



2021-n°1

I. Audras, N. Maillard – *De la Corte Gomez, Vivre la Littérature de Jeunesse dans la pluralité des langues : enjeux linguistiques, littéraires, éducatifs de la traduction*

Exploitation des *Albums plurilingues ÉLODiL* à l'éducation préscolaire : effets sur les représentations sur les langues d'enfants en milieu pluriethnique et plurilingue

Françoise ARMAND (Université de Montréal)  
Catherine GOSSELIN-LAVOIE (Université de Montréal)  
Corina BORRI-ANADON (Université du Québec à Trois-Rivières)  
Elaine TURGEON (Université de Québec à Montréal)



Cette œuvre est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution – Pas d'Utilisation Commerciale – Pas de Modification 4.0 International

## **Résumé :**

Nous exposons dans cet article les résultats de la mise à l'essai d'une application, les *Albums plurilingues ÉLODiL*, dans 10 classes de maternelle situées en milieu pluriethnique et plurilingue dans le Grand Montréal. Cette application présente 11 albums québécois écrits en français et enregistrés à l'audio par une conteuse professionnelle. Ces albums ont aussi été traduits à l'écrit dans 22 langues, puis sept d'entre eux ont été enregistrés dans 10 de ces langues. L'application a été développée dans le cadre d'une recherche-action (Armand, Gosselin-Lavoie, Turgeon, Audet, Borri-Anadon et Charette, 2017-2021) qui avait pour objectif de soutenir le développement langagier à l'oral et à l'écrit d'enfants fréquentant la maternelle 5 ans, dans des milieux pluriethniques et plurilingues, au moyen d'albums de littérature jeunesse plurilingue et dans une perspective de collaboration école-famille. Lors de la mise en place de cette recherche-action, les 10 enseignantes qui utilisaient l'application visaient, entre autres objectifs, l'ouverture à la diversité linguistique et la légitimation des langues du répertoire linguistique des enfants. Afin d'observer les effets de cette intervention sur les représentations sur les langues des enfants, nous avons demandé à ces derniers, lors d'une rencontre individuelle, de répondre à un court questionnaire avant et après l'intervention, puis nous avons comparé leurs résultats à ceux des enfants d'un groupe contrôle (recrutés dans 6 classes) dont les enseignantes avaient reçu les albums en version papier, en français uniquement (pas d'accès à l'application plurilingue). Les résultats permettent d'observer que les enfants des 10 classes du groupe expérimental ont, de façon significative, modifié positivement plusieurs de leurs représentations sur les langues.

## **Mots-clés :**

Milieu pluriethnique et plurilingue, éducation préscolaire, albums plurilingues, représentations sur les langues, enfants bi/plurilingues en émergence

## **Abstract:**

In this article, we present the results of an appraisal of an application, *Les Albums plurilingues ÉLODiL (The ELODiL Multilingual Albums)*, in 10 preschool classes located in a multi-ethnic and multilingual environment in Greater Montreal. This application presents 11 albums written in French and audiorecorded by a professional storyteller. These albums were also translated into 22 languages, and seven of them were audiorecorded in 10 of these languages. The application was developed as part of a participatory action-research (Armand, Gosselin-Lavoie, Turgeon, Audet, Borri-Anadon and Charette, 2017-2021) which aimed to support language development, both oral and written, of 5-year-old preschoolers in multi-ethnic and multilingual environments, through the use of multilingual children's literature albums within a perspective of school-family collaboration. At the time of the implementation of this participatory action research, the 10 teachers who used the application aimed, among other activities, at the openness to linguistic diversity, the legitimization of the different languages in the linguistic repertoire of children (mother tongues and other known and used languages). In order to observe the effects of this intervention on children's representations on languages, we asked them, in a one-on-one meeting, to complete a short questionnaire before and after the intervention, and then we compared their results with those of children in a control group (recruited in 6 classes) whose teachers had received the same albums, but in French only (no access to the multilingual application). The results show that children in the 10 experimental classes have, in a significant way, positively modified their representations on languages.

**Keywords:**

Multi-ethnic and multilingual environment, preschool education, multilingual albums, language representations, emergent bi/plurilingual children

**Biographies :**

Françoise Armand est professeure titulaire au Département de didactique de l'Université de Montréal. Ses domaines d'expertise sont l'enseignement du français en milieu pluriethnique et plurilingue, l'éveil aux langues, les approches plurilingues, la lecture et l'écriture en langue seconde ainsi que les modèles de service pour l'intégration et l'accueil des élèves allophones immigrants nouvellement arrivés. Elle a mené plusieurs recherche-actions et chantiers de formation continue dans ces différents domaines. Elle est responsable, au Québec, du projet ELODiL (Éveil aux langage et ouverture à la diversité linguistique : [www.elodil.umontreal.ca](http://www.elodil.umontreal.ca)). Elle est également présidente honoraire de l'association internationale EDiLiC (Éducation et diversité linguistique et culturelle : [www.edilic.org](http://www.edilic.org)) et a reçu en 2020, le prix ACFAS Jeanne Lapointe en éducation pour l'ensemble de ces travaux.

Catherine Gosselin-Lavoie est doctorante et chargée de cours au département de didactique de l'Université de Montréal ainsi que formatrice pour le projet Éveil aux Langues et Ouverture à la Diversité Linguistique (ÉLODiL). Ses intérêts de recherche concernent le développement langagier de jeunes enfants en milieu pluriethnique et plurilingue, les approches plurilingues de la littérature de jeunesse et les collaborations école-famille autour de l'entrée dans l'écrit.

Corina Borri-Anadon est professeure titulaire au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle est codirectrice du Laboratoire Éducation et Diversité en région (LEDiR) et coresponsable de l'équipe Approches intersectionnelles et processus d'inclusion-exclusion du Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS). Ses travaux interrogent à la fois le champ de l'adaptation scolaire et celui de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle et linguistique en éducation dans une perspective intersectionnelle. Ils portent notamment sur l'évaluation des besoins, la formation des acteurs éducatifs et les enjeux d'inclusion/exclusion dans les systèmes scolaires. En plus de nombreux articles scientifiques et professionnels, elle a co-dirigé deux ouvrages : *La formation des éducateurs en contexte de diversité : une perspective comparative Québec-Brésil* (University Press Books) et *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité* (Presses de l'Université du Québec).

Elaine Turgeon est professeure au département de didactique de l'Université du Québec à Montréal. Ses travaux de recherche portent notamment sur l'émergence des conduites interprétatives à l'éducation préscolaire et l'utilisation de l'album jeunesse en classe. En parallèle, elle mène une carrière d'auteure pour la jeunesse et dirige la collection d'albums Motif(s) aux Éditions Grisebooks.

## Contexte

Les migrations, qu'elles soient volontaires ou forcées, ont transformé le visage des écoles québécoises, caractérisées par un nombre important d'élèves de langues et cultures d'origine variées (un élève québécois sur quatre est issu de l'immigration). Sur l'île de Montréal, en novembre 2019, les élèves dont la langue maternelle déclarée n'est ni le français, ni l'anglais, ni une langue autochtone représentent 43,16 % des effectifs scolaires (CGTSIM, 2020)<sup>1</sup>. La diversité linguistique est bien au rendez-vous avec plus de 180 langues maternelles déclarées et se pose la question de sa prise en compte dans les milieux scolaires francophones.

La situation sociolinguistique du Québec, province francophone au sein d'un Canada largement anglophone, est complexe. Depuis l'adoption de la Charte de la langue française (loi 101) en 1977, les élèves immigrants sont accueillis, à quelques exceptions près, dans les centres de services scolaires francophones. Toutefois, le français est encore perçu en situation de « majorité fragile » (McAndrew, 2010). La volonté de protéger le français et d'en assurer la pérennité s'actualise dans un contexte de concurrence linguistique entre cette langue commune de la vie publique, l'anglais, les langues autochtones et les langues des communautés issues de l'immigration (Boisvert, Caron, Borri-Anadon et Boyer, 2020). En milieu scolaire, les acteur·trices se questionnent sur la place à accorder aux langues des répertoires des élèves, oscillant, en fonction des idéologies linguistiques (Albury, 2020 ; Armand, 2021), entre la volonté d'imposer une norme monolingue en français et le désir de légitimer et de valoriser cette diversité linguistique. On peut dès lors se demander quels sont les impacts des différentes pratiques pédagogiques qui en résultent sur les représentations que les enfants, en milieu plurilingue, sont susceptibles de construire sur les langues avec lesquelles ils sont en contact (langues maternelles, langue de scolarisation, autres langues).

## Cadre conceptuel et recherches empiriques

Pour aborder notre question de recherche, nous serons amenées à traiter de plusieurs points, soit les idéologies linguistiques, la littératie et les approches plurilingues, les représentations sur les langues et les albums bi/plurilingues.

### *Les idéologies linguistiques*

Ces idéologies linguistiques sont identifiables dans les textes et programmes officiels, les politiques linguistiques ou les codes de vie dans les écoles. Elles sont également visibles dans le discours des acteur·trices des milieux scolaires, ce qui n'est pas, selon le cas, sans créer certaines tensions (Archambault, Audet, Borri-Anadon, Hirsch, McAndrew et Tardif-Grenier, 2019 ; Armand,

---

<sup>1</sup> Il est à noter que le formulaire ne permet la déclaration que d'une seule langue maternelle, ce qui peut mener à des phénomènes de sur ou sous-déclaration du français, ou à l'inverse des langues maternelles.

2013 ; Thamin, Combes et Armand, 2013). L'idéologie du monolinguisme soutient la mission d'une école orientée uniquement vers l'apprentissage de la seule langue de l'État-nation, selon une perspective d'assimilation et de hiérarchisation des langues et de leurs locuteur·trices. En termes pratiques, en milieu scolaire québécois et francophone, le français est alors la seule langue qu'il est permis de parler dans l'enceinte scolaire, à tout moment de la journée et en tout lieu (classe, cour d'école, couloirs, cafétéria, etc.). L'imposition de cette norme monolingue peut se traduire par des approches coercitives et punitives à l'égard des élèves bi/plurilingues ou par un discours omniprésent qui rappelle à ces élèves, comme une évidence non discutable que, pour bien apprendre le français, ils doivent le parler en tout temps et exclusivement (Fleury, 2013). Ces pratiques s'appuient sur une conception soustractive et déficitaire du bilinguisme (Lambert, 1975), selon laquelle l'apprentissage d'une langue seconde jugée « plus prestigieuse » mène à l'abandon ou au rejet des langues maternelles. Ces situations de bilinguisme soustractif peuvent, chez certains élèves, avoir des répercussions négatives sur les apprentissages ainsi que sur les plans affectif et identitaire, telles que des difficultés à transférer des acquis langagiers d'une langue à l'autre, une insécurité linguistique, un sentiment de discrimination et une baisse de l'estime de soi (Armand, Dagenais et Nicollin, 2008 ; Bretegnier, 2014 ; Cummins, 2000 ; Han, 2010).

En d'autres mots, cette idéologie du monolinguisme est inéquitable pour les élèves bi/plurilingues puisqu'elle ne leur permet de mobiliser qu'une seule partie de leur répertoire linguistique (García, 2017), notamment dans le domaine de la littératie (Gosselin-Lavoie et Armand, 2015 ; Hélot et Rubio, 2013). Ainsi que le souligne Hélot (2014, p.222), « l'approche monolingue ne permet pas de créer des espaces interactionnels qui soutiennent les transferts interlinguistiques et le développement des capacités métalinguistiques<sup>2</sup> ».

Conscient·es des limites imposées par des approches strictement monolingues, nombreux·ses sont les chercheur·euses qui appuient une vision plurilingue en éducation (Cenoz et Gorter, 2015 ; Garcia, Skutnabb-Kangas et Torres-Guzmán, 2006 ; Krüger, Thamin et Cambrone-Lasnes, 2016 ; Moore, 2006 ; Schechter et Cummins, 2003). L'objectif de ces travaux consiste à mettre l'accent sur le développement d'une « multicompetence langagière » impliquant une utilisation souple et dynamique des différentes langues du répertoire d'un individu selon ses besoins de communication (Cook et Wei, 2016). Cette vision se traduit par différentes approches et pratiques en milieu scolaire.

### *La littératie et les approches plurilingues*

Cette vision plurilingue se rattache aux travaux du Conseil de l'Europe (Candelier et coll., 2012) portant sur l'éveil aux langues et les approches plurielles (Candelier, 2003 ; Perregaux, De Goumoëns, Jeannot et De Pietro, 2003) ainsi qu'aux pratiques de *translanguaging*, surtout

---

<sup>2</sup> Traduction libre

décrites dans les écrits anglophones (Garcia et Kleyn, 2016). Dans le domaine de l'écrit, elles font référence aux approches plurilingues de la littératie, ou littératies multilingues (Hornberger, 2000), qui s'appuient sur la légitimation du bagage culturel et linguistique des scripteur·trices et des lecteur·trices.

Il s'agit de soutenir une construction plus harmonieuse entre les différentes facettes de l'identité d'un individu bi/plurilingue. En effet, les travaux de Cummins (2009), d'Ivanic (1998) et de Norton (2014), parmi d'autres, insistent sur l'importance de considérer les dimensions identitaires de l'apprenant·e de langue seconde afin de soutenir son engagement face aux tâches scolaires. Dans le même ordre d'idées, Cummins (2009), s'inspirant des travaux de Guthrie (2004), énonce l'hypothèse d'une interdépendance forte existant entre l'engagement et le développement des habiletés en littératie. Nous aborderons ci-dessous les liens entre cet engagement et les représentations que l'enfant construit sur les langues et sur son sentiment de compétence à les apprendre.

Plus précisément, différentes recherches (Barone, 2011 ; Dever et Burts, 2002 ; Hirst, Hannon et Nutbrown, 2010) qui ont porté sur l'entrée dans l'écrit ont montré que tenir compte des langues maternelles des familles dans des projets visant le développement de la littératie en milieu familial ou dans des contextes de collaborations famille-école favorise l'enthousiasme et l'engagement pour les activités liées à la lecture d'albums et soutient les apprentissages en lien avec l'écrit chez les jeunes enfants. En effet, d'un point de vue psycholinguistique, ainsi que les travaux de Cummins (2000) l'ont mis de l'avant avec l'hypothèse de l'interdépendance entre les langues, l'ensemble des ressources langagières des apprenant·es peut être mis à profit de façon plus créative au moyen du transfert des connaissances et des habiletés entre les langues.

### *Les représentations sur les langues*

Au sein de la grande famille des représentations sociales (Jodelet, 2003), les représentations sur les langues sont composées d'un ensemble d'idées, d'attitudes et de valeurs attribuées aux langues et à leurs utilisateur·trices. Elles sont dynamiques et se construisent par les interactions, en fonction des idéologies linguistiques dominantes et de contextes socio-politiques spécifiques (Castelloti et Moore, 2002 ; Lory et Armand, 2016 ; Moore, 2001 ; Sabatier, 2010). Dans le domaine de la didactique des langues, cette notion a souvent été associée à celle d'attitude, notion plus orientée vers « l'action » en lien avec les conduites et les comportements qui soutiennent ou non la disposition à apprendre les langues (Bernaus, Genelot, Hensinger et Matthey, 2003).

Dans le même ordre d'idées, Dabène (1997) souligne que ces représentations sur les langues ont aussi un effet sur les procédures et stratégies que les apprenant·es vont mettre en œuvre. En interaction avec d'autres facteurs, elles sont donc en relation avec le désir d'apprendre une langue et la réussite ou l'échec de cet apprentissage (Castelloti et Moore, 2002). Citant Viau (1994), Bernaus, Genelot, Hensinger et Matthey (2003) rappellent que « la motivation en contexte

scolaire est un état dynamique qui s'enracine dans les représentations qu'un élève a de lui-même et de son environnement, représentations qui l'incitent à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer jusqu'à son accomplissement » (p. 142). La vaste recherche EVLANG (Éveil aux langues à l'école primaire), réalisée dans 127 classes de plusieurs pays a montré que ce sont particulièrement les élèves qualifiés comme « plus faibles » sur le plan scolaire qui développent des représentations et des attitudes plus positives lors de la mise en œuvre d'activités d'éveil aux langues. Ces activités permettent notamment d'augmenter le désir d'apprendre les langues de l'immigration et les langues minorisées (Bernaus et collab., 2003 ; Candelier, Genelot et Tupin, 2003).

Ainsi, les représentations des apprenant·es, dynamiques et évolutives en fonction des interactions sociales, sont susceptibles d'être modifiées, en fonction des environnements éducatifs et notamment de la mise en œuvre ou non d'approches pédagogiques qui valorisent le plurilinguisme (Cambrone-Lasnes, 2016 ; Lory et Armand, 2016 ; Moore, 2006). Par ailleurs, favoriser l'ouverture à la diversité linguistique, dans une perspective d'équité et d'inclusion, permet de lutter contre des comportements discriminatoires (Armand, 2021 ; UNESCO, 2003) tels que le « linguicisme » (Skutnabb-Kangas, 2015), soit une discrimination fondée sur la langue et sur les pratiques langagières d'un individu. Par exemple, des moqueries face aux erreurs d'un·e apprenant·e de langue seconde ou à l'égard d'un accent différent ne peuvent être tolérées (Armand, Audet et Gosselin-Lavoie, 2021).

Dans le cadre de la présente étude, nous avons porté notre attention sur la mise en œuvre de pratiques pédagogiques ciblant, au moyen de l'exploitation d'albums plurilingues, l'ouverture à la diversité linguistique et la légitimation des langues du répertoire linguistique de jeunes enfants scolarisés dans des milieux pluriethniques et plurilingues.

### *Les albums bi/plurilingues*

En milieu scolaire, la pertinence de recourir à l'album de littérature de jeunesse pour favoriser l'entrée dans l'écrit et le développement des compétences en littératie n'est plus à démontrer (Dupin de St-André, Montésinos-Gelet et Bourdeau, 2015 ; Tauveron, 2002 ; Turgeon, 2018). Depuis près d'une décennie, un intérêt pour l'exploitation plurilingue (ou « pratiques translangagières ») de la littérature de jeunesse et notamment pour l'utilisation d'albums bilingues ou plurilingues est manifeste au sein de la communauté scientifique et de pratique (Armand, Gosselin-Lavoie et Combes, 2016 ; Fleuret et Sabatier, 2018 ; Gosselin-Lavoie, 2016 ; Moore et Sabatier, 2014 ; Perregaux et Deschoux, 2007; 2008 ; Thibault et Quevillon Lacasse, 2019). Dans les albums bi/plurilingues, une histoire peut être racontée majoritairement dans une langue, avec des incursions dans une ou d'autres langues ou encore, une même histoire peut être racontée en alternant les langues (Deschoux, 2017). Il peut s'agir, par exemple, d'un album dans lequel un texte dans une langue donnée est présent sur chaque page, accompagné de sa traduction dans une

langue différente à chaque nouvelle page (ex : *Le livre qui parlait toutes les langues* de Serres et Sochard, 2013) ou d'un album écrit majoritairement dans une langue donnée qui introduit des mots ou des phrases dans une ou d'autres langues à différents moments de l'histoire (ex : *Les langues de chat* de Vergari et Semerano, 2013). Nous qualifions également de dispositif d'albums plurilingues l'application les *Albums plurilingues ÉLODiL*, dont il est question dans cet article, considérant que la traduction de plusieurs albums écrits originalement en français est disponible à l'écrit et à l'audio dans plusieurs langues, au moyen d'un menu déroulant (voir description dans la section *Intervention*<sup>3</sup>).

De par la cohabitation des langues au sein de l'album bi/plurilingue, qui passe par leur représentation graphique au sein d'un même espace, les albums bilingues et plurilingues permettent de reconnaître les langues des répertoires linguistiques des élèves qui ne jouissent pas d'un statut légitime à l'intérieur des murs de l'école (Perregaux, 2009). En classe, des séquences d'exploitation didactique d'albums bi/plurilingues permettent d'instaurer un espace collaboratif où sont partagés savoirs et pratiques autour des littératies scolaire, familiale et communautaire, ce qui favorise l'acquisition de compétences plurilittératiées tout autant que la reconnaissance de l'Autre et de l'altérité, tel que souligné par Moore et Sabatier (2014).

Ces albums permettent aussi de nombreuses interventions pédagogiques qui favorisent la décentration et l'observation réfléchie des langues au moyen d'activités de comparaison. Des recherches qui ont porté sur l'utilisation d'albums bilingues auprès de parents-enfants, d'enseignant-es-enfants ou dans une perspective de collaboration école-famille ont mis l'accent sur les effets positifs, sous différents angles, de cette utilisation : développement de l'identité (personnelle et culturelle), développement langagier (vocabulaire, connaissances graphophonémiques), développement des capacités métalinguistiques, engagement dans des activités en lien avec l'écrit (Ariaz, 2010 ; Gosselin-Lavoie, 2016 ; Naqvi et collab., 2012 ; Rodriguez-Valls, 2009 ; Rowe et Fain, 2013 ; Sneddon, 2008).

De notre côté, afin d'apporter un éclairage complémentaire au portrait déjà établi, nous porterons plus spécifiquement notre attention sur les représentations sur les langues de jeunes enfants à l'éducation préscolaire, en milieu pluriethnique et plurilingue.

## **Question de recherche**

L'exploitation de l'application les *Albums plurilingues ÉLODiL*, dans une perspective d'ouverture à la diversité linguistique et de valorisation des langues du répertoire linguistique

---

<sup>3</sup> Cette application s'inscrit dans le cadre de l'ensemble des projets de l'équipe ÉLODiL (Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique) : [www.elodil.umontreal.ca](http://www.elodil.umontreal.ca). Nous remercions la DILEI (Direction de l'intégration linguistique et de l'éducation interculturelle) du ministère de l'Éducation du Québec pour le soutien financier qui a permis la conception de cette application.

d'enfants de maternelle 5 ans, en milieu pluriethnique et plurilingue, modifie-t-elle les représentations sur les langues de ces enfants ?

## **Méthodologie**

Cette question est l'une des questions traitées dans la plus vaste recherche-action à l'intérieur de laquelle ont été recueillis les résultats ici exposés. Plus largement, cette recherche avait pour objectif de soutenir le développement langagier à l'oral et à l'écrit d'enfants à l'éducation préscolaire, en milieu pluriethnique et plurilingue, au moyen de la littérature de jeunesse plurilingue et dans une perspective de collaboration école-famille (Armand, Gosselin-Lavoie, Turgeon, Audet, Borri-Anadon et Charette, 2017-2021<sup>4</sup>).

## **Les participant-es**

L'intervention a été mise en œuvre dans 10 classes de maternelle 5 ans (5 écoles) situées en milieu très pluriethnique et plurilingue dans le Grand Montréal (136 enfants). Les résultats obtenus par ce groupe expérimental ont été comparés à ceux d'un groupe contrôle (46 enfants recrutés dans 6 classes au sein de 3 écoles). Les deux groupes ne se distinguent pas en termes de répartition du nombre de filles et de garçons, d'âge au post-test (73 mois) ainsi qu'en ce qui concerne la dimension « pays d'origine et « langue maternelle ». En fonction des données recueillies<sup>5</sup>, on peut estimer que près de 20% des enfants de l'échantillon sont nés à l'extérieur du Québec et que 80% sont nés au Québec. La majorité de ces derniers (91%) ont au moins l'un ou l'autre des parents nés à l'extérieur du Québec.

En ce qui concerne les langues déclarées, une grande diversité linguistique caractérise les deux groupes (sans différence majeure entre eux) avec, au total, 36 langues différentes déclarées au sein de l'échantillon (182 enfants). Au total : 1) pour 30,2% de ces enfants (55), une seule langue maternelle a été déclarée. Pour la majorité de ces derniers, il s'agissait d'une langue autre que le français (parmi 18 langues différentes). Pour 14 autres enfants de ce même groupe, l'un ou l'autre des parents parlait à la maison une autre langue que le français et pour seulement 7 enfants (nés au Québec), les deux parents, eux-mêmes nés au Québec, ont déclaré le français comme langue maternelle; 2) pour 43,4% des enfants de l'échantillon (79), deux langues maternelles ont été indiquées, incluant le français pour la majorité d'entre eux (74); 3) pour 23,1% des enfants (42), trois langues maternelles ont été déclarées avec toujours la présence du français (sauf pour

---

<sup>4</sup> Tous nos plus vifs remerciements aux enseignant-es et conseillères pédagogiques qui ont activement participé au projet.

<sup>5</sup> Ces données sont issues 1) d'un questionnaire envoyé à tous les parents pour recueillir des données sur les lieux de naissance et les langues des enfants et de leurs parents (129 ont répondu sur 182), 2) des déclarations faites par les parents au moment de l'inscription à l'école (une direction n'a toutefois pas souhaité nous communiquer ces informations pour trois des classes du groupe contrôle), 3) des informations recueillies auprès des enfants lors d'une première rencontre avec l'expérimentatrice (question portant sur les langues parlées).

un enfant); 4) pour 3,3% des enfants (6), quatre langues ont été déclarées avec, là encore, la présence constante du français.

La majorité des sujets sont donc des enfants bi/plurilingues en émergence, poursuivant leur apprentissage du français. Par ailleurs, précisons que l'ensemble de ces écoles se situait en milieu défavorisé sur le plan socio-économique.

## L'intervention

L'intervention a pris place durant l'année scolaire 2018-2019 dans les classes expérimentales : trois journées de formation et de coconstruction d'activités avec les enseignantes ; deux ateliers d'échange et d'accompagnement offerts aux parents volontaires par l'organisme communautaire *J'Apprends avec Mon Enfant* (JAME), partenaire de l'équipe de recherche (thèmes abordés : légitimation du bi/plurilinguisme ; propositions pour exploiter l'application de façon ludique) ; exploitation en classe de sept des albums plurilingues de février à avril 2019. Par ailleurs, la passation des prétests a été réalisée à l'automne 2018 et celle des post-tests au printemps 2019, dans les groupes expérimental et contrôle.

L'exploitation des sept albums dans les classes et en milieu familial s'appuie sur l'utilisation de l'application *Les albums plurilingues ÉLODiL* regroupant 11 albums écrits en français et édités par deux maisons d'édition québécoises (*Les 400 Coups* et *La courte échelle*). Afin de susciter l'intérêt des enfants et de favoriser des réflexions de haut niveau, ces albums portaient sur des thèmes tels que la différence, l'acceptation et l'affirmation de soi, le vivre-ensemble, l'entraide, les émotions (la peur, la tristesse). Également, certains albums présentaient des éléments de la réalité québécoise (l'hiver, les animaux tels que les mouffettes, etc.). Ces albums ont été traduits dans 22 langues à l'écrit<sup>6</sup>. Chaque double page de l'album est présentée en version numérique, en français, et un menu déroulant permet d'accéder à la traduction dans la langue sélectionnée. Le choix des langues pour les traductions s'est fait en fonction des langues les plus parlées dans les écoles du Québec (ex. : l'arabe, le créole, l'espagnol, le chinois, etc.). La reconnaissance de la présence de nombreuses communautés autochtones au Québec et le désir de soutenir une plus grande ouverture à la diversité linguistique ont également mené à l'ajout de traductions en atikamekw et en innu (Gosselin-Lavoie, Maynard et Armand, accepté). Ces 11 albums ont aussi fait l'objet d'un enregistrement audio en français par une conteuse professionnelle. Enfin, sept des 11 albums, soit ceux qui ont été utilisés dans le cadre de la recherche-action, ont été enregistrés à l'audio dans 10 langues<sup>7</sup> autres que le français, notamment celles présentes dans les quartiers où a été réalisée la recherche-action (ex. : le bengali, le panjabi et le tamoul, etc.). Par ailleurs, pour chacun des sept albums, quatre types de jeux d'éveil aux langues ont été ajoutés à l'application. Ces jeux reposent

---

<sup>6</sup> Liste des langues : anglais, arabe, atikamekw, bengali, chinois, créole haïtien, espagnol, grec moderne, innu-aimun, italien, kabyle, ourdou, pendjabi, persan, portugais, roumain, russe, swahili, tagalog, tamoul, turc et vietnamien.

<sup>7</sup> Liste des langues : anglais, arabe, bengali, créole haïtien, espagnol, italien, ourdou, pendjabi, russe et tamoul.

sur l'utilisation, à l'oral et à l'écrit, de mots de vocabulaire centraux dans la compréhension de chaque histoire et sollicitent tout autant la discrimination auditive des différentes langues que la discrimination visuelle des différents systèmes d'écriture ou alphabets.

Lors de la mise en œuvre de cette recherche-action, les 10 enseignantes du groupe expérimental qui exploitaient l'application visaient à favoriser chez les enfants, par différentes activités autour des sept albums, le développement du vocabulaire, des concepts de l'écrit, de la compréhension orale de récits (au moyen de la lecture indiciaire<sup>8</sup>), des habiletés narratives ainsi que l'ouverture à la diversité linguistique, la légitimation des langues maternelles et la valorisation du français langue de scolarisation. Préalablement à l'utilisation des albums, les enseignantes ont favorisé l'émergence d'un climat d'ouverture à la diversité linguistique par la réalisation d'activités ÉLODiL (Armand et Maraillet, 2013) ou EOLE (Éveil au langage et Ouverture aux Langues à l'École : Perregaux, de Goumoëns, Jeannot et de Pietro, 2003) : *les bonjours plurilingues* (écouter et partager des façons de dire « bonjour » dans différentes langues), *les cris des animaux* (écouter l'enregistrement du cri d'un animal dans différentes langues et comparer les sons perçus d'une langue à l'autre), *les mots doux* (partager dans différentes langues les petits mots doux que les parents disent à leurs enfants), *les comptines plurilingues* (p. ex. : écouter *Frère Jacques* dans différentes langues et observer les variations par rapport à la façon de désigner « frère Jacques », l'onomatopée qui représente le son des cloches, etc.).

Toujours dans la perspective d'aborder la diversité linguistique et culturelle et d'instaurer une approche plurilingue, les enseignantes étaient, entre autres activités, invitées à nommer explicitement les langues au fur et à mesure qu'elles lisaient les histoires des *Albums plurilingues ÉLODiL*, en français et/ou dans une ou plusieurs autres langues, et à inciter les enfants à s'exprimer sur ces langues (*Dans quelle langue sommes-nous en train de lire l'histoire ? Avez-vous déjà entendu cette langue ? Quand ? Où ? Connaissez-vous des personnes qui parlent cette langue ? Reconnaissez-vous des mots ? Comprenez-vous ce qui est dit ? Etc.*). Dans le même ordre d'idées, pendant les lectures des histoires et l'exploitation des jeux d'éveil aux langues sur l'application, les enseignantes ont mis l'accent sur l'observation et la comparaison entre les langues et ce, tant à l'oral qu'à l'écrit : repérage de congénères lors de l'écoute des histoires, observation de différents alphabets, du sens de l'écriture, des concepts de l'écrit et du fonctionnement syntaxique, etc.

La légitimation des langues maternelles en milieu scolaire s'est poursuivie avec l'établissement de collaborations école-famille. Les parents des dix classes expérimentales avaient accès à l'application, à distance, afin de poursuivre l'exploration des albums plurilingues et les apprentissages à la maison de façon ludique. Chaque fois qu'un nouvel album était utilisé en classe, les parents en étaient informés. Aussi, une fiche avec les 5 ou 6 mots de vocabulaire ciblés

---

<sup>8</sup> En lien avec les travaux sur le développement des habiletés à formuler et à justifier des hypothèses, voir Turgeon, Elaine « Adopter des conduites interprétatives de 4 à 6 ans : quelle progression ? », *Repères*, n° 59, 2019, 51-70.

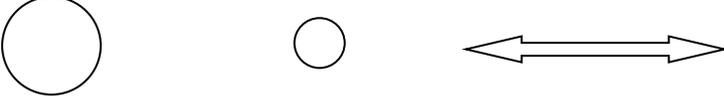
leur était envoyée. Ils étaient invités à lire l'histoire dans les langues de leur choix ainsi qu'à jouer aux jeux d'éveil aux langues, avec leurs enfants. Des suggestions d'activités autour du vocabulaire leur ont également été proposées lors d'ateliers offerts par l'organisme communautaire JAME.

Dans les classes contrôles, les 11 albums en français, en version papier, ont été offerts aux enseignantes avec, comme consigne, de les exploiter selon leurs pratiques habituelles. Dans ces classes, ni les enseignant·es ni les familles n'avaient accès à l'application et les approches plurilingues n'étaient pas mises de l'avant. À notre connaissance, aucune forme de collaboration avec les parents autour de ces albums n'a par ailleurs eu lieu.

## **Instrument de cueillette des données**

Afin de recueillir des données sur les effets de notre intervention sur les représentations sur les langues des enfants et de comparer les données recueillies auprès des groupes expérimental et contrôle, un questionnaire constitué de 7 énoncés, dont la présentation est inspirée des travaux de Harter (1998), a été utilisé. Pour chaque énoncé, il s'agit pour l'enfant de faire, à deux reprises, un choix binaire. Dans un premier temps, l'enfant doit choisir dans quel groupe il se situe : **cercle** (exemple : *Dans ce groupe, les enfants **ne** pensent **pas** qu'ils sont capables d'apprendre le français*) ou **carré** (exemple : *Dans ce groupe, les enfants pensent qu'ils sont capables d'apprendre le français*). Dans un second temps, l'enfant doit nuancer son appartenance au groupe qu'il a choisi en choisissant une seule des formes qui indique sa réponse : **petit cercle ou petit carré** (*Semblable à moi*) ou **grand cercle ou grand carré** (*Très semblable à moi*) (voir la figure 1). Il s'agit ainsi d'une alternative aux échelles du type Likert (échelles de 1 à 5 selon son degré d'accord ou de désaccord avec un énoncé donné). L'enfant est donc amené à prendre position, tout en la nuanciant. Afin qu'il comprenne bien la tâche à accomplir et qu'il puisse s'y familiariser, deux énoncés ont d'abord servi d'essai. Tous les énoncés pouvaient être répétés autant que nécessaire. L'épreuve a été passée auprès de chaque enfant de façon individuelle par une expérimentatrice dans un local exempt de distractions.

Figure 1 : Exemple de question (question #2)

Dans le groupe des cercles, les enfants ne pensent pas qu'ils sont capables d'apprendre le français		Dans le groupe des carrés, les enfants pensent qu'ils sont capables d'apprendre le français		
				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi

Le questionnaire vise à collecter de l'information en lien avec trois domaines liés aux représentations sur les langues de l'enfant : 1) l'ouverture à la diversité linguistique en général (énoncé 6) ; 2) l'intérêt par rapport au français et le sentiment de compétence pour l'apprendre (énoncés 2, 4 et 5) ; 3) l'intérêt face à sa langue maternelle et le sentiment de compétence pour l'apprendre (énoncés 1, 3 et 7). Les énoncés pour lesquels les enfants ont dû se prononcer, selon leur appartenance au groupe des cercles ou des carrés, sont les suivants :

- **Énoncé 1** : les enfants aiment / n'aiment pas parler la langue de leurs parents.
- **Énoncé 2** : les enfants pensent /ne pensent pas qu'ils sont capables d'apprendre le français.
- **Énoncé 3** : les enfants aiment / n'aiment pas écouter des histoires dans la langue de leurs parents.
- **Énoncé 4** : les enfants aiment / n'aiment pas parler en français.
- **Énoncé 5** : les enfants aiment / n'aiment pas écouter des histoires en français.
- **Énoncé 6** : les enfants aiment / n'aiment pas écouter des langues qu'ils ne connaissent pas.
- **Énoncé 7** : les enfants pensent / ne pensent pas qu'ils sont capables d'apprendre la langue de leurs parents.

Les réponses de l'enfant au questionnaire ont été codées. Si une représentation « négative » était associée par l'enfant à l'énoncé (p. ex. : ne pas aimer...), il recevait 1 ou 2 points, en fonction, respectivement, de la nuance apportée (*semblable à moi* ou *très semblable à moi*). Si une représentation « positive » était associée par l'enfant à l'énoncé (p. ex. : aimer...), il recevait 3 ou 4 points, en fonction, respectivement, de la nuance apportée à ce sentiment (*semblable à moi* ou *très semblable à moi*). Précisons que les réponses exprimant une représentation « positive » ou « négative » n'étaient pas toujours associées à la même figure géométrique. Ces données ont fait l'objet d'un traitement statistique au moyen d'une comparaison des moyennes des deux groupes au prétest (test-*T* de Student) ainsi qu'une comparaison de l'évolution des groupes entre le prétest

et le post-test en contrôlant pour la mesure au prétest (analyse de covariance sur la mesure d'évolution).

## Résultats<sup>9</sup>

Au prétest, les deux groupes sont sensiblement équivalents, aucune différence significative n'est observée entre les groupes pour les énoncés 1 à 6 ( $p > 0,145$ ). Une seule différence significative est présente pour l'énoncé 7 ( $t(173) = 2,407$  ;  $p = 0,017$ ), le groupe expérimental obtenant une moyenne plus élevée au prétest (Tableau 1). Nous avons donc contrôlé, pour la suite des analyses, la mesure de chaque énoncé aux prétests afin de s'assurer de rendre les groupes équivalents.

*Tableau 1 : Résultats au questionnaire sur les langues au prétest et comparaison de l'homogénéité des groupes*

Question	Groupe expérimental (n= 132)	Groupe contrôle (n= 43)	t(173)	Valeur de p
Q1	3,27 ± 1,10	2,98 ± 1,30	1,465	0,145
Q2	3,55 ± 0,89	3,58 ± 0,91	0,181	0,856
Q3	3,35 ± 1,04	3,14 ± 1,19	1,104	0,271
Q4	3,49 ± 0,88	3,47 ± 0,83	0,130	0,897
Q5	3,58 ± 0,91	3,58 ± 0,85	0,036	0,971
Q6	2,83 ± 1,29	3,09 ± 1,11	1,184	0,238
Q7	3,39 ± 1,06	2,93 ± 1,20	2,407	0,017
Moyenne au prétest ± écart-type				

Afin d'observer si les évolutions des enfants entre le prétest et le post-test étaient différentes entre le groupe expérimental et le groupe contrôle, nous avons ensuite comparé les résultats de ces deux groupes pour les différents énoncés (Tableau 2).

*Tableau 2 : Comparaison de l'évolution des moyennes des groupes au questionnaire sur les langues entre le prétest et le post-test*

Énoncé	Groupe expérimental (n=127)	Groupe contrôle (n= 43)	F(1, 167)	Valeur de p	$\eta^2$
Q1 ( <i>aimer parler la langue de ses parents</i> )	0,266* [0,089; 0,443]	0,145 [-0,160 ; 0,449]	0,460	0,499	0,003
Q2 ( <i>penser que l'on est capable d'apprendre le français</i> )	0,201* [0,085 ; 0,318]	-0,037 [-0,237 ; 0,163]	4,137	<b>0,044</b>	0,024
Q3 ( <i>aimer écouter des</i> )	0,179*	-0,204	4,841	<b>0,029</b>	0,028

<sup>9</sup> Nous remercions monsieur Miguel Chagnon, statisticien au département de mathématiques et de statistique de l'Université de Montréal, pour le traitement statistique de ces résultats.

<i>histoires dans la langue de ses parents)</i>	[0,007 ; 0,352]	[-0,502 ; 0,093]			
Q4 ( <i>aimer parler en français</i> )	0,09 [-0,076 ; 0,256]	-0,335* [-0,621 ; -0,050]	6,455	<b>0,012</b>	0,037
Q5 ( <i>aimer écouter des histoires en français</i> )	0,144* [0,000 ; 0,288]	-0,425* [-0,672 ; -0,178]	15,445	<b>&lt;0,001</b>	0,085
Q6 ( <i>aimer écouter des langues que l'on ne connaît pas</i> )	0,053 [-0,160 ; 0,265]	-0,202 [-0,568 ; 0,163]	1,416	0,236	0,008
Q7 ( <i>penser que l'on est capable d'apprendre la langue de ses parents</i> )	0,345* [0,178 ; 0,511]	-0,065 [-0,353 ; 0,223]	5,852	<b>0,017</b>	0,034
Moyenne de l'évolution, ajustée pour la mesure au prétest [post-test - prétest], et intervalle de confiance à 95% * Indique une augmentation ou diminution significative au seuil de 5%					

Ainsi, on observe, dans ce tableau 2, que, une fois les mesures initiales contrôlées, le groupe expérimental obtient, de façon significative, des scores supérieurs, en termes d'évolution, à ceux du groupe contrôle, pour les énoncés 2, 3, 4, 5 et 7. En lien avec la question de recherche, ces résultats sont discutés dans la section suivante.

## Discussion

Les résultats obtenus au questionnaire tendent à démontrer que l'exploitation d'albums plurilingues, dans le cadre de l'implantation d'un climat de classe ouvert à la diversité linguistique et de collaborations famille-école légitimant et valorisant le bi/plurilinguisme, a permis, de façon significative, aux enfants du groupe expérimental de modifier positivement leurs représentations par rapport à la langue de l'école, le français. Ainsi, à la suite de l'intervention, ils se sentent plus capables de l'apprendre (Q2), aiment davantage parler en français (Q4) et écouter des histoires en français (Q5) que les enfants du groupe contrôle. On peut donc constater que le « détour » par d'autres langues ne nuit pas à la scolarisation en français et qu'au contraire, il renforce l'engagement des enfants à l'apprendre. Ce résultat, obtenu après seulement 12 à 14 semaines d'intervention, montre qu'il est possible de mettre en place auprès de jeunes enfants des pratiques, fondées sur l'ouverture à la diversité linguistique, qui soutiennent l'engagement face aux apprentissages en français. L'analyse de l'ensemble des données recueillies dans ce projet de recherche (vocabulaire, concepts de l'écrit, compréhension orale de récits, habiletés narratives) permettra d'observer si l'ensemble de l'intervention a aussi un effet sur les apprentissages des enfants.

En ce qui concerne la modification des représentations en lien avec les langues familiales, les enfants du groupe expérimental aiment davantage écouter des histoires dans la langue de leurs

parents (Q3) et se pensent davantage capables de l'apprendre (Q7) que ceux du groupe contrôle. Ce résultat montre qu'il est possible de mettre en place des collaborations famille-école qui soutiennent l'entrée dans l'écrit dans toutes les langues de l'enfant. Ces modalités de collaboration redonnent du pouvoir aux parents, même si ces derniers se perçoivent parfois comme non « compétents » dans la langue de l'école (Rodriguez-Valls, 2011 ; Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008).

On peut noter l'absence étonnante, qui se démarque de l'orientation générale des résultats, d'une différence d'évolution entre les groupes en ce qui touche à la représentation « aimer parler la langue de ses parents » (Q1). On peut souligner qu'il s'agissait du premier énoncé du questionnaire, dont la passation était par ailleurs exigeante pour de jeunes enfants. Le concept de « langue » n'est pas nécessairement un concept simple et, de plus, le fait d'utiliser un singulier peut mener à confusion dans la mesure où plusieurs vivent dans des contextes familiaux plurilingues. Il s'agit d'une limite du questionnaire. Par ailleurs, peut-être faudrait-il aller plus loin dans l'ouverture au plurilinguisme, faire en sorte que la frontière entre les langues de l'école et de la maison devienne plus poreuse encore (Seltzer, 2019), en invitant plus régulièrement les parents à l'école, par exemple pour lire les albums ou jouer à des jeux en classe en s'exprimant dans toutes les langues de leur répertoire. Il serait alors possible que l'enfant perçoive une plus grande légitimation de ses langues familiales et qu'il ose davantage affirmer « aimer parler la/les langue(s) de ses parents ».

Enfin, en ce qui touche l'ouverture à la diversité linguistique en général, après l'intervention, les enfants du groupe expérimental n'aiment pas davantage que les enfants du groupe contrôle « écouter des langues que l'on ne connaît pas » (Q6). Tout d'abord, après une telle immersion dans la diversité linguistique tout au long du projet au moyen de l'application plurilingue, on peut se demander comment l'enfant comprend la notion de « langue que l'on ne connaît pas » ? Par ailleurs, il resterait à voir si une intervention sur une période plus longue peut modifier ce résultat et s'il faut revoir comment les activités ont été menées (voir commentaire précédent sur la présence des parents en classe). Enfin, serait-il possible aussi que cet intérêt pour la diversité ne se manifesterait que chez certains enfants qui seraient considérés « plus faibles scolairement » (avec les limites d'une telle identification au niveau de l'éducation préscolaire), comme c'est le cas dans la recherche EVLANG (Bernaus et collab., 2003 ; Candelier, Genelot et Tupin, 2003) ?

Nos résultats confirment en grande partie les recherches qui soulignaient les effets positifs de projet de collaborations école-famille autour de la littérature et qui visaient à valoriser les langues familiales (Barone, 2011 ; Dever et Burts, 2002 ; Hirst, Hannon et Nutbrown, 2010). Également, ils complètent le portrait des effets positifs de l'utilisation d'albums bi/plurilingues (Ariaz, 2010 ; Gosselin-Lavoie, 2016 ; Naqvi et collab., 2012 ; Sneddon, 2008 ; Rodriguez-Valls, 2009 ; Rowe et

Fain, 2013), cette fois sur les représentations des enfants sur les langues de leur répertoire linguistique. Il s'agira de poursuivre la réflexion sur les enjeux de l'utilisation d'une application qui n'offre pas, en tant que tel, l'accès à un objet « album bi/plurilingue ». En effet, le fait que les langues soient séparées, avec les traductions apparaissant en dessous de l'album en français, soulève la question des effets, sur le plan symbolique, de cette configuration spatiale sur les représentations des élèves quant à « l'égalité des langues ».

## Conclusion

La conception d'une application plurilingue au moyen de la traduction d'albums dans plus d'une vingtaine de langues, à l'écrit comme à l'oral, a permis en milieu scolaire de rendre visible et audible la diversité linguistique présente dans les milieux plurilingues montréalais. En particulier, de façon novatrice, des langues de l'immigration, mais aussi des langues autochtones ont pu être mises en valeur et soutenir une approche plurilingue de la littérature au moyen de la découverte d'albums récents, présentant des sujets sensibles et intéressants pour de jeunes enfants. Les résultats de cette recherche-action démontrent que l'exploitation d'albums plurilingues dans le cadre de l'implantation d'un climat de classe ouvert à la diversité linguistique et de collaborations famille-école légitimant le bi/plurilinguisme a permis de modifier positivement plusieurs dimensions des représentations des enfants sur les langues de leur répertoire linguistique. L'analyse de l'ensemble des données de la recherche permet d'observer que cette approche a eu également des effets positifs sur plusieurs dimensions du développement langagier (Armand et al., 2017-2021). Au-delà de ce qui a été documenté qualitativement, des résultats quant à la performance des enfants face à de telles approches sont de plus en plus exigés afin de renforcer la légitimité des approches plurilingues en éducation.

Ces approches plurilingues rejoignent les finalités d'équité et de transformation sociale d'une éducation inclusive. Il s'agit bien de développer le plein potentiel de tou·tes les apprenant·es, notamment ceux et celles appartenant à des groupes minorisés, en mettant en œuvre des pratiques différenciées et innovantes (Larochelle-Audet, Potvin et Steinbach, 2021 ; Ramel et Vienneau, 2016), et de soutenir la réflexion et l'action quant aux situations de discrimination qui traversent l'espace scolaire et plus largement la société (Borri-Anadon, Potvin, Larochelle-Audet, 2015 ; Potvin 2018 ; UNESCO, 2017).

Grâce au projet *Biblius*<sup>10</sup>, une plateforme de prêt de livres numériques consacrée au milieu scolaire québécois (déployé dans le cadre du Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur du Ministère de l'Éducation du Québec), cette application sera disponible dans toutes les bibliothèques scolaires dès la rentrée 2021, ce qui favorisera une large diffusion de ces approches plurilingues, tant dans des milieux pluriethniques que dans des milieux plus

---

<sup>10</sup> Pour plus d'information sur le projet *Biblius* : <https://projetbiblius.ca/>

« homogènes », et la poursuite des recherches portant sur l'observation de leurs effets sur différentes dimensions du développement global des jeunes enfants.

## Bibliographie

Albury N., « Language attitudes and ideologies on linguistic diversities », Schalley C. et Eisenclas S.A (dir.), *Handbook of home language maintenance and development*, Berlin, De Gruyter Mouton, 2020, p.357-376.

Archambault I., Audet G., Borri-Anadon C., Hirsch S., Mc Andrew M. et Tardif-Grenier K., *L'impact du climat interculturel des établissements sur la réussite éducative des élèves issus de l'immigration*, Rapport de recherche déposé au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et au Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC), 2019.

Ariaz S.K., *Vocabulary Acquisition of Bilingual Students Through The Implementation of Dialogic Shared Storybook Reading Techniques*, Thèse de doctorat, El Paso, Université du Texas, 2010.

Armand F., « Accompagner les milieux scolaires : les enjeux de la prise en compte de la diversité linguistique en contexte scolaire montréalais », Mc Andrew M., Potvin M. et Borri-Anadon C. (dir.), *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2013, p.137-153.

Armand F., « Enseignement du français en contexte de diversité linguistique au Québec : idéologies linguistiques et exemples de pratique en salle de classe », Potvin M., Magnan M.-O., Laroche-Audet J. et Ratel J.-L. (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation au Québec. Théorie et pratique*, Montréal, Fides Éducation, 2021, 2e édition, p. 220-233.

Armand F., Audet G. et Gosselin-Lavoie C., « Soutenir l'intégration et la réussite éducative des enfants allophones à l'éducation préscolaire », Charron A., Lehrer J., Boudreau M. et Jacob E. (dir.), *L'éducation préscolaire au Québec : fondements théoriques et pédagogiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2021.

Armand F., Dagenais D. et Nicollin L., « La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue », *Éducation et francophonie*, vol. 36, n° 1, Printemps 2008, p.44-64.

Armand F., Gosselin-Lavoie C. et Combes E., « Littérature jeunesse, éducation inclusive et approches plurielles des langues », *Nouvelle revue Synergie Canada*, n° 9, 2016.

Armand F., Gosselin-Lavoie C., Turgeon E., Audet G., Borri-Anadon C. et Charette J., *Favoriser le développement de l'oral et l'entrée dans l'écrit chez les enfants à l'éducation préscolaire en milieu pluriethnique et plurilingue au moyen de la lecture partagée et d'approches plurilingues*, Rapport déposé en juin 2021, FRQSC - Actions concertées lecture et écriture (2017-2021).

Armand F. et Maraillet E., *Éducation interculturelle et diversité linguistique (ELODiL)*. Ministère de l'Enseignement, des Loisirs et du Sport, Direction des services aux communautés culturelles, 2013. [www.elodil.umontreal.ca](http://www.elodil.umontreal.ca)

Barone D., « Welcoming Families: A Parent Literacy Project in a Linguistically Rich, High-Poverty School », *Early Childhood Education Journal*, vol. 38, n° 5, 2011, p.377-384.

Bernaus M., Genelot S., Hensinger C. et Matthey M., « Chapitre 6. Evlang et la construction des attitudes », Candelier M. (dir.), *L'éveil aux langues à l'école primaire : Evlang : bilan d'une innovation européenne*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2003, p.139-156

Boisvert M., Caron J., Borri-Anadon C. et Boyer P., « Idéologies linguistiques véhiculées dans le programme de deuxième cycle du secondaire québécois de la discipline français langue d'enseignement », *Bulletin du Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences*, Université de Sherbrooke, 2020.

Borri-Anadon C., Potvin M. et Larochelle-Audet J., « La pédagogie de l'inclusion, une pédagogie de la diversité », Rousseau N. (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire, un défi ambitieux et stimulant*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2015, p.49-64.

Bretegnier A., « Les approches plurielles pour déconstruire l'insécurité linguistique », Troncy C. (dir.), *Didactique du plurilinguisme – Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2014, p.159-165.

Cambrone-Lasnes S., « L'éveil aux langues comme activité périscolaire à l'école maternelle : des pratiques aux attitudes linguistiques des enfants en région parisienne », *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique*, vol. 11, 2016, p.69-91.

Candelier M. (dir.), *L'Éveil aux langues à l'école primaire - Evlang. Bilan d'une innovation européenne*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2003.

Candelier M., Camilleri-Grima A., Castellotti V., De Pietro J.-F., Lörincz I., Meissner F.-J., Noguerol A. et Shröder-Sura A. [avec Molinié M.] CARAP/FREPA., *Un Cadre de référence pour les approches plurielles, Compétences et ressources*, Graz, Council of Europe Publishing/Centre européen pour l'enseignement des langues, 2012.

Candelier M., Genelot S. et Tupin F., « Le bilan », Candelier M. (dir.), *L'éveil aux langues à l'école primaire: Evlang : bilan d'une innovation européenne*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2003, p.307-326.

Castellotti V. et Moore D., *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe- De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2002.

Cenoz J. et Gorter D., *Multilingual Education. Between language learning and translanguaging*, Cambridge, Cambridge University Press, 2015.

Comité de gestion de la taxe scolaire de l'Île de Montréal, *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal - inscriptions au 8 novembre 2019*, Montréal, Comité de gestion de la taxe scolaire de l'Île de Montréal, 2020.

Cook V. et Wei L., *The Cambridge handbook of linguistic multi-competence*, Cambridge, Cambridge University Press, 2016.

Cummins J., *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*, New York, Multilinguals Matters, 2000.

Cummins J., « Transformative multiliteracies pedagogy: school-based strategies for losing the achievement gap », *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners*, vol. 11, n° 2, 2009, p.38-56.

Dabène L., « L'image des langues et leur apprentissage », Matthey M. (dir.), *Les langues et leurs images*, Neuchâtel, IRDP, 1997, p.19-23

Deschoux C.-A., « Passer les frontières : apport des albums bilingues pour la jeunesse », *Educateur*, vol. 8, 2017, p.14-16.

Dever M. et Burts D., « An Evaluation of Family Literacy Bags as a Vehicle for Parent Involvement », *Early Child Development and Care*, vol. 172, n° 4, 2002, p.359-370.

Dupin de Saint-André M., Montésinos-Gelet I. et Bourdeau R., « Intégrer la littérature jeunesse en classe à l'aide de réseaux littéraires », *Documentation et bibliothèques*, vol. 61, n° 1, 2015, p.22-31.

Fleury R., « Favoriser l'usage du français en milieu plurilingue : défis et réussites », *Québec français*, vol. 168, Hiver 2013, p.48-49.

Fleuret C. et Sabatier C., « La littérature de jeunesse en contextes pluriels : perspectives interculturelles, enjeux didactiques et pratiques pédagogiques », *Recherches et applications*, 2019, p.95-111.

García O., « Translanguaging in Schools: Subiendo y Bajando, Bajando y Subiendo as Afterword », *Journal of Language, Identity & Education*, vol. 16, n° 4, 2017, p.256-263.

Garcia O. et Kleyn T., *Translanguaging with multilingual students*, Londres, Routledge, 2016.

Garcia O., Skutnabb-Kangas T. et Torres-Guzmán M.E., *Imagining multilingual schools*, Bristol, Multilinguals Matters, 2006.

Gosselin-Lavoie C., *Lecture de livres bilingues par six duos parent-enfant allophones du préscolaire : description des lectures et des interactions et relations avec l'acquisition du vocabulaire*, Mémoire de maîtrise, Montréal, Université de Montréal, 2016.

Gosselin-Lavoie C., *Le livre qui parlait toutes les langues : ouvrir et sensibiliser à la diversité linguistique*, Billet sur le blogue *J'enseigne avec la littérature jeunesse*, 2017.

Gosselin-Lavoie C. et Armand F., « Favoriser l'entrée dans l'écrit chez les jeunes enfants allophones », *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, vol. 6, n° 2, 2015, p.94-101.

Gosselin-Lavoie C., Maynard C. et Armand F., « Les Albums plurilingues ÉLODiL pour soutenir l'enseignement à distance », *Nouvelle revue Synergies Canada*, accepté.

Guthrie J.T., « Teaching for literacy engagement », *Journal of literacy research*, vol. 36, n° 1, 2004, p.1-30.

Han W., « Bilingualism and socioemotional well-being », *Children and Youth Services Review*, vol. 32, 2010, p.720-731.

Harter S., « The Development of Self-Representations », Damon W. et Eisenberg N. (dir.), *Handbook of child psychology*, 5<sup>e</sup> ed., New York, Wiley, 1998, p.553-600.

Helot C., « Rethinking bilingual pedagogy in Alsace: Translingual writers and translanguaging », Blackledge A. et Creese A. (dir.), *Heteroglossia as practice and pedagogy*, Berlin, Springer, 2014, p.217-238.

Hélot C. et Rubio M.-C., *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant*, Toulouse, Erès, 2013.

Hirst K., Hannon P. et Nutbrown C., « Effects of a preschool bilingual family literacy programme », *Journal of Early Childhood Literacy*, vol. 10, n° 2, 2010, p.183-208.

Hornberger N., « Multilingual literacies, literacy practices and the continua of biliteracy », Martin-Jones M. et Jones K. (dir.), *Multilingual literacies*, Philadelphie, John Benjamins North America, 2000, p.353-367.

Ivanic R., *Writing and identity: The discursual construction of identity in academic writing*, Philadelphie, John Benjamins Publishing Company, 1998.

Jodelet D., *Les représentations sociales*, Paris, Presses Universitaires de France, 2003.

Krüger A.-B., Thamin N. et Cambrone-Lasnes S. (dir.), *Diversité linguistique et culturelle à l'école*, Paris, L'Harmattan, 2016.

Lambert W. E., « Culture and language as factors in learning and education », Wolfgang A. (dir.), *Education of immigrant students*, Toronto, O.I.S.E., 1975.

Larochelle-Audet, J., Potvin, M. et Steinbach, M., « Se former pour agir : approches théoriques et compétences en éducation à la diversité linguistique », Potvin M., Magnan M.-O., Larochelle-Audet J. et Ratel J.-L. (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation au Québec. Théorie et pratique*, Montréal, Fides Éducation, 2021, 2e édition, p. 139-161.

Lory M.P. et Armand F., « Éveil aux langues et évolution des représentations d'élèves plurilingues sur leur répertoire linguistique », *Alterstice*, vol. 6, n° 1, 2016, p.27-38.

Mc Andrew M., *Les majorités fragiles et l'éducation : Belgique, Catalogne, Irlande du Nord, Québec*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 2010.

Moore D. (dir.), *Les représentations sur les langues et de leur apprentissage : référence, modèles, données et méthodes*, Paris, Didier, 2001.

Moore D., *Plurilinguismes et école*, Paris, Didier, 2006.

Moore D. et Sabatier C., « Les approches plurielles et les livres plurilingues. De nouvelles ouvertures pour l'entrée dans l'écrit en milieu multilingue et multiculturel », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 17, n° 2, 2014, p.32-65.

Naqvi R., Thorne K.J., Pfitscher C.M., Nordstokke D.W. et McKeough A., « Reading dual language books: Improving early literacy skills in linguistically diverse classrooms », *Journal of Early Childhood Research*, vol. 11, n° 1, 2012, p.3-15.

Norton B., « Identity, literacy and the multilingual classroom », May S. (dir.), *The multilingual turn – Implications for SLA, TESOL and bilingual education*, Londres, Routledge, 2014, p.103-122.

Perregaux C., « Livres bilingues et altérité. Nouvelles ouvertures pour l'entrée dans l'écrit », *Figurationen*, n° 1-2, 2009, p.127-139.

Perregaux C. et Deschoux C.-A., « Mise en réseau de lieux et de passeurs pour une entrée dans l'écrit plurilingue », *Langage & pratiques*, n° 40, 2007, p.2-8.

Perregaux C. et Deschoux C.-A., « Les livres bilingues: nouvelles ressources, nouvelles pratiques en classes? », *Enjeux pédagogiques*, vol. 8, 2008, p.38-39.

Perregaux C., de Goumoëns C., Jeannot D. et de Pietro J.-F. (dir.), *Éducation au langage et Ouverture aux langues à l'école (EOLE)*, Neuchâtel, Secrétariat général de la CIIP, 2003.

Potvin M., *Pour des milieux éducatifs inclusifs, démocratiques et antidiscriminatoires. Éléments conceptuels et pistes pour une démarche institutionnelle*, Guide pour les intervenants scolaires produit pour la Direction des services d'accueil et d'éducation interculturelle, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES), Montréal, Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité, UQAM, 2018.

Ramel S. et Vienneau R., « Des fondements sociologiques de l'inclusion scolaire aux injonctions internationales », Prudhomme L., Duchesne H., Bonvin P. et Vienneau R. (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2016, p.25-38.

Rodriguez-Valls F., « Coexisting Languages: Reading Bilingual Books with Biliterate Eyes », *Bilingual Research Journal*, vol. 34, n° 1, 2011, p.19-37.

Rodriguez-Valls F., « Cooperative bi-literacy: Parents, students, and teachers read to transform », *English Teaching: Practice and Critique*, vol. 8, n° 2, 2009, p.114-136.

Rowe D. et Fain J.G., « The Family Backpack Project: Responding to Dual-Language Texts through Family Journals », *Language Arts*, vol. 90, n° 6, 2013, p.402-416.

Salame G., « Réinventer l'album : expériences autour de l'album plurilingue », *Publije*, n° 2, 2019.

Sabatier C., « Plurilinguismes, représentations et identités – Des pratiques des locuteurs aux définitions des linguistes », *Nouvelles Perspectives en Sciences Sociales*, vol. 6, n° 1, 2010, p.125-161.

Serres A. et Sochard F., *Le livre qui parlait toutes les langues*, Voisins-le-Bretonneux, Rue du Monde, 2013.

Schechter S.R. et Cummins J., *Multilingual education in practice. Using diversity as a resource*, Portsmouth, Heinemann, 2003.

Seltzer K., « Reconceptualizing "Home" and "School" language: taking a critical translanguaging approach in the English Classroom », *Tesol Quarterly*, vol. 53, n° 4, 2019, p.986-1007.

Sneddon R., « Young bilingual children learning to read with dual language books », *English Teaching: Practice and Critique*, vol. 7, n° 2, 2008, p.71-84.

Skutnabb-Kangas T., « Language rights », Wright W.E., Boun S. et Garcia O. (dir.), *The handbook of bilingual and multilingual education*, Malden, Wiley-Blackwell, 2015, p.185-202.

Tauveron C., *Lire la littérature à l'école*, Paris, Hatier, 2002.

Thamin N., Combes É. et Armand F., « Tensions discursives autour de la prise en compte de la diversité linguistique dans les écoles montréalaises », Galligani S., Wachs S. et Weber C. (dir.), *École et langues. Des difficultés en contexte*, Paris, Riveneuve, 2013, p.17-40.

Thibault J. et Quevillon Lacasse C., « Trois modalités de réseaux littéraires pour enseigner la grammaire en contexte plurilingue », *Cahiers de l'ILOB*, vol. 10, 2019, p.291-310.

Turgeon E., « Portrait des usages de l'album jeunesse à l'éducation préscolaire », Collectif sous la direction de Montésinos-Gelet I. (dir.), *Plein feux sur l'album*, Montréal, Centre de diffusion et de formation en didactique du français de l'Université de Montréal, 2018.

UNESCO, *L'éducation dans un monde multilingue*. Paris, UNESCO, 2003.

UNESCO, *A guide for ensuring inclusion and equity in education*, Paris, UNESCO, 2017.

Vatz Laaroussi M., Kanouté F. et Rachédi L., « Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 2, 2008, p.291-311.

Vergari L. et Semerano M., *Les langues de chat*, Montreuil, DULALA, 2013.

Annexe

Liste des sept albums de l'application les *Albums plurilingues ÉLODiL* utilisés durant la recherche-action :

Les albums	Texte de présentation des maisons d'éditions ( <i>La courte échelle</i> <sup>11</sup> ; <i>Les 400 coups</i> <sup>12</sup> ) et mots clés
Boulerice, S. et Dubois, G. (2013). <i>Un verger dans le ventre</i> . La courte échelle	<i>Raphaël dévore les pommes en entier, même les pépins ! Mais... et si un pommier poussait dans son ventre ?</i>  Émotions, peurs, imagination
Chabbert, I. et Delaporte, B. (2016). <i>Poils aux pattes</i> . Les 400 coups	<i>Gertrude la grenouille n'aime pas les poils tout raides qu'elle a aux pattes, et encore moins les moqueries que lui lancent les autres grenouilles. Elle déménage dans une mare plus tranquille, où personne ne peut rire d'elle. Sa rencontre avec un crapaud à la peau toute rose lui apprendra une belle leçon sur l'acceptation de la différence, et les nouveaux amis vivront fièrement avec leurs poils et leur peau rose, en laissant les méchancetés « glisser sur eux sans jamais les atteindre ».</i>  Affirmation de soi, différence, acceptation, amour
Cohen, L. et Abesdris, M.-A. (2015). <i>La petite feuille jaune</i> . Les 400 coups	<i>Un arbre portait de jolies feuilles de toutes les nuances de vert. Mais, au milieu, une petite feuille jaune ne trouvait pas sa place. Elle avait une forme étrange. Elle était différente.</i>  Différence, rejet, amour
Gravel, E. (2011). <i>Je suis terrible</i> . La courte échelle	<i>Quand un monstre rencontre un enfant, il agit comme tout bon monstre : il fait peur. Sauf que celui-ci n'est pas bien terrifiant, il est même plutôt... mignon ! Le seul à le craindre, c'est un chien. Mais lorsque vient le moment du câlin, tous y trouvent leur compte... même lui !</i>  Monstre, peur, humour
Leroy, J. et Delaporte, B. (2015). <i>L'agneau</i>	<i>Le duo Leroy/Delaporte propose un</i>

<sup>11</sup> <https://www.groupecourteechelle.com/la-courte-echelle/>

<sup>12</sup> <https://www.editions400coups.com/>

<p><i>qui voulait être un loup</i>. Les 400 coups</p>	<p><i>western fort amusant. L'histoire de Pedro un pauvre petit agneau qui en a assez d'être persécuté par le vilain « El Lobo », un loup bandit qui en fait baver à tout le village.</i></p> <p>Affirmation de soi, entraide, acceptation</p>
<p>Leroy, J. et Delaporte, B. (2012). <i>L'ours brun qui voulait être blanc</i>. Les 400 coups</p>	<p><i>Un ours brun qui, s'ennuyant dans sa forêt, décide de partir à l'aventure. Au bout de plusieurs jours de marche, il arrive au pôle Nord et découvre un monde inconnu. Un territoire où tout est blanc, même les ours... L'ours brun qui voulait être blanc est une fable tendre et humoristique sur la différence et l'acceptation de soi.</i></p> <p>Acceptation, affirmation de soi, différence</p>
<p>Rioux, A.-M. et Dumont, Y. (2018). <i>Une visite inattendue</i>. Les 400 coups</p>	<p><i>Une visite inattendue, ça peut être chouette... mais tout dépend du visiteur ! Cette histoire pleine d'humour et de fantaisie présente une petite famille qui rentre chez elle et fait face à une visiteuse qu'elle préférerait éviter. Mais que faire alors ? Paniquer ? Crier ? Chanter ? Lui lancer de la nourriture ? La petite famille n'est pas à court d'idées, mais fera-t-elle le bon choix ?</i></p> <p>Animaux, famille, résolution de problème, humour</p>