



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Quand l'école promeut des albums plurilingues de littérature jeunesse pour soutenir des pratiques inclusives de collaboration avec les familles en milieu pluriethnique et plurilingue

Auteurs

Catherine Gosselin-Lavoie, professeure, Université de Montréal, Canada,
catherine.gosselin-lavoie@umontreal.ca

Josée Charette, professeure, Université du Québec à Montréal, Canada,
charette.josée@uqam.ca



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Résumé

Cet article présente les résultats d'une vaste recherche dans laquelle les *Albums plurilingues ÉLODiL* (Armand et al., 2018), une plateforme numérique regroupant des albums plurilingues de littérature jeunesse québécois, ont été utilisés dans une perspective de collaboration école-famille au préscolaire en milieu pluriethnique et plurilingue. Des entretiens semi-dirigés faits auprès de 16 parents ayant participé au projet illustrent comment la diversité linguistique promue par les albums permet la reconnaissance du bagage linguistique des familles par l'école et contribue à offrir aux parents des façons de collaborer avec l'école qui prennent en compte leurs réalités et leurs cadres de vie.

Mots-clés : collaboration école-famille ; préscolaire ; milieu pluriethnique et plurilingue ; albums plurilingues de littérature jeunesse ; bagage linguistique familial



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Problématique

En septembre 2020, 30,5 % des enfants inscrits à l'éducation préscolaire dans le réseau scolaire québécois étaient issus de l'immigration¹ (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2021a). Pour ces enfants et leur famille, les premiers pas dans le monde scolaire sont synonymes d'une transition importante durant laquelle ils doivent s'adapter à un nouvel environnement physique, social et humain. Cette période cruciale comporte nombre d'occasions de croissance et d'épanouissement, mais également des défis non négligeables (MEQ, 2021b, p.8). Ces défis sont d'autant plus importants lorsque les ressources en français au sein du répertoire linguistique des familles sont limitées. En effet, plusieurs écrits soulèvent qu'une maîtrise partielle de la langue de l'école ne permettrait pas de toujours bien comprendre les attentes de cette dernière envers les enfants et leurs parents, réduirait les occasions pour les familles de partager leurs questionnements ainsi que leurs inquiétudes et pourrait dans certains cas représenter une entrave à la mise en place de collaborations avec l'école (Borri-Anadon et al., 2023 ; Charette et Kalubi, 2017). Dans ce contexte, la légitimation et la prise en compte par l'école des pratiques et des expériences des enfants et des familles, dont leur bagage linguistique et culturel, souvent différent des normes valorisées par l'école, tendraient à permettre un accueil plus inclusif et sécurisant (Hélot et Rubio, 2013).

Dans cette veine, des recherches ont montré que des approches pédagogiques inclusives prenant appui sur la diversité linguistique — visant à ouvrir les portes de la classe à la totalité du répertoire linguistique des familles pour légitimer les langues familiales autres que le français, mais aussi sensibiliser l'ensemble des élèves à la diversité linguistique — ont des effets positifs sur le développement langagier des enfants et leurs représentations sur les langues (Ljunggren, 2016 ; Gosselin-Lavoie, sous presse ; Armand et al., 2021a). Certains de ces projets, réalisés dans une perspective de rapprochement entre l'école et les familles, nous apparaissent particulièrement intéressants considérant le rôle d'« allié indispensable » des familles dans la réussite éducative (MEQ, 2021b, p.7) et, plus particulièrement, dans le soutien aux enfants à leur première transition vers l'école. Cela dit, peu de ces travaux se sont intéressés au point de vue des parents lors d'un tel projet mené dans une perspective de collaboration école-famille, c'est pourquoi il apparaît nécessaire d'approfondir les connaissances scientifiques en ce sens.

Ainsi, dans le cadre d'un vaste projet de recherche mené dans la région du Grand Montréal (Armand et al., 2021b) avec au cœur de celui-ci, la mise à l'essai d'approches inclusives prenant appui sur la diversité linguistique se traduisant par l'exploitation d'albums plurilingues de

¹ Selon le MEQ, les élèves issus de l'immigration incluent ceux de première génération (nés à l'extérieur du Canada) et ceux de deuxième génération (dont au moins un parent est né à l'extérieur du Canada).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

littérature jeunesse dans une perspective de collaboration école-famille, le point de vue des parents a été documenté. Le présent article vise à répondre à la question suivante : *comment l'utilisation d'albums plurilingues de littérature jeunesse promus par l'école soutient des pratiques inclusives de collaboration avec les familles en milieu pluriethnique et plurilingue ?*

Cadre conceptuel

Afin de répondre à notre question de recherche, deux cadres conceptuels sont mobilisés dans cette section : les collaborations école-familles immigrantes et les approches pédagogiques inclusives prenant appui sur la diversité linguistique.

Les collaborations école-familles immigrantes

Les relations école-familles ont été abordées sous différents angles dans la recherche : la participation ou l'implication parentale (Deslandes et Bertrand, 2006 ; Larivée, 2011), l'engagement parental (Poncelet et Francis, 2010), le rapport à l'école des parents (Charette, 2016 ; Hohl, 1996) ou encore par le concept de collaboration (Dumoulin et al., 2014 ; Larivée et al. 2017 ; Vatz Laaroussi et al., 2008). Selon Larivée et al. (2017), dans une recension des pratiques de collaborations école-familles-communauté, le concept est polysémique et difficile à circonscrire. Le consensus qui émerge est que la collaboration implique une relation entre au moins deux personnes où ces dernières sont mobilisées vers un objectif commun. Vatz Laaroussi et al. (2008) proposent une définition encore plus large du concept. Selon ces autrices, la collaboration se définit comme « la participation à la réalisation d'une tâche ou à la prise en charge d'une responsabilité [...] sans préjuger de la réciprocité, des délégations, des rapports de pouvoir ou des interdépendances possibles » (p.293). Quelques conditions qui favorisent la construction et le maintien de la collaboration permettent de préciser le concept. En effet, plusieurs écrits s'entendent sur la nécessité d'une reconnaissance réciproque des expertises et des connaissances des protagonistes impliqués dans la collaboration, sur la nécessité de partager les rôles et les responsabilités et sur la nécessaire bidirectionnalité des communications (Changkakoti et Akkari, 2008 ; Charette, 2016 ; Duval et Dumoulin, 2022 ; Larivée et al., 2017).

Lorsqu'il est question de la collaboration école-famille-communauté, une typologie est souvent sollicitée dans les recherches, soit celle d'Epstein (2011), qui définit six types d'implication parentale : 1) la mise en œuvre d'obligations relatives à la parentalité ; 2) les communications avec l'école ; 3) l'implication des parents sur les lieux de l'école ; 4) le suivi et le soutien dans les apprentissages des enfants à la maison, 5) la participation dans la prise de décisions et 6) la collaboration et les échanges avec la communauté. Bien que le modèle d'Epstein ait été



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

éprouvé dans plusieurs recherches, il semble que les types proposés relèvent d'une définition plutôt classique de la collaboration et qu'ils présentent des limites lorsqu'il est question des familles qui se trouvent en contexte d'immigration ou qui s'identifient à des sous-groupes ethnoculturels ou linguistiques minorisés (Bower et Griffin, 2011 ; Charette, 2016 ; Cranston et al., 2021 ; Moreno et Chuang, 2011).

En ce sens, Cranston et al. (2021) précisent que pour les familles réfugiées, toutes les dimensions de la collaboration proposées par le modèle d'Epstein posent problème en matière de barrières linguistiques, de contraintes de temps et de défis d'établissement rencontrés par les familles dans la société d'accueil. Dans certains cas, il semble donc qu'analyser les pratiques de collaboration à travers la loupe du modèle d'Epstein risque de poser un regard déficitaire sur certains sous-groupes de parents, tout en étant non représentatif de leur mobilisation pour leurs enfants. Dans cette optique, Vatz Laaroussi et al. (2008) ont construit une typologie de la collaboration qui s'attarde précisément aux contextes des familles immigrantes. Ces autrices font notamment ressortir l'importance des espaces de médiation dans certaines collaborations entre l'école et les familles, par exemple, d'organismes communautaires, d'associations familiales ou de milieux de culte. Ces espaces à l'interface entre les parents et l'école favoriseraient la circulation de l'information et l'établissement de ponts entre les deux milieux. Ce type de collaboration est nommée par les autrices « la collaboration avec espaces de médiation ». Le type « collaboration avec distance assumée » montre aussi que cette dernière peut parfois se dérouler à distance, sans contacts directs entre les deux protagonistes.

Dans cet ordre d'idées, les résultats de l'étude de Charette (2016) menée auprès de parents immigrants, dont certains ne maîtrisaient pas ou peu la langue de l'espace scolaire, ont permis de mettre en lumière la mobilisation des familles sous d'autres formes que celles attendues par l'école. En effet, cette mobilisation s'est traduite par du soutien des parents dans le contexte familial (traduction des devoirs des enfants afin de pouvoir les aider) ou en collaboration avec des partenaires de la communauté (inscription des enfants à des activités sportives dans des organismes communautaires).

Il demeure que lorsque les pratiques des parents se déploient à distance de l'école, elles sont souvent ignorées par cette dernière (Perier, 2020). Pour être inclusives, les écoles devraient s'appuyer sur les stratégies déjà mises en place par les parents plutôt que de leur proposer des occasions d'implication reposant sur les bases de la logique scolaire (Changkakoti et Akkari, 2008). Les pratiques de collaboration devraient par ailleurs être adaptées en fonction des profils, contextes de vie des familles, afin d'éviter de reproduire « des dynamiques qui perpétuent les inégalités dans les relations école-famille-communauté » (Larivée et al., 2017, p.19).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

À cet égard, dans la section qui suit, nous abordons les approches pédagogiques inclusives qui prennent appui sur la diversité linguistique.

Les approches pédagogiques inclusives prenant appui sur la diversité linguistique

Nous utilisons le terme « approches pédagogiques inclusives qui prennent appui sur la diversité linguistique » pour englober toute une branche d'approches pédagogiques qui visent à légitimer la diversité linguistique et les pratiques langagières diverses en milieu scolaire et qui sont théorisées selon différentes nomenclatures. Pour ne citer que quelques exemples, Candelier et al. (2013) définissent les approches plurielles des langues et des cultures comme « des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles » (p.6). Parmi ces approches se trouve l'éveil aux langues qui vise à « sensibiliser les apprenants à la diversité des langues et à celle des êtres qui les parlent par la manipulation de corpus oraux et écrits de différentes langues, et de les amener à acquérir des capacités métalinguistiques » (Armand et Maraillet, 2013, p.5). Pour sa part, Moore (2006, p.223) parle d'approches plurilingues pour celles qui visent plus spécifiquement le développement de « stratégies pertinentes pour l'analyse des phénomènes langagiers, potentiellement transférables d'une langue à une autre ». Ayant émergé dans les écrits anglophones, les pédagogies de *translanguaging* visent à valoriser, dans une optique affirmée de justice sociale, les pratiques discursives multiples des individus bi/plurilingues et à les outiller à mobiliser l'ensemble des ressources de leur répertoire langagier pour s'engager dans leurs apprentissages scolaires (García, 2018 ; García et Leiva, 2014). Bien que ces concepts soient issus de différents contextes sociopolitiques, ces approches ont toutes pour objectif le développement cognitivolangagier des élèves dans le respect de leur trajectoire identitaire et la sensibilisation à la diversité linguistique.

Dans les milieux scolaires, ces approches inclusives prenant appui sur la diversité linguistique peuvent être opérationnalisées de différentes façons (Armand, 2012). Nous nous intéressons ici à l'utilisation d'albums bi/plurilingues qui présentent à l'intérieur d'un même livre une histoire écrite dans deux langues ou plus. Ces dernières peuvent être représentées dans des proportions (un texte écrit majoritairement dans une langue, avec des incursions de mots ou phrases dans une autre langue ; traduction de tout le texte, etc.) ainsi que des configurations graphiques différentes (les langues sont présentées en alternance sur la même page ; l'histoire est présentée d'abord dans une langue X, puis Y) (Perregaux, 2009 ; Moore et Sabatier, 2014 ; Fleuret et Sabatier, 2018).

Quelques recherches ont permis de documenter les effets de projets d'utilisation de ces albums auprès d'enfants et d'élèves bi/plurilingues (Gosselin-Lavoie, 2021 ; Naqvi et al., 2012 ; Zaidi, 2020), certaines dans une perspective de collaboration école-famille (Zaidi et al.,



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

2022 ; Perregaux et Zurbriggen, 2012 ; Rodriguez-Valls, 2009). À notre connaissance, seule deux d'entre elles se sont centrées spécifiquement sur l'appréciation de l'expérience des parents.

En Suisse, Perregaux et Zurbriggen (2012) ont analysé les réactions des parents par rapport au projet *Sacs d'histoires* lors duquel un album écrit en français est envoyé par l'école dans les milieux familiaux, accompagné d'étiquettes interchangeables sur lesquelles figurent les traductions de l'album dans différentes langues, d'un disque compact avec l'enregistrement de ces différentes langues ainsi que de jeux. L'analyse des réactions des parents d'enfants de 2^e année, écrites sur 403 post-its retournés à l'école, semble montrer le renforcement des liens à l'intérieur des familles : parents et fratries ont passé des moments agréables autour des artefacts du sac d'histoires. Une des thématiques saillantes concerne l'appréciation des familles par rapport à l'initiative de reconnaissance de leurs ressources linguistiques, souvent délégitimées, déployée par l'école. Qui plus est, les traductions écrites et les enregistrements dans différentes langues ont piqué la curiosité des familles, que celles-ci soient plurilingues ou non, et donc, ont favorisé l'ouverture à la diversité linguistique.

Dans un projet mené auprès de 100 familles d'élèves de 1^{re} année du primaire en Californie, des enseignantes ont animé, après l'école, des séances de lectures parent-enfant d'albums bilingues (espagnol/anglais) (Rodriguez-Valls, 2009). Après chaque séance, les parents répondaient à l'écrit à des questions réflexives. L'analyse de ces écrits met de l'avant l'*autonomisation* des parents qui ont pris conscience que leurs ressources langagières et leur compétence en espagnol pouvaient être mises à profit pour aider leurs enfants dans leurs apprentissages scolaires dans la langue de l'école, ici l'anglais. Ce projet a aussi permis aux parents un changement de perception par rapport à l'espagnol, leur langue maternelle. Il leur a permis de concevoir cette dernière, ainsi que leur identité culturelle, comme des composantes contribuant à l'éducation de leur enfant.

En somme, l'exploration de ces travaux indique d'une part la nécessité de s'attarder aux collaborations école-familles en milieu plurilingue et pluriethnique au-delà des dimensions traditionnelles généralement promues par la recherche et d'autre part, de documenter le point de vue de parents issus de l'immigration au regard de leur expérimentation d'albums plurilingues avec leur enfant, en milieu québécois plus spécifiquement.

Cadre méthodologique

Le projet de recherche duquel découle cet article était structuré autour de l'exploitation en classe de sept *Albums plurilingues ÉLODIL*². Il

² Pour plus d'information : <https://www.elodil.umontreal.ca/albums-plurilingues-elodil/documentation/>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

s'agit d'albums québécois de littérature jeunesse accessibles sur une plateforme numérique. Les traductions de ces albums sont disponibles dans une vingtaine de langues, tout comme leur enregistrement audio en français et dans dix autres langues (Gosselin-Lavoie et al., 2021). Lors d'une demi-année scolaire, ces albums ont été lus de façon plurilingue, grâce aux enregistrements, dans dix classes de maternelle cinq ans de la région du Grand Montréal situées en milieu pluriethnique et plurilingue. Différentes activités autour de ces albums, visant le développement langagier et l'ouverture à la diversité linguistique des enfants, ont également été animées dans chaque classe (Armand et al., 2021a ; Armand et al., 2021c ; Gosselin-Lavoie, 2021 ; Turgeon et al., 2022).

Les familles avaient accès à la plateforme numérique d'albums plurilingues et chaque fois qu'un nouvel album était exploité en classe, les parents en ont été informés par une communication écrite. Celle-ci les informait également des mots de vocabulaire de l'album qui étaient explorés plus en profondeur en classe. Ainsi, ils étaient invités à relire/réécouter les albums à la maison avec leurs enfants et à discuter des mots de vocabulaire, le tout dans les langues de leur choix.

Par ailleurs, deux ateliers d'échange ont été offerts aux parents volontaires par l'organisme communautaire JAME³ pour leur présenter la plateforme numérique ainsi que pour discuter avec eux de l'importance de la prise en compte de la totalité des ressources linguistiques des enfants et du plaisir de lire. Précisons que la présence des parents lors de ces séances a été plutôt faible. Certaines des enseignantes ont aussi invité les parents à venir dans leur classe lire aux enfants un des albums dans différentes langues.

Nous inscrivant dans une démarche qualitative exploratoire, nous avons documenté le point de vue de parents selon un échantillonnage de type non probabiliste orienté (Miles et Huberman, 2003). Sur les cinq écoles participantes, trois d'entre elles nous ont offert des locaux dans l'école afin de faire les entretiens avec les parents et un soutien pour recruter les parents. Les invitations aux parents ont été faites par téléphone, par une intervenante communautaire (dans deux cas) et une intervenante scolaire ayant un lien privilégié avec les parents, donnant ainsi la chance aux parents de refuser l'invitation avec aisance le cas échéant. Les parents ont été invités à participer à un entretien de groupe sur les lieux de l'école. Au total, seize parents ont été rencontrés. Les entretiens ont duré entre 21, 46 et 64 minutes, en cohérence avec le nombre de parents présents à chacune des rencontres. Ils étaient animés par une des chercheuses au projet de recherche. Le schéma d'entretien se divisait en

³ L'organisme JAME (J'apprends avec mon enfant), à but non lucratif, vise à soutenir la réussite éducative des enfants de 0 à 12 ans en milieu pluriethnique et plurilingue, dans le Grand Montréal, à travers la littérature familiale. <http://www.jame-mtl.org/>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

quatre sections : 1) appréciation globale du projet ; 2) pratiques parentales en lien avec les albums ou avec l'école ; 3) sentiment de compétence parentale et développement des enfants ; 4) contribution des albums à la collaboration école-famille. Le tableau 1 donne des informations sur l'échantillon recruté pour les entretiens de groupe. Les langues parlées par les parents et à la maison ont été autodéclarées lors des entretiens.

Tableau 1 : Caractéristiques de l'échantillon recruté

Écoles	Code	Parent	Nombre d'enfants et âge, lorsque disponible	Langues parlées par les parents	Langues parlées à la maison
École 1 (E1)	E1M1	Mère	2 enfants	Français, pulaar	Surtout français
	E1M2	Mère	3 enfants	Français, créole	Français, créole
	E1M3	Mère	2 enfants (3 et 5 ans)	Français, créole	Français, créole
	E1M4	Mère	2 enfants	Français, anglais, créole, hausa	Surtout français et anglais.
	E1M5	Mère	7 enfants (de 6 à 18 ans)	Français, bantou	Français
École 2 (E2)	E2M1	Mère	3 enfants (3, 5 et 10 ans)	Pulaar/peul et français	Pulaar/peul et français
	E2M2	Mère	2 enfants (6 et 16 ans).	Tamoul (surtout), anglais, français	Tamoul (surtout), anglais, français
	E2M3	Mère	2 enfants	4 langues, pas mentionné lesquelles.	Punjabi.
	E2M4	Mère	3 enfants (1, 4 et 5 ans)	Français	Français
	E2M5	Mère	2 enfants (7 et 10 ans).	Tamoul, français et anglais	Tamoul, français et anglais
	E2M6	Mère	4 enfants (6, 18, 20 et 25 ans)	Français et anglais, tagalog	Français et anglais



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

	E2M7	Mère	3 enfants (5, 9 et 12 ans).	Anglais, français et ourdou	Anglais, français et ourdou
	E2M8	Mère	3 enfants (24 mois, 6 et 12 ans)	Anglais, français et ourdou	Anglais, français et ourdou
	E2P1	Père	1 enfant (6 ans)	Anglais et punjabi	Français, anglais et punjabi.
	E2P2	Père	3 enfants (2, 5 et 8 ans)	Anglais, ourdou, punjabi, français et arabe	Anglais, ourdou, punjabi, français
École 3 (E3)	E3M1 ⁴	Mère	1 enfant (5 ans)	Tamoul, anglais, français	Tamoul

Tous les entretiens ont été réalisés dans des locaux des écoles impliquées dans la recherche, en français (E1), de façon bilingue (français/anglais) (E2) ou en anglais (E3), au choix des parents. Les entretiens ont été enregistrés, retranscrits en verbatim et analysés selon une analyse thématique de contenu, par codage mixte (Mucchielli, 2009).

Résultats

Rappelons que la forme de collaboration école-famille dont il est question ici s'est fait à la fois à l'intérieur des murs de l'école, mais également à distance de celle-ci, un aspect à considérer dans l'instauration de pratiques qui tiennent compte des contextes de vie des familles. Ainsi, trois grands thèmes se dégagent de l'analyse des entretiens : 1) le sentiment de légitimation et de valorisation du bagage linguistique des parents et des familles ; 2) la perception des parents de détenir plus de connaissances pour déployer de nouvelles stratégies pour soutenir leurs enfants ; et 3) le remaniement des perceptions des parents par rapport aux relations familiales.

Le sentiment de légitimation et de valorisation du bagage linguistique des parents et des familles

La majorité des parents ont souligné la manière dont le projet a permis à leurs enfants de développer une curiosité et un intérêt pour leur

⁴ Il est à noter qu'une seule mère s'est présentée à l'entretien de groupe qui était prévu à l'école 3 (le schéma d'entretien utilisé avec cette mère est le même que celui qui a été utilisé avec les groupes des écoles 1 et 2) et que deux autres parents ont eu des empêchements et ont dû annuler à la dernière minute.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

langue maternelle. Cet intérêt de la part des enfants a entraîné chez les parents un sentiment de valorisation et de légitimation de leur langue maternelle, auparavant peu ou pas parlée avec leur enfant.

Ma fille, auparavant, elle parle juste le français. Puis, un jour, je suis allée dans un parc et elle a entendu une petite fille qui parlait le créole. Elle me dit : maman, maman, j'aime ça, je veux parler le créole [...] Avec le projet de recherche, ça m'a aidée beaucoup. Elle a aimé ça beaucoup, tellement. À chaque jour « Oh, je veux écouter ça en créole, je veux écouter ça en créole ». (E1M3)

Une autre mère explique comment ses enfants se sont engagés dans une démarche active de découverte du tagalog, qui est « devenue une langue intéressante » pour eux, au même titre que les autres langues de leur répertoire, soit l'anglais et le français.

It is really great because since I don't speak Tagalog at home, the kids start to listen in Tagalog because of that. They started to ask: "Mama, what is this in Tagalog? and in English? and in French?" And because they started the books, they started: "Mama, it is your language!" [...] They started to ask me what it is in Tagalog and everything! Everyday. They always listen to it in French and after the story, they are doing some researches, just to learn Tagalog to see how it sounds, they make fun of it. It's funny, I love it. [...]. It became interesting the Tagalog. We never spoke Tagalog in the house, even when they started to go to Internet and click Tagalog and then, everybody, oh, it is fun, I want to hear that again. Mama, can you say it, how do you say it? So it helps. (E2M6)

Une mère est fière de constater que l'intérêt de son enfant envers sa langue maternelle facilite maintenant les liens avec ses grands-parents, demeurés au pays d'origine :

I am happy (about the books in Tamoul), because she is not really in Tamoul now. She is speaking, but didn't speak fluently. But now, she speaks very well [...] When I was reading in Tamoul, I felt proud! Yes, really proud. [...] We speak fully Tamoul in the home. But because she is talking with my parents and my husband parents, they are all in India. All of them feel like they didn't speak with her for the problem of language, maintenant, c'est mieux. (E3M1)

Au-delà du sentiment de reconnaissance et de légitimation de leur langue de la part de leur enfant, les propos de certains parents montrent aussi l'impact sur ces derniers lorsque cette légitimation provient de l'école.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Par exemple, le projet a permis à une des mères de se sentir légitime de parler avec son enfant dans les différentes langues familiales.

Moi, au début, je ne sais pas pourquoi, mais... J'avais peur d'apprendre plusieurs langues en même temps. Donc j'allais tout le temps avec le français. Le plus souvent parce que j'avais peur qu'il soit mélangé, vu qu'il ne parlait pas comme les autres. Je me suis dit peut-être que je parle trop de langues et qu'il est confus, mais on m'a dit non, c'est le contraire. Donc, j'ai vu avec le programme que c'est bon dans plusieurs langues, ça va l'aider au fond. (E1M4)

Une autre des mères affirme explicitement qu'elle est d'avis que c'est le fait qu'aient été valorisées et écoutées différentes langues à l'école qui a entraîné chez l'enfant une légitimation de la langue de ses parents (ce qui se distingue d'une valorisation des langues grâce à la plateforme d'albums plurilingues qui aurait eu lieu en milieu familial uniquement).

(eyes are so happy) The project is coming for the first time, I am so happy with that, because they now listen my language.[...] Yes [I feel I could use my competencies]. Our language, I don't want speak. And now, they talk the language in school. It is valued more. (E2M6)

Dans ce même ordre d'idées, sans que cela soit explicitement mentionné, l'extrait suivant nous permet de supposer qu'encore une fois, le fait que les langues aient été légitimées à l'école ait eu un impact sur la légitimation des langues des parents aux yeux des enfants. En effet, aux dires de la mère, l'ouverture pour le bantou semble provenir uniquement de l'enfant qui a participé au projet.

Je vais vous dire, je suis même déculturelisée. Moi, ma langue maternelle, quand mon mari et moi, on parle, en plus les enfants ne veulent même pas apprendre notre langue maternelle. C'est le bantou. Ils ne veulent pas apprendre [...]. L'enfant qui fait le programme de lecture, elle est gênée parce qu'elle me dit : « Maman, pourquoi on ne parle pas le bantou avec toi à la maison ? » J'ai dit : « Dorénavant, je vais faire le bantou avec toi. » [...] Donc, ça me donne un plus, vraiment, pour pouvoir pratiquer la langue maternelle avec la plus jeune qui veut parce que les vieux, ils ne veulent pas. (E1M5)

En somme, les résultats en lien avec cette thématique montrent d'une part le sentiment de reconnaissance et de fierté ressenti par les parents lorsque leurs enfants s'intéressent et valorisent les langues familiales. D'autre part, ils tendent à montrer l'impact chez les parents d'un projet prenant appui sur la diversité linguistique entériné par l'école.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

La perception des parents de mieux comprendre les pratiques pédagogiques de la classe

Les quelques parents qui ont été en mesure de répondre à l'invitation des enseignantes qui ont ouvert les portes de leur classe ont pu développer une meilleure compréhension de l'école. Plus particulièrement, ils ont pu prendre connaissance de la nature des activités pédagogiques faites en classe.

I can visit in the classroom and a possibility like that, so we are allowed that. So most friendly now with the school and I like it like that. You know now what happens in the school, not everything, but some of them, you know. (E2M6)

E1M2 a également eu l'occasion d'assister à des activités de conscience métaphonologiques, typiques de la classe de maternelle, réalisées dans une perspective d'ouverture à la diversité linguistique. Elle en exprime son appréciation.

Moi, j'aime que l'histoire, c'est partiellement en français et en d'autres langues. Surtout quand j'étais allée dans la salle avec madame la professeure, je lisais le créole. Quels sons vous avez entendus qui correspondent avec le français ? Même quand c'est en arabe, en créole, quand bien même, il y a quelque chose qui se ressemble quand même. (E1M2)

Il nous paraît important de mentionner que cette découverte de la nature des activités de la classe a aussi eu lieu sans que les parents se déplacent à l'école, grâce au matériel envoyé à la maison par l'école durant le projet (albums, fiches de vocabulaire).

Avec les feuilles avec les dessins aussi. Dès que je lui demande c'est quoi, il me disait tout de suite, parce qu'il a révisé ici [à l'école] aussi. Donc, nous aussi, ça nous intéressait de découvrir avec lui. (E2M1)

Le fait que les albums aient d'abord été exploités en classe, avant d'être envoyés à la maison, semble avoir permis aux parents de découvrir, par le biais de leur enfant, les sujets abordés en classe.

Moi, j'aimais les images. Parce qu'avec les images, même quand on lit, quand on fait la lecture là... ensemble, avec les images en même temps là. Ça me dit qu'elle peut m'expliquer ça. Maman, voilà ce qui va se passer ? Ben, t'as déjà fait ça à l'école ! Mme la professeure a fait ça avec toi ! Non, maman, regarde, après ça, c'est ça qui est [...] (E1M2)



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Nos résultats illustrent par ailleurs l'évolution des connaissances des parents en lien avec les pratiques de littératie et dévoilent parfois le déploiement de nouvelles stratégies visant à soutenir leur enfant dans leurs activités scolaires faites à la maison. Par exemple, certains des parents qui ont assisté à un ou aux deux ateliers d'échange offerts par l'organisme communautaire spécialisé en littératie familiale racontent :

In the meeting, I've learned about some interactions to make it more interesting with the book, like the push, push, the screaming, the bell, it helps. It make them more interesting and listening. (E2M8)

Juste, on a juste besoin d'avoir un temps pour nous. Alors on les couche, on lit une histoire, on ne les laisse pas parler. Juste écoute et ça va être le dodo. Et je fonctionnais comme ça, je disais si tu veux entendre l'histoire, tu écoutes, tu te tais et après on fait dodo. Ok, il n'y a pas de problème. Mais depuis récemment, si je n'ai pas le temps de lire l'histoire comme il faut, je ne commence pas. Elle m'arrête souvent, les phrases, ou le milieu est différent, ou quand tu passes de telle phrase à telle phrase, ou bien de tel événement à tel événement, il faut que tu lui expliques. Il faut que tu prennes ton temps, pas juste pour lire, il faut que tu lui expliques. Et aussi, que tu rentres dans l'histoire. Tsé, ta façon de rire... Quand tu imites une voix grave ou quand c'est un personnage méchant, elle veut, il faut que tu le fasses comme la personne méchante. La princesse, il faut faire des gestes. Donc, quand je n'ai pas le temps, je préfère déléguer à papa (E1M1)

Moi, j'ai toujours voulu m'intégrer dans la vie scolaire de mon enfant et c'était difficile, je ne savais pas comment faire, mais ça m'a permis de le faire ça au fond. [...] justement l'accompagner, puis de l'aider à s'améliorer et puis je vois que ça porte fruit puis sincèrement, j'aurais aimé que ça continue. (E1M4)

Ainsi, nos résultats laissent croire que le projet a permis à plusieurs parents de développer leurs connaissances sur l'école, en plus de leur donner de nouvelles stratégies contribuant à les accompagner dans des pratiques de littératie, de même qu'en tant que parent d'enfant se préparant au monde scolaire.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Le remaniement des perceptions des parents par rapport aux relations familiales

Nos résultats semblent montrer que l'utilisation des albums plurilingues dans le foyer familial a possiblement eu des effets sur les perceptions des parents sur différents volets des relations familiales.

D'abord, la plateforme numérique d'albums plurilingues a suscité des occasions de se retrouver en famille autour du dispositif et possiblement de renforcer certains liens familiaux. Des parents racontent :

Ça l'a apporté le plaisir familial de travailler ensemble avec la famille. [...] Ensemble avec tout le monde. (E1M2)

Il nous faisait découvrir. Tout le monde était intéressé, sa grande sœur aussi. [...] Notre grande fille venait avec nous, tout le monde s'impliquait. (E2M1)

Ensuite, nos résultats laissent croire que le projet et la plateforme d'albums plurilingues ont pu contribuer à multiplier les moments parents-enfants autour de la littératie, ce qui est susceptible d'avoir contribué chez les parents à un changement de perception dans la façon de concevoir la relation avec leur enfant. C'est du moins ce qui ressort des propos de deux des parents :

Before the project, I didn't do. Read. [...] Some days, I am so tired, I was sleeping and she was crying because she wanted to read the books. [...] Reading and how to communicate. Because in India, it is a lot different the mother and children. The relation is more distant [and more authority]. Here, it is different. And now, it is also different. It is close. Before that, she was playing, I will do something. Now, it is more ... some moments together. (E3M1)

En même temps que ma fille apprend, je peux apprendre avec elle et c'est un des parcours les plus formidables que tout un parent va faire parce que... C'est super parce que tu apprends en même temps que ton enfant. Tu n'as pas une relation parent-enfant, avec ton enfant. Tu as une relation amie avec ton enfant, c'est le fun parce que l'enfant va aimer ça apprendre. [...] En tout cas, je le prends pour moi, la façon que j'ai été éduquée, je n'ai pas eu ce rapport ami, d'amitié avec mes parents. [...] Parce que moi, dans le pays que j'ai été éduqué, ton parent, il te dit de faire ça, t'as pas le choix d'obéir parce que c'est comme ça. Parce que la communauté est faite comme ça. Les coutumes sont faites comme ça. Oui, tu dois écouter tes parents, oui, tu dois respecter tes parents, c'est normal. Mais le fait



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

d'apprendre avec les parents, ça démystifie ce pouvoir-là qu'on a. (E1M1)

Les résultats en lien avec cette thématique illustrent les effets du projet sur les relations familiales, notamment en ce qui concerne le renforcement des liens familiaux. Quant au changement de perception dans la façon de concevoir la relation parent-enfant, nous pouvons croire que le projet a pu y contribuer, sans toutefois pouvoir affirmer qu'il a provoqué à lui seul ce changement de perspective.

Discussion

L'un des objectifs de la présente recherche était de documenter le point de vue de parents à la suite de leur participation à un projet de lecture d'albums plurilingues dans une perspective de collaboration école-famille. De façon générale, nos résultats s'inscrivent en cohérence avec les deux recherches précédentes qui ont permis de documenter l'expérience des parents dans leur participation à un tel projet de lecture d'albums plurilingues (Rodriguez-Valls, 2009 ; Perregaux et Zurbriggen, 2012).

À l'instar de ces dernières, il appert que le présent projet, mené en milieu québécois, a également permis aux parents de sentir que leur bagage linguistique a été reconnu et légitimé. À cet égard, nos résultats laissent présager que le fait que les enfants aient pu lire et entendre avec leurs parents des histoires dans différentes langues grâce à la plateforme a contribué au développement d'une curiosité, voire à une légitimation des langues de leurs parents. Il se dégage également de nos résultats que cette légitimation est tributaire de l'ouverture à la diversité linguistique du personnel enseignant qui, dans cette recherche, l'a activement démontré par l'animation de lectures et d'activités plurilingues en classe (Armand et al., 2021c).

Ces résultats rappellent encore une fois le pouvoir qu'exerce l'école sur les choix familiaux quant aux langues parlées ou non à la maison, qui, ici, a permis aux parents de se sentir fiers et de réaffirmer l'importance de leur langue dans le développement de leur enfant. Soulignons que l'imposition d'une norme monolingue, promue dans plusieurs milieux scolaires (Armand, 2021), peut entraîner des effets délétères sur le sentiment de bien-être des enfants du préscolaire, ce qui est par ailleurs susceptible d'entraver la collaboration école-famille (Gosselin-Lavoie, sous presse).

Également, nos résultats réitèrent l'importance de l'école dans le processus général d'intégration des parents dans la société, tel que révélé dans d'autres écrits (Charette et al., 2019). En effet, certaines valeurs de socialisation ont été transmises aux parents à travers les ateliers d'échange offerts à l'école par l'organisme communautaire ou à travers les pratiques des enseignantes observées par les parents qui ont pu se rendre en classe.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Par exemple, soulignons l'optique de plaisir dans la lecture et l'importance du côté chaleureux de la relation parent-enfant lors des pratiques de lecture. Cela a également permis à certains parents, qui ont réalisé leur scolarisation à l'extérieur du Québec, de se familiariser avec certaines pratiques pédagogiques de la maternelle québécoise, parfois en présence, parfois en demeurant à distance de l'école.

Enfin, peu importe la nature de la participation des parents, le projet leur a permis de se sentir plus outillés pour accompagner et soutenir leur enfant. Grâce au matériel envoyé par l'école (plateforme d'albums plurilingues, fiches de vocabulaire) et aux interactions avec leur enfant, qui a représenté une interface entre l'école et la maison, les parents ont pu s'engager activement dans les apprentissages de leurs enfants et cela tout en étant à distance physique de l'école. Ainsi, notre recherche apporte un éclairage sur les éléments de médiation susceptibles de contribuer à la collaboration école-famille, en plus des organismes communautaires ou des associations (Vatz Laaroussi et al., 2008). En plus d'avoir favorisé la circulation de l'information entre l'école et les familles, le projet et la plateforme ont aussi permis de définir les rôles endossés par les parents auprès de leurs enfants.

Nos résultats invitent à réfléchir à une question de fond : est-ce que des parents qui travaillent à soutenir le développement global de leurs enfants, leur développement langagier et leur éveil à la lecture sans avoir de contacts avec l'école collaborent avec cette dernière ? Une chose est certaine, les parents et l'école ont ici un objectif commun. Cela dit, si ces pratiques n'étaient pas considérées comme des pratiques de collaboration, ne sommes-nous pas en train de disqualifier des parents qui se trouvent en situation d'inégalités face à l'école au regard de leurs possibilités de collaboration par l'entremise de contacts directs (communication, présence à l'école) ? Changkakoti et Akkari (2008) mentionnaient la nécessité de s'appuyer sur les pratiques déjà mises en place par les parents afin de soutenir la collaboration. Nos données vont plus loin en mentionnant la nécessité que les parents puissent mettre de l'avant des aspects de leur identité, qui ne semblent pas toujours reconnus par l'école. Nos résultats semblent donc correspondre à la définition de collaboration proposée par Vatz Laaroussi et ses collègues (2008). Ainsi, la collaboration serait : « la participation à la réalisation d'une tâche ou à la prise en charge d'une responsabilité [...] sans préjuger de la réciprocité, des délégations, des rapports de pouvoir ou des interdépendances possibles » (p.293). Dans cette optique, il semble que l'utilisation d'albums plurilingues en classe et à la maison ait permis de redonner du pouvoir d'agir aux parents dans le rôle qu'ils assument auprès de leurs enfants (Rodriguez-Valls, 2009). Ainsi, il est possible de questionner l'apport des albums plurilingues dans l'atténuation des inégalités parfois perpétuées à travers les conditions des collaborations offertes aux familles par l'école.



Conclusion

En cohérence avec d'autres recherches stipulant que la définition de la collaboration instituée par l'école ne permet pas toujours d'être inclusive des parents en contexte d'immigration ou qui n'ont pas la langue de scolarisation comme langue maternelle, cet article a permis d'apporter un éclairage à la façon dont l'utilisation d'albums plurilingues de littérature jeunesse promus par l'école soutient des pratiques inclusives de collaboration avec les familles en milieu pluriethnique et plurilingue.

Il semble que des pratiques inclusives de collaborations école-familles permettent aux parents de contribuer à l'accompagnement de leur enfant grâce et par leurs diversités qui sont ici valorisées, sans être essentialisées. De plus, en écho à des écrits internationaux, notre article a permis d'approfondir la documentation quant à l'expérience de parents participant à un projet d'albums plurilingues, cette fois en milieu québécois. Il pose un regard nouveau sur la collaboration école-famille en milieu pluriethnique et plurilingue, en considérant un dispositif comme la plateforme d'albums plurilingues comme espace de médiation entre l'école et les familles. Enfin, nos résultats semblent laisser croire qu'une meilleure reconnaissance des parents à l'école contribue, plus généralement, au vivre-ensemble dans la société. À cet égard, il serait intéressant de documenter les effets d'un tel projet d'albums plurilingues en lien avec l'ouverture à la diversité linguistique auprès de parents francophones.

Nos résultats permettent de mieux comprendre l'objet en profondeur, mais non d'en tirer des généralisations. Il nous est à cet égard important de nuancer les conclusions de notre recherche considérant que seules les voix des parents qui ont été en mesure de se déplacer sur les lieux de l'école ont été entendues et ceux qui ont souhaité témoigner de leur expérience sont probablement ceux qui y ont trouvé une plus-value, ce qui peut expliquer nos résultats généralement positifs.

D'ailleurs, à ce sujet, nous désirons souligner, en toute transparence, qu'au moment de l'élaboration du projet, nous avons en quelque sorte été entraînées dans un piège que nous désirions éviter : inviter les parents à s'engager dans le projet en participant à des ateliers d'échange avec l'organisme communautaire en étant présents sur les lieux de l'école. Or, ces séances ont été rassembleuses de peu de parents. Les résultats de cet article invitent à réfléchir à des formes de collaboration qui n'impliquent pas nécessairement des contacts directs entre les parties. En terminant, mentionnons que l'utilisation d'albums de littérature de jeunesse peut correspondre pour certains à une pratique institutionnalisée, valorisée par l'école, mais avec laquelle toutes les familles ne sont pas nécessairement familières ou à l'aise (Janes et Kermani, 2001). Il importe donc, dans une visée inclusive, de réfléchir et de mettre en place également d'autres projets pédagogiques partant davantage des différentes habitudes et pratiques de littératie des milieux familiaux.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Références

- Armand, F. (2012). Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue : place aux pratiques innovantes ! *Québec français*, 167, 48-50.
- Armand, F. (2021). Enseignement du français en contexte de diversité linguistique au Québec : idéologies linguistiques et exemples de pratique en salle de classe. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan, J. Larochelle-Audet et J.-L. Ratel (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation au Québec. Théorie et pratique* (2^e éd., p. 232-244). Fides Éducation
- Armand, F., Gosselin-Lavoie, C., Borri-Anadon, C. et Turgeon, E. (2021a). Exploitation des *Albums plurilingues ÉLODiL* à l'éducation préscolaire : effets sur les représentations sur les langues d'enfants en milieu pluriethnique et plurilingue. *Publije, e-revue de critique littéraire (littérature pour la jeunesse et littérature générale)*, 4. <https://revues.univ-lemans.fr/index.php/publije/article/view/162/159>
- Armand, F., Gosselin-Lavoie, C. et Maynard, C. (2018). *Les Albums plurilingues ÉLODiL. Application réalisée dans le cadre d'un contrat de la DILEI (MEQ)*. (<https://projetbiblius.ca/>)
- Armand, F., Gosselin-Lavoie, C., Turgeon, E., Audet, G., Borri-Anadon, C., Charette, J., Magnan, M.-O. et Larivée, S. (2021b). Rapport de recherche. Favoriser le développement de l'oral et l'entrée dans l'écrit chez les enfants à l'éducation préscolaire en milieu pluriethnique et plurilingue au moyen de la lecture partagée et d'approches plurilingues. Fonds de recherche du Québec - Société et culture. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/10/francoise.armad_pre_scolaire-pluriethnique_rapport.pdf
- Armand, F., Gosselin-Lavoie, C., Turgeon, E. et Borri-Anadon, C. (2021c). Exploiter des albums plurilingues au préscolaire : qu'en pensent les enseignantes ? *Le français d'aujourd'hui*, 215, p. 119-128.
- Armand, F. et Maraillet, E. (2013). *Éducation interculturelle et diversité linguistique*. <https://www.elodil.umontreal.ca/guides/education-interculturelle-et-diversite-linguistique/>
- Borri-Anadon, C., Charette, J. et Nabizadeh, D. (2023). Politiques d'aménagement linguistique et éducation inclusive en milieu scolaire : leviers et obstacles, Dans J.-P. Corbeil, R. Marcoux et V. Piché (dir.), *Le français en déclin. Repenser la francophonie québécoise*. Delbusso éditeur.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Bower, H. A., et Griffin, D. (2011). Can the Epstein Model of Parental Involvement work in a high-minority, high-poverty elementary school? A case study. *Professional School Counseling*, 15(2), 77-87.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lorincz, I., Meissner, F.-J., Noguerol, A., Schröder-Sura, A. et Molinié, M. (2013). *Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources*. Conseil de l'Europe.
- Changkakoti, N. et Akkari, A. (2008). Familles et écoles dans un monde de diversité : au-delà des malentendus. *Revue des sciences de l'éducation*. 34(2), 419-441.
- Charette, J. (2016). *Représentations sociales sur l'école et stratégies déployées par des parents récemment immigrés pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants : regards croisés de parents et d'ICSI* [thèse de doctorat]. Université de Montréal.
- Charette, J., Audet, G., et Gosselin-Gagné, J. (2019). Soutenir le parent d'élève en contexte d'immigration. Quand la communauté est le terrain d'une parentalité innovante. Barras, C. (dir.). *Propositions pour un accompagnement bienveillant en contexte de diversité* (249-260). Éditions l'Harmattan.
- Charette, J. et Kalubi, J.-C. (2017) Rapport à l'école de parents récemment immigrés. Contexte migratoire et représentations sociales. *Diversité urbaine*, 17, 73-94. <https://doi.org/10.7202/1047978ar>
- Cranston, J., Labman, S. et Crook, S. (2021). Reframing Parental Involvement as Social Engagement : A Study of Recently Arrived Arabic-Speaking Refugee Parents' Understandings of Involvement in Their Children's Education. *Canadian Journal of Education*, 44(2), 371-404. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v44i2.4439>
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2006). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411-433. <https://doi.org/10.7202/012675ar>
- Dumoulin, C., Thériault, P. et Duval, J. (2014) Opinion parentale sur des pratiques efficaces de collaboration école-famille au primaire *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2(36), 117-140.
- Duval, J. et Dumoulin, C. (2022). Collaboration école-famille au primaire : types de collaboration et degré de relation entre les partenaires.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Revue internationale du CRIRES/CRI_SAS international Journal,
6(1), 136-151. <https://doi.org/10.51657/ric.v6i1.51475>

Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview.

Fleuret, C. et Sabatier, C. (2018). La littérature de jeunesse en contextes pluriels : perspectives interculturelles, enjeux didactiques et pratiques pédagogiques. Français dans le monde. *Recherches et applications*, 65, 95-111.

García, O. (2018). Translanguaging, Pedagogy and Creativity. Dans E. Erfurt, A. Weirich, et E. Caporal-Ebersold (dir.), *Éducation plurilingue et pratiques langagières. Hommage à Christine Hélot* (p. 39-56). Peter Lang.

García, O. et Leiva, C. (2014). Theorizing and enacting translanguaging for social justice. Dans A. Blackledge et A. Creese (dir.), *Heteroglossia as Practice and Pedagogy* (p. 199-216). Springer.

Gosselin-Lavoie, C. (sous presse). Pédagogies inclusives prenant appui sur la diversité linguistique en classe de maternelle au Québec : perceptions des parents sur le développement de leur enfant en apprentissage du français. Dans V. Villa-Perez et S. Tomc (dir.) *Plurilingues en devenir en France et ailleurs. Bilan et perspectives des recherches sociolinguistiques et didactiques*. Éditions Lambert Lucas.

Gosselin-Lavoie, C. (2021). Effets d'une intervention de lecture partagée d'albums plurilingues sur le développement des habiletés narratives orales en maternelle cinq ans [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/27258>

Gosselin-Lavoie, C., Maynard, C. et Armand, F. (2021). Les Albums plurilingues ÉLODiL pour soutenir l'enseignement à distance. *Nouvelle Revue Synergies Canada*, (14), 1-13.

Hélot, C. et Rubio, M.-C. (2013). *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant*. Érès.

Hohl, J. (1996). Qui sont « les parents » ? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école. *Lien social et Politiques*, 35, 51-62. <https://doi.org/10.7202/005126ar>

Janes, H. et 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.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Larivée, S.J. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires, *Service social*, 57(2), 5-19.
- Larivée, S. J., Bédard, J., Couturier, Y., Kalubi, J.-C., Larose, F., Lude, P. et Blain, F. (2017a). *Les pratiques de collaboration école-famille-communauté efficaces ou prometteuses : synthèses des connaissances et pistes d'intervention*. Rapport de recherche, FRQSC.
- Ljunggren, A. (2016). Multilingual Affordances in a Swedish Preschool : An Action Research Project. *Early Childhood Education Journal*, 44, 605-612. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0749-7>
- Miles M.B. et Huberman, A.M. (2003) *Analyse des données qualitatives*. De Boeck et Larcier.
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ] (2021a) *Direction de l'intégration linguistique et de l'éducation interculturelle, Système Charlemagne, Portail informationnel, données pour la formation générale des jeunes*.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2021b). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Bibliothèques et Archives nationales du Québec. [http :
//www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf)
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Didier.
- Moore, D. et Sabatier, C. (2014). Les approches plurielles et les livres plurilingues. De nouvelles ouvertures pour l'entrée dans l'écrit en milieu plurilingue et multiculturel. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 17(2), 32-65. <https://doi.org/10.7202/1030887ar>
- Moreno, R.P et Chuang, S.S. (2011). Challenges facing immigrant parents and their involvement in their children's schooling. Dans S.S. Chuang et R.P. Moreno (dir.). *Immigrant children change, adaptation, and cultural transformation* (p. 239-254). Lexington books.
- Mucchielli, A. (2009) *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Naqvi, R., Thorne, K. J., Pfitscher, C. M., Nordstokke, D. W. et McKeough, A. (2012). Reading dual language books: Improving early literacy skills in linguistically diverse classrooms. *Journal of Early*



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Childhood Research, 11(1), 3-15.
<https://doi.org/10.1177/1476718X12449453>

- Perier P. (2020) Préface. Dans A. Lenoir et L. Pelletier (dir.), *Regard critique sur la relation école-familles* (p.i -vii). Archives contemporaines.
- Perregaux, C. (2009). Livres bilingues et altérité. Nouvelles ouvertures pour l'entrée dans l'écrit. *Figurationen*, (1-2), 127-139.
- Perregaux, C. et Zurbriggen, E. (2012). Quand le post-it favorise les liens entre la famille et l'école : l'exemple des sacs d'histoires. Dans C. Balsiger, D. Béatrix Koehler et J.F. De Pietro (dir.), *Éveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe* (p. 175-192). L'Harmattan.
- Poncelet, D. et Francis, V. (2010). Présentation du dossier L'engagement parental dans la scolarité des enfants. Questions et enjeux. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2(28), 9-20.
- Rodriguez-Valls, F. (2009). Cooperative bi-literacy: Parents, students, and teachers read to transform. *English Teaching: Practice and Critique*, 8(2), 114-136.
<http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/files/2009v8n2art6.pdf>
- Turgeon, E., Armand, F., Gosselin-Lavoie, C. et Mc Kinley, S.J. (2022). Effet de la lecture indiciaire sur le développement de conduites discursives orales d'enfants de maternelle 5 ans en milieu pluriethnique et plurilingue. *Revue Éducation et francophonie*, 50(1).
- Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F. et Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaboration famille immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 291-311.
- Zaidi, R. (2020). Dual-Language Books: Enhancing Engagement and Language Awareness. *Journal of Literacy Research*, 52(3), 269–292.
- Zaidi, R., Metcalfe, R. et Norton, B. (2022). Dual Language Books Go Digital: Storybooks Canada in French Immersion Schools and Homes. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 25(1), 64-82.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Annexe

Schéma d'entretien de groupe

Noté par l'intervieweuse
• Nom de l'école : _____
• Nombre de parents présents : _____
• Sexe des parents présents : F _____ M _____

Données sociodémographiques Présentez-vous...

- Membres de votre famille (nombre d'enfants, âge...)
- Votre lieu de naissance, celui de vos enfants
- Au Québec, depuis combien de temps ?
- Langues connues et parlées
- Langues parlées avec les enfants à la maison ^[1]

Appréciation générale du projet

- 1) J'aimerais vous entendre sur votre expérience avec le projet « LES ALBUMS PLURILINGUES ELODIL » qui étaient présentés sur une application. Quelles sont vos impressions générales sur le projet ?
- 2) Généralement, comment avez-vous trouvé les histoires qui étaient proposées ? Et le fait que les histoires soient proposées dans différentes langues ? Expliquez.
- 3) Qu'avez-vous pensé des enregistrements sonores des histoires dans différentes langues ? Expliquez.
- 4) Selon vous, ce projet d'albums plurilingues accessibles en ligne permet-il de valoriser la diversité linguistique des élèves ? Expliquez.

Pratiques parentales

- 5) Racontez-nous le déroulement des séances de lectures avec votre enfant avec l'utilisation de la plateforme.
 - *Langues choisies ?*
 - *Avec quel membre de la famille ?*
 - *À quels moments de la journée ?*
 - *Écoute ou non de l'audio (en quelle langue) ?*
 - *Discussions sur les images, sur le vocabulaire, sur la compréhension du texte (en quelle langue) ?*



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- 6) Qu'appréciez-vous particulièrement durant le déroulement de ces séances de lectures partagées ? Et le moins : défis, contraintes, obstacles... ?
- 7) Comment décririez-vous votre rôle durant les moments de lecture partagée avec votre enfant ?
- 8) Est-ce que le projet d'albums plurilingues accessibles en ligne a apporté des changements dans vos pratiques de lecture avec votre enfant ? (fréquence, langues choisies, interactions autour du livre...) ? Expliquez.
- 9) Sentez-vous que votre participation au projet a eu un effet sur l'emploi des langues avec votre enfant à la maison ? Expliquez.
- 10) Auriez-vous une anecdote qui illustre ce que vous avez vécu en réalisant ces lectures avec votre enfant ?

Sentiment de compétence parentale et développement des enfants

- 11) Selon vous, quel a été l'apport le plus important de ce projet pour votre enfant ? (*facilitation des transferts d'une langue à l'autre, stimulation de la curiosité de votre enfant, intérêt pour langue maternelle des parents, sentiment de reconnaissance envers la culture familiale, contrer l'insécurité linguistique, développement de la créativité, développement du vocabulaire, des compétences langagières, augmentation de l'envie de lire et de l'intérêt pour les livres...*)
- 12) Selon vous, est-ce que le projet d'albums plurilingues en ligne a donné ou accentué le goût de lire à votre enfant ? Dans la langue (ou les langues) parlée dans votre famille ? En français ?
- 13) Sentez-vous que le rapport aux langues de votre enfant s'est modifié depuis sa participation au projet ? Expliquez.
- 14) Selon vous, quel a été le plus grand apport de ce projet pour vous comme parent ? (*sentiment de reconnaissance de la langue maternelle ou d'usage par le milieu scolaire, développement de nouvelles pratiques de littératie, augmentation du sentiment de compétence parentale ou du sentiment de satisfaction à l'égard de l'implication parentale...*)
- 15) Parlez-nous des défis que vous avez rencontrés au regard de l'accompagnement de votre enfant lors de l'utilisation des albums.
- 16) Quels sentiments ressentiez-vous lorsque vous lisiez des histoires à votre enfant dans votre langue maternelle ? (fierté, bonheur, satisfaction, nervosité, timidité, déstabilisé, valorisé ?...) Expliquez.
- 17) Est-ce que le projet d'albums plurilingues a modifié votre sentiment d'aise pour accompagner votre enfant dans son développement et ses apprentissages scolaires ? Expliquez.
- 18) Dans le cadre de ce projet, avez-vous senti que vos compétences linguistiques dans votre langue maternelle/d'autres langues que le français étaient reconnues par le milieu scolaire ? Expliquez.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Collaboration école-famille

- 19) Selon vous, est-ce que le projet de plateforme d'albums plurilingues en ligne influence les relations entre l'école et les familles ? Expliquez.
- 20) Vous avez eu la possibilité de collaborer avec l'école pour ce projet, quelles formes cela a-t-il pris ? Que feriez-vous différemment ?
- 21) Quelle place vous a-t-on accordée comme parent dans le cadre de ce projet ? Est-ce que vous avez senti que votre contribution était valorisée ? Expliquez.
- 22) Selon vous, quels effets peuvent avoir les collaborations entre l'école et les familles sur l'enfant ? (*développement langagier, motivation, engagement, sentiment d'appartenance envers l'école...*)

Pour conclure...

- 23) Au regard de votre expérience et de celle de votre enfant, estimez-vous que le projet *d'albums plurilingues en ligne* est globalement une réussite ou non ? Expliquez.
- 24) Selon vous, quels sont les points forts du projet ?
- 25) Selon vous, comment est-il possible d'améliorer le projet *d'albums plurilingues en ligne* ?
- 26) Est-ce que vous recommanderiez que le projet soit reconduit ?
- 27) Aimerez-vous ajouter quelque chose ?

☞ Amener les parents à préciser les réalités des parlars bilingues à la maison.