Guide d'initiation aux approches plurilingues :

Pour une école de langue française équitable et inclusive en Ontario

Par Marie-Paule Lory et Manon Valois

Le Centre franco a élaboré cette ressource grâce au financement du ministère de l'Éducation de l'Ontario.

© Le Centre franco, 2021 – Tous droits réservés.

Le Centre franco

Ontario

Introduction : s'initier aux approches plurilingues 4

1. Les fondements des approches plurilingues 6

1.1 Pourquoi mettre en place des approches plurilingues dans les écoles de langue française de l'Ontario?..... 7

1.2 Que nous disent les programmes-cadres et les ressources pédagogiques du ministère de l'Éducation à propos de la diversité linguistique et culturelle dans les écoles de langue française de l'Ontario? 11

2. En pratique.....16

2.1 Stratégies gagnantes dans la mise en œuvre des approches plurilingues 17

2.2 Activités clés en main où la diversité linguistique et culturelle sont à l'honneur 38

Conclusion.....39

Bibliographie 41

Des ressources complémentaires 47

Sites Internet.....48

Exemples de pratiques pédagogiques plurilingues dans les milieux scolaires canadiens 51

Littérature jeunesse et plurilinguisme.....53

Les clins d'œil plurilingues 56

Ces chères salutations 57

Le triangle 62

Un suffixe pour dire petit 66

Une signalisation plurilingue de la route 69

Unités d'éveil aux langues 73

Les trois petits cochons 74

Le Petit Prince 91

Introduction : s'initier aux approches plurilingues

Ce guide d'initiation aux approches plurilingues s'inscrit dans une pédagogie sensible et adaptée à la culture (PSAC) et en continuité avec les pratiques novatrices des conseils scolaires de langue française de l'Ontario. Il vise à aider le personnel enseignant à mettre en œuvre des **activités pédagogiques valorisant la diversité linguistique et culturelle**. Un premier volet de ce guide permet d'expliquer les origines et la légitimité de ce type d'approche, tandis que le second volet offre les outils pratiques nécessaires à son utilisation. Vous y trouverez notamment des stratégies gagnantes d'enseignement et des exemples d'activités clés en main ainsi qu'une liste de ressources complémentaires.

Pour les enseignantes et les enseignants, adopter un positionnement plus inclusif et équitable engage une transformation des pratiques en salle de classe, en collaboration avec l'équipe-école dans son ensemble, les familles et la communauté locale. C'est aussi et surtout une démarche qui permet de voir sous un jour nouveau les élèves en considérant l'ensemble de leurs **connaissances linguistiques et culturelles** qu'elles et ils apportent à l'école comme des **ressources précieuses** qui contribuent à la construction d'une **école de langue française qui s'enrichit grâce à la diversité**.

Ce guide s'ancre dans les principes de la Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive (ministère de l'Éducation, 2009), du Plan d'action ontarien pour l'équité en matière d'éducation (ministère de l'Éducation, 2017) et fait écho aux démarches d'éducation inclusive recommandées par l'UNESCO.

Nous vous invitons à explorer ce guide en gardant en tête la citation suivante :

> **« L'éducation inclusive signifie que tous les enfants, quels qu'ils soient, peuvent apprendre ensemble dans la même école. Cela implique de tendre la main à tous les apprenants et d'éliminer tous les obstacles qui pourraient limiter leur participation et leurs résultats. »**
>
> (UNESCO, n. d.)

Marie-Paule Lory, professeure adjointe,
Université de Toronto, Mississauga, CREFO

Manon Valois, enseignante dans les écoles de langue française de l'Ontario

1. Les fondements des approches plurilingues

1.1 Pourquoi mettre en place des approches plurilingues dans les écoles de langue française de l'Ontario?

Portrait des écoles de langue française de l'Ontario

C'est un fait, le monolinguisme est aujourd'hui une exception et la majorité de la population dans le monde parle deux langues ou plus à des degrés variés de compétences. Le dernier recensement de Statistique Canada fait état de cette diversité en soulignant que 37,5 % des enfants de moins de 15 ans résidant au Canada avaient au moins un parent né à l'étranger, ce qui représente près de 2,2 millions d'enfants. Également, d'ici à 15 ans, les enfants issues et issus de l'immigration pourraient constituer de 39 % à 49 % de la population totale d'enfants.

> Aujourd'hui, la diversité linguistique et culturelle est un fait saillant des écoles de langue française de l'Ontario.

Chaque année, les écoles de langue française de l'Ontario accueillent de plus en plus d'enfants plurilingues, issues et issus de l'immigration. En plus de parler français, les élèves parlent ou sont en contact avec **plus de 75 langues**, y compris les langues autochtones et la langue des signes. À titre d'exemples, parmi les langues que parlent les élèves, on trouve l'anglais, l'allemand, l'arabe, différents créoles, le dari, l'espagnol, le kirundi, le lingala, le malinké, le mandarin, le peul, le russe, le somali ou encore le swahili. Les élèves sont ainsi originaires de plus de 170 pays différents. La diversité est donc présente dans les écoles de langue française de l'Ontario.

Ce guide propose au personnel enseignant des outils pour faire de la diversité une ressource précieuse dans la formation des élèves. Les approches plurilingues décrites dans ce guide d'initiation s'inscrivent dans une perspective de **justice sociale** ainsi que des **droits de la personne**, et favorisent le **bien-être** et le **développement des compétences des élèves**.

Les effets positifs sur les plans socioaffectif et cognitif

Les pratiques pédagogiques traditionnellement destinées à des locuteurs de langue maternelle française doivent aujourd'hui évoluer pour prendre en compte ce phénomène grandissant de diversité linguistique et culturelle (Lory et Prasad, 2020; Thibeault et Fleuret, 2017).

Depuis plus de quarante ans, des chercheuses et des chercheurs à travers le monde ont pu, sur la base de données de recherche, développer des théories et des pratiques qui reconnaissent l'importance des langues et des cultures dans le processus d'apprentissage, et ont aussi prouvé leurs effets positifs sur les élèves non seulement sur le plan cognitif, mais aussi sur les plans social et émotionnel (Armand, Dagenais et Nicollin, 2008; Auger et Le Pichon 2021; Candelier, 2003; Cummins, 2001, 2009; Prasad, 2015; Svalberg, 2009).

On soulignera, à titre d'exemples, les recherches qui ont donné naissance à la théorie sur les situations de bilinguisme additif et soustractif (Lambert dans Hamers, 2005), à celles qui soulignent l'importance de reconnaître les fonds de connaissances des familles dans le système scolaire (« Funds of Knowledge », Moll, Amanti, Neff et Gonzalez, 1992), et aux théories développées par Cummins (2007, 2009) à propos de l'interdépendance des langues, de la compétence commune sous-jacente et du niveau seuil minimal de développement linguistique[1].

> « […] la langue maternelle de l'apprenant et les autres langues de son répertoire plurilingue sont des outils importants dans son apprentissage d'une nouvelle langue et de nouveaux savoirs. S'en priver serait synonyme d'un gaspillage cognitif. »
> (Armand, 2012, p. 48)

Ces théories, et d'autres encore, ont servi d'assises à la création et à la mise en place de pratiques pédagogiques qui font de la **diversité linguistique et culturelle un atout** dans les apprentissages scolaires (Bono et Stratilaki, 2009; Moore, 2006). Par exemple, les clins d'œil plurilingues et l'éveil aux langues relèvent de telles pratiques pédagogiques. Le CARAP (cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures) développé en Europe présente différentes approches où les langues et les cultures sont à l'honneur en « tournant le dos à une vision "cloisonnante" des compétences, langue par langue » (CARAP, 2012, p. 8). Ces approches répondent toutes à un principe fédérateur : celui de **l'adoption de pratiques pédagogiques inclusives et équitables**.

[1] Ces notions développées par Cummins (2007) permettent de décrire les compétences langagières des apprenantes et des apprenants dans leur ou leurs langues premières et secondes. Le niveau seuil minimal de développement linguistique fait référence au niveau de compétence minimale à atteindre dans une langue première pour faciliter les transferts cognitivolangagier dans la langue de scolarisation lorsque ces deux langues sont différentes.

En contexte franco-ontarien, où le français est la langue d'enseignement, il faut se questionner sur cet **équilibre à adopter entre la valorisation de la langue de l'école et la valorisation des langues et des cultures des élèves**. Pour bien comprendre la complexité de ce questionnement, nous empruntons ici et adaptons aux contextes des écoles de langue française de l'Ontario l'image proposée par Françoise Armand, professeure à l'Université de Montréal. Elle présente la personne enseignante comme un funambule devant négocier entre un enseignement dans la langue de scolarisation (le français) et les langues que parlent les élèves. Cette situation est d'autant plus complexe lorsque la langue d'enseignement est en milieu minoritaire. Cette image du funambule met en lumière que les pratiques d'enseignement-apprentissage doivent favoriser **une harmonie entre les langues et les cultures** présentes dans la classe et dans le monde, et ainsi admettre que la langue française et la culture d'expression française peuvent se développer à partir des connaissances linguistiques et culturelles apportées par les élèves et le personnel enseignant et en complémentarité à celles-ci (Lory et Prasad, 2020).

Quels sont les risques de poursuivre avec des pratiques d'enseignement qui ne valorisent pas la diversité linguistique et culturelle?

Armand, Dagenais et Nicollin (2008) ont analysé de nombreuses recherches pour souligner que si le système scolaire n'est pas en mesure de prendre en compte le répertoire linguistique pluriel de ses élèves, certaines d'entre elles et certains d'entre eux ne se sentiront pas totalement acceptés, seront susceptibles de ressentir une insécurité linguistique et ne s'autoriseront pas à réaliser des transferts langagiers et culturels pouvant favoriser leur apprentissage dans une langue d'enseignement[2].

Dans un même ordre d'idées, les recherches en psychologie développementale mettent en lumière que l'expérience d'exclusion, aussi bien sociale que linguistique, positionne les enfants comme étant à risque de développer de l'anxiété, une certaine détresse émotionnelle, mais aussi un engagement plus

[2] Auger et Le Pichon (2021) abondent en ce sens en soulignant l'impact positif, sur les plans social et affectif, des approches qui valorisent la diversité.

faible dans leurs apprentissages scolaires (Mulvey, Boswell et Niehaus, 2018).

Précisons aussi que, pour les élèves immigrantes et immigrants ou issues et issus de l'immigration, une pédagogie qui valorise l'ensemble des connaissances culturelles et linguistiques des élèves permet, entre autres, de considérer leur passé migratoire comme un tremplin dans leurs apprentissages et leur développement identitaire. Cummins (2012) souligne à cet égard que l'adoption de telles pratiques pédagogiques représente une stratégie gagnante d'enseignement pour l'ensemble des élèves et pour les élèves immigrantes et immigrants ou marginalisées et marginalisés en particulier « cela peut faire la différence entre la réussite ou l'échec scolaire » (p. 41).

L'école d'aujourd'hui et de demain doit s'inscrire dans une perspective de justice sociale en offrant des espaces de rencontres encore plus inclusifs, des espaces qui valorisent toutes les connaissances linguistiques et culturelles de l'ensemble de l'équipe-école et de toutes et de tous les élèves, leurs familles et la communauté (*Une pédagogie sensible à la culture – Promouvoir l'équité et l'inclusivité dans les écoles de l'Ontario*, 2014; Dei, 2014; Farmer et Lory, 2019).

1.2 Que nous disent les programmes-cadres et les ressources pédagogiques du ministère de l'Éducation à propos de la diversité linguistique et culturelle dans les écoles de langue française de l'Ontario?

À l'ère de la mondialisation, l'école doit s'adapter aux réalités plurilingues et pluriculturelles dans lesquelles évoluent les élèves. Comme nous l'avons vu, cette réalité ne se pose pas en contradiction avec le développement de la langue et de la culture d'expression française. D'ailleurs, un développement harmonieux des compétences en français et des compétences plurilingues et pluriculturelles[3] chez les élèves est possible. **Les compétences plurilingues** mettent en synergie la langue d'enseignement avec la ou les langues que parlent les élèves et les langues du monde. **La compétence pluriculturelle** fait référence, entre autres, aux compétences interculturelles et transculturelles (voir le document de l'ACELF sur la construction identitaire, 2012). Plus spécifiquement, et à partir des travaux conduits par Pike et Selby (1990), la Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario (PAL, 2004) propose la description des compétences interculturelles suivante :

> « Les compétences interculturelles permettent d'agir dans des situations culturelles et sociales différentes, soit **de reconnaître, de respecter** et de tolérer différentes valeurs et conventions.
>
> Elles reposent sur :
>
> - **la curiosité à l'égard de langues et de cultures différentes de la sienne**;
> - le respect de la justice et du droit en tant que valeurs de société;
> - l'appréciation de la diversité et la reconnaissance de tout ce qui lie les êtres humains;
> - la **réceptivité aux nouvelles perspectives et à d'autres façons de voir** les choses.
>
> Elles permettent à la personne de **changer sa perspective si nécessaire, de devenir plus tolérante face à l'incertitude, de faire preuve de plus de flexibilité dans ses rapports à autrui et aux différentes cultures** » (PAL, 2004, p. 52).

Plusieurs documents-cadres et ressources pédagogiques du ministère de l'Éducation pour les écoles de langue française de l'Ontario soulignent l'importance des pratiques pédagogiques équitables et inclusives qui font de la diversité un atout dans le processus d'apprentissage. Les extraits qui suivent sont issus de ces ressources et mettent en lumière, de façon non exhaustive,

[3] Nous vous encourageons à explorer les définitions de compétences plurilingues et pluriculturelles offertes par le CECR – Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001 et le volume complémentaire du CECR, 2018).

que la mise en œuvre des approches plurilingues dans les écoles de langue française de l'Ontario répond à plusieurs des principes décrits dans les programmes.

Les programmes ALF et PANA indiquent que les outils pédagogiques utilisés doivent « refléter la diversité de la société ontarienne ». Plus particulièrement :

« Le choix des ressources documentaires et médiatiques proposées aux élèves revêt une importance primordiale dans le programme d'appui aux nouveaux arrivants. Ces ressources doivent non seulement refléter la diversité ethnoculturelle de la société canadienne, mais aussi présenter un intérêt pour les garçons et les filles. » (PANA, p. 48)

ALF, *Le curriculum de l'Ontario de la 1re à la 8e année*, 2010.
PANA, *Le curriculum de l'Ontario de la 1re à la 8e année*, 2010.

« Reconnaître, mettre en valeur et apprécier la diversité des langues et cultures dans une optique d'ouverture interculturelle. » (p. 33)

L'admission, l'accueil et l'accompagnement des élèves dans les écoles de langue française de l'Ontario, 2009.

Le Programme de la maternelle et du jardin d'enfants (2016) propose, à l'intention du personnel enseignant, une liste « d'avantages » (p. 79) au développement de la ou des langues maternelles des élèves qui n'ont pas le français comme langue maternelle. Il y est par ailleurs énoncé que :

« Il est important que l'équipe pédagogique et la famille favorisent ensemble **la poursuite de l'apprentissage du français tout en continuant d'utiliser la langue maternelle à la maison**. L'équipe pédagogique peut ainsi encourager les familles à utiliser la langue maternelle à la maison pour appuyer le développement du langage et de la littératie en français. Par exemple, les membres de la famille peuvent raconter ou lire des histoires à l'enfant dans sa langue maternelle. Il importe également de trouver des moyens de donner une place en classe à la culture des enfants conjointement avec la culture francophone, notamment en lisant des livres ou en invitant des membres de la famille ou d'autres locuteurs de la langue de la communauté à servir de personnes-ressources. La connaissance pour l'enfant de son patrimoine et de sa culture renforce non seulement l'importance de conserver sa langue maternelle, mais aussi **l'acquisition d'une identité culturelle positive et l'amélioration de l'estime de soi et du sentiment de sécurité.** » (p. 78-79)

Programme de la maternelle et du jardin d'enfants, 2016.

> « Quel que soit son bagage linguistique, l'élève est valorisé dans son identité et sa culture. Le français de l'élève et sa connaissance d'autres langues sont l'expression de son identité culturelle et doivent être accueillis et reconnus comme tels.
>
> La diversité culturelle est source de développement et d'enrichissement pour la culture collective francophone en Ontario. Les apports des groupes culturels représentés dans la communauté francophone contribuent au renouveau de la culture collective, lui assurant sa place dans la francophonie canadienne et mondiale. » (p. 41)

Principes d'une approche culturelle de l'enseignement (2009).

> « Il importe donc que le personnel enseignant valorise et encourage le développement de l'élève dans une autre langue et qu'il compose avec cette dualité en saisissant toutes les occasions qui lui sont offertes de faire des rapprochements entre les deux langues. Les différences peuvent même servir à consolider l'apprentissage des notions langagières : par exemple, les similarités sur le plan étymologique, les congénères interlinguaux ou l'utilisation de la comparaison et du contraste. »

TACLEF (n. d.).

Enfin, et à plusieurs égards, les approches plurilingues contribuent de façon significative au développement des compétences transférables[4]. À titre d'exemples, la compétence transférable nommée *apprentissage autonome* invite les élèves à prendre en compte les expériences du passé et à cultiver leur bien-être; la compétence *citoyenneté mondiale et durabilité* fait référence aux principes d'équité et des droits de la personne. La compétence *communication* est particulièrement ciblée dans les approches plurilingues puisqu'elle souligne qu'une communication « efficace nécessite de plus en plus une compréhension des perspectives locales et mondiales, et des contextes sociétaux et culturels, ainsi que l'utilisation d'une variété de moyens de communication de manière appropriée, responsable et sécuritaire […]. **Les élèves acquièrent des connaissances sur différentes langues, y compris sur les langues autochtones, et comprennent l'importance culturelle de ces langues** » (Programme-cadre en mathématiques, 2020).

[4] « Les compétences transférables englobent les habiletés et les traits de caractère dont les élèves ont besoin pour s'épanouir dans leur quotidien et à l'avenir » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2020-2021, Compétences transférables).

Les compétences plurilingues et pluriculturelles développées dans la mise en œuvre des approches plurilingues sont au service des compétences transférables.

Voici un aperçu de la manière dont les compétences plurilingues et pluriculturelles sont au service des compétences transférables.

Citoyenneté mondiale et durabilité

Les élèves reconnaissent la discrimination **et favorisent l'équité, les droits de la personne** et la participation démocratique. Les **élèves apprennent de personnes d'origines et de cultures différentes et avec elles**, et développent leur compréhension interculturelle.

Innovation, créativité et entrepreneuriat

Les élèves font preuve de leadership, d'initiative, d'imagination, de créativité, de spontanéité et d'ingéniosité en mettant en application des processus **créatifs**.

Apprentissage autonome

Les élèves se forgent une identité dans le contexte de communautés diverses et variées du Canada. Les élèves **prennent en compte les expériences du passé** pour mieux comprendre le présent et aborder l'avenir de façon informée. Les élèves gèrent divers aspects de leur vie : cognitif, affectif, social, physique et spirituel pour améliorer leur santé mentale et leur **bien-être global**.

Communication

Une communication efficace nécessite de plus en plus **une compréhension des perspectives locales et mondiales et des contextes sociétaux et culturels**, ainsi que l'utilisation d'une variété de moyens de communication de manière appropriée, responsable et sécuritaire. Les élèves acquièrent des **connaissances sur différentes langues, y compris sur les langues autochtones, et comprennent l'importance culturelle de ces langues**.

Pensée critique et résolution de problèmes

Les élèves développent et **mettent en application leurs connaissances dans toutes les situations de la vie, à l'école, à la maison, au travail, avec les pairs et dans la communauté**, tout en se concentrant sur l'établissement de liens et la compréhension des relations.

Collaboration

Les élèves assument une variété de rôles au sein de l'équipe, respectent les divers points de vue et **reconnaissent différentes sources de savoir, y compris les formes de savoir autochtones**.

Littératie numérique

Les élèves ayant des habiletés en littératie numérique sont des citoyennes et des citoyens de l'ère numérique qui reconnaissent les droits et les responsabilités de vivre, d'apprendre et de travailler dans un **monde numérique interconnecté**.

2. En pratique

Ce second volet du guide d'initiation aux approches plurilingues vise à outiller de façon concrète le personnel enseignant à la mise en œuvre des approches plurilingues dans les écoles de langue française de l'Ontario.

Dans un premier temps, nous présentons plusieurs stratégies gagnantes d'enseignement et d'apprentissage qui s'inscrivent dans la perspective plurilingue. Nous proposons dans cette section, par exemple, une liste de suggestions qui permet de considérer les pratiques à favoriser et quelques écueils à éviter lorsque les approches plurilingues sont implantées en classe.

Dans un second temps, des activités clés en main sont disponibles de la maternelle-jardin d'enfants à la 12e année ainsi qu'une liste de ressources complémentaires qui favorisent l'utilisation et la création de matériaux pédagogiques où la **diversité linguistique et culturelle représente le cœur de la démarche d'enseignement-apprentissage**.

2.1 Stratégies gagnantes dans la mise en œuvre des approches plurilingues

Les stratégies d'enseignement et d'apprentissage qui valorisent les langues et les cultures

S'appuyer sur l'ensemble de nos connaissances linguistiques et culturelles pour renforcer et développer des savoirs scolaires est une pratique relativement commune et naturelle. Pour les élèves, cela permet notamment :

- d'éviter une certaine surcharge cognitive;
- de rendre plus significatifs leurs apprentissages en favorisant les liens entre des expériences personnelles et des savoirs scolaires;
- de renforcer le bien-être des élèves par la valorisation de leurs expertises (Baker, 2011).

Dans ce guide d'initiation aux approches plurilingues, nous avons utilisé l'analyse réalisée par Piccardo et North (2019) sur la variété des concepts en usage en situation où plusieurs langues sont en contact ainsi que celle réalisée par Marshall et Moore (2016) sur les différents concepts théoriques qui gravitent autour du phénomène de plurilinguisme afin de faire un état des lieux des pratiques qui soutiennent la mise en œuvre des approches plurilingues. À partir de ces analyses, nous avons fait le choix de porter un regard sur quelques pratiques et stratégies gagnantes où les connaissances linguistiques et culturelles des élèves et du personnel enseignant peuvent servir d'appui en situation d'enseignement-apprentissage : le *translanguaging*, la stratégie de l'alternance codique (ou le *code-switching*) ainsi que les stratégies de l'intercompréhension entre les langues et de la comparaison entre les langues. Si la recherche met en lumière l'existence de nombreuses autres pratiques et stratégies, ce guide se concentre sur les pratiques et stratégies qui sont à la base de la mise en œuvre des approches plurilingues. Ces stratégies sont utilisées de façon transversale dans les activités

clés en main présentées dans ce guide d'initiation et elles sont parfois déjà en usage dans les écoles de langue française de l'Ontario par certaines enseignantes et certains enseignants.

Le ***translanguaging*** : une pratique langagière et une stratégie d'apprentissage

Le *translanguaging* (Garcia et Wei, 2014) est aussi connu sous le nom de pratiques translinguistiques ou celui de compétences translinguistiques. Le *translanguaging* est parfois utilisé comme un terme ombrelle pour regrouper une variété de pratiques où les langues et les cultures s'insèrent de façon intentionnelle ou non dans une situation de communication ou une tâche à accomplir. Il peut alors s'agir de faire une recherche sur la toile dans une langue X pour produire un rapport dans une langue Y, ou encore, d'échanger avec une ou un camarade de classe dans une langue Y sur un sujet donné dans une langue X. Au cœur de cette pratique se trouvent les langues et les connaissances culturelles dans toute leur diversité. Les langues et cultures sont ainsi utilisées, au gré des situations, comme des ressources pour favoriser la communication, la réalisation de tâches et en contexte scolaire notamment, pour soutenir les apprentissages. L'alternance codique que nous décrivons ci-après peut relever du *translanguaging*, mais son statut bien spécifique en contexte scolaire nous conduit à en proposer une définition à part.

Pour le personnel enseignant, cette pratique permet de se questionner sur l'intention pédagogique primordiale à accomplir :
est-ce essentiellement une tâche linguistique? une tâche plus complexe qui imbrique à la fois le développement de compétences linguistiques et d'autres types de compétences qu'une pratique de *translangaging* pourrait soutenir?

L'alternance codique (ou *code-switching*) (Walker, 2005), ou « l'entrelacement des langues », comme l'appelle Phyllis Dalley, se produit lorsque, dans une même conversation ou un même énoncé, il y a changement de langue; on passe ainsi d'une langue à l'autre. Cette pratique est très en usage chez les locutrices et les locuteurs plurilingues et peut répondre à un ou à plusieurs objectifs :

- parfois l'alternance codique est utilisée pour des effets de style,
- parce que le mot dans cette autre langue dispose d'une nuance bien spécifique qui répond de façon adéquate à l'intention de communication,
- parce que, de façon momentanée ou non, il nous manque un ou plusieurs mots dans une langue donnée.

La pratique de l'alternance codique est notamment une stratégie intéressante lorsqu'elle nous permet de compléter un acte de communication qui pourrait autrement être perturbé. Cela permet également d'alléger la charge cognitive, voire le stress qui découlent de certaines situations de communication. Ainsi, les élèves à la recherche d'un mot dans la langue de l'école peuvent ponctuellement avoir recours à une autre langue et sont susceptibles de ressentir moins de stress au moment de prendre la parole.

N'oublions pas que des artistes de renom font de l'alternance codique un élément clé de leurs œuvres (p. ex., chansons, poèmes). Dans les écoles de l'Ontario, de jeunes élèves « artistes » qui ont participé au concours *Kamishibaï plurilingue*[5] (2018), ont fait usage de l'alternance codique dans leur production pour mettre en relief des mots clés dans certaines langues et ainsi mieux nuancer et dynamiser les récits. Cet exemple est aussi une illustration du fait que, parfois, les émotions s'expriment mieux dans une autre langue.

L'intercompréhension entre les langues (CARAP, 2012) et **la comparaison entre les langues** (*Comparons nos langues*, Auger, 2005, 2008) sont des stratégies d'apprentissage et d'enseignement inestimables qui mettent à profit les compétences cognitives et métacognitives des élèves et du personnel enseignant. Ces deux stratégies mettent en perspective plus d'une langue dans le but de mieux comprendre un message ou le fonctionnement des langues. De façon plus spécifique, l'intercompréhension entre les langues permet de s'appuyer sur nos connaissances dans une langue X pour comprendre une langue Y.

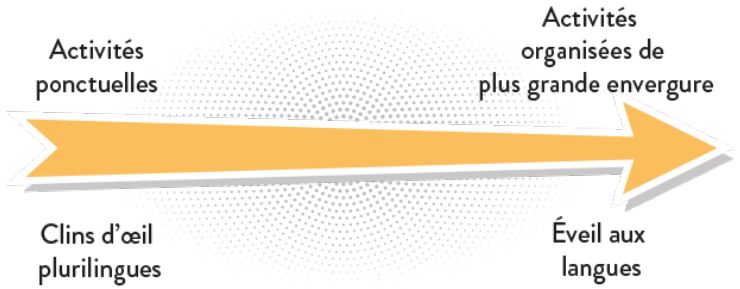
En ce qui a trait au vocabulaire, par exemple, les vrais amis (ou congénères) relèvent de cette stratégie d'intercompréhension entre les langues où l'on infère un sens en fonction de nos connaissances. L'équipe de recherche ÉLODiL, à Montréal, propose une vidéo dans laquelle des enseignantes mettent en place des activités pédagogiques d'éveil aux langues où les congénères français-anglais sont à l'honneur. Dans une même lignée, la comparaison entre les langues permet de mettre en parallèle une ou plusieurs langues et de considérer les similitudes et les différences au moyen d'actes de comparaison. De Pietro (2003) parle ainsi de l'importance pour les élèves de se détourner ponctuellement d'une langue en apprentissage en observant et en analysant d'autres langues afin de mieux comprendre la langue en développement : « Le détour [par d'autres langues] permet ainsi aux élèves, tout à la fois, de sortir de leur langue maternelle, de la relativiser à travers la comparaison, puis d'y revenir. En outre, le fait d'être confrontés à des langues inconnues, dans lesquelles les automatismes sont bloqués, dans

[5] Le kamishibaï est originaire du Japon. Il se présente sous le format de planche illustrée sur une face avec une histoire écrite sur l'envers de celle-ci. Les planches sont insérées dans une boîte représentant un petit théâtre et permettent ainsi de raconter l'histoire à un public. Pour plus de détails, consulter le site Web Kamilala ou la page Web d'ÉLODiL Ontario.

lesquelles il n'est plus possible d'aller immédiatement au sens, contraint les élèves à observer avec minutie les matériaux qui leur sont proposés et à rechercher des indices essentiellement formels » (De Pietro, 2003, p. 180). L'équipe ÉLODiL propose également dans cette vidéo une analyse de la phrase affirmative et négative dans plusieurs langues afin de mieux comprendre la règle de négation en français.

> Ces stratégies qui permettent aux langues de se « rencontrer » offrent la possibilité aux élèves comme au personnel enseignant de développer une certaine curiosité linguistique et des compétences métacognitives indispensables dans des sociétés où la mise en contact des langues est de plus en plus commune aussi bien dans les espaces virtuels que dans les différents espaces de la vie de tous les jours.

Des types d'activités



De nombreuses approches ayant pour principe fédérateur la valorisation des langues et des cultures dans le système scolaire ont été développées ces dernières années et se regroupent sous le terme ombrelle d'approches plurilingues (Moore, 2006) ou encore *approches plurielles des langues et des cultures* (CARAP, 2012)[6]. Dans le cadre de ce guide d'initiation, nous nous concentrerons sur deux d'entre elles. Grâce aux activités clés en main et aux stratégies d'enseignement présentées dans la section précédente, vous pourrez instaurer, en fonction de vos objectifs pédagogiques, des *clins d'œil plurilingues* et des activités relevant de l'approche nommée *Éveil aux langues*. Tandis que les clins d'œil plurilingues sont des activités de courtes durées et implantées de façon ponctuelle dans la classe, les activités d'éveil aux langues se présentent sous la forme d'une unité pédagogique, souvent plus longue à implanter et visant le développement d'une plus grande variété de compétences.

[6] L'annexe 1 propose une liste non exhaustive des approches pédagogiques relevant de ce paradigme plurilingue, développées par des chercheuses et des chercheurs en collaboration avec les milieux scolaires au Canada.

Les clins d'œil plurilingues

Un clin d'œil plurilingue est une activité qui dure de 5 à 20 minutes et qui se déroule sous la forme d'une activité d'introduction ou à une étape de consolidation des connaissances, ou encore au moment d'illustrer une situation linguistique précise.

Les langues et les cultures des élèves de la classe sont explicitement sollicitées pour réaliser cette courte activité.

Si vous vous initiez aux approches plurilingues, ces clins d'œil sont une excellente occasion pour briser la glace et ainsi considérer la réaction et l'engagement des élèves à ce type d'activité. De plus, comme ces clins d'œil plurilingues sont de plus courte durée, ils offrent une certaine flexibilité dans leur implantation et demandent peu de préparation. Ils sont aussi parfaitement adaptés pour les besoins de l'enseignement virtuel.

Au cours de ce type d'activité, vous agirez souvent comme facilitatrice ou facilitateur et établirez des liens entre les expertises linguistiques et culturelles de vos élèves. Il peut s'agir, par exemple, au début d'un cours de géométrie à propos du triangle, de demander aux élèves si elles et ils connaissent le mot *triangle* dans plusieurs langues, de comparer les réponses et d'observer la construction de ce mot dans les langues proposées par les élèves. Autre exemple, inviter une ou un élève à traduire la date du jour **dans la langue de son choix**.

L'éveil aux langues

L'approche d'éveil aux langues facilite la mise en place d'un espace collaboratif et de complicité linguistique et culturelle en laissant, dans la salle de classe, une place aux langues et aux cultures des élèves et du monde (Lory et Armand, 2016; Prasad et Lory, 2019). Ainsi, les langues utilisées dans ces activités et dont certaines sont inconnues des élèves, tandis que d'autres sont les langues d'une, d'un ou de plusieurs élèves de la classe, sont l'objet de discussion et de réflexion, et ce, afin de soutenir les apprentissages des élèves et de renforcer leur curiosité et leur ouverture à la diversité.

Les recherches ont montré que les activités d'éveil aux langues peuvent permettre de développer chez les élèves des représentations positives quant à la diversité linguistique et culturelle, accroître leur motivation à l'apprentissage des langues et construire des aptitudes favorables au processus d'acquisition-apprentissage des langues (Dompmartin, 2003; Lory et Armand, 2016; Moore et Castellotti, 2009).

Au Canada, l'approche Éveil aux langues est notamment connue grâce au projet ÉLODiL (Armand et al., 2008; Armand, 2012). Les activités pédagogiques développées dans le cadre de ce projet ont pour but :

- de favoriser le développement d'attitudes positives quant à la diversité linguistique et culturelle;

- de faciliter, en contexte pluriethnique, la reconnaissance et la légitimation des langues d'origine des élèves allophones;
- de développer des connaissances et des capacités de réflexion sur la ou les langues (capacités métalinguistiques);
- de favoriser en milieu francophone la réflexion sur le rôle social et identitaire du français langue commune.

Ces activités peuvent prendre plusieurs formes. Par exemple, à partir de corpus oraux, les élèves peuvent découvrir la météo en haïtien, en espagnol, en malgache et en inuktitut (module ÉLODiL intitulé « Parler de la pluie et du beau temps ») ou encore, elles et ils peuvent réaliser des activités de découverte et d'écriture de proverbes d'ici et d'ailleurs (« Les proverbes à travers le monde »)[7].

Basé sur ces différents travaux, ce guide d'initiation vous propose des activités d'éveil aux langues inédites pour les cycles préscolaire, primaire et moyen ainsi que pour les cycles intermédiaire et secondaire. Pour vous accompagner dans l'implantation de ces activités, la section suivante se concentre sur les pratiques à favoriser et les écueils à éviter dans le cadre d'implantation d'activités relevant de l'approche plurilingue.

[7] Pour aller plus loin, la section Ressources complémentaires présente un aperçu de plusieurs recherches sur le plurilinguisme qui ont cours au Canada en collaboration avec des écoles.

Des pratiques à favoriser et des écueils à éviter

Pour chaque stratégie d'enseignement (ou règle d'or), des encadrés vous permettent de comprendre l'intention pédagogique derrière l'action. Des résultats de recherches vous sont parfois proposés pour mieux comprendre les fondements des stratégies à adopter.

Voici quelques stratégies d'enseignement à adopter dans le cadre de la mise en place d'une approche pédagogique où la diversité linguistique et culturelle sont à l'honneur[8].

« **Dans la langue de ton choix** » : permettre à mes élèves de choisir la ou les langues dans lesquelles ou à partir desquelles elles et ils aimeraient faire des activités.

Cette ouverture permet aux élèves de s'appuyer de façon volontaire et en fonction de leurs compétences sur les langues qu'elles et ils **connaissent**, avec lesquelles elles et ils peuvent être en **contact** ou pour lesquelles elles et ils démontrent de la **curiosité**.

« Mon **répertoire linguistique** se compose des différentes langues que je connais. Je parle certaines de ces langues mieux que d'autres. Je peux aussi avoir de meilleures compétences à l'écrit ou à l'oral selon les langues. Je peux donc avoir des **compétences partielles** dans ces langues ».

[8] Sources : Guide pédagogique *Théâtre Pluralité – ÉLODiL*; Lory, (2018) formation CEPEO; Lory, (2021), Rencontre du Réseau provincial des leaders pédagogiques en littératie, 29 janvier 2021.

Valoriser l'expertise linguistique et culturelle de mes élèves et leur faire confiance. En permettant à mes élèves de devenir les expertes et les experts de leurs langues, je leur donne la possibilité de participer activement aux activités en classe tout en reconnaissant explicitement que l'ensemble de leurs connaissances linguistiques et culturelles est une richesse.

Il est important pour le personnel enseignant d'accepter de déléguer une partie de l'orientation de l'apprentissage aux élèves (Piccardo, 2013, p. 609). Vos élèves deviennent ainsi une ressource précieuse dans la mise en place de ces activités plurilingues. Vous agissez alors comme **facilitatrice ou facilitateur**, puisque vous n'avez pas forcément les connaissances linguistiques dans toutes les langues que vous allez explorer en salle de classe. Vous pouvez notamment compléter l'expertise des élèves au moyen de ressources complémentaires disponibles en ligne ou en sollicitant l'appui de vos collègues à l'école qui peuvent également parler plusieurs langues. Ces approches plurilingues sont **bénéfiques dans toutes les matières**. Plusieurs suggestions vous sont proposées tout au long de ce guide!

Laisser place au **volontariat.** La mise en place de pratiques plurilingues peut parfois être intimidante pour certaines et certains élèves. Alors permettre à mes élèves de s'exprimer si elles et ils le veulent est une stratégie gagnante.

De Pietro (2003, p. 175) explique que, au moment de **la mise en place d'activités où la diversité linguistique est à l'honneur** (p. ex., les activités d'éveil aux langues), certaines et certains élèves peuvent se sentir gênés de communiquer leurs connaissances dans une langue qu'elles et ils ne perçoivent pas toujours légitime dans l'espace scolaire. Dès lors, permettre aux élèves de s'exprimer, si elles et ils le souhaitent, sur et à propos de leurs langues, **favorise l'établissement d'un espace de sécurité linguistique et culturelle propice à l'expression et à la participation active sur le plus long terme**.

Faire des ponts entre les langues et les cultures familiales et l'école pour favoriser les relations école-familles. Les connaissances linguistiques et culturelles de mes élèves et de leurs familles deviennent alors des connaissances précieuses qui participent de façon active au développement des apprentissages langagiers de toutes et de tous les élèves, mais aussi qui rendent plus authentiques et significatifs leurs apprentissages. Des parents peuvent par exemple venir lire ou s'enregistrer à lire des phrases ou des contes dans une de leurs langues. Des membres de la communauté environnante peuvent venir parler d'initiatives locales et culturelles dans lesquelles les élèves pourraient s'impliquer.

> Cette synergie impliquant l'ensemble des acteurs scolaires, communautaires et les familles est basée sur la reconnaissance et la valorisation des « fonds de connaissances » des familles (Moll, Amanti, Neff et Gonzalez [1992] parlent ainsi de *funds of knowledge*). Elle concourt à la mise en place d'espaces collaboratifs qui permettent la participation et l'engagement de toutes et de tous. C'est par **cette collaboration linguistique et culturelle que l'espace scolaire s'ouvre alors à la diversité du monde en dépassant les murs de la classe** (Lory et Prasad, 2020).

« Un des moments que j'ai préféré dans l'activité, c'est quand tu essayais de prononcer des mots dans ma langue! »
Source : ÉLODiL, Université de Montréal.

Prendre des risques. Il est parfois difficile d'écrire ou de prononcer des sons dans d'autres langues. Par exemple, le nom de certaines et de certains de nos élèves dont les sonorités peuvent être plus éloignées des sons que nous connaissons peut s'avérer difficile à reproduire. Comme vos élèves, prenez des risques et demandez-leur de vous aider à écrire ou à prononcer ces sons différents et positionnez-vous ainsi comme un modèle pour elles et eux.

> Comme le souligne Auger (2005), la démarche interculturelle ne va pas que dans un sens, elle met aussi l'enseignant au cœur de ce processus, enrichit sa **connaissance de l'autre et de sa langue** (p. 17). Cette démarche offre aussi aux enseignantes et aux enseignants l'occasion de **renforcer leurs liens avec les élèves** en s'intéressant à qui elles et ils sont et en apprenant d'elles et d'eux.

Parler des langues des élèves et parler des langues aux élèves. Je choisis de faire ces allers-retours entre la langue d'enseignement, les langues des élèves et les langues du monde en fonction de mes objectifs pédagogiques, et dans l'optique de soutenir le développement de compétences métacognitives riches et précieuses dans le développement langagier de mes élèves.

> Cet aller-retour entre les langues du monde et les langues de la classe permet de « montrer que **la situation de multilinguisme est une situation très banale**, qu'elle est la normalité même de l'humain, et de mettre les langues habituellement dévalorisées dans le même paradigme que de grandes langues internationales » (Candelier, 2006, p. 20).

Lorsque je choisis ou que je crée des activités où les langues **de mes élèves sont à l'honneur**, je permets à mes élèves de se positionner comme des expertes et des experts pendant ces activités.

> Dans une recherche réalisée à Montréal, Maraillet (2005) soulignait que de telles activités permettaient à des élèves qui habituellement se positionnent en périphérie de la classe de revenir au centre des interactions et de faire part de leur expertise.

Lorsque je choisis de **parler des langues du monde aux élèves**, je leur permets de prendre du recul et de voir la diversité sous toutes ses formes. Ces espaces de réflexions plus formels favorisent les comparaisons entre les langues, et une analyse linguistique s'effectue sans que le « sens » (la compréhension d'un message) soit un enjeu qui empêche la réalisation de la tâche.

> Jean-François De Pietro explique que « le "détour par d'autres langues", qui est constitutif de ces démarches, aide en outre les élèves à construire le langage comme objet d'étude, de réflexion, d'observation; on sait en effet à quel point les élèves peuvent rencontrer des difficultés à concevoir les faits langagiers pour eux-mêmes, sans aller directement au sens qu'ils véhiculent de manière apparemment transparente » (De Pietro, 2003, p. 167-168).

« J'ai oublié certaines langues que je parlais à un moment de ma vie. On dit que ces langues sont **dormantes** et peut-être qu'un jour, je les reparlerai! »

De façon plus précise et à l'aide d'exemples concrets de formulations de consignes que pourraient donner une enseignante ou un enseignant en salle de classe, les tableaux ci-dessous répertorient des pratiques à éviter en en expliquant les raisons et en offrant une solution de rechange.

Pratique à éviter	Pratique à favoriser
Présumer ou assigner une identité linguistique et culturelle à une ou à un élève « Eric, je sais que tu parles le chinois. Peux-tu me dire comment on dit *rouge* dans ta langue? »	**Suggestions :** « J'ai ici le mot *rouge* en français et en anglais. Est-ce que quelqu'un voudrait essayer de m'en donner une traduction en chinois? » « Qui pourrait me donner une traduction, dans la langue de son choix, du mot *rouge*? »
POURQUOI? Vos élèves peuvent ne pas vouloir ou pouvoir parler dans leurs langues pour plusieurs raisons. Ainsi, sur le plan socioaffectif, elles et ils peuvent avoir des relations difficiles avec cette ou ces langues en raison d'un parcours migratoire ou de situations de vie particulières. Vos élèves peuvent aussi ne pas vouloir s'exprimer dans une langue de leur répertoire linguistique par manque de sécurité linguistique. Sur le plan cognitif, elles et ils peuvent posséder des compétences partielles dans l'une ou l'autre de leurs langues et ainsi ne pas avoir les compétences appropriées pour réaliser des traductions à l'écrit ou à l'oral; elles et ils peuvent ne pas connaître les mêmes mots d'une langue à l'autre ou certains mots peuvent être inexistants dans une autre langue.	**POURQUOI?** Cette formulation encourage les élèves à s'exprimer de façon volontaire et leur offre aussi la possibilité de mettre en commun leurs connaissances linguistiques. En effet, cette collaboration et la mise en commun des connaissances linguistiques (Vasquez, Pease-Alvarez et Shannon, 1994) permettent aux élèves de découvrir et de faire découvrir des langues peu connues par la majorité, et de discuter de la diversité linguistique dans un contexte plus sécuritaire (Armand et al., 2008; Lory et Armand, 2016).

Pratique à éviter	Pratique à favoriser
Ne pas juger les histoires personnelles racontées par les élèves, même si l'on sait ou si l'on suppose qu'elles sont fausses. Élève : « Je suis enfant unique et je ne parle pas le turc. » Enseignante ou enseignant : « Mais j'ai rencontré ton grand frère hier et il parlait en turc avec ta maman! »	**Suggestions :** poursuivre l'activité sans relever l'intervention ou, si le fait d'avoir un frère est important dans le cadre de votre activité, proposer une situation hypothétique : « Si tu avais deux frères et une sœur, et que tu voulais leur confier un secret alors qu'un francophone est présent dans la pièce, quelle langue aimerais-tu utiliser? »
POURQUOI? Sur le plan psychologique, le choix des histoires que rapportent nos élèves est révélateur de leur état d'esprit. Une ou un élève peut ne pas vouloir parler d'une langue qu'elle ou il connaît, car cette langue lui rappelle des situations de vie difficiles, ou ne pas vouloir évoquer qu'elle ou il a plusieurs frères et sœurs, se présentant comme enfant unique. Si l'élève les évoque, c'est que ces histoires lui semblent importantes et il est conseillé de ne pas la ou le corriger.	**POURQUOI?** Dans le cadre des activités où les langues et les cultures sont à l'honneur, telles que les activités d'éveil aux langues, l'enseignante ou l'enseignant peut encourager l'intégration de matériaux linguistiques fournis par les élèves et leurs parents en valorisant ainsi ce que l'on appelle les fonds de connaissances familiales (*Funds of Knowledge*, Moll, Amanti, Neff et Gonzalez [1992]). Avec le temps, les élèves pourront se sentir plus en sécurité pour communiquer des connaissances linguistiques et culturelles qui ne sont pas dans la langue de l'école, et pourront aussi bénéficier du modèle de leurs camarades qui, elles et eux, auront dès le départ volontairement participé à cette aventure scolaire plurilingue.

Pratique à éviter	Pratique à favoriser
Corriger devant le groupe-classe les traductions des élèves : « Je connais l'arabe et ce n'est pas comme cela que l'on dit le mot *table*. »	**Suggestions :** « Je parle aussi l'arabe et, comme il y a plusieurs variantes de cette langue, je vais vous donner ma traduction. » « Merci pour cette traduction. Je propose aussi d'interroger une ou un adulte de l'école qui parle l'arabe afin d'avoir plusieurs traductions. »
POURQUOI ? Les élèves peuvent disposer de compétences partielles dans l'une ou l'autre des langues de leurs répertoires linguistiques ou même parler un dialecte qui peut, pour certains termes, différer de la langue majoritaire.	**POURQUOI ?** Comme le soulignent Armand, Dagenais et Nicollin (2008), un des principes de l'éveil aux langues et, plus largement, des approches plurilingues, est de faire des langues un objet d'échange, d'analyse et de réflexion, et d'effectuer des comparaisons entre les langues. Une traduction même approximative pourra laisser place à de tels processus cognitifs. Il est essentiel que les élèves puissent conserver leur position d'expertes et d'experts et peut-être revenir et s'autocorriger dans une étape ultérieure, et de façon volontaire, en faisant appel aux connaissances linguistiques des familles des élèves.

Pratique à éviter	Pratique à favoriser
Ne pas voir les langues uniquement comme des objets d'apprentissage.	**Suggestions :** il est important de faire fréquemment référence aux locutrices et aux locuteurs qui parlent ces langues, mais aussi aux émotions que peuvent transmettre les langues. Par exemple, mentionner que vous aimez la musicalité de l'inuktitut et qu'elle vous rappelle agréablement des vacances passées dans le Nord canadien. Vous pouvez aussi rappeler aux élèves que si les langues ont des statuts de langues officielles ou étrangères selon les pays, elles peuvent être parlées partout dans le monde, car elles vivent par l'entremise des locutrices et des locuteurs qui les font voyager.
POURQUOI? Si les activités autour des pratiques plurilingues favorisent souvent la comparaison interlinguistique (entre les langues), il est important de rappeler aux élèves que les langues sont beaucoup plus que des objets d'étude et sont porteuses d'émotions parfois positives, parfois négatives. Il faut donc se rappeler qu'elles sont vivantes, parlées par des locutrices et des locuteurs.	**POURQUOI?** Cette approche permet de rappeler aux élèves que les langues sont plus que des objets d'apprentissage et qu'elles voyagent par l'intermédiaire des locutrices et des locuteurs qui les parlent (Armand et Maraillet, 2013).

Pratique à éviter

Ne pas considérer les autres langues comme une entrave au développement de la langue de scolarisation et ainsi imposer uniquement la langue de l'école :

« N'utilise pas l'anglais, ça va te mêler. »

« Donne-moi ces explications uniquement en français. »

POURQUOI?

Les salles de classe ne sont plus depuis longtemps des espaces où une seule langue est présente. En plus de la langue de l'école, les langues des élèves, les langues de la communauté et, plus largement, les langues du monde ont une influence dans la vie des élèves que l'on ne peut plus négliger si nous voulons les aider à grandir en tant que citoyennes et citoyens du monde. Sur le plan pédagogique, il est conseillé d'offrir aux élèves la possibilité de s'appuyer sur toutes les connaissances linguistiques à leur disposition pour résoudre une tâche et développer des apprentissages.

Pratique à favoriser

Suggestion :

« Si tu es incapable de poursuivre l'activité, que penses-tu de formuler ton idée dans une autre langue de ton choix et, ensuite, nous pourrons traduire cette idée en français ensemble ou avec un de tes camarades ».

POURQUOI?

La non-connaissance de certains concepts dans la langue de l'école est un phénomène normal de développement langagier et permet aux élèves de faire des ponts entre ses connaissances antérieures et les nouvelles à acquérir. Cela l'aide à développer ses apprentissages et, parfois, à mettre uniquement de nouvelles étiquettes en français sur un concept qu'elle ou il pouvait connaître dans une autre langue.

Si des interférences entre les langues sont des phénomènes fréquents dans le développement langagier, des transferts positifs peuvent venir soutenir les élèves dans leurs apprentissages. Dès lors, il est suggéré de travailler sur les différences, mais aussi sur les similitudes entre les langues. Grâce à la mise en valeur des différences entre les langues et les cultures, une nouvelle histoire commune à la classe se construit basée sur la richesse des expériences linguistiques et culturelles de chacune et de chacun (Nicolas, 2016).

Pratique à éviter

S'éloigner des stéréotypes :

« Comme tous les gens de [nom du pays], ils sont toujours en retard aux rencontres. »

« Les Chinois mangent avec des baguettes. »

POURQUOI?

Même si les stéréotypes représentent un moyen assez naturel permettant à l'être humain de comprendre et de décrire des situations, des phénomènes ou des objets, s'ils ne sont pas explicitement présentés comme des stéréotypes, nuancés et discutés, certaines et certains élèves risquent de les généraliser, à tort, à toute une communauté.

De plus, les stéréotypes sont susceptibles de présenter une vision restrictive d'une réalité plus complexe, dynamique et nuancée que l'école se doit de présenter comme telle.

Pratique à favoriser

Suggestions : nous vous proposons trois possibilités en fonction des contextes dans lesquels émergent les stéréotypes.

Vous pouvez parler de *symboles* pour permettre ce processus de catégorisation parfois important dans des activités, mais aussi afin de mieux ancrer les apprentissages dans la mémoire. Par exemple, quel serait un symbole d'un mets populaire en Chine? d'un petit-déjeuner en France? Qui peut me citer une activité symbolique de l'hiver en Ontario?

Vous pouvez ajuster vos consignes, vos discours avec des termes précis qui permettent d'éviter de tomber dans des stéréotypes. Par exemple, dire qu'au Canada on parle l'anglais et le français est une réalité, mais elle est incomplète, de nombreuses autres langues sont parlées.

Vous pouvez aussi choisir d'aborder explicitement les stéréotypes au moyen d'une activité de repérage et de discussions afin de faire émerger les dangers possibles des stéréotypes lorsqu'ils ne sont pas accompagnés d'un discours nuancé, comme dans l'exemple du récit de Kim Thūy à la page suivante.

POURQUOI?

Dans une recherche réalisée par Muller et De Pietro (2001), les auteurs ont souligné que des activités comme celles réalisées au moyen de l'approche d'éveil aux langues, où des espaces de discussion sur la diversité étaient offerts en salle de classe, contribuaient à l'adoption d'un discours plus ouvert, nuancé et moins empreint de stéréotypes chez les élèves.

Voici un extrait de l'ouvrage *Ru* de l'auteure québécoise d'origine vietnamienne Kim Thúy, qui évoque l'impact des stéréotypes sur la vie personnelle d'une ou d'un élève.

> « Quand Marie-France, ma professeure à Granby, m'a demandé de décrire mon petit-déjeuner, je lui ai dit : soupe, vermicelles, porc. Elle m'a reprise à plusieurs occasions en mimant le réveil, en se frottant les yeux et en s'étirant. Mais ma réponse restait la même avec une légère variation, du riz au lieu des vermicelles. Les autres enfants vietnamiens donnaient des descriptions semblables à la mienne. Alors elle a téléphoné à la maison pour vérifier auprès de mes parents l'exactitude de nos réponses. Nous avons progressivement cessé de déjeuner avec des soupes et du riz. Personnellement, je n'ai pas trouvé de substitut. Alors je ne déjeune que très rarement. »
>
> Extrait du livre *Ru*, Kim Thúy (p. 114).

« Je suis en contact avec plusieurs langues dans mon environnement familial et dans mon quartier. Je peux donc connaître leurs sonorités ou leur système d'écriture, mais je ne les parle pas, ni ne les lis. Malgré tout, ces langues avec lesquelles je suis en contact représentent une ressource et une richesse linguistique importantes pour moi et pour le monde! »

« Parfois, un mot manque ou une idée semble difficile à formuler pour mes élèves. En permettant explicitement la mise en place de stratégies de *translanguaging*, mes élèves font un « détour par d'autres langues » pour réaliser une tâche spécifique. Je peux par la suite revenir avec des traductions en français pour soutenir le développement du vocabulaire en français. »

Format des activités et compétences développées

Nous vous présentons dans la section 2.2 une série de clins d'œil plurilingues et deux unités pédagogiques relevant de l'éveil aux langues, et respectant les structures suivantes :

Clin d'œil plurilingue

- Titre
- Années d'études
- Liens avec les programmes
- Moment idéal pour faire cette activité
- Matériel
- Durée
- Langues en vedette
- Objectifs
- Principe linguistique et intention pédagogique
- Déroulement
- Pour aller plus loin

Éveil aux langues : unité pédagogique

- Titre
- Années d'études
- Matières et liens avec les programmes
- Moment idéal pour faire cette activité
- Matériel
- Durée totale
- Objectifs
- Compétences transférables
- Stratégies pédagogiques
- Survol de l'unité
- Déclencheur
- Activités
- Consolidation
- Pour aller plus loin

Les compétences développées aussi bien dans les clins d'œil plurilingues que dans les unités pédagogiques d'éveil aux langues s'inscrivent dans les programmes-cadres des écoles de langue française de l'Ontario et visent particulièrement au développement des habiletés d'apprentissage et des habitudes de travail (HH) :

Habiletés d'apprentissage et habitudes de travail

- Utilisation du français
- Fiabilité
- Organisation
- Initiative
- Collaboration
- Autonomie
- Autorégulation

De façon plus précise, les activités développées répondent aux objectifs pédagogiques généraux suivants :

- Éveiller la curiosité linguistique et culturelle.
- Observer et comparer des langues.
- Développer des habiletés d'analyse grammaticale.
- Développer ses compétences cognitives, interpersonnelles et intrapersonnelles.
- Comprendre différents points de vue et diverses perspectives du monde.
- Vivre des expériences pertinentes et authentiques.
- Collaborer pour enrichir les connaissances linguistiques et culturelles de la classe.
- Faire partager ses expertises linguistiques et culturelles.
- Encourager l'instauration d'un climat de sécurité linguistique.

2.2 Activités clés en main où la diversité linguistique et culturelle sont à l'honneur

Dans la section qui suit, vous trouverez des activités clés en main de la maternelle-jardin d'enfants à la 12e année. Chaque activité est accompagnée d'informations pédagogiques, de corrigés et de démarches à suivre pour favoriser la mise en place des approches plurilingues. Des ressources complémentaires vous sont aussi proposées :

- Sites Internet portant sur la diversité linguistique et culturelle
- État des lieux de la recherche sur projets de collaboration avec les écoles au Canada sur le plurilinguisme
- Informations pratiques et théoriques pour faire usage de la littérature jeunesse dans une perspective plurilingue

Des clins d'œil plurilingues

- Ces chères salutations
- Le triangle
- Un suffixe pour dire petit
- Une signalisation plurilingue de la route

Des unités pédagogiques d'éveil aux langues

- Les trois petits cochons
- Le Petit Prince

Conclusion

> « La vitalité linguistique doit demeurer un objet primordial pour assurer la survie de la communauté francophone minoritaire. En même temps, celle-ci doit trouver des moyens de s'adapter aux changements démographiques de sa population scolaire en faisant avancer des approches pédagogiques qui correspondent aux développements des connaissances sur l'apprentissage et l'enseignement des langues. »
> (Diane Dagenais, 2017, p. 18)

En contexte où la diversité linguistique et culturelle est un phénomène marquant des sociétés contemporaines, il importe de repenser la francophonie en contexte minoritaire en termes de justice sociale et des droits de la personne. Ce guide d'initiation aux approches plurilingues s'inscrit dans cette démarche et fait donc écho aux objectifs éducatifs définis par l'UNESCO qui visent à :

« Assurer une éducation inclusive, équitable et de qualité, et promouvoir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous » (UNESCO, 2016).

Il répond aussi aux chercheuses, aux chercheurs, aux praticiennes et aux praticiens qui appellent à la réaffirmation d'un espace scolaire plus équitable et inclusif où la diversité linguistique et culturelle est positionnée comme un atout dans le processus d'enseignement-apprentissage en contexte minoritaire (Byrd Clark, Lamoureux et Stratilaki, 2013; Cavanagh, Cammarata et Blain, 2016; Dagenais, 2017; Farmer et Lory, 2019; Gérin-Lajoie, 2008; Fleuret, Bangou et Fournier, 2018; Gérin Lajoie, 2008; Gérin Lajoie et Jacquet, 2008; Lory et Prasad, 2020; Thibeault et Fleuret, 2017).

Ouvrir les classes des écoles de langue française de l'Ontario à la diversité des langues et des cultures du monde représente une richesse pour la francophonie et contribue de façon complémentaire au développement de la culture et de la langue d'expression française. Pour les élèves, c'est aussi une occasion de devenir des citoyennes et des citoyens du monde ouverts sur la diversité, mais aussi faisant preuve de curiosité envers l'autre.

Nous considérons donc ce guide d'initiation aux approches plurilingues comme un pas de plus pour contribuer à une société inclusive, et qui implique la collaboration de l'ensemble du personnel enseignant, des élèves et de leur famille, de la communauté, des conseils scolaires et des décideuses et des décideurs politiques.

Bibliographie

Armand, F. (2012). Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue : place aux pratiques innovantes. *Québec français*, 167, 48-50.

Armand, F. et Maraillet, E. (2013). *Éducation interculturelle et diversité linguistique.* Guide pédagogique ÉLODiL. Repéré à : https://www.elodil.umontreal.ca/guides/education-interculturelle-et-diversite-linguistique/.

Armand, F., Dagenais, D. et Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Éducation et francophonie*, *36*(1), 44-64.

Arvantis, E. (2018). "Culturally Responsive Pedagogy: Modeling Teachers's Professional Learning to Advance Plurilingualism". Dans Trifonas P., Aravossitas T. (dir.), *Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education*. Springer International Handbooks of Education. Springer, Cham. Repéré à : https://doi.org/10.1007/978-3-319-44694-3_4.

Auger, N. et Le Pichon, E. (2021). *Défis et richesses des classes multilingues. Construire des ponts entre les cultures*. ESF Sciences humaines.

Auger, N. (2204). *Comparons nos langues. Démarches d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés*. CRDP Languedoc-Roussillon. Repéré à : http://asl.univ-montp3.fr/masterFLE/n.auer/Livret_Comparons.pdf

Auger, N. (2008). Comparing our languages (a tool for maintening individual multilingualism). *Synergies sud-est européen*, 1, 93-99. Repéré à : http://gerflint.fr/Base/SE-europe/auger.pdf.

Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 5e édition. Clevedon : Multilingual Matters.

Byrd Clark, J., Lamoureux S. et Stratilaki, S. (2013). Apprendre et enseigner le français dans l'Ontario, Canada : entre dualité linguistique et réalités plurielles et complexes. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, *10*(3), 37-54.

Bono, M. et Stratilaki, S. (2009). The M-factor, a bilingual asset for plurilinguals? Learners' representations, discourse strategies and third language acquisition in institutional contexts. *International Journal of Multilingualism*, *6*(2), 207-227.

Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck.

Candelier, M. (2006). Éveil aux langues, formation plurilingue et enseignement du français. *Synergie Monde*, *1*, 67-76.

Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.F., Lőrincz, I., Meißner, F.-J., Noguerol, A. et Schröder-Sura, A. (2012). Le CARAP, compétences et ressources. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Repéré à : https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-FR.pdf?ver=2018-03-20-120658-740.

Castellotti, V. et Moore, D. (2009). « Dessins d'enfants et constructions plurilingues. Territoires imagés et parcours imagés ». Dans M. Moliné (dir.), *Le dessin réflexif – Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue* (p. 45-85). France : Université de Cergy Pointoise.

Cavanagh, M., Cammarata L. et Blain, S. (2016). Enseigner en milieu francophone minoritaire canadien : synthèse des connaissances sur les défis et leurs implications pour la formation des enseignants. *Canadian Journal of Education*, *39*(4), 1-32.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues – Apprendre, enseigner, évaluer.* Repéré à : https://rm.coe.int/16802fc3a8.

Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues – Apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire.* Repéré à : https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5.

Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society.* Los Angeles: California Association for Bilingual Education.

Cummins, J. (2007). *Language Power and Pedagogy – Bilingual Children in the Crossfire.* Édition revue et corrigée 2007. Clevedon : Multilingual Matters.

Cummins, J. (2009). Pedagogies of choice: Challenging coercive relations of power in classrooms and communities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *12*(3), 261-271.

Cummins, J. (2012). "Language Awareness and Academic Achievement among Migrant Students". Dans Claudine Balsiger, Köhler, B, de Pietro, J.-F. et Perregaux, C. (dir.). *Éveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe*. Paris, France : L'Harmattan. 41-55.

Dagenais, D. (2017). Tensions autour de l'enseignement des littératies plurielles en milieu minoritaire. *Éducation et francophonie*, *45*(2), 5-21. Repéré à : https://doi.org/10.7202/1043526ar.

Dei, G. (2014). Global Education from an 'Indigenist' Anti-colonial Perspective. *Journal of Contemporary Issues in Education*, *9*(2), 4-23. Repéré à : https://journals.library.ualberta.ca/jcie/index.php/JCIE/issue/view/1667

De Pietro, J.-F. (2003). La diversité au fondement des activités réflexives. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 28, 161-185. Repéré à : https://doi.org/10.3406/reper.2003.2427.

Dompmartin-Normand, C. (2003). *Éveil et ouverture aux langues à l'école : contribution à l'évaluation d'un outil en région toulousaine*. Thèse de doctorat inédite. Université de Toulouse.

Farmer, D. et Lory, M.-P. (2019). Langues et identités plurielles en contexte éducatif canadien francophone : comment une langue s'épanouit-elle au travers des mouvements de société? *Revue canadienne des langues vivantes*.

Fleuret, C, Bangou, F. et Fournier, C. (2018). « Le point sur les services d'appui en français pour les nouveaux arrivants dans les écoles francophones de l'Ontario : entre politiques, réalités et défis » (26 p.). Dans C, Isabelle (Dir), *D'hier à aujourd'hui : pour le plein potentiel des élèves franco-ontariens. État des lieux : études et pratiques* (p. 243-276). Québec, Québec : Canada, Presses de l'Université du Québec.

Garcia, O. et Wei, L. (2014). *Translanguaging, Language, Bilinguism and Education*. Palgrave Pivot. Repéré à : https://www.palgrave.com/us/book/9781137385758

Gérin-Lajoie, D. 2008. Le rôle contradictoire de l'école dans la construction des identités plurilingues. *Éducation et sociétés plurilingues*, *24*, 27-39.

Gérin-Lajoie, D. et Jacquet, M. (2008). Regards croisés sur l'inclusion des minorités en contexte scolaire francophone minoritaire au Canada. *Éducation et francophonie*, *36*(1), 25-43.

Hamers, J. (2005). « Le rôle de la L1 dans les acquisitions ultérieures ». Dans L.F. Prudent, F. Tupin et S. Wharton (dir.), *Du plurilinguisme à l'école* (p. 271-292). Berne : Peter Lang.

Le Pichon, E., Cummins, J. et Vorstman, J. (2021). Using a web-based multilingual platform to support elementary refugee students in mathematics. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1-17. https://doi.org/10.1080/01434632.2021.1916022

Lory, M.-P. et Armand, F. (2016). Éveil aux langues et évolution des représentations d'élèves plurilingues sur leur répertoire linguistique. *Alterstice: Revue internationale de la recherche interculturelle*, *6*(1), 27-38.

Lory, M.-P. et Prasad, G. (2020). « Instaurer un espace de collaboration linguistique et culturelle dans les écoles de l'Ontario ». Dans J. Thibeault et C. Fleuret (dir.), *Didactique du français en contextes minoritaires. Entre normes scolaires et plurilinguismes*. Ottawa, Canada : Presses de l'Université d'Ottawa.

Maraillet, É. (2005). *L'étude des représentations linguistiques d'élèves du 3e cycle du primaire, en milieu pluriethnique à Montréal, lors d'un projet d'Éveil aux langues*. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal. Repéré à : http://www.metropolis.inrs.ca/medias/memoire-Maraillet.pdf .

Marshall, S. et Moore, D. (2016). Plurilingualism amid the panoply of linguisms: addressing critiques and misconceptions in education. *International Journal of Multilingualism*, *15*(1), 19-34. doi: 10.1080/14790718.2016.1253699.

Ministère de l'Éducation. (2004). *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française*. Toronto, Ministère.

Ministère de l'Éducation. (2009). *L'admission, l'accueil et l'accompagnement des élèves dans les écoles de langue française de l'Ontario, énoncé de politique et directives*. Toronto, Ministère.

Ministère de l'éducation. (2009). *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario. Cadre d'orientation et d'intervention (2009)*. Repéré à : http://www.edu.gov.on.ca/fre/amenagement/pourlafrancophonie2009.pdf.

Ministère de l'Éducation. (2010). *Actualisation linguistique en français. Le curriculum de l'Ontario de la 1re à la 8e année.* Toronto, Ministère.

Ministère de l'Éducation. (2010). *Actualisation linguistique en français. Le curriculum de l'Ontario de la 9e à la 12e année.* Toronto, Ministère.

Ministère de l'Éducation. (2010). *Programme d'appui aux nouveaux arrivants. Le curriculum de l'Ontario de la 1re à la 8e année.* Toronto, Ministère.

Ministère de l'Éducation. (2010). *Programme d'appui aux nouveaux arrivants. Le curriculum de l'Ontario de la 9e à la 12e année.* Toronto, Ministère.

Ministère de l'Éducation. (n. d). *Trousse d'acquisition de compétences langagières en français (TACLEF) – Guide pédagogique – secondaire, 9e, 10e, 11e et 12e année.* CFORP. Repéré à : www.taclef.ca.

Ministère de l'Éducation. (2016). *Programme de la maternelle et du jardin d'enfants*. Toronto, Ministère.

Ministère de l'Éducation. (2017). *Plan d'action ontarien pour l'équité en matière d'éducation*. Toronto, Ministère.

Ministère de l'Éducation. (2020). *Programme-cadre de mathématiques de la 1re à la 8e année*. Repéré à : https://www.dcp.edu.gov.on.ca/fr/curriculum/elementaire-mathematiques.

Moll, L., Amanti, C., Neff, D. et Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, *31*(2), 132-141. Repéré à : https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00405849209543534.

Moore, D. (2006). *Plurilinguisme et école.* Paris : Didier.

Muller, N. et De Pietro, J.F. (2001). « Que faire de la notion de représentation? Que faire des représentations? Questions méthodologiques et didactiques à partir de travaux sur le rôle des représentations dans l'apprentissage des langues ». Dans D. Moore (dir.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage* (p. 51-64). Paris : Didier.

Mulvey, K. L., Boswell, C. et Niehaus, K. (2018). You don't need to talk to throw a ball! Children's inclusion of language-outgroup members in behavioral and hypothetical scenarios. *Developmental Psychology*, *54*(7), 1372-1380.

Nicolas, C. (2016). Une formation aux approches plurielles des enseignants français? *Synergies Pays germanophones*, (9), 81-91. Repéré à : https://gerflint.fr/Base/Paysgermanophones9/nicolas.pdf.

Piccardo, E. (2013). Plurilingualism and curriculum design: Toward a synergic vision. *TESOL Quarterly*, *47*(3), 600-614.

Piccardo, E. et North, B. (2019). The action-oriented approach : a dynamic vision of language education. *Multilingual Matters*.

Prasad, G. (2015). *The Prism of Children's Plurilingualism: A Multi-site Inquiry with Children as Co-researchers across English and French Schools*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto. Repéré à : http://hdl.handle.net/1807/18108.

Prasad, G. et Lory, M.-P. (2019). Linguistic and Cultural Collaboration (LCC) in schools: Reconciling majority and minoritized language users. *TESOL Quarterly*. AOP. doi: 10.1002/tesq.560.

Statistique Canada. (2017). Recensement de la population, 2016. Les enfants issus de l'immigration : un pont entre les cultures. Repéré à : http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/98-200-x/2016015/98-200-x2016015-fra.cfm.

Svalberg, A. (2009). Language Awareness research: where we are now. *Language Awareness*, *25*(1-2), 4-16.

Thibeault, J. et Fleuret, C. (2017). Les représentations sur les langues d'élèves de la fin de l'ordre élémentaire en contexte francophone minoritaire. *Revue de langage, d'identité, de diversité et d'appartenance (R-LIDA)*, *1*(1), 45-61. Repéré à : http://bild-lida.ca/journal/wp-content/uploads/2017/11/JBILD-1-1_Thibeault-Fleuret.pdf.

Thúy, K. (2009). *RU*. Montréal : *Libre Expression*.

UNESCO. (n. d.). *Planifier l'éducation et planifier le futur*. Repéré à : http://www.iiep.unesco.org/fr/education-inclusive.

UNESCO. (2016). *Éducation 2030 – Déclaration d'Incheon. Vers une éducation de qualité inclusive et équitable et un apprentissage tout au long de la vie pour tous*. Repéré à : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_fre.

Vasquez, O., Pease-Alvarez, L. et Shannon, S. (1994). *Pushing boundaries language and culture in a Mexicano community*. Cambridge University Press. Repéré à : https://doi.org/10.1017/CBO9780511663970.

Walker, D. (2005). *Le français dans l'Ouest canadien*. Dans Albert Valdman, Auger J. et Piston-Hatlen D. (dir.), *Le français en Amérique du Nord*. État présent, Québec, Les Presses de l'Université Laval. 187-205.

Des ressources complémentaires

Sites Internet

La liste ci-dessous propose un bref descriptif de nos sites Internet coups de cœur où sont disponibles des ressources variées permettant au personnel enseignant de mettre en œuvre des activités pédagogiques où la diversité linguistique et culturelle sont à l'honneur.

Ressources	Description
Les langues autochtones au Canada	Les langues autochtones au Canada : les connaissances de base
Native Land	Carte interactive qui présente la diversité des territoires et des langues autochtones dans le monde.
ÉduKit	Site qui permet aux élèves de découvrir certains aspects de la culture inuite.
ÉLODiL : ressources et activités ÉLODiL : activités Les livres plurilingues d'ÉLODiL	Dirigés par Françoise Armand (professeure à l'Université de Montréal et spécialiste de l'Éveil aux langues), les deux sites du groupe de recherche ÉLODiL vous donnent accès à un ensemble de ressources pédagogiques où la diversité linguistique et culturelle sont à l'honneur : des activités clés en main, des bibliographies de littérature jeunesse, des vidéos et des guides pédagogiques (dont le guide *Théâtre pluralité – ÉLODiL*). Le site ÉLODiL Ontario est en cours de développement et propose des projets d'éveil aux langues dont le projet Kamishibaï plurilingue.

Ressources	Description
MALEDIVE, le conseil de l'Europe « Enseigner la langue de scolarisation en contexte de diversité »	Site qui rappelle quelques fondements des approches plurilingues et qui propose des activités plurilingues. Par exemple, quelques clins d'œil plurilingues appelés « de simples tâches avec une touche plurielle » sont présentés.
EOLE, Éducation et ouverture aux langues patrimoniales EOLE en ligne (activités interactives numériques)	Ces sites ont été réalisés par des chercheuses et des chercheurs suisses spécialistes de l'éveil aux langues. Ils donnent accès à de nombreuses unités pédagogiques pour les élèves de 4 à 12 ans.
BILEM Bilinguisme en maternelle	Site qui offre des ressources et des activités pour accueillir la diversité linguistique et culturelle dans les espaces scolaires et auprès des plus jeunes.
KAMILALA	Site qui donne accès à de nombreuses ressources permettant la mise en œuvre de kamishibaï plurilingues.
DULALA D'Une LAngue à L'Autre	Site de l'association DULALA qui offre des formations et des ressources pédagogiques permettant de « favoriser le vivre ensemble à travers l'éducation des enfants à la diversité des langues et cultures ».

Ressources	Description
École amie des langues	L'école amie des langues est un site soutenu par la fondation Rutu qui offre une démarche simple et accessible aux écoles afin de soutenir la mise en place d'espaces scolaires bienveillants envers les langues des élèves. L'École amie des langues vise « l'instauration d'un environnement inclusif et convivial pour l'apprentissage de la langue pour tous les élèves ».
Je suis plurilingue!	Site bilingue qui propose des exemples de projets plurilingues dont la création de textes identitaires plurilingues.
Scribjab	Application qui permet aux apprenantes et aux apprenants de lire et de créer des histoires numériques (textes, illustrations et enregistrements audio) en plusieurs langues.
CREOLE	Revue réalisée en Suisse par le Cercle de réalisations et de recherche pour l'éveil au langage et l'ouverture aux langues à l'école. Plusieurs encarts didactiques et exemples d'activités plurilingues sont disponibles en accès libre.

Exemples de pratiques pédagogiques plurilingues dans les milieux scolaires canadiens

Liste adaptée et traduite par Marie-Paule Lory

Pratique pédagogique plurilingue	Langue officielle d'enseignement	Chercheuses canadiennes et chercheurs canadiens associés aux pratiques
Pratiques plurilingues artistiques	Contextes anglophone et francophone, Ontario (Toronto)	Prasad (2013, 2014, 2015, 2018a, 2018b)
Éveil aux langues www.elodil.umontreal.ca www.elodilontario.com	Contextes francophones majoritaires et minoritaires, Québec (Montréal), Ontario (Toronto et Ottawa) et Colombie-Britannique (Vancouver)	Dagenais, Armand, Walsh et Maraillet (2007) Armand, Dagenais et Nicollin (2008) Lory et Armand (2016)
Projets de bilittératie	Contextes anglophone et francophone, Alberta	Naqvi, McKeough, Thorne et Pfitscher (2013)
STIM Binogi (www.binogi.com)	Contexte anglophone, Ontario (Toronto)	Le Pichon, Cummins et Vorstman (2021)
Pratiques théâtrales plurilingues	Contexte anglophone, Ontario (Toronto)	Ntelioglou (2011)
Pratiques théâtrales plurilingues	Contexte anglophone, Ontario (Toronto)	*Dramatic action-oriented tasks* Piccardo et Galante (2018)

Pratique pédagogique plurilingue	Langue officielle d'enseignement	Chercheuses canadiennes et chercheurs canadiens associés aux pratiques
Pratiques théâtrales plurilingues	Contextes francophones, Québec (Montréal), Ontario (Ottawa)	Théâtre Pluralité ÉLODiL Armand, Lory et Rousseau (2013) Théâtre Pluralité, Pour une pédagogie sensible et adaptée à la culture (PSAC)
Textes identitaires (1.0 et 2.0)	Contexte anglophone, Ontario et Colombie-Britannique	Cummins (2001, 2006) Cummins et Early (2011) Cummins, Ntelioglou, Prasad et Stille (2017) Stille et Prasad (2015)
Éveil aux langues, sciences et développement précoce des compétences en littératie	Contexte francophone, Colombie-Britannique (Vancouver)	Moore, Hoskyn et Mayo (2018)
Utiliser les langues maternelles des élèves pour soutenir le développement de la langue de scolarisation	Contexte francophone, Ontario (Ottawa)	Fleuret (2013) Fleuret et Thibeault (2016)
Littératies plurilingues	Contexte francophone, Colombie-Britannique (Vancouver)	Moore et Sabatier (2015)
Scribjab	Contextes anglophone et francophone, Colombie-Britannique	Dagenais, Toohey, Bennett Fox et Singh (2017)

Littérature jeunesse et plurilinguisme

Afin de vous inspirer dans la création d'activités plurilingues, voici, de façon non exhaustive, une liste de différents types de livres plurilingues de littérature jeunesse qui sont propices à l'exploitation des compétences plurilingues et pluriculturelles de vos élèves (Moore et Sabatier, 2014) :

- soit parce que des liens vers des connaissances préalables d'autres langues et cultures sont possibles,
- soit parce que la diversité linguistique et culturelle est une des composantes du livre.

Ainsi, certains de ces livres présentent :

- une histoire déjà connue des élèves et écrite dans une autre langue que celle dans laquelle elles et ils ont découvert l'histoire. C'est le cas par exemple des albums présentant des contes du monde (la maison d'édition Rue du Monde en propose de nombreux) ou encore les contes d'Andersen ou les livres de Walt Disney assez populaires.
- une histoire dans la langue d'instruction et une autre culture que celle dominante dans l'environnement scolaire. À titre d'exemple, les livres suivants répondent à ce critère : *Quand on était seuls*, la collection Des amis de chez nous, *Machin Truc Chouette*, *Venus d'ailleurs*.
- le texte de l'histoire à la fois dans la langue d'instruction et dans une ou plusieurs langues. Selon les livres, les traductions peuvent utiliser ou non la graphie de la langue d'origine et peuvent être en juxtaposition ou totalement séparées les unes des autres. *La mitaine* ou encore les livres des éditions du Soleil de minuit répondent à ce critère.
- des composantes audio qui donnent un accès à la lecture d'une œuvre en deux ou plusieurs langues. Les livres plurilingues présentées sur le site d'ÉLODiL sont d'excellentes ressources qui donnent accès à des lectures en plusieurs langues.
- des « rencontres plurilingues » sans que ce soit des traductions textuelles, mais où les langues viennent enrichir l'histoire. En voici quelques exemples : *Six milliards de visages, Tintin et le Lotus noir* ou encore, plusieurs des livres de Lise Gravel dans la série « Les petits dégoûtants ».
- une histoire où les langues s'entrelacent. On peut parfois aussi y découvrir des graphies différentes à l'intérieur d'un même texte. Par exemple, *Quel est mon super pouvoir?*, *Le voyage de Mao-Mi*, *Petits trésors*, ou encore, *Je t'aime du bout du monde*.

Les livres plurilingues peuvent comporter plusieurs de ces spécificités en même temps et représentent une excellente opportunité pour légitimer la diversité linguistique et culturelle au sein de la classe.

Pour aller plus loin en recherche

Nous vous encourageons à consulter les différents articles ci-dessous en lien avec l'exploitation de livres plurilingues en contexte pédagogique :

Armand, F., Gosselin-Lavoie, C. et Combes, E. (2016). Littérature jeunesse, éducation inclusive et approches plurielles des langues. *Nouvelle Revue Synergies Canada*, 9. Repéré à : https://journal.lib.uoguelph.ca/index.php/nrsc/article/view/3675

Armand, F., Pelletier, M., St-Hilaire, L. et Gosselin-Lavoie, C. (2015). Littérature jeunesse et interactions orales. Discuter de la diversité linguistique et culturelle, de la différence, du rejet, du racisme... *Québec français*, 173, 21-23. Repéré à : https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2015-n174-qf01737/73623ac/.

Dupin de Saint-André, M. et Montésinos-Gelet, I. (2014). La diversité culturelle au sein d'œuvres jeunesse. *Québec français,* 172, 69-7. Repéré à : https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2014-n172-qf01455/72024ac.pdf.

Fleuret, C. et Auger, N. (2019). *Translanguaging*, recours aux langues et aux cultures de la classe autour de la littérature jeunesse pour des publics allophones d'Ottawa (Canada) et de Montpellier (France) : opportunités et défis pour la classe. *Cahiers de l'ILOB, 10,* 107-136. Repéré à https://uottawa.scholarsportal.info/ottawa/index.php/ILOB-OLBI/article/view/3789.

Fleuret, C. et Sabatier, C. (2019). *La littérature de jeunesse en contextes pluriels : perspectives interculturelles, enjeux didactiques et pratiques pédagogiques*. *65*, 95-111. Repéré à : https://www.researchgate.net/publication/327948210_La_litterature_de_jeunesse_en_contextes_pluriels_perspectives_interculturelles_enjeux_didactiques_et_pratiques_pedagogiques.

Moore, D. et Sabatier, C. (2014). Les approches plurielles et les livres plurilingues. De nouvelles ouvertures pour l'entrée dans l'écrit en milieu multilingue et multiculturel. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, *17*(2), 32-65. https://doi.org/10.7202/1030887ar. Repéré à : https://www.erudit.org/fr/revues/ncre/2014-v17-n2-ncre01902/1030887ar.pdf.

Perregaux, C. (2009). Livres plurilingues et altérité. Nouvelles ouvertures pour l'entrée dans l'écrit. *Figurationen, 10*(1-2), 127-140. Repéré à : https://www.vr-elibrary.de/doi/pdf/10.7788/figurationen.2009.10.12.127.

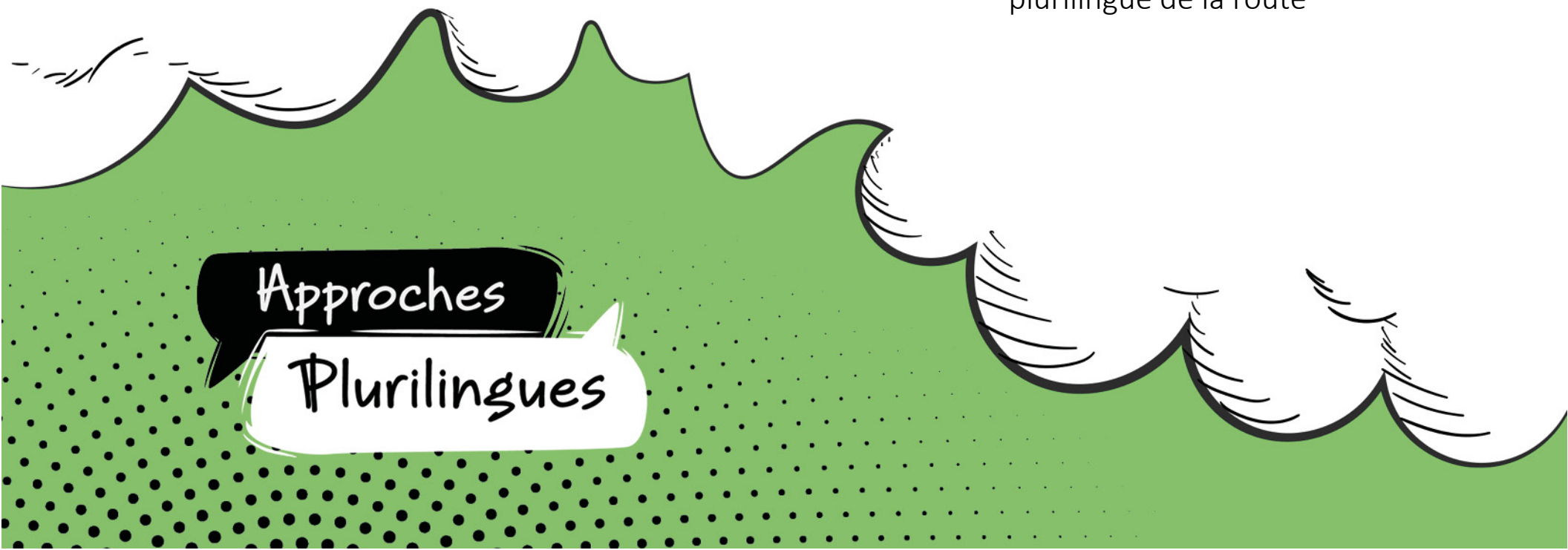
Pour aller plus loin en pratique

De nombreuses plateformes numériques permettent la création de livres numériques ensuite partageables de façon sécurisée avec les familles et d'autres élèves. En voici deux qui nous ont particulièrement intéressées :

- https://bookcreator.com offre une option audio intéressante qui permet d'annuler l'enregistrement avant le dépôt dans le livre advenant que l'élève veuille recommencer. Également, les livres ne sont accessibles au grand public que si vous le désirez. Vous pouvez choisir de limiter le partage des livres créés par un lien sécurisé.
- https://www.mystorybook.com présente des tutoriels portant sur des façons d'intégrer des livres numériques dans des pratiques de classe.

Les clins d'œil plurilingues

- Ces chères salutations
- Le triangle
- Un suffixe pour dire petit
- Une signalisation plurilingue de la route



Ces chères salutations

S'éveiller à la sonorité et à la graphie du mot *bonjour* dans une variété de langues

Clin d'œil plurilingue

Années d'études : maternelle, jardin d'enfants, 1re à 3e année

Liens avec les programmes

- Français : communication orale, lecture et écriture
- ALF/PANA : communication orale, lecture et écriture

Moment idéal pour faire cette activité

En début d'année scolaire, au moment du premier contact avec les parents de vos élèves. Profitez-en pour mieux les connaître! Proposez-leur de remplir un questionnaire sur leur enfant qui vous permettra ensuite de faire l'inventaire des langues que parlent vos élèves.

Matériel

- Bandes de papier
- Ruban-cache
- Crayon feutre
- Liste non exhaustive de salutations plurilingues

Durée

15 à 20 minutes

Langues en vedette

Langues parlées par vos élèves, langues autochtones et langues choisies par vos élèves.

Objectif

Éveiller l'élève à la sonorité et à la graphie du mot *bonjour* dans une variété de langues.

Principe linguistique et intention pédagogique

Le principe linguistique à adopter dans la mise en œuvre de ce clin d'œil consiste à se familiariser à la fois avec la graphie, la sonorité et la gestuelle pour apprendre à saluer dans d'autres langues.

Ce clin d'œil utilise le mot bonjour*, mais pourrait aussi faire appel à d'autres mots tout au long de l'année scolaire tels que* au revoir *ou* merci.

Clin d'œil plurilingue

Déroulement

Avant de commencer l'activité, sélectionner le mot *bonjour* dans la liste non exhaustive de salutations plurilingues selon les langues que parlent vos élèves. Vous pouvez effectuer une recherche sur la toile pour les langues non représentées dans la liste ou faire appel directement aux parents ou aux élèves.

1. Coller le mot « Bonjour » sur la porte de votre salle de classe.
2. Faire remarquer aux élèves que vous avez placé ce mot sur la porte.
3. Activer les connaissances des élèves en posant des questions telles que :
    - Est-ce la seule façon de saluer les gens lorsqu'ils arrivent? Lesquelles connaissez-vous?
    - Comment vous sentez-vous accueillis dans la communauté lorsque quelqu'un vous dit quelques mots dans une langue que vous connaissez?
    - Y a-t-il d'autres façons de dire bonjour sans parler? Lesquelles connaissez-vous?
    - Lorsque vous allez dans un autre pays, comment saluez-vous les gens?
    - Quel est souvent le premier mot qu'on aime apprendre dans une langue autre que celle qu'on parle, d'après vous?
4. Écrire ou faire écrire chaque mot signifiant « bonjour » dans une autre langue sur une bande de papier et les présenter un à la fois aux élèves. Il est fortement suggéré de s'exercer à les prononcer pendant quelques jours avant d'introduire un nouveau mot.
5. Coller les bandes, les bulles et les photos, à votre guise, à l'extérieur de votre salle de classe afin de souligner que votre classe est un **espace inclusif**.

Capsule suggestions

Prendre en photo des élèves exprimant d'autres façons de dire bonjour sans parole (p. ex., langue des signes, geste de la main, geste de la tête).

Ajouter, sur une affiche, un message dans la langue de son choix qui invite les élèves à échanger des messages de salutations sur le modèle « Ici, je te dis... et tu me dis… ». Autre modèle possible : « Dans cette classe, nous parlons, comprenons ou sommes en contact avec plusieurs langues, par exemple... »

Ne pas oublier d'ajouter les mots *bonjour* dans les langues autochtones proposées dans la liste non exhaustive de salutations plurilingues.

Clin d'œil plurilingue

Conseil de prononciation

Vous pouvez utiliser des dictionnaires de prononciation des langues en ligne tels que *Forvo*, *Acapela* ou *HowToPronounce* comme références.

Liste non exhaustive de salutations plurilingues

Nous utilisons ici les lettres du système d'écriture auquel appartient notamment le français. N'hésitez pas à faire appel aux parents d'élèves ou au personnel de l'école pour présenter la graphie en usage dans ces langues.

Langue	Bonjour
Anglais	*Good morning*
Arabe	*Sabah el kheir*
Berbère	*Tifawin*
Chinois mandarin	*Ní zǎo*
Coréen	*Annyông haseyo*
Espagnol	*Buenos días*
Grec	*Kaliméra*
Hindi	*Namaste*
Irlandais	*Dia dhuit*
Italien	*Buongiorno*
Japonais	*Ohayō gozaimasu*
Ourdou	*Subh prabhat*
Polonais	*Dzień dobry*
Swahili	*Habari ya asubuhi*
Tamoul	*Vanakkam*
Vietnamien	*Chào*
Abénaquis	*Kwaï*
Inuktitut	*Ullaakut*
Micmac	*Gwé*
Algonquin	*Kwé*

Clin d'œil plurilingue

Consolidation

- Au moment de l'appel des noms, chaque matin, dire bonjour dans une autre langue (p. ex., « *Kaliméra*, Evelyne »).
- Encourager les élèves à vous répondre dans la langue de leur choix (p. ex., « *Ullaakut*, M^{me} Manon »).

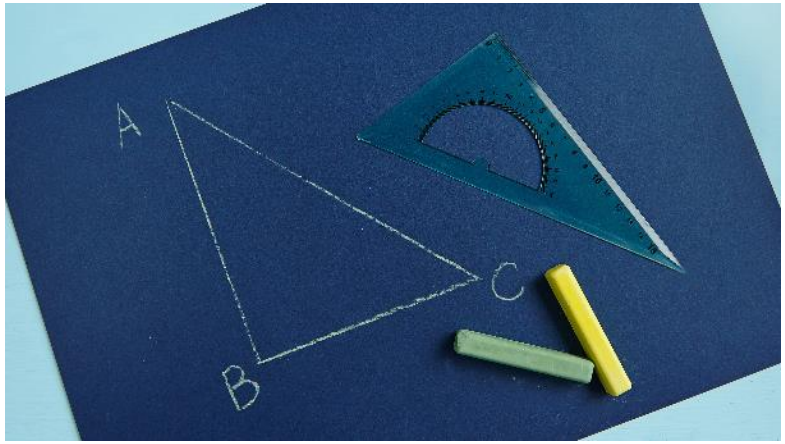
Pour aller plus loin

- Exploiter l'album *Madlenka*, de l'auteur Peter Sis, aux éditions Grasset Jeunesse et ajouter les mots de salutations à votre liste de mots à l'extérieur de votre salle de classe. Ne pas hésiter à les utiliser aussi au moment de faire l'appel des noms.
- Inviter les élèves qui le souhaitent à écrire les mots de salutations dans le système d'écriture utilisé dans leur ou leurs langues. En profiter pour faire des observations (p. ex., comparer le nombre de caractères et la forme de ceux-ci).
- Faire une liste des mots *Au revoir* ou *À demain* dans les langues que vous avez présentées, et les coller, à votre guise, à l'intérieur de votre salle de classe. Les utiliser quotidiennement en contexte.
- Pour en apprendre davantage sur les rituels de salutations dans différents pays, consulter les sites suivants :
  - https://www.learnenglish1-2-1.com/fr/20-fa%C3%A7ons-de-dire-bonjour-dans-d%27autres-langues/
  - https://www.iletaitunehistoire.com/genres/documentaires/lire/dire-bonjour-dans-le-monde-bibliddoc_028#histoire

Le triangle

Développer sa curiosité linguistique et s'éveiller aux variations morphosyntaxiques d'une langue à l'autre

Le Centre franco



Années d'études : 1re à 8e année

Liens avec les programmes

- Mathématiques : sens de l'espace
- Français : communication orale et lecture
- ALF/PANA : communication orale et lecture

Moment idéal pour faire cette activité

- Après avoir vu l'unité pédagogique « Les trois petits cochons ».
- Pendant l'étude du domaine Sens de l'espace (les angles, les formes et les solides).

Matériel

- Tableau ou papier grand format
- Outil technologique pour faire de la recherche

Durée : 20 minutes

Langues en vedette

Français, anglais, espagnol, italien, portugais et langues choisies par vos élèves.

Objectifs

Développer la curiosité linguistique et éveiller l'élève aux variations morphosyntaxiques d'une langue à l'autre.

Principe linguistique et intention pédagogique

Le principe linguistique à adopter dans la mise en œuvre de ce clin d'œil est de faire réaliser aux élèves qu'un préfixe et un suffixe peuvent nuancer un radical en français, comme dans plusieurs autres langues.

Ce clin d'œil utilise la forme géométrique du triangle, mais pourrait faire appel à toute autre forme selon l'année d'études, et respecte la forme « préfixe + radical » (p. ex., quadrilatère, octogone).

Déroulement

Si les élèves ont exploré l'unité pédagogique « Les trois petits cochons », leur rappeler la réflexion autour du mot *trois* ainsi que les conclusions qu'a établies le groupe-classe (p. ex., dans

plusieurs langues, le mot commence par les mêmes lettres, il a une sonorité et une graphie semblables).

1. Dessiner un triangle au tableau et demander aux élèves de nommer la figure en français et dans une langue de leur choix.
2. Indiquer aux élèves que le mot *triangle* en français est composé du mot *angle* et du suffixe *tri-*.
3. Demander aux élèves d'expliquer ces deux mots et de nommer les stratégies qu'elles et ils utilisent pour les définir (p. ex., ma sœur avait un devoir à faire sur les angles et elle m'a montré...; je connais d'autres mots qui commencent par *tri*, comme *triathlon* aux olympiques ou *tridimensionnel*, casse-tête 3D que j'ai eu pour mon anniversaire).
4. Inviter les élèves à vérifier si le mot *triangle* dans d'autres langues serait aussi formé de cette façon (préfixe + radical) :
   - Former des équipes et remettre un outil technologique par équipe. Pour les élèves plus jeunes, utiliser seulement les langues connues des élèves et faire vous-même la recherche pour quelques langues suggérées par les élèves.
   - Allouer 10 minutes de recherche au maximum.
   - Inviter les élèves à remplir en commun le **Tableau plurilingue du mot *triangle*** (document mis en commun, au tableau ou sur papier grand format).
5. Inviter le groupe-classe à tirer des conclusions sur la formation du mot *triangle* dans d'autres langues.
6. Faire remarquer aux élèves que le mot *triangle*, en français comme en anglais, en espagnol, en italien et en portugais, peut être une forme géométrique, mais aussi un instrument de musique. D'autres langues, telles que le néerlandais ou le tchèque, possèdent des mots différents pour distinguer la forme géométrique de l'instrument de musique. Consulter la page Web portant sur la traduction du mot *triangle* pour connaître ces langues.

Tableau plurilingue du mot *triangle*

Mot	Langue
triangle	français
triangle	anglais
triángulo	espagnol
…	…

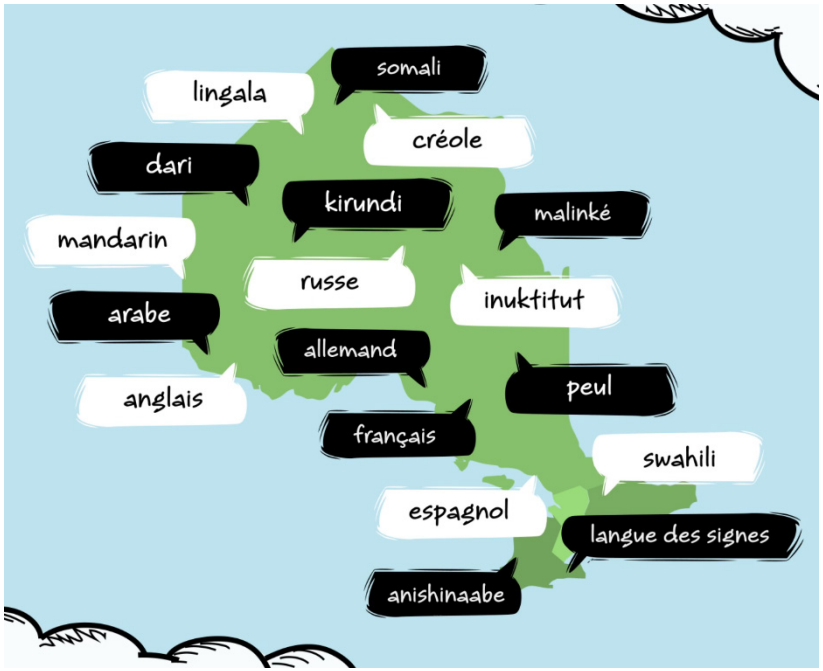
Pour aller plus loin

- Inviter les élèves à classer ensemble les mots qui se ressemblent et à former des familles de langue tout en justifiant leurs propositions. Consulter le document Les familles de langues d'ÉOLE (Éducation et ouverture aux langues à l'école) pour vous familiariser avec la notion de famille de langues.
- Faire le même genre d'activité de découvertes linguistiques pour d'autres notions de géométrie et du sens de l'espace (p. ex., octogone, sphère, à gauche).
- Faire remarquer que le mot *triangle* en français et le mot *triangle* en anglais sont des congénères, de vrais amis (ils se ressemblent graphiquement et ont le même sens). Dresser la liste d'autres mots identiques en mathématiques dans ces deux langues (p. ex., rectangle, angle, cube, vertical). Créer un référentiel ou un lexique qui permet de comparer ces mots. Consulter un lexique anglais-français de termes de mathématiques pour enrichir le référentiel.

Ressources

La page Web ci-après présente la traduction du mot *triangle* en allemand, en anglais, en italien, en portugais, en espagnol, en néerlandais, en polonais et en tchèque.

Vous pouvez aussi effectuer votre propre recherche en tapant les mots *triangle en plusieurs langues* ou utiliser des outils de traduction (p. ex., DeepL).



Un suffixe pour dire petit

Développer sa curiosité linguistique et s'éveiller aux variations morphosyntaxiques d'une langue à l'autre

Clin d'œil plurilingue

Années d'études : 7e à 12e année

Liens avec les programmes

- Français : communication orale, lecture et écriture
- ALF/PANA : communication orale, lecture et écriture

Moment idéal pour faire cette activité

- Après avoir vu l'unité pédagogique « Le Petit Prince ».
- En amont à une leçon sur la signification et l'utilisation des suffixes.

Matériel

Tableau ou papier grand format

Durée : 10 à 15 minutes

Langues en vedette

Français et espagnol

Objectifs

Développer la curiosité linguistique et éveiller l'élève aux variations morphosyntaxiques d'une langue à l'autre.

Principe linguistique et intention pédagogique

Le principe linguistique à adopter dans la mise en œuvre de ce clin d'œil est de faire réaliser aux élèves qu'un suffixe peut nuancer un radical en français et que ce phénomène existe aussi dans d'autres langues.

Déroulement

Utiliser les deux traductions en espagnol du titre de l'œuvre du *Petit Prince* : *El Principito* ou *El Pequeño Principe*.

1. Écrire ces deux titres au tableau ou sur du papier grand format.
2. Aborder les difficultés de traduction possibles d'une langue à l'autre, par exemple faire des comparaisons avec l'espagnol, le français et l'anglais, et mentionner que, selon les langues, les traductions ne se font pas toujours mot à mot (p. ex., le nombre de mots utilisés

n'est pas forcément le même; la place des mots, comme l'adjectif ou le nom commun, peut varier; le déterminant n'est pas obligatoire dans toutes langues). Appuyer la discussion de titres de livres ou de titres de films dont les traductions en plusieurs langues pourront être données par les élèves.

3. Revenir à l'œuvre du *Petit Prince* et faire observer les différences entre le titre en français et celui en anglais *The Little Prince*.
4. Revenir au titre en espagnol et amener les élèves à faire des hypothèses sur la construction du mot *Principito*. Quelle serait la partie du mot qui voudrait dire « petit »? Quelle partie du mot voudrait dire « prince »? (*Principe* = prince; *ito* = petit).
5. Présenter le titre du *Petit Chaperon rouge* en espagnol : *Caperucita Roja*.
6. Demander aux élèves de déterminer, dans la traduction du titre en espagnol du *Petit Chaperon rouge*, ce que serait le mot *petite*.
7. Quelle règle d'accord de genre pourriez-vous déduire de ces exemples en espagnol?

Proposer la règle au besoin : en espagnol,

- le suffixe *-ito* est un suffixe diminutif masculin qui signifie « petit », et l'ajout de ce suffixe est assez usuel en espagnol;
- le suffixe *-ita* est un suffixe diminutif féminin qui signifie « petite », et l'ajout de ce suffixe est assez usuel en espagnol.

Pour aller plus loin

Discuter des suffixes en français qui sont ajoutés à la fin d'un mot pour décrire un format plus petit (p. ex., maison-maisonnette; oreille-oreillette; bicycle-bicyclette). Vérifier si cette notion grammaticale est présente dans d'autres langues que peuvent connaître les élèves. Entamer une discussion du même type autour du concept de préfixe.

Par exemple, en allemand, les suffixes *-lien* et *-chen* sont utilisés, mais sans distinction de genre pour marquer aussi l'idée de quelque chose de plus petit. Un changement sur le plan orthographique est également nécessaire lorsqu'un suffixe diminutif est utilisé. Par exemple, *der Hut* (le chapeau) devient *das Hütchen* (le petit chapeau).

Une signalisation plurilingue de la route

Développer des stratégies socioculturelles et sociolinguistiques et s'éveiller aux politiques linguistiques et à leurs effets sur les langues parlées dans un espace donné

Le Centre franco

Années d'études : 7e à 12e année

Piste de différenciation pour une mise à niveau linguistique :

Cette activité est principalement destinée aux élèves du secondaire. Cependant, il est possible d'utiliser une activité similaire intitulée Devine où c'est, créée par l'équipe ÉLODiL qui permettrait le développement de compétences similaires pour des élèves qui suivent un programme modifié ou des adaptations.

Liens avec les programmes

Français, ALF/PANA : communication orale, lecture et écriture.

Moment idéal pour faire cette activité

- Pour obtenir l'attention des élèves en vue d'une transition entre le travail et l'enseignement.
- Pour amorcer une discussion ou une lecture sur une interdiction (p. ex., discrimination, utilisation de drogues, vandalisme).

Matériel

- Jeu-questionnaire Une activité plurilingue
- Projecteur ou TBI
- Papier
- Crayons

Durée : 20 à 25 minutes

Langues en vedette

Le français dans différentes régions du monde, l'arabe, le portugais, l'inuktitut, le perse, le chinois, le japonais et l'espagnol.

Objectifs

Développer des stratégies socioculturelles et sociolinguistiques et éveiller l'élève aux politiques linguistiques et à leurs effets sur les langues parlées dans un espace donné.

Principe linguistique et intention pédagogique

Le principe linguistique à adopter dans la mise en œuvre de ce clin d'œil est de favoriser le transfert de connaissances culturelles et soutenir la compréhension générale d'un message.

Déroulement

Cette activité permet aux élèves d'associer les panneaux routiers à une langue.

Deux options sont offertes dans cette activité :

- les élèves répondent au jeu-questionnaire en groupe-classe en amont à la discussion de groupe;
- chaque élève répond individuellement au jeu-questionnaire en amont à la discussion de groupe.

1. Répondre au jeu-questionnaire selon l'option choisie.
2. Demander aux élèves de lister :
    - les stratégies utilisées pour émettre ces hypothèses (faire remarquer que la connaissance parfaite de la langue n'est pas toujours obligatoire pour déterminer la langue affichée : on peut avoir des compétences partielles dans cette langue, des indices textuels peuvent aussi nous aider, mais aussi, parfois, des indices paratextuels comme l'environnement [des personnages, des bâtiments, le climat, etc.]);
    - les points communs de ces panneaux (p. ex., le format octogonal du panneau dans la majorité des situations, le fond rouge et l'écriture en blanc);
    - la différence principale : l'écriture (dans la langue ou une des langues officielles du pays ou de la région).
3. Entamer une discussion sur l'usage de plusieurs langues sur les panneaux STOP/ARRÊT en demandant aux élèves ce qu'elles et ils pensent de l'impact d'un tel choix de politique linguistique. Pour vous aider et alimenter votre réflexion sur le sujet, deux liens sont proposés dans la section **Ressources** ci-après.

Consolidation

- Demander aux élèves si, dans les pays qu'elles et ils ont visités ou ont habités, le mot *stop* est utilisé ou si une autre forme est employée. Leur demander également si la même forme géométrique et les mêmes couleurs sont utilisées, etc.
- Demander aux élèves de trouver des panneaux de signalisation routière différents de ce qui existe en Ontario dans un (ou plusieurs) pays dans lequel (lesquels) elles et ils ont habité ou qu'elles et ils ont pu trouver au moyen d'une recherche sur la toile par exemple. Inviter les élèves à les comparer.

Pour aller plus loin

Mettre en œuvre ces deux activités créées par ÉLODiL autour de la diversité linguistique qui s'inscriraient de façon intéressante à la suite de ce clin d'œil :

- L'enquête sur les langues
- À la découverte de notre quartier

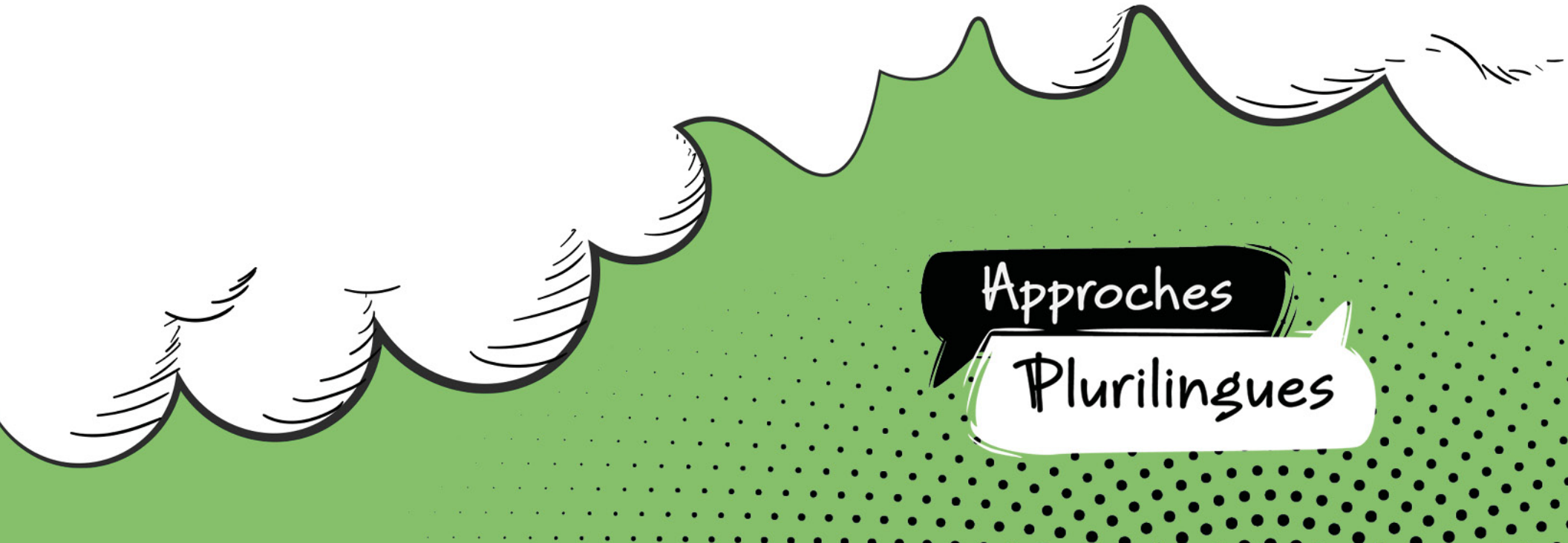
Ressources

Pour en apprendre davantage sur certains enjeux linguistiques relatifs à la signalisation routière :

- *De nouvelles technologies développées à Montréal pour préserver les langues autochtones*
- Arrêt ou stop? *Retour sur près d'un siècle de débat dans la presse écrite au Québec*

Unités d'éveil aux langues

- Les trois petits cochons
- Le Petit Prince



Les trois petits cochons

Ensemble d'activités organisées pour valoriser la diversité linguistique et culturelle

Unité pédagogique d'éveil aux langues : Les trois petits cochons

Années d'études : 1re à 6e année

Matières et liens avec les programmes

- Français
- Mathématiques
- Anglais
- ALF
- PANA

Moment idéal pour faire cette activité

- Pendant l'étude du genre de texte (les contes)
- Pendant la lecture aux élèves
- En préparation de leçons en art dramatique
- En amont à l'enseignement du domaine Sens de l'espace
- En introduction à une tâche d'écriture
- Pour créer un climat de classe respectueux des différences

Matériel

- Outils numériques (outils de recherche et Internet)
- Tableau
- TBI ou projecteur
- Document A – Les couvertures de livres des trois petits cochons
- Document B – Tableau des traductions du mot *trois*
- Document C – Extraits du livre *Les trois petits cochons* en français et en anglais
- Document D – *Les trois petits cochons* et les congénères anglais-français – Fiche de l'élève
- Document E – Un extrait de *Los tres cerditos*
- Document F – Second extrait des *Trois petits cochons*
- Instruments de musique
- Accessoires pour le théâtre

Durée totale

- Pour le cycle primaire : environ 4 heures
- Pour le cycle moyen : environ 4 heures 30 minutes

Unité d'éveil aux langues

Objectifs

- Éveiller la curiosité linguistique et culturelle.
- Observer et comparer des langues.
- Développer des habiletés d'analyse grammaticale.
- Développer ses compétences cognitives, interpersonnelles et intrapersonnelles.
- Comprendre différents points de vue et diverses perspectives du monde.
- Vivre des expériences pertinentes et authentiques.
- Collaborer pour enrichir les connaissances linguistiques et culturelles de la classe.
- Encourager l'instauration d'un climat de sécurité linguistique.
- Faire partager ses expertises linguistiques et culturelles.

Compétences transférables

- Citoyenneté
- Innovation et créativité
- Littératie numérique
- Pensée critique et résolution de problèmes
- Collaboration
- Communication
- Apprentissage autonome

Stratégies pédagogiques

- Activation des connaissances
- Questionnement efficace ou dirigé
- Stratégies affectives
- Stratégies de compensation
- Stratégies métacognitives
- Travail d'équipe
- Autorégulation
- Rétroaction fréquente constructive
- Jeu de rôles

Unité d'éveil aux langues

Survol de l'unité

Activité	Durée et matériel
Déclencheur Les onomatopées	20 minutes
Activité 1 *Les trois petits cochons* en plusieurs langues	30-45 minutes Document A Document B Projecteur, ordinateur, Internet
Activité 2 Comparons les langues	Deux séances de 30-45 minutes Séance de 40 minutes (Cycle moyen seulement) Document C Document D Document E Document F
Activité 3 En scène avec le théâtre plurilingue	50-60 minutes
Consolidation Le livre enrichi plurilingue	30-45 minutes + durée allouée au projet par la personne enseignante

Unité d'éveil aux langues

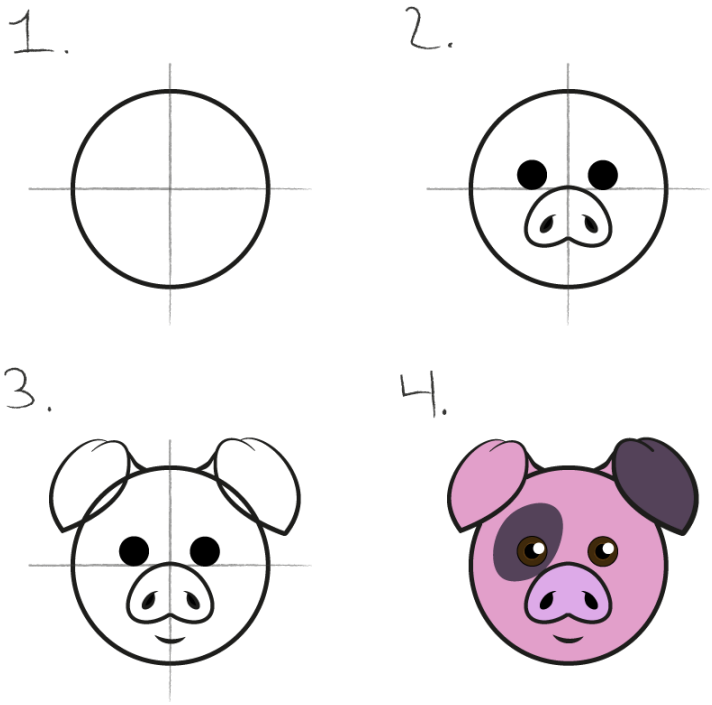
Déclencheur de l'unité

Objectif

Amener l'élève à développer sa curiosité linguistique et culturelle au moyen de la connaissance et de la compréhension d'onomatopées (mots créés pour reproduire le bruit d'une chose ou d'un animal).

Déroulement

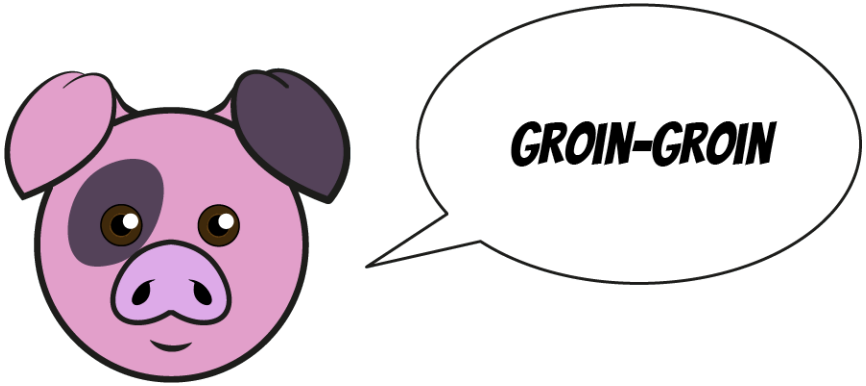
1. Dessiner un cochon sur le tableau ou le TBI.



2. Demander aux élèves si elles et ils reconnaissent l'animal.
3. Expliquer qu'on dit que le cochon grogne : le grognement du cochon est « groin-groin » en français.

Unité d'éveil aux langues

4. Ajouter à votre dessin une bulle avec son onomatopée en français (voir l'exemple ci-dessous).
5. Demander aux élèves si elles et ils connaissent le bruit du cochon dans d'autres langues.
6. Ajouter des bulles autour du cochon à partir des propositions des élèves ou inviter les élèves à venir elles-mêmes et eux-mêmes remplir les bulles lorsque la graphie est plus difficile à reproduire. Ne pas hésiter à utiliser des traducteurs en ligne, tels que Google Traduction ou DeepL, pour vous aider dans cette démarche.



Capsule suggestions

Pour vous aider, consulter[9] :

Liste de cris d'animaux en français dans la Banque de dépannage linguistique de l'OQLF (onomatopée et nom du cri) :
http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?id=4667

Les cris d'animaux dans d'autres langues :
https://fr.wikipedia.org/wiki/Liste_d%27onomatop%C3%A9es_dans_diff%C3%A9rentes_langues

L'écoute des sons d'animaux
http://eole.irdp.ch/activites_eole/audios/v1_cd1/v1_cd1_48.mp3

[9] Certains liens peuvent ne plus être fonctionnels et des sites, devenir moins pertinents. Vous pouvez effectuer une recherche sur le Web à l'aide des mots clefs *cris*, *animaux* et *langues*.

Activité 1 : *Les trois petits cochons* en plusieurs langues[10]

Objectifs

- Développer sa curiosité linguistique.
- Comparer les nombres dans plusieurs langues.
- Analyser et comparer les titres en français et en anglais, et dans d'autres langues.

Déroulement

1. Activer les connaissances antérieures des élèves en leur demandant si elles et ils connaissent des histoires dans lesquelles le personnage principal est un cochon.
2. Présenter des livres de la salle de classe ou projeter des exemples de livres où un cochon est un personnage de l'histoire.
3. Former des équipes de trois.
4. Remettre à chaque équipe une copie de la première page du Document A : Les couvertures de livres des trois petits cochons.
5. Inviter les élèves à écrire le nom de la langue sous chaque couverture.
6. Demander aux élèves de dire ou de noter les stratégies utilisées pour deviner les langues.
7. Prendre en note les stratégies qu'utilisent les élèves pour deviner la langue dont il est question (p. ex., je parle cette langue; je suis allée dans un restaurant japonais et l'écriture était similaire; j'avais une hypothèse, mais j'ai demandé à un ami de la classe de la confirmer; mon voisin parle cette langue; je vois souvent le père de mon ami lire le journal dans cette langue; etc.).
8. Présenter les réponses à l'aide de la partie Corrigé du Document A.
9. Inviter les équipes à regarder de nouveau une à une les couvertures, à repérer le mot *trois* sur chacune et à les noter dans le Document B : Tableau des traductions du mot *trois*. Inviter les élèves à utiliser les lignes vierges du tableau pour suggérer d'autres traductions du mot *trois* dans les langues de leur choix.
10. Présenter les réponses à l'aide de la partie Corrigé du Document B; animer une discussion sur les stratégies utilisées pour repérer le mot *trois*.

[10] Activité inspirée et adaptée de M. Kervran (2013), *Les langues du monde au quotidien*, volume 2, *Le Petit Chaperon rouge*.

11. À l'aide des titres sur les couvertures de livres (Document A), demander aux élèves de comparer la structure du titre en français avec celle de l'anglais.

12. En déduire une règle de comparaison des deux langues dans les mots des élèves que l'on affichera dans la salle de classe. Cette affiche pourra être enrichie pendant d'autres activités de comparaison des deux langues. Elle permettra des rappels de faits de langue (p. ex., en anglais l'adjectif de couleur est toujours placé devant le nom commun, mais en français, il se place souvent après celui-ci; en français, dans les titres, les majuscules sont présentes en début de phrase et pour les noms propres, mais en anglais, une majuscule est présente dans le titre pour chaque mot clé).

Activité 2 : Comparons les langues

Objectifs

- S'éveiller aux différences et aux ressemblances grammaticales entre les langues.
- Comprendre le fonctionnement de certains faits grammaticaux dans une autre langue.
- Développer des habiletés d'analyse grammaticale.

Déroulement

SÉANCE 1

Avant de commencer cette activité, lire aux élèves le livre *Les trois petits cochons* afin que toutes et tous en connaissent l'histoire (livre numérique ou de la bibliothèque scolaire).

1. Ouvrir sur le TBI ou projeter le Document C : Extraits du livre *Les trois petits cochons* en français et en anglais.
2. Lire l'extrait du texte en français. Lire une seconde fois l'extrait en changeant votre voix pour les passages du petit cochon et en suivant le texte avec un doigt sous chaque mot : « "Non, non, par le poil de mon menton!" dit le premier petit cochon. »
3. Toujours à l'aide du Document C, lire l'extrait en anglais. Lire une seconde fois l'extrait en changeant votre voix pour les passages du petit cochon et en mettant aussi le

doigt sous chaque mot : « *To which the little pig replied, "No, no, not by the hair of my chinny chin chin".* »

4. Pour une meilleure comparaison, écrire la phrase en français et la phrase en anglais au tableau.
5. Poser les questions ci-dessous pour développer les connaissances et les habiletés d'observation sur les langues, et noter les réponses :
   - Que remarquez-vous entre les deux phrases?
   - Est-ce que les mots de la phrase dite par le petit cochon sont dans le même ordre dans les deux langues? Est-ce que les mots doivent toujours être placés dans le même ordre dans toutes les langues? Avez-vous des exemples?
   - Y a-t-il des mots qui se ressemblent? Lesquels?
   - Croyez-vous que le mot *non* dans d'autres langues ressemble au *non* du français et de l'anglais? Comment le savez-vous?
   - Dans quelles circonstances mettez-vous des lettres majuscules au milieu des phrases en français?
   - Comment pourrait-on traduire *my chinny chin chin* en français? Diriez-vous qu'on doit toujours traduire tous les mots d'une langue à l'autre pour avoir le même sens? Pouvez-vous traduire cette expression dans une autre langue de votre choix?
6. Relire les réponses des élèves au groupe-classe et inviter les élèves à tirer des conclusions sur le fonctionnement des langues afin de mieux comprendre la langue française.

SÉANCE 2[11]

Les activité suivantes portant sur les congénères anglais-français de la thématique des trois petits cochons vous permettront de discuter des « congénères » (aussi appelés *vrais amis*) avec vos élèves et d'établir des règles de correspondance entre certains adjectifs en français et en anglais. Si une réflexion autour des congénères engage souvent des discussions sur les faux amis, nous vous invitons, au cours de cette séance, à vous concentrer sur ces vrais amis pour considérer de façon positive les liens possibles entre les langues que parlent vos élèves.

Capsule pédagogique

Les congénères sont des mots qui se ressemblent graphiquement dans deux langues différentes et qui ont le même sens. Par exemple, le mot *histoire* dans le sens de « *story* » n'est pas un congénère, mais *histoire* dans le sens de « *history* » l'est.

1. Distribuer aux élèves le Document D : *Les trois petits cochons* et les congénères anglais-français – Fiche de l'élève.
2. Lire en groupe-classe la première phrase du texte distribué aux élèves « Ce conte fabuleux raconte une histoire qui se déroule dans un endroit mystérieux de notre planète ». Poser les questions suivantes :
   - Y a-t-il, dans cette phrase, des mots que vous connaissez qui se ressemblent en français et en anglais? Orienter les élèves pour qu'elles et ils puissent repérer les mots *fabuleux* (*fabulous*) et *mystérieux* (*mysterious*).
   - Expliquer aux élèves que de nombreux mots de la langue française et de la langue anglaise se ressemblent, on les appelle des vrais amis ou des congénères. Leur indiquer que, pour que des mots soient considérés comme des congénères, il est nécessaire qu'ils se **ressemblent graphiquement et qu'ils aient le même sens**. Les mots *banane* et *banana* sont ainsi des congénères, car ils ont une orthographe similaire et ont le même sens.
3. Inviter les élèves à remplir les deux premières lignes du tableau (avec les mots *fabuleux* et *mystérieux*) du Document D (colonne 1 et colonne 2 du tableau).
4. Formuler avec les élèves une règle de correspondance selon le corrigé proposé à la page 3 du Document D (colonne 3 du tableau).
5. Inviter les élèves à poursuivre la lecture du texte de façon individuelle ou, selon le niveau de vos élèves, leur

[11] Activité légèrement adaptée d'ÉLODiL (elodil.umontreal.ca).

faire la lecture et leur demander de lever la main lorsqu'elles et ils entendent un congénère.

6. Former des équipe de trois. Demander aux élèves de souligner dans le texte les mots qui se ressemblent en français et en anglais, et de formuler des règles de correspondance sur le modèle réalisé en groupe-classe.
7. En groupe-classe, proposer un corrigé (p. 3 du Document D) puis :
    - amorcer une discussion à propos des congénères dans d'autres langues (par exemples en anglais-espagnol, espagnol-tagalog, français-arabe…). Au besoin, leur rappeler l'activité portant sur la traduction du mot *trois* en plusieurs langues où de nombreux congénères sont repérables.
    - Inviter les élèves à réfléchir sur le rôle des congénères dans les différentes situations d'apprentissage qu'elles et ils peuvent vivre. En dresser une liste au tableau (p. ex,, cela me permet de comprendre des mots que je ne connaissais pas en français à l'oral ou à l'écrit, cela me permet d'enrichir mon vocabulaire, cela me permet de mieux comprendre l'orthographe d'un mot en français ou dans une autre langue…).
8. Demander aux élèves de réaliser des imagiers plurilingues pour faire ressortir l'existence de congénères dans les langues de leur choix. Les élèves pourraient présenter ces imagiers à des élèves plus jeunes et leur expliquer le concept des congénères (un exemple de présentation d'imagiers plurilingues est proposé dans cette vidéo réalisée par ÉLODiL).

Capsule pédagogique

Le site Web ÉLODiL propose une vidéo de mise en œuvre de cette activité sur les congénères ainsi que de nombreuses informations complémentaires en lien avec les congénères. Nous vous invitons à consulter l'ensemble de ces ressources.

SÉANCE 3

Pour le cycle moyen

1. Au cours de cette séance, les élèves écouteront et découvriront à l'écrit des extraits du conte *Les trois petits cochons* en espagnol. Sans préciser la langue, faire écouter un extrait du conte *Les trois petits cochons* en espagnol. Voici un exemple d'audio possible, mais de nombreux autres sont disponibles : https://www.youtube.com/watch?v=-NpLJNj2ams. Demander aux élèves d'identifier la langue entendue et d'indiquer les stratégies qu'elles et ils ont utilisées pour le faire.
2. Former des équipes.
3. Projeter le Document E : Un extrait de *Los tres cerditos* ou le distribuer aux élèves.
4. Demander aux équipes de lire le texte et de discuter pour :
    - en dégager l'idée principale;
    - choisir la phrase qui a été la plus facile à comprendre, justifier leur choix puis nommer les stratégies de compréhension utilisées (p. ex., compensation, congénères, discours rapporté, connaissances de la langue).
5. Distribuer le Document F : Second extrait des *Trois petits cochons* aux élèves.
6. Demander aux équipes de comparer les textes en espagnol et en français pour voir si les élèves trouvent des ressemblances, puis faire une mise en commun de leurs observations en groupe-classe. Il est aussi important d'accueillir les différences comme observations.
7. Guider la réflexion et la discussion dans les équipes. Alimenter le questionnement grammatical en posant aléatoirement des questions telles que :
    - Avez-vous remarqué s'il y avait des noms communs ou des noms propres? Pourriez-vous les relever?
    - Avez-vous remarqué s'il y avait des similarités entre les deux langues, telles que les classes de mots (déterminant, nom)?
    - Est-ce que la construction des phrases se ressemble (sujet et prédicat)? Y a-t-il des compléments de phrase?
    - Observez-vous des marques du pluriel comme en français? Si oui, est-ce aussi muet?
    - Y a-t-il des pronoms personnels?
    - Que remarquez-vous sur le discours rapporté? Sur l'incise?
    - Que remarquez-vous relativement à la ponctuation?

Activité 3 : En scène avec le théâtre plurilingue – Théâtre pluralité ÉLODiL[12]

Cette pratique théâtrale pour toutes et tous demande un soutien plus élevé de la part de la personne enseignante (étayage) pour les premières séances, surtout pour valoriser la stratégie de traduction. Il s'agit ici, en tout premier lieu, d'accueillir l'élève dans sa démarche d'une construction identitaire plurielle et de l'aider à développer des habiletés plurilingues en communication orale.

Objectifs

- Favoriser un espace d'expression à partir des langues et des cultures des élèves, et de leur environnement.
- Sensibiliser à la diversité linguistique.
- Stimuler la créativité et l'imaginaire.
- Développer les habiletés en communication orale.
- Soutenir la mise en place d'un espace collaboratif.

Déroulement

Pousser les meubles pour disposer d'un espace libre pour jouer.

Activité du rituel d'ouverture

L'objectif de ce rituel avant la saynète est d'offrir une transition vers le jeu théâtral et une occasion pour les élèves de se centrer sur elles-mêmes et eux-mêmes.

Éteindre les lumières et mettre une musique douce. Les élèves s'assoient confortablement en cercle. Elles et ils ferment les yeux en écoutant la musique et en respirant profondément pendant une minute.

Échauffement : la phrase queue leu leu

Chaque élève, à tour de rôle, dit un mot dans la langue de son choix pour compléter une phrase débutée par sa voisine ou son voisin de gauche. L'élève qui veut terminer la phrase adopte une intonation appropriée au type d'énoncés utilisé (déclarative, exclamative, interrogative) en plaçant l'accent tonique sur la dernière syllabe d'un mot ou d'un groupe de mots. Par la suite, l'élève qui suit commence une nouvelle phrase.

Activité théâtrale

1. Cibler un sujet lié au conte *Les trois petits cochons* et qui touche de près les élèves selon leur âge, tel que :
   - le méchant loup veut des amis;
   - le loup veut devenir une meilleure personne;

[12] Inspirée du guide *Théâtre Pluralité – ÉLODiL* : https://www.elodil.umontreal.ca/guides/theatre-pluralite-elodil/.

- le loup veut devenir végétarien;
- le point de vue du méchant loup;
- le méchant loup en a assez;
- le loup ne veut plus être intimidateur;
- le loup se confie à ses enseignantes et à ses enseignants;
- le loup veut changer sa réputation.

2. Présenter le sujet choisi au groupe-classe et leur annoncer qu'elles et ils présenteront une saynète finale de 1 à 5 minutes (selon le niveau des élèves).
3. Rappeler aux élèves qu'elles et ils ont le droit, à tout moment dans la saynète, de s'exprimer dans la langue de leur choix et qu'au besoin, si les élèves le souhaitent, des traductions en français sont offertes.
4. Former des équipes : la formation des équipes peut se faire en fonction des langues que parlent les élèves de la classe, des liens d'attachement entre les élèves, des défis ou des forces homogènes ou hétérogènes, etc.
5. Mettre à la disposition des élèves des instruments de musique, des accessoires et des meubles pour faciliter la mise en scène et le développement de l'imagination.
6. Permettre aux équipes de se rassembler, et allouer 30 minutes de discussion, au minimum, pour :
   - discuter des personnages et attribuer les rôles;
   - choisir les instruments et les accessoires;
   - construire une histoire sur le sujet assigné.
7. Demander aux équipes de répéter leur saynète au moins deux fois avant la représentation devant le groupe-classe.
8. Encourager les élèves à s'exprimer dans la langue de leur choix et à ne pas interrompre les présentations.

Variante possible pour le cycle moyen

- Écrire la liste des sujets au tableau.
- Faire piger un sujet par équipe.
- Suivre la procédure de préparation décrite précédemment.
- À la suite de chaque présentation, faire deviner le sujet dans la liste par l'auditoire.

Activité du rituel de fermeture

L'objectif de cette période, après la saynète, favorise surtout une réflexion en situation de résolution de problèmes pour améliorer le climat de confiance et de respect au sein du groupe-classe.

Après la présentation des saynètes, inviter les élèves à se placer en cercle et :

- à exprimer leurs émotions quant à leur performance ou à l'observation des saynètes;

- à mettre en commun ce qu'elles et ils ont compris, aimé, n'ont pas aimé, et ce qui devrait être amélioré au moment de séances de théâtre subséquentes;
- à trouver collectivement des solutions aux enjeux soulevés;
- à prendre des risques et à se responsabiliser.

Capsule pédagogique

Prendre le temps d'accomplir le rituel de fermeture pour faciliter la transition entre l'activité de l'espace théâtre et le retour aux activités en groupe-classe.

Pour aller plus loin

Lire aux élèves du cycle moyen le livre *La vérité sur l'affaire des trois petits cochons* de Jon Scieszka pour développer les habiletés de littératie critique en faisant ressortir les points de vue de deux personnages évoluant dans une histoire et dont la situation est très différente.

Consolidation : Le livre enrichi plurilingue

Le livre enrichi est un livre numérique qui contient des sons, des animations vidéo ou des photos. Les livres sont déposés dans la bibliothèque virtuelle du groupe-classe. Ils peuvent être diffusés en dehors de celle-ci seulement avec l'accord de l'école et des parents.

Objectifs

- Selon l'année d'études, reconstituer ou créer un conte dans plusieurs langues.
- Utiliser la technologie de l'information dans un contexte communicatif et créatif : développement de compétence en littératie numérique.
- Développer des compétences cognitives, interpersonnelles et intrapersonnelles.

Déroulement

1. Relever avec les élèves les caractéristiques d'un conte, par exemple :
    - personnage principal et personnages secondaires;
    - temps : il y a longtemps;
    - lieux imaginaires;
    - fin heureuse;
    - formule d'usage : « Il était une fois… »;

- troisième personne du singulier au passé composé et à l'imparfait;
- dialogues.

2. Créer un compte « classe » sur le site Web Book Creator (les élèves pourront créer leurs propres livres dans votre bibliothèque à l'aide d'un code qui leur en donnera l'accès). Se rappeler que les livres sont diffusés en dehors de la bibliothèque de la classe seulement avec l'accord de l'école et des parents.
3. Selon l'année d'études et les habiletés des élèves en ce qui a trait à l'utilisation de la technologie, opter pour un livre collectif ou un livre par équipes de 3-4 élèves.
4. Accompagner, au besoin, les élèves dans la création d'un compte d'accès à la bibliothèque du groupe-classe à l'aide du code reçu lors de la création du compte « classe ».
5. Présenter les fonctionnalités du site Book Creator (p. ex., choix du format, ajout de pages, rédaction, insertion d'images, de photos et de phylactères, insertion de documents audio et vidéo). Au besoin, consulter les guides de Book Creator.
6. Utiliser la même approche et les mêmes stratégies d'écriture que pour un texte en version papier. Suivre les étapes du processus d'écriture enseignées (voir les variations pour les élèves du cycle primaire et du cycle moyen).
7. Publier le livre dans la bibliothèque virtuelle du groupe-classe.
8. Lire les livres aux parents et à la communauté dans le cadre d'une activité organisée par le groupe-classe ou l'école.

Variation pour les élèves du cycle primaire

Inviter les élèves à écrire une histoire collective que vous pourrez transcrire dans le livre enrichi.

- Diviser les élèves en groupes, selon le nombre de pages de l'histoire en tenant compte de la 1re et de la 4e de couverture.
- Inviter les élèves à illustrer chacune des pages de l'histoire (cette activité peut être facultative ou placée dans un centre d'apprentissage, selon l'intérêt des élèves).
- Prendre en photo les illustrations réalisées par les élèves pour les ajouter au livre enrichi.
- Inviter les élèves à raconter chacune des pages dans la langue de leur choix. Enregistrer une version audio https://bookcreator.com/ de leur histoire et l'ajouter à chaque page du livre enrichi. Noter que l'option « audio » permet d'annuler l'enregistrement avant le dépôt dans le livre advenant que l'élève veuille recommencer.

Variation pour les élèves du cycle moyen

Inviter les élèves à créer une histoire qu'elles et ils pourront écrire elles-mêmes et eux-mêmes dans le livre enrichi.

- En équipe ou individuellement, planifier le schéma narratif du conte.
- Inviter les élèves à illustrer chacune des pages de l'histoire à l'aide de créations artistiques de leur choix (publiques ou créées par les élèves) : images, photos, dessins, vidéos, etc.
- Au besoin, numériser ces ressources artistiques et les envoyer à l'adresse courriel du conseil scolaire des élèves afin qu'elles et ils les ajoutent au livre enrichi.
- Inviter les élèves à écrire l'histoire de façon plurilingue : soit en alternant les langues tout au long du récit, soit en procédant à des traductions juxtaposées des segments de l'histoire.

Pour aller plus loin

À l'aide d'un diagramme de Venn, comparer les caractéristiques du conte *Les trois petits cochons* avec celles des contes que les élèves ont rédigés.

Le Petit Prince

Ensemble d'activités organisées pour valoriser la diversité linguistique et culturelle

Le Centre franco

Unité pédagogique d'éveil aux langues : Le Petit Prince

Années d'études : 7e à 12e année

Matières et liens avec les programmes

- Français
- ALF
- PANA

Moment idéal pour faire cette activité

- Pendant l'étude du genre : le récit
- En préparation de leçons en art dramatique
- Pour créer un climat de classe respectueux des différences

Matériel

- Outils numériques (outils de recherche et Internet)
- Tableau
- TBI ou projecteur
- Instruments de musique
- Accessoires pour le théâtre

Durée totale : environ 4 heures

Objectifs

- Éveiller la curiosité linguistique et culturelle.
- Observer et comparer des langues.
- Développer des habiletés d'analyse grammaticale.
- Développer ses compétences cognitives, interpersonnelles et intrapersonnelles.
- Comprendre différents points de vue et diverses perspectives du monde.
- Vivre des expériences pertinentes et authentiques.
- Faire partager ses expertises linguistiques et culturelles.
- Collaborer pour enrichir les connaissances linguistiques et culturelles de la classe.
- Encourager l'instauration d'un climat de sécurité linguistique.

Compétences transférables

- Citoyenneté
- Innovation et créativité
- Littératie numérique
- Pensée critique et résolution de problèmes
- Collaboration
- Communication
- Apprentissage autonome

Stratégies pédagogiques

- Activation des connaissances
- Questionnement efficace ou dirigé
- Stratégies affectives
- Stratégies de compensation
- Stratégies métacognitives
- Travail d'équipe
- Autorégulation
- Rétroaction fréquente constructive
- Jeu de rôles

Survol de l'unité

Activité	Durée et matériel
Déclencheur La première de couverture	20 minutes Document G
Activité 1 *Le Petit Prince* en plusieurs langues	30 minutes Livre *Le Petit Prince* Document H Projecteur, ordinateur, Internet
Activité 2 Comparons les traductions	Séance de 45-60 minutes Séance de 30-45 minutes Document I
Activité 3 En scène avec le théâtre plurilingue	60-75 minutes Document J
Consolidation Le livre enrichi plurilingue	30 minutes + durée allouée au projet par la personne enseignante.

Capsule pédagogique

Selon les différents paliers, instaurer des pratiques de différenciation pédagogique pour les élèves apprenant le français. Par exemple, maximiser l'usage de la gestuelle, utiliser des appuis visuels, permettre les traductions et s'appuyer sur les connaissances langagières et culturelles des élèves.

Déclencheur de l'unité

Objectif

Faire appel aux connaissances des élèves et anticiper le contenu d'une œuvre littéraire.

Déroulement

1. Présenter la couverture du livre *Le Petit Prince* d'Antoine de Saint-Exupéry sans son titre et demander aux élèves si elles et ils connaissent cette œuvre, l'ont lue ou en ont entendu parler (voir Document G).
2. Inviter les élèves qui ne connaissent pas l'œuvre à anticiper le sujet à l'aide de l'illustration.
3. Animer une courte discussion sur le sujet du livre avec les élèves qui connaissent l'œuvre et sur ce qu'elles et ils en pensent.
4. Préciser aux élèves qu'il s'agit d'une des œuvres les plus traduites au monde et l'œuvre de littérature française la plus connue dans le monde. Elle contient 104 pages et a été publiée à plus de 145 millions d'exemplaires. Il en existe donc de nombreuses traductions.

Activité 1 : *Le Petit Prince* en plusieurs langues, reconnaître des langues

Objectifs

- Développer sa curiosité linguistique.
- Comparer le titre du livre dans plusieurs langues.
- S'éveiller aux différences et aux ressemblances grammaticales entre les langues.
- Analyser et comparer les titres dans plusieurs langues.

Déroulement

1. Choisir 15 titres (traduction du titre de l'œuvre) dans la liste de traductions du titre du livre en 468 langues et dialectes en excluant le français et l'anglais pour permettre aux élèves de faire des comparaisons ou de s'appuyer sur les langues qu'elles et ils peuvent connaître (voir l'exemple du Document H). *Nous vous invitons à choisir une variété de langues dont les langues que parlent vos élèves.*

2. Placer ces titres dans un document imprimé, projeté ou sur du papier grand format sans y inscrire les langues. Suivre l'exemple du Document H.
3. Présenter les titres choisis du livre *Le Petit Prince* dans plusieurs langues.
4. Former des équipes et inviter les élèves à découvrir les titres et à émettre des hypothèses sur les langues utilisées. Guider la discussion en posant des questions telles que :
    - En quelle langue ce titre pourrait-il être écrit? Comment le savez-vous? Quelles stratégies avez-vous utilisées pour émettre vos hypothèses?
    - Qu'est-ce qui se ressemble? (la graphie est semblable, certains titres ont le même nombre de mots, la langue X ressemble à la langue Y)
5. Présenter les réponses sur les langues utilisées (voir la partie Corrigé du Document H).

Capsule pédagogique

À partir des pratiques à favoriser et des écueils à éviter (p. 28), choisissez les titres en fonction de votre objectif pédagogique. Pour piquer la curiosité de vos élèves, nous vous conseillons d'alterner entre des langues et des dialectes possiblement connus par les élèves, et des langues totalement inconnues.

Activité 2 : Comparons les traductions, exploration plurilingue du titre de l'œuvre

Objectifs

- Explorer la diversité des langues et des dialectes.
- S'éveiller aux concepts linguistiques de familles de langues et de dialectes.
- Développer des habiletés d'analyse grammaticale.

Déroulement de la séance 1

1. Former des équipes de 2 ou 3 élèves.
2. À l'aide d'outils de recherche, demander aux élèves de définir les termes ci-après et de les écrire dans un tableau : *langue*, *famille de langues*, *dialecte* (voir l'exemple de tableau de travail à la page 96).
3. Demander aux élèves de trouver des exemples concrets pour illustrer leurs définitions. Remettre au tableau les titres du *Petit Prince* et guider la recherche en posant des questions telles que :
    - Connaissez-vous des dialectes?
    - Y avait-il, parmi les titres du *Petit Prince*, des langues qui se ressemblaient? En quoi se ressemblaient-elles?
    - Que remarquez-vous dans la graphie des mots dans différentes langues?

- Pouvez-vous faire des correspondances entre les mots, les lettres, les sons?

4. Faire un retour en groupe-classe pour mettre en commun le fruit des recherches des équipes, et animer une discussion en posant des questions telles que :
   - Connaissez-vous des langues qui pourraient être groupées dans une même famille?
   - Pouvez-vous grouper des langues sur la base d'indices graphiques? sur la base d'indices sonores?
   - Selon vous, est-ce que les gens qui parlent des dialectes différents d'une même langue peuvent toujours se comprendre?
   - Maintenant que vous avez défini les termes *langue*, *famille de langues* et *dialecte*, quelles observations pourriez-vous faire avec les 15 titres du *Petit Prince* vus précédemment?
   - Selon vous, est-ce que les gens qui parlent des langues faisant partie d'une même famille de langues ont plus de facilité à se comprendre? Pourquoi?

5. Poser aux élèves des questions d'objectivation portant sur les défis que l'on peut rencontrer au moment de l'apprentissage d'une langue seconde, à la suite de l'activité qui a mis en lumière la diversité des langues. Orienter la discussion autour de thématiques (p. ex., syntaxe, variation des systèmes d'écriture, variation en ce qui a trait au sens de la lecture [directionnalité]) :
   - Interroger les élèves sur les langues qui seraient les plus difficiles à apprendre. Inviter les élèves à justifier leur réponse (p. ex., la distance entre les langues qui jouent dans le processus d'apprentissage).
   - Leur demander : Selon vous, quelles sont les langues semblables au français? Pourquoi?

Terme	Définition et source	Exemple
Langue		
Famille de langues		
Dialecte		

Déroulement de la séance 2[13]

1. Pour chaque équipe, imprimer, découper et mélanger les segments de l'œuvre du Petit Prince en plusieurs langues (Document I).
2. Inviter les élèves à former des équipes de 2 ou 3 et leur demander :
   - de remettre l'histoire en ordre chronologique par langue;
   - déterminer les langues en présence;
   - de prendre en note les stratégies utilisées pour placer les segments par langue et dans l'ordre chronologique.
3. Proposer un corrigé à l'aide de la page 6 du Document I et montrer les versions ordonnées aux élèves. Animer une discussion portant sur les stratégies utilisées en groupe-classe.

Activité 3 – En scène avec le théâtre plurilingue[14]

Cette pratique théâtrale pour toutes et tous demande un soutien plus élevé de la part de la personne enseignante (étayage) pour les premières séances, surtout pour valoriser la stratégie de traduction. Il s'agit ici, en tout premier lieu, d'accueillir l'élève dans sa démarche d'une construction identitaire plurielle et de l'aider à développer des habiletés plurilingues en communication orale.

Objectifs

- Favoriser un espace d'expression à partir des langues et des cultures des élèves, et de leur environnement.
- Sensibiliser à la diversité linguistique.
- Stimuler la créativité et l'imaginaire.
- S'exprimer sur des sujets sociaux.
- Développer les habiletés en communication orale.
- Soutenir la mise en place d'un espace collaboratif et inclusif.
- Favoriser la résolution de problèmes.
- Encourager l'instauration d'un climat de sécurité linguistique.

[13] Activité réalisée par le groupe de recherche Designing Multilingual Content-Based Literacy Projects et créée par Sandra Descourtis sous la direction de Gail Prasad – Adapté de *Les langues du monde au quotidien*.
[14] Inspiré du guide *Théâtre Pluralité – ÉLODiL* : https://www.elodil.umontreal.ca/guides/theatre-pluralite-elodil/.

Déroulement

Pousser les meubles pour disposer d'un espace libre pour jouer.

Activité du rituel d'ouverture

L'objectif de ce rituel avant la saynète est d'offrir une transition vers le jeu théâtral et une occasion pour les élèves de se centrer sur elles-mêmes et eux-mêmes.

Éteindre les lumières et mettre de la musique. Les élèves s'assoient confortablement en cercle. Elles et ils écoutent la musique et respirent profondément pendant une minute.

Échauffement : chante-moi ta chanson

Chaque élève, à tour de rôle, dit une phrase tirée d'une chanson qui a marqué son enfance dans la langue de son choix. À la fin de la phrase, l'élève mentionne un fait intéressant à propos de cette chanson (p. ex., je la chantais au camp, ma famille chantait cette chanson dans la voiture, ma grand-mère me chantait toujours cela, c'était ma chanson préférée pour faire le ménage de ma chambre). Cette activité permet l'écoute des autres et l'éveil à différentes sonorités linguistiques.

Activité théâtrale

1. Cibler un sujet en vous inspirant des illustration, des images, des citations ou des thèmes qui vous sont proposés dans le Document J.
2. Présenter le sujet choisi au groupe-classe ainsi que le temps alloué pour réaliser la saynète finale (de 3 à 5 minutes, selon le niveau des élèves).
3. Rappeler aux élèves qu'elles et ils ont le droit, à tout moment dans la saynète, de s'exprimer dans la langue de leur choix et qu'au besoin, si les élèves le souhaitent, des traductions en français sont permises.
4. Former des équipes : la formation des équipes peut se faire librement ou en fonction des langues que parlent les élèves, des liens d'attachement entre les élèves, des défis ou des forces homogènes ou hétérogènes, etc.
5. Mettre à la disposition des élèves des instruments de musique, des accessoires et des meubles pour faciliter la mise en scène et le développement de l'imagination.
6. Permettre aux équipes de se rassembler et allouer au moins 30 minutes pour :
    - discuter du sujet et de la manière dont elles et ils veulent l'exploiter;
    - choisir des personnages et attribuer les rôles;
    - choisir les instruments et les accessoires;
    - construire une histoire sur le sujet assigné.

7. Demander aux équipes de répéter leur pièce au moins deux fois avant la représentation devant le groupe-classe. Encourager les élèves à s'exprimer dans la langue de leur choix et à ne pas interrompre les présentations.

Activité rituel de fermeture

L'objectif de cette période, après la saynète, favorise surtout une réflexion en situation de résolution de problèmes pour améliorer le climat de confiance et de respect au sein du groupe-classe.

Après la présentation des saynètes, inviter les élèves à se placer en cercle et :

- à exprimer leurs émotions quant à leur performance ou à l'observation des saynètes;
- à mettre en commun ce qu'elles et ils ont compris, aimé, n'ont pas aimé, et ce qui devrait être amélioré au moment de séances de théâtre subséquentes;
- à trouver collectivement des solutions aux enjeux soulevés;
- à prendre des risques et à se responsabiliser.

Capsule pédagogique

Prendre le temps de faire le rituel de fermeture pour faciliter la transition entre l'activité de l'espace théâtre et le retour aux activités du groupe-classe.

Consolidation : Le livre enrichi plurilingue

Le livre enrichi est un livre numérique qui contient des sons, des animations vidéo ou des photos. **Les livres sont déposés dans la bibliothèque virtuelle du groupe-classe. Ils peuvent être diffusés en dehors de celle-ci seulement avec l'accord de l'école et des parents**.

Objectifs

- Créer un texte oral et écrit dans plusieurs langues sur un sujet.
- Utiliser la technologie de l'information dans un contexte communicatif et créatif : développement de compétences en littératie numérique.
- Développer des compétences cognitives, interpersonnelles et intrapersonnelles.

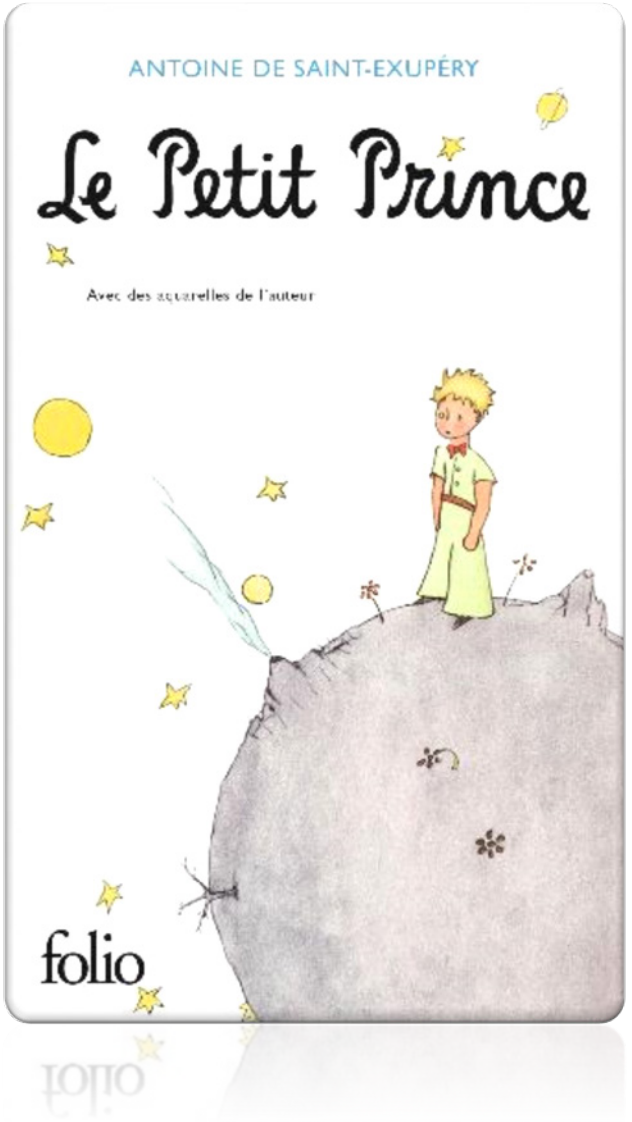
Déroulement

1. Créer un compte « classe » sur le site Web Book Creator (les élèves pourront créer leurs propres livres dans votre bibliothèque à l'aide d'un code qui leur en donnera l'accès). Se rappeler que les livres sont diffusés en dehors de la bibliothèque de la classe seulement avec l'accord de l'école et des parents.
2. Visionner une des vidéos du projet de Yan Arthur Bertrand, *7 milliards d'Autres*.
3. Selon l'objectif d'enseignement, opter pour la création d'un livre collectif ou d'un livre par équipes.
4. Présenter les fonctionnalités du site Book Creator (p. ex., choix du format, ajout de pages, rédaction, insertion d'images, de photos et de phylactères, insertion de documents audio et vidéo). Au besoin, consulter les guides de Book Creator.
5. Cibler un sujet unique pour le groupe-classe ou inviter les équipes à choisir un sujet de la liste présentée dans le cadre du théâtre plurilingue (voir le Document G).
6. Inviter les élèves à préparer une présentation orale de 10 à 30 secondes sur le sujet ciblé. Suivre le processus habituel de planification d'une présentation orale formelle.
7. Demander aux élèves de filmer leur présentation et de l'ajouter au livre ou d'y enregistrer directement leur message audio dans la ou les langues de leur choix.
8. Inviter les élèves à écrire leur message textuellement dans la ou les langues de leur choix.
9. Laisser libre cours à la création dans le projet.
10. Publier le livre dans la bibliothèque virtuelle du groupe-classe.

Capsule pédagogique

L'option « audio » du livre enrichi de Book Creator permet d'annuler l'enregistrement avant le dépôt dans le livre advenant que l'élève veuille recommencer.

Pour aller plus loin

Lire aux élèves l'œuvre *Le Petit Prince* ou en faire l'étude dans le format des cercles de lecture pour en analyser les personnages. Taper *activité*, *Petit Prince*, *secondaire* sur la toile pour trouver des activités d'exploitation en lien avec le livre.

Organiser une activité culturelle pour faire la lecture des livres enrichis aux autres élèves de l'école, aux parents et à la communauté.