



Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

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

Chercheuse principale

Françoise Armand, Université de Montréal

Cochercheurs et autres chercheurs

Catherine Gosselin-Lavoie, Université de Montréal
Elaine Turgeon, Université du Québec à Montréal
Geneviève Audet, Université du Québec à Montréal
Corina Borri-Anadon, Université du Québec à Trois-Rivières
Josée Charette, Université du Québec à Montréal
Marie-Odile Magnan, Université de Montréal
Serge Larivée, Université de Montréal

Partenaires du milieu impliqués dans la réalisation du projet (COP)

Scheila Brice et Caroline Thibault (CSSPI), Annie Durocher (CSSMB), Sonia Robitaille et Gaëlle Kingue (CSSDM), Jacqueline Auger (CSSDL), Audrey Archambault, Maria Sol Terraza et Patricia Bossy, organisme communautaire *J'apprends avec mon enfant (JAME)*

Établissement gestionnaire de la subvention

Université de Montréal

Numéro du projet de recherche-action

2018-LC -210997

Titre de l'Action concertée

Programme de recherche sur l'écriture et la lecture

Partenaires de l'Action concertée

Le ministère de l'Éducation (MEQ)
et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Problématique

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). En 2019-2020, les écoles maternelles du Québec (4 ans et 5 ans, au public) accueillent un nombre non négligeable de jeunes enfants dont la langue maternelle est autre que le français (14,2 %). Dans les cinq centres de services scolaires francophones (CSS) de l'Île de Montréal et sa couronne, ils représentent 39,9 % des enfants du préscolaire¹.

Sans être une langue maternelle, le français peut être une langue utilisée à la maison (langue d'usage). Ainsi, les enfants ont été exposés au français à des degrés divers (ou non), avant l'entrée à l'école, et ils vont commencer ou en poursuivre l'apprentissage à la maternelle. Toujours en 2019-2020, 14,5 % de ces enfants sont en classe d'accueil, 85,5 % sont en classe ordinaire².

Afin de favoriser leur intégration et leur réussite éducative, la mise en œuvre de pratiques pédagogiques qui tiennent compte de leurs caractéristiques d'enfants bi/plurilingues en émergence, en milieu pluriethnique et plurilingue, est déterminante, particulièrement en milieu défavorisé.

Or, les enseignant·es des classes ordinaires ne sont pas nécessairement outillé·es pour considérer, dans leurs interventions, les défis et les forces

¹ Remerciement à Mme Esther Ming Sun, Conseillère, Direction de l'intégration linguistique et de l'éducation interculturelle (MEQ).

² Parmi ces derniers, 18,3% bénéficieraient des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (SASAF) et 20,9% de soutien linguistique d'appoint (SLAF). Pour une description de ces services : MEQ (2020).

spécifiques, sur le plan langagier et culturel, de ces apprenant·es. Il arrive souvent que ces enseignant·es ne soient pas conscient·es des langues que parlent et connaissent leurs élèves, qu'elles·ils ne se sentent pas légitimé·es à inviter ces langues dans la classe et, surtout, qu'elles·ils soient tiraillé·es par les discours contradictoires au sujet de la reconnaissance du plurilinguisme de leurs élèves (Armand, 2013 ; Mary et Young, 2020; Thamin, Combes et Armand, 2013). Également, la collaboration avec l'école et les parents issus de l'immigration est souvent teintée de la perception, selon une logique déficitaire, que les parents, notamment s'ils ne parlent pas le français, ne seraient pas en mesure de soutenir adéquatement leurs enfants (Blackledge, 2000 ; Charette, 2021).

Question générale de recherche :

Quels sont les grands principes sur lesquels s'appuyer pour mettre en place des interventions qui favorisent le développement et les apprentissages langagiers (oral et entrée dans l'écrit) de ces jeunes enfants bi/plurilingues en émergence ?

Cette question nous a amenées à explorer plusieurs champs théoriques et recherches empiriques afin de dégager les fondements d'une intervention qui met l'accent sur la nécessité de :

1. Soutenir la compréhension orale de récits au moyen de la lecture partagée (lecture indiciaire) d'albums de littérature jeunesse ;
2. Favoriser le développement des habiletés narratives, du vocabulaire et des concepts de l'écrit lors de l'exploitation de ces albums;

3. Mettre en œuvre une éducation inclusive qui met de l'avant l'ouverture à la diversité linguistique et la légitimation du bagage linguistique des enfants bi/plurilingues en émergence et favorise les collaborations famille-école au moyen d'albums de littérature jeunesse plurilingues.

Que retenir de l'exploration de ces trois champs de recherche ?

- 1) Soutenir la compréhension orale de récits au moyen de la lecture partagée (lecture indiciaire) d'albums de littérature jeunesse.

Que ce soit en langue maternelle (L1) ou en langue seconde (L2), le développement langagier à l'oral constitue le socle sur lequel les apprentissages en lecture viendront s'asseoir (Goigoux, 2015; Kendeou, van den Broeck, White et Lynch, 2009). Parmi les dispositifs recommandés pour soutenir ce développement, la lecture partagée d'albums de littérature jeunesse a retenu l'attention des chercheurs en L1 et en L2 (WWC, 2007) et plus particulièrement la « lecture indiciaire » (Turgeon, à paraître ; 2019). Ce type de lecture interactive vise à amener les enfants à adopter une posture active de recherche de sens, lors de l'écoute d'une lecture à haute voix d'un album, et à formuler des hypothèses sur le récit (par exemple, sur la suite de l'histoire ou les sentiments des personnages), les justifier (en s'appuyant sur les indices du texte ou des illustrations ou encore sur leurs connaissances du monde ou des livres) et à les valider (à l'aide du texte ou des illustrations).

- 2) Favoriser le développement des habiletés narratives, du vocabulaire et des concepts de l'écrit lors de l'exploitation de ces albums;

De nombreuses études soulignent l'importance, de soutenir le développement des habiletés narratives, particulièrement en contexte

d'apprentissage d'une langue seconde (voir thèse de C. Gosselin-Lavoie, pour une synthèse)³. Également, d'autres ont mis en évidence que mettre l'accent sur l'apprentissage du vocabulaire et des concepts de l'écrit a un impact sur le développement langagier et la réussite de l'entrée dans l'écrit (Biemiller, 2006 ; Thériault, 2000).

3) Mettre en œuvre une éducation inclusive qui met de l'avant l'ouverture à la diversité linguistique et la légitimation du bagage linguistique des enfants bi/plurilingues en émergence et favorise les collaborations famille-école au moyen d'albums de littérature jeunesse plurilingues.

Différentes recherches 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 (Gosselin-Lavoie et Armand, 2015). Il s'agit bien de considérer les expériences et les connaissances des enfants et de leur famille comme des fonds de connaissances (Gonzalez, Moll et Amanti, 2005) sur lesquels appuyer les apprentissages ultérieurs (Blackledge, 2000). En effet, d'un point de vue psycholinguistique, ainsi que les travaux de Cummins (2000 ; 2009) 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. Également, la reconnaissance de ce bagage

³ Dépôt prévu en août 2021

linguistique permet l'émergence, chez les apprenant·es, d'une identité plus harmonieuse et l'engagement face à l'école (Armand, 2021). Comme la lecture partagée s'avère efficace si elle est aussi mise en pratique à la maison (Lonigan et Whitehurst, 1998), il est souhaitable, comme nous l'indiquions, que les parents allophones issus de l'immigration soient en mesure d'utiliser aussi les langues familiales.

Conception d'une application les *Albums plurilingues ÉLODIL*⁴

La pertinence de recourir à l'album de littérature jeunesse pour favoriser le développement des compétences langagières n'est plus à démontrer (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Bourdeau, 2015). En lien avec l'éducation inclusive (Borri-Anadon, Potvin et Larochelle-Audet, 2015), l'ouverture à la diversité linguistique et les approches plurilingues (Candelier, Genelot et Toupin, 2003), on observe également un intérêt grandissant pour l'exploitation d'albums bi/plurilingues (Armand, Audet et Gosselin-Lavoie, à paraître ; Armand, Gosselin-Lavoie et Combes, 2016 ; Moore et Sabatier, 2014 ; Perregaux et Deschoux, 2008). Aussi, la mise en œuvre de la présente recherche s'est appuyée sur la conception d'une application, les *Albums plurilingues ÉLODIL*⁵ (Gosselin-Lavoie, Maynard et Armand, à paraître).

À la suite d'une entente avec deux maisons d'éditions québécoises (La Courte Échelle et les 400 coups), 11 albums de littérature jeunesse ont été retenus. Les thèmes abordés permettent d'amorcer des réflexions de haut niveau chez

⁴ Ce projet s'insère dans la lignée des projets ÉLODiL (Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique) : www.elodil.umontreal.ca

⁵ Nos remerciements à la DILEI (MEQ) qui nous a octroyé le contrat pour la conception de cette application.

de jeunes enfants, soit la différence, le rejet et l'acceptation de soi et des autres, les peurs et les anxiétés, l'amitié et la solidarité.

Ces albums, écrits originalement en français, ont été traduits dans 22 langues⁶ afin de permettre aux enfants et à leur famille, au moyen de l'application, de lire et d'écouter l'histoire en français ou dans une autre langue connue ou non, et ce, à l'école comme en milieu familial. Chaque double page de l'album est présentée en version numérique et un menu déroulant permet d'accéder à la traduction écrite dans la langue ciblée. Le choix des langues pour les traductions s'est fait en fonction des langues les plus parlées dans les écoles du Québec (arabe, créole, espagnol, chinois, etc.) et, plus spécifiquement, dans les quartiers où a été menée la recherche-action (bengali, tamoul, panjabi, etc.). De plus, par souci de reconnaître les communautés autochtones au Québec, des traductions ont également été réalisées en atikamekw et en innu-aimun. Par ailleurs, des versions audios en français (pour les 11 albums) et dans 10 langues⁷ (pour 7 albums) sont disponibles sur l'application. Enfin, l'application comporte aussi des jeux d'éveil aux langues qui visent, par la comparaison de mots extraits des albums dans différentes langues, le développement d'habiletés de discrimination auditive et visuelle (extrait de l'application – Annexe 1).

⁶ Ces 22 langues sont les suivantes : 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.

⁷ Ces 10 langues sont les suivantes : anglais, arabe, bengali, créole haïtien, espagnol, italien, ourdou, pendjabi, russe et tamoul.

Grâce au projet *Biblius*⁸, une plateforme de prêt de livres numériques consacrée au milieu scolaire québécois (déployé dans le cadre du Plan d'action numérique en éducation du ministère de l'Éducation du Québec), cette application sera disponible dans toutes les bibliothèques scolaires du Québec dès la rentrée 2021⁹, ce qui favorise une large diffusion de ce projet, en milieux pluriethniques comme dans des milieux plus « homogènes », puisque tous les enfants peuvent bénéficier d'activités visant le développement langagier et l'ouverture à la diversité linguistique.

OBJECTIFS DE LA RECHERCHE-ACTION

- Concevoir, élaborer et mettre à l'essai, au moyen de l'exploitation de l'application les *Albums plurilingues ÉLODiL*, des activités visant l'ouverture à la diversité linguistique (approches plurilingues), le développement des habiletés de compréhension orale de récits (lecture indiciare), des habiletés narratives, du vocabulaire ainsi que des concepts de l'écrit ;
- Observer les effets de cette intervention sur les représentations sur les langues des enfants ainsi que sur leur développement langagier (compréhension orale de récits, habiletés narratives, vocabulaire et concepts de l'écrit) ;
- Recueillir des données sur les perceptions des enseignantes et des parents quant à cette intervention.

⁸ Pour plus d'information sur le projet *Biblius* : <https://projetbiblius.ca/>

⁹ Nos remerciements à la DILEI (MEQ) qui nous a octroyé le contrat pour le transfert de l'application sur la plate-forme *Biblius*.

PARTIE B – PISTES DE SOLUTION EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS

À quels types d'auditoires s'adressent vos travaux ?

Nos travaux apportent des résultats qui devraient être utiles à plusieurs types d'auditoires : aux gestionnaires et décideur·ses dans les centres de services scolaires, aux personnes responsables de la formation des futurs enseignant·es et aux enseignant·es en exercice œuvrant auprès de jeunes enfants bi/plurilingues en émergence, en milieu pluriethnique et plurilingue.

Principales conclusions, retombées et messages clefs

Les principales conclusions de cette recherche¹⁰ consistent à dire qu'il est possible, au moyen d'activités d'exploitation d'albums plurilingues, d'améliorer les apprentissages langagiers (oral et entrée dans l'écrit) de jeunes enfants, ainsi que leur engagement vis-à-vis de l'apprentissage du français tout en leur permettant de développer une identité harmonieuse en tant que bi/plurilingues en émergence. Également, à la suite de cette recherche-action, les enseignantes se sentent davantage compétentes pour intervenir auprès de cette population. Elles accueillent plus positivement les langues des enfants et de leurs familles, mettant ainsi en place les conditions d'une collaboration plus riche avec les parents.

Les retombées immédiates et prévues visent le renouvellement des pratiques dans le domaine de l'intervention auprès des jeunes enfants en milieu pluriethnique et plurilingue. Les activités proposées sont particulièrement

¹⁰ Ces conclusions sont fondées, entre autres, sur les analyses statistiques ayant permis de comparer l'évolution entre prétest et posttest d'un groupe expérimental (10 classes) et d'un groupe contrôle (6 classes)

adéquates pour les accueillir dans des milieux défavorisés où le modelage et les conduites d'étayage des enseignant·es sont nécessaires pour soutenir le développement langagier.

Les messages clefs ont été livrés par les dix enseignantes du groupe expérimental, qui, à la fin de l'intervention, ont observé des progrès chez les enfants et ont manifesté leur satisfaction envers ce projet¹¹.

Pour toutes les enseignantes, l'application est l'élément incontournable pour mettre en place ces approches plurilingues dans la classe : « Sans cette application, le projet n'aurait pas pu se faire. Sincèrement, le fait d'avoir accès à des livres traduits dans autant de langues a donné un sens à mes interventions et cela a donné du sens aux approches plurilingues » ; « C'est un gros plus – c'est stimulant et moderne ».

En ce qui touche aux apprentissages des enfants, la majorité des enseignantes ont observé le développement des habiletés de compréhension orale des récits (lecture indiciaire), la capacité de réfléchir et d'échanger sur des sujets éthiques et sensibles, l'acquisition de nouveaux mots de vocabulaire. Par ailleurs, unanimement, elles notent l'engagement des enfants : « Enfants attentifs, toujours contents, intéressés » ; « Élèves très motivés, ils veulent participer ».

En matière d'ouverture à la diversité linguistique, ce qui frappe le plus les enseignantes, c'est le sentiment de fierté que manifestent les enfants et le

¹¹ Les dix enseignants ont rempli un questionnaire à la fin de l'intervention. Texte extrait de : Armand, F., Gosselin-Lavoie, C., Turgeon, E., Borri-Anadon, C. (soumis). Exploiter des albums plurilingues au préscolaire : qu'en pensent les enseignantes ? *Le français d'aujourd'hui* (revue en ligne).

développement de leur curiosité vis-à-vis des autres langues : « Oui, au début, ils étaient gênés, mais après ils étaient fiers d'entendre l'histoire dans leur langue maternelle » ; « Ce projet accorde beaucoup d'importance à la langue maternelle de l'enfant, on la valorise. L'enfant apprend que ses amis parlent différentes langues à la maison. Ils apprennent à accepter la différence, ils veulent en apprendre plus sur les langues. Parfois, un élève demande à un autre : « Comment tu dis X à la maison ? », « Dans ma classe, c'est rendu normal de maîtriser plusieurs langues, d'en parler et d'écouter des livres en plusieurs langues (ce qui n'était pas le cas l'an dernier) ».

Du côté du sentiment de compétence professionnelle, la moitié des enseignantes mentionnent être plus sensibilisées à la présence d'enfants bi/plurilingues dans leur classe et mieux outillées pour mettre en place des pratiques pédagogiques appropriées : « Le projet m'a rendue plus soucieuse d'amener les élèves à faire des liens entre leur langue maternelle et le français » ; « Plus outillée pour valoriser les élèves, créer un climat favorable à l'apprentissage » ; « C'est vraiment une belle porte d'entrée pour voir la diversité, pour impliquer les parents et pour donner un sentiment d'appartenance aux élèves dont le français n'est pas la langue maternelle ».

En ce qui concerne les relations école-familles, la majorité des enseignantes soulignent l'apport du projet sur le sentiment de fierté et le désir des parents de collaborer avec l'école : « Les deux soirées avec les parents m'ont permis de réaliser la fierté de la majorité de faire un tel projet qui valorise leurs langues » ; « Les parents se sont sentis inclus » ; « Les parents sont contents qu'on valorise leur langue maternelle. Ils aiment avoir facilement accès à des

livres dans leur langue (et d'autres langues) à la maison. Ils ont beaucoup apprécié l'application » ; « Les parents et moi-même avons adoré l'application et tout ce qu'on pouvait y faire (découverte des langues, jeux), les parents pouvaient suivre de la maison une partie des choses vécues en classe » ; « Les élèves ont pu poursuivre les activités à la maison » ; « Un partage et une collaboration étroite se sont tissés au fil des mois et cela a un impact positif dans la vie de l'enfant ».

Outils de formation et d'accompagnement

Différents outils, issus des recherches antérieures, sont déjà disponibles en lien avec le développement de l'oral, du vocabulaire et l'éveil aux langues/ouverture à la diversité linguistique au préscolaire (vidéos et activités dans le guide pédagogique accessibles sur le site ÉLODiL – voir Annexe 2).

En plus de l'application les *Albums plurilingues ÉLODiL*, de nouveaux outils de formation ont été conçus dans le cadre de cette recherche-action, soit des fiches pédagogiques présentant les activités d'exploitation (éveil aux langues, lecture indiciaire, vocabulaire, concepts de l'écrit, habiletés narratives) des 7 albums utilisés dans la recherche (Exemple – voir Annexe 3). Ces fiches seront disponibles gratuitement à la rentrée de septembre 2021 sur Biblius. Également, dès que les conditions le permettront, des vidéos illustrant la mise en œuvre de ces activités d'exploitation seront réalisées dans les classes.

Ces outils (fiches et vidéos) pourront être utilisés lors de formations offertes à des enseignant·es en exercice, à des futur·es enseignant·es dans les cours de 1^e cycle (ex. : cours de didactique [UdeM] tels que DID4310 – Didactique du français et diversité linguistique et DID4252 – Didactique du français – élèves

allophones) et dans des cours de 2^e cycle (ex. : cours de maîtrise en orthopédagogie [UdeM] *Difficultés d'apprentissage en milieu pluriethnique*).

L'université d'été 2021 (voir annexes 4 et 5)

Nous sommes en mesure d'offrir, au sein d'une Université d'été 2021, des ateliers de formation qui ciblent le développement langagier (oral et entrée dans l'écrit), dans une perspective d'éducation inclusive et de collaborations famille-école et qui s'appuient sur l'intervention mise à l'essai durant la recherche-action, au moyen des *Albums plurilingues ÉLODiL*. Cette université d'été est le résultat d'un partenariat entre la DILEI et ContinUM de la Faculté d'éducation de l'Université de Montréal, sous la responsabilité de la chercheuse principale du présent projet. Elle cible les cinq centres de services scolaires (CSS) du Grand Montréal (vingt enseignant·es par CSS). Sa mise en œuvre est fondée sur une collaboration avec les conseillères pédagogiques à l'éducation préscolaire de chacun des CSS. Pour chaque bloc de formation, une conférence est offerte par les chercheuses à la centaine de participant·es (Armand, Gosselin-Lavoie et Turgeon) et l'atelier pratique qui suit est conçu et offert par les CP de chaque CSS à l'intention de son groupe d'enseignant·es. Ces enseignant·es seront donc formé·es quant aux fondements des activités privilégiées et outillées au moyen des fiches pédagogiques pour exploiter les *Albums plurilingues ÉLODiL*. Une présentation de la plate-forme *Biblius* afin de leur montrer comment avoir accès aux albums sera également offerte. Par la suite, d'autres formations équivalentes seront proposées à l'ensemble des milieux scolaires du Québec.

L'ensemble de ces outils et formations seront donc utiles aux enseignant·es, aux gestionnaires et décideur·ses dans les CSS ainsi qu'aux personnes responsables de la formation des enseignant·es, en lien notamment avec la présentation du Programme-cycle de l'éducation préscolaire (2021). L'intervention proposée dans le cadre de cette recherche-action répond directement aux prescriptions de ce Programme-cycle et constitue un outil pertinent pour assurer l'accompagnement des enseignant·es.

En effet, de façon cohérente avec la mission de l'éducation préscolaire qui consiste à offrir à tous un milieu de vie sécurisant, bienveillant et inclusif, le Programme-cycle de l'éducation préscolaire (2021) stipule : « Il faut donc tenir compte de la diversité et des spécificités des enfants (p. ex. : langue maternelle, parcours migratoire, handicaps, culture familiale) » (Favoriser le développement global, p. 4). Également, en vue de susciter une mobilisation autour de l'enfant, le Programme-cycle affirme l'importance de la prise en compte de la dimension linguistique et culturelle : « L'équipe-école est invitée à porter une attention particulière à la langue maternelle de l'enfant et de sa famille pour accueillir et respecter la diversité de chacun. Outils de communication essentiels à toute activité humaine, les langues sont des moyens d'expression et des éléments importants des patrimoines culturels. Lorsque cela est possible, des liens sont faits entre la langue d'enseignement et la langue première de l'enfant pour faciliter la communication et le sentiment d'appartenance » (p. 7).

Dans le domaine cognitif (Univers social), on vise à ce que l'enfant « parle de sa famille et de son vécu ; montre de l'ouverture et de l'intérêt à l'égard de la

culture des autres » (p. 52). Enfin, de façon très explicite, le Programme-cycle affirme que les enfants de 4 à 6 ans ont besoin « de percevoir une acceptation et un respect de leur bagage linguistique, conçu comme une richesse et non comme un obstacle à l'apprentissage de la langue d'enseignement » (Caractéristiques et besoins des enfants, p. 41). Il est donc suggéré que l'enfant pourrait, par exemple « recourir à sa langue première pour s'exprimer ; prendre conscience des similarités et des différences entre la langue d'enseignement et d'autres langues » (Éléments d'observation, p. 42).

Ainsi, en termes de retombées, la présente recherche-action permettrait de proposer des outils et des formations, en lien avec le Programme-cycle (2021), visant le développement langagier (compréhension orale de récits, habiletés narratives, vocabulaire et concepts de l'écrit) ainsi que l'ouverture à la diversité linguistique de tous les enfants à l'éducation préscolaire. De façon plus ciblée, elle propose des modalités d'intervention pour les enfants bi/plurilingues en émergence en soulignant l'importance de leur expression dans leurs langues maternelles.

Quel est le niveau de généralisation de vos résultats ?

Cette recherche-action a pris place dans 10 classes pluriethniques et plurilingues à l'éducation préscolaire 5 ans, situées principalement en milieu défavorisé, ce qui limite la généralisation des résultats à cette population spécifique et nécessiterait de nouvelles mises à l'essai de l'intervention en modifiant différents paramètres (autres profils de population immigrante, niveaux divers de défavorisation, ajout de nouvelles langues dans l'application ; autres modalités de collaboration avec les parents etc.).

Également, la recherche ayant été réalisée sur une période de quelques mois seulement, il serait important d'en observer aussi les effets différés.

PARTIE C - MÉTHODOLOGIE

Dans le cadre de ce projet de recherche-action, pour 7 des 11 albums présents sur l'application, exploités durant l'intervention, nous avons conçu et mis en œuvre des activités pédagogiques visant l'ouverture à la diversité linguistique, le développement des habiletés de compréhension orale de récits (lecture indiciaire), des habiletés narratives, du vocabulaire et des concepts de l'écrit. L'intervention a été mise en œuvre dans 10 classes expérimentales (nb d'enfants ± 136). La progression des enfants a été comparée à celle d'enfants de 6 classes (nb d'enfants ± 46) d'un groupe contrôle qui n'avait pas eu accès à l'application mais aux mêmes albums en français en format papier.

Les méthodes de cueillette de données ¹²

Représentations des enfants sur les langues : un questionnaire individuel (7 énoncés) a permis de collecter de l'information en lien avec trois domaines : 1) l'ouverture à la diversité linguistique en général ; 2) l'intérêt face au français et le sentiment de compétence pour l'apprendre ; 3) l'intérêt face à sa langue maternelle et le sentiment de compétence pour l'apprendre (Annexe 6).

Armand, F., Gosselin-Lavoie, C., Borri-Anadon, C. et Turgeon, E. (accepté).
Exploitation des *Albums plurilingues ÉLODiL* à l'éducation préscolaire : effets sur les représentations sur les langues d'enfants en milieu pluriethnique et plurilingue, *Publije* (revue en ligne).

Perceptions des enseignant·es : À la fin de l'intervention, lors d'une quatrième et dernière rencontre, les 10 enseignantes ont rempli un

¹² Pour un exposé plus complet des cadres théoriques, outils de cueillette des données et résultats, se référer aux articles.

questionnaire (9 questions) qui a permis de recueillir leur perception quant à l'application, leurs observations quant aux apprentissages réalisés par les enfants, leur engagement et leur ouverture à la diversité linguistique ainsi qu'à propos de leur sentiment de compétence professionnelle et de leurs relations avec les familles issues de l'immigration.

Armand, F., Gosselin-Lavoie, C., Turgeon, E., Borri-Anadon, C. (soumis). Exploiter des albums plurilingues au préscolaire : qu'en pensent les enseignantes ? *Le français d'aujourd'hui*.

Compréhension orale de récits/Lecture indiciaire (E. Turgeon)

Deux épreuves d'émergence des conduites interprétatives mesurant l'habileté à 1) formuler des hypothèses, 2) les justifier et 3) les valider ont été conçues pour les besoins de la recherche et ont été utilisées, l'une avant et l'autre après l'intervention, dans chacun des groupes (expérimental et contrôle) pour mesurer la progression des enfants (Annexe 7).

Turgeon, E., Armand, F., Gosselin-Lavoie, C. et McKinley, S. (soumis). Effet de la lecture indiciaire sur le développement des habiletés de compréhension orale de récits d'enfants en classe de maternelle ordinaire, en milieu pluriethnique et plurilingue, *Revue Éducation et francophonie*.

Habiletés narratives (C. Gosselin-Lavoie)

Trois outils ont permis de recueillir des données en lien avec les habiletés narratives. D'une part, deux outils standardisés ont fait l'objet d'un prétest et d'un posttest afin de comparer l'évolution des groupes expérimental et contrôle. Il s'agit de l'ENNI (Schneider et coll., 2005), une tâche de production de récit à partir d'une séquence d'images, et d'une adaptation française du *Bus Story* (Glasgow et Cowley, 2004), une tâche de rappel de récit. Par ailleurs,

une épreuve, développée à partir d'un des albums utilisés dans le cadre de l'intervention (*Poils aux pattes*), a servi à brosser un portrait qualitatif du développement des habiletés narratives des enfants du groupe expérimental (Annexe 8)¹³.

Concepts de l'écrit

Une version française (Lefebvre, 2005) de l'outil *Preschool Word and Print Awareness* (PWPA) a été utilisée (Annexe 9). (article en préparation)

Vocabulaire

Au total, 24 mots de vocabulaire présents dans les sept albums exploités ont été retenus pour concevoir deux épreuves de vocabulaire : 1) production du mot à partir d'une image montrée à l'enfant et 2) définition et explication de ces mêmes mots nommés par l'expérimentateur (Annexe 10). (article en préparation)

Les perceptions des parents (J. Charrette)

Au total, 16 parents ont été rencontrés pour recueillir leurs perceptions sur le projet d'albums plurilingues, leurs pratiques parentales en lien avec la littératie, leur sentiment de compétence parentale et leurs observations sur le développement des enfants ainsi que leur perception de la collaboration école-familles (Annexe 11).

Stratégies et techniques d'analyse : L'analyse que nous avons conduite doit sa validité à un ensemble de tests préalables. Les premiers tests portent

¹³ Thèse de C. Gosselin-Lavoie (dépôt prévu en août 2021) : Les effets d'une intervention de lecture partagée au moyen d'albums plurilingues sur le développement des habiletés narratives d'enfants bi/plurilingues en maternelle cinq ans.

sur l'homogénéité entre les groupes expérimental et contrôle. Au posttest, les tests t réalisés ne révèlent pas de différence en termes d'âge ($t [176] = 0,073$; $p = 0,942$), comme en termes d'exposition (en mois) préalable au français ($t[121] = 0,95$; $p=0,342$). Le test de χ^2 n'indique pas non plus de différence en termes de répartition selon le sexe ($\chi^2 = 2,38$; $p = 0,123$).

Pour les analyses par épreuve qui impliquait un prétest et un posttest (représentations sur les langues, compréhension orale de récits/lecture indiciaire, habiletés narratives, concepts de l'écrit et vocabulaire), nous avons tout d'abord réalisé une comparaison des résultats entre les groupes expérimentaux et contrôles au prétest.

Dans la mesure où ces résultats laissaient apparaître des différences significatives entre les groupes, nous avons poursuivi les analyses statistiques en portant notre attention sur la comparaison des évolutions de chaque groupe entre le prétest et le post-test (inter et intra groupe) à l'aide d'une analyse de covariance en contrôlant pour les mesures obtenues au prétest¹⁴.

*Nombre de sujets : Pour les épreuves portant sur 1) les concepts de l'écrit, 2) le vocabulaire et 3) pour le questionnaire sur les représentations sur les langues, tous les enfants ont été conservés dans l'échantillon (nb groupe expérimental ± 136 ; nb groupe contrôle ± 46).

Pour 1) habiletés de compréhension orale et 2) habiletés narratives - test standardisés - les épreuves et leur analyse ont été réalisées auprès d'un sous-groupe de sujets (nb groupe expérimental ± 71 ; nb groupe contrôle ± 28).

¹⁴ Tous nos remerciements à M. Chagnon, département de mathématique et statistique (UdeM), pour le traitement des résultats.

PARTIE D – RÉSULTATS

Représentations des enfants sur les langues¹⁵

La recherche-action a permis de montrer 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 d'apprendre le français et ils aiment davantage parler et écouter des histoires dans cette langue que les enfants du groupe contrôle. Le « détour » par d'autres langues ne nuit pas à l'apprentissage du français et, au contraire, il renforce l'engagement des enfants à l'apprendre. Également, les enfants du groupe expérimental aiment davantage écouter des histoires dans la langue de leurs parents et se pensent davantage capables de l'apprendre que ceux du groupe contrôle. Ce résultat nous amène à penser qu'il est possible de mettre en place des collaborations famille-école qui soutiennent le développement langagier dans toutes les langues de l'enfant, ce qui favorise les transferts sur le plan cognitif et langagier et l'émergence d'une identité plurilingue et pluriculturelle harmonieuse.

¹⁵ Armand, F., Gosselin-Lavoie, C., Borri-Anadon, C. et Turgeon, E. (accepté). Exploitation des *Albums plurilingues ÉLODiL* à l'éducation préscolaire : effets sur les représentations sur les langues d'enfants en milieu pluriethnique et plurilingue, *Publije* (revue en ligne).

Les représentations des enseignantes sur le projet¹⁶

Les enseignantes, qui ont participé à la recherche-action, coconstruit les activités et utilisé l'application les *Albums plurilingues ÉLODiL*, se sont senties mieux outillées pour intervenir en milieu pluriethnique et plurilingue. Elles ont apprécié de voir les enfants fiers d'évoquer leur bagage linguistique, ouverts à la diversité des langues, motivés à découvrir les albums et à réaliser les activités proposées. Elles ont aussi observé chez les enfants plusieurs progrès sur le plan langagier. Enfin, selon elles, le projet a donné un nouveau souffle aux collaborations famille-école (grâce à l'accès à l'application en milieu familial), afin que les enfants puissent développer leur identité de façon harmonieuse, devenir à la fois « francophones et plurilingues ».

La compréhension orale de récits (lecture indiciaire)¹⁷

Nos résultats permettent de montrer un effet positif et significatif de l'intervention sur la compréhension orale des récits des enfants du groupe expérimental. En effet, à la suite de leur participation à 7 activités de lecture indiciaire (un type de lecture interactive qui mise sur l'adoption, par les enfants, d'une posture active de construction de sens), ils obtiennent de meilleurs scores aux items de formulation d'hypothèses et de justification que le groupe contrôle. Ces résultats obtenus après seulement 12 à 14 semaines d'expérimentation tendent à démontrer qu'il est possible, en maternelle, de

¹⁶ Armand, F., Gosselin-Lavoie, C., Turgeon, E., Borri-Anadon, C. (soumis). Exploiter des albums plurilingues au préscolaire : qu'en pensent les enseignantes? *Le français d'aujourd'hui*.

¹⁷ Turgeon, E., Armand, F., Gosselin-Lavoie, C. et McKinley, S. (soumis). Effet de la lecture indiciaire sur le développement des habiletés de compréhension orale de récits d'enfants en classe de maternelle ordinaire, en milieu pluriethnique et plurilingue, *Revue Éducation et francophonie*.

miser sur le développement d'habiletés de haut niveau avec des enfants bi/plurilingues et que la lecture indiciaire, un dispositif d'oral réflexif, est une avenue prometteuse pour y parvenir.

Habiletés narratives¹⁸ (thèse à venir)

On observe aussi des effets positifs de l'intervention sur les habiletés narratives : les analyses statistiques montrent que les productions des enfants du groupe expérimental contiennent plus d'éléments clés d'un récit que celles des enfants du groupe contrôle et qu'elles sont également plus longues (nombre d'énoncés de type phrase de base et nombre de mots).

Concepts de l'écrit (article en préparation)

En ce qui concerne les concepts de l'écrit (identifier un titre ; une lettre majuscule ; l'orientation de l'écriture, etc.), les enfants du groupe expérimental progressent aussi davantage que ceux du groupe contrôle.

Vocabulaire (article en préparation)

Les enfants du groupe expérimental progressent aussi davantage que ceux du groupe contrôle : ils ont produit et défini plus de mots, parmi les 24 mots de l'épreuve, présents dans les albums qui ont été exploités.

Les perceptions des parents (article en préparation)

Les résultats préliminaires illustrent l'apport de la plate-forme d'albums plurilingues pour stimuler les interactions entre l'enfant et ses parents.

¹⁸ Gosselin-Lavoie, C. (dépôt prévu en août 2021). *Les effets d'une intervention de lecture partagée au moyen d'albums plurilingues sur le développement des habiletés narratives d'enfants bi/plurilingues en maternelle cinq ans.*

Certains parents disent avoir développé de nouvelles pratiques parentales avec leurs enfants au regard de la littératie, mais également dans leur relation parent-enfant. Également, la majorité des parents rencontrés mentionnent leur fierté ou leur plaisir de pouvoir lire des livres à leur enfant dans leur langue maternelle. De nombreux parents considèrent que les albums ont fait émerger le désir des enfants d'en connaître plus sur le passé de leurs parents et sur les langues parlées par ces derniers. Plusieurs parents disent se sentir plus à l'aise de soutenir leur enfant dans leur parcours scolaire, parce que l'école propose des moyens clairs sur comment soutenir (leur) enfant et qu'ils peuvent s'appuyer sur leurs compétences (annexe 10).

PARTIE E - PISTES DE RECHERCHE

1. Quelles nouvelles pistes ou questions de recherche découlent de vos travaux ?

Cette recherche-action démontre tout l'intérêt des approches plurilingues dans l'utilisation de la littérature de jeunesse ainsi que d'activités ciblant le développement langagier (vocabulaire, concepts de l'écrit, compréhension orale de récits/lecture indiciaire, habiletés narratives) afin de soutenir les jeunes enfants bi/plurilingues en émergence à l'éducation préscolaire et de mettre en place des collaborations avec les familles issues de l'immigration.

Il serait pertinent de réaliser de nouvelles mises à l'essai de l'intervention en modifiant différents paramètres (autres profils de population immigrante, niveaux divers de défavorisation, ajout de nouvelles langues dans l'application ; etc.). Également, la recherche ayant été réalisée sur une période

de quelques mois seulement, il serait important d'observer les effets différés de ce type d'intervention.

Enfin, il serait pertinent de mettre à l'essai cette intervention dans des milieux francophones « plus homogènes » et d'en observer les effets sur les apprentissages langagiers et l'ouverture à la diversité linguistique des jeunes enfants.

PARTIE F - RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE

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

Armand, F. (2013). Accompagner les milieux scolaires : les enjeux de la prise en compte de la diversité linguistique en contexte scolaire montréalais. Dans M. Mc Andrew, M. Potvin et C. Borri-Anadon (eds.), *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité* (pp. 137-151). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Armand, F. (2021, 2^e édition). Enseignement du français en contexte de diversité linguistique au Québec : idéologies linguistiques et exemples de pratique en salle de classe. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan, J. Larochelle-Audet et J.-L. Ratel (eds.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation au Québec. Théorie et pratique* (pp. 232-244). Montréal : Fides Éducation.

Armand, F., Gosselin-Lavoie, C., Combes, E. (2016). Littérature jeunesse, éducation inclusive et approches plurielles des langues, *Nouvelle revue Synergie Canada*, no9 (en ligne).

Armand, F., Gosselin-Lavoie, C., Borri-Anadon, C. et Turgeon, E. (accepté). Exploitation des *Albums plurilingues ÉLODiL* à l'éducation préscolaire : effets sur les représentations sur les langues d'enfants en milieu pluriethnique et plurilingue, *Publije* (revue en ligne).

Armand, F., Gosselin-Lavoie, C., Turgeon, E., Borri-Anadon, C. (soumis). Exploiter des albums plurilingues au préscolaire : qu'en pensent les enseignantes ? *Le français d'aujourd'hui* (revue en ligne).

Biemiller, A. (2006). Vocabulary development and instruction: A prerequisite for school learning. Dans D. K. Dickinson et S. B. Neuman (eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 2, pp. 41-51). New York: Guilford Press.

- Blackledge, A. (2000). Power relations and the social construction of 'literacy' and 'illiteracy': The experience of Bangladeshi women in Birmingham. Dans M. Martin-Jones et K. E. Jones (eds), *Multilingual literacies : Reading and writing different worlds* (pp. 55-70). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Borri-Anadon C., Potvin M. et Larochelle-Audet J. (2015). La pédagogie de l'inclusion, une pédagogie de la diversité. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire, un défi ambitieux et stimulant* (pp. 49-64). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Candelier M., Genelot S. et Tupin F. (2003). « Le bilan ». Dans M. Candelier (dir.), *L'éveil aux langues à l'école primaire : Evlang : bilan d'une innovation européenne* (pp. 307-326). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Charette, J., (2021). Favoriser les collaboration école-familles immigrantes-communauté : mieux comprendre les défis pour développer des leviers collectivement, Dans M. Potvin, M.-O., Magnan, J. Larochelle-Audet et J.-L. Ratel (eds.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théories et pratiques* (pp. 260-271). Montréal : Fides Éducation.
- Cummins J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. New York: Multilinguals Matters.
- Cummins, J. (2009). Transformative multiliteracies pedagogy: School-based strategies for closing the achievement gap. *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners*, 11, 38-56.
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Bourdeau, R. (2015). Intégrer la littérature jeunesse en classe à l'aide de réseaux littéraires. *Documentation et bibliothèques*, 61 (1), 22-31. <https://doi.org/10.7202/1029001ar>
- Glasgow, C. et Cowley, J. (1994). *Renfrew Bus Story test-North American Edition*. Centreville, DE : Centreville School
- Goigoux, R. (2015). *Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. Rapport de recherche. Institut français de l'éducation. En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-et-ecrire>.
- Gonzalez, N., Moll, L. et Amanti, C. (2005). *Funds of Knowledge: Theorizing Practices in Households, Communities, and Classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gosselin-Lavoie C., Maynard C. et Armand F. (accepté). Les Albums plurilingues ÉLODIL pour soutenir l'enseignement à distance, *Nouvelle revue Synergies* (revue en ligne).
- Gosselin-Lavoie, C. (dépôt août 2021). *Les effets d'une intervention de lecture partagée, au moyen d'albums plurilingues, sur le développement*

- des habiletés narratives d'enfants bi/plurilingues de maternelle 5 ans.* Thèse de doctorat. Université de Montréal, département de didactique.
- Gosselin-Lavoie, C. et Armand, F. (2015). Favoriser l'entrée dans l'écrit chez les jeunes enfants allophones, *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 6 (2), 94-101.
- Kendeou, P., Van den Boroek, P., White, M. J. et Lynch, J. S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 765-778.
- Lefebvre, P. (2005). Version française de l'épreuve *Preschool Word and Print Awareness*. Document inédit.
- Lonigan, C. J. et Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 263-290.
- Mary, L. et Young, A. (2020). « Teachers' beliefs and attitudes toward home languages maintenance and their effets ». Dans A. C. Schalley et S.A. Eisenchlas (eds), *Handbook of home language maintenance and development*, (pp. 444-463). Berlin/Boston : De Gruyter Mouton.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2020). *Soutien au milieu scolaire. Intégration et réussite des élèves issus de l'immigration et éducation interculturelle 2020-2021*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/Guide-soutien-milieu-scolaire_2020-2021.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (2021). *Programme-cycle à l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec.
- 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>
- Perregaux, C. et C.-A. Deschoux (2008). Les livres bilingues : nouvelles ressources, nouvelles pratiques en classes ?, *Enjeux pédagogiques*, 8, 38-39.
- Schneider, P., Dubé, R. V. et Hayward, D. (2005). The Edmonton Narrative Norms Instrument. Faculty of Rehabilitation Medicine. University of Alberta. En ligne : www.rehabresearch.ualberta.ca/enni.
- Thamin, N., Combes, É. et Armand, F. (2013). Tensions discursives autour de la prise en compte de la diversité linguistique dans les écoles montréalaises. Dans S. Galligani, S. Wachs et C. Weber (eds.), *École et langues. Des difficultés en contexte* (pp. 17-40). Paris, France : Riveneuve.
- Thériault, J. (2000). L'émergence de l'écrit ou l'éveil du jeune enfant à la lecture et à l'écriture. Site téléaccessible à l'adresse

<http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/emergence.pdf>. Consulté le 20 mai 2018

Turgeon, E. (2019). Adopter des conduites interprétatives de 4 à 6 ans : quelle progression?, *Repères*, 59(juin), 51-70. *DOI.org (Crossref)*, doi:[10.4000/reperes.2021](https://doi.org/10.4000/reperes.2021).

Turgeon, E. (à paraître). La compréhension en lecture. Dans I. Montésinos-Gelet, A. Charron M. Dupin de Saint-André (eds.), *Lecture et écriture*. Montréal : Chenelière.

Turgeon, E., Armand, F., Gosselin-Lavoie, C. et McKinley, S. (soumis). Effet de la lecture indiciaire sur le développement des habiletés de compréhension orale de récits d'enfants en classe de maternelle ordinaire, en milieu pluriethnique et plurilingue, *Éducation et francophonie*.

What Works Clearinghouse (2015). *Intervention Report : Shared Book Reading*. En ligne.

ANNEXE 1

Illustration de l'application

Extrait de l'application *les Albums plurilingues ÉLODiL* (Armand, Gosselin-Lavoie et Maynard, 2018)

Portes qui claquent, fenêtres
qui se rabattent...

ALIMENTATION

HÔTEL

→ Les mêmes bruits d'effroi
saluent à chaque fois
l'arrivée en ville du terrible bandit:
El Lobo!

← ▶

ÉCOUTER EN FRANÇAIS عربي (ARABE) ▼

ÉCOUTER EN ARABE P. 1-2 ▼

أصوات الرُّعبِ ذاتها تتكرَّرُ في المَدِينَةِ مُرَجَّبَةً بِقَدومِ قاطِعِ الطَّرِيقِ الفظيِّعِ:
اللوبو!

Album : *L'agneau qui voulait être un loup* (Leroy et Delaporte, Les 400 coups, 2017)

Traduction en arabe : Faten Faour

ANNEXE 2

Les outils disponibles pour la formation et l'accompagnement

Extraits de : Armand, F. (à paraître). Une éducation inclusive pour tous : ouverture à la diversité linguistique et culturelle ! *Revue en ligne de l'Association de l'éducation préscolaire du Québec*

Des exemples de pratiques pédagogiques

Au Québec, le projet ELODiL ([Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique](#)), dans la lignée des projets européens EVLANG et EOLE¹⁹, offre de nombreuses pistes pédagogiques pour mettre de l'avant la diversité linguistique et culturelle afin d'offrir à tous les enfants un milieu de vie sécurisant, bienveillant et inclusif, et ce, en milieu pluriethnique et plurilingue comme dans tous les milieux.

A titre d'exemple, voici quelques pistes :

1) L'éveil aux langues

Il s'agit de mettre l'enfant en contact avec des corpus oraux et écrits de différentes langues, de l'amener à observer, avec curiosité, le fonctionnement des langues (capacités métalinguistiques), à développer des attitudes positives face à la diversité et selon le cas, à légitimer les langues de son bagage linguistique ([Armand et Maraillet, 2013](#)).

¹⁹ EVLANG (Éveil aux langues à l'école primaire) et EOLE (Éducation et Ouverture aux Langues à l'École) sont des programmes de recherche européens qui suivent les orientations éducatives du Conseil de l'Europe et dans le cadre desquels plusieurs activités d'éveil aux langues ont été développées et mises à l'essai en milieux scolaires.

Exemples d'activités d'éveil aux langues :

[La fleur des langues – les bonjours](#)

[Les cris des animaux](#)

[Les comptines plurilingues](#)

[Les mots doux](#)

Ces activités permettent une exploration ludique de la diversité linguistique : on amène par exemple les enfants à prendre conscience que notre interprétation du cri des animaux varie selon les langues : le coq fait *Cocorico* en français, *cock-a-doodle-doo* en anglais et *o'o* en vietnamien. Également, ces activités favorisent, à l'éducation préscolaire, la collaboration avec les familles qui seront ravies de partager le mot « bonjour » dans les langues de la famille ou encore les mots doux qu'elles utilisent pour nommer leur enfant.

La vidéo *Éveil aux langues et développement de l'oral au préscolaire* illustre quelques-unes de ces activités, réalisées dans des classes de maternelle 4 et 5 ans.



Titre de la vidéo : [Éveil aux langues et développement de l'oral au préscolaire](#)

Réalisation : Gosselin-Lavoie et Armand, 2019

École : Enfant-Soleil (CSS Marguerite-Bourgeoys)

Voici également quelques propos d'enseignantes qui ont mis en œuvre ces activités ([Armand et Maraillet, 2013](#), p. 11)

3. « Je ne suis pas certaine que mes élèves aient envie d'échanger sur leur langue maternelle à l'école et, d'ailleurs, pourquoi ferait-on cela ? »

Les enfants de la maternelle, surtout au début, se sentent gênés de parler de leur langue. Mais une fois la glace brisée, ils sont contents. Les mots qu'ils ne connaissent pas, ils les cherchent à la maison et nous les disent par la suite. On sent vraiment qu'il y a une fierté, qu'ils récupèrent quelque chose de leur identité. Je pense qu'on n'était pas sensibles à ça avant le projet. Je dirais que faire de l'éveil aux langues stimule l'estime de soi des élèves. Ça les touche, ça les fait sourire, ils ont les yeux qui brillent. C'est magique.

Annick, enseignante de maternelle

Moi, je trouve que les activités d'éveil permettent d'intégrer les enfants dans la classe, comme ils sont, sans les transformer. On renie une grande partie d'eux-mêmes si on ne le fait pas. Ce n'est pas qu'on refusait leur langue maternelle, c'est qu'on n'en était pas conscients; c'est comme si on niait qu'elle existe. Il fallait que quelqu'un nous en fasse prendre conscience.

Floraldine, enseignante de première année

2) Exploiter la littérature de jeunesse

La littérature de jeunesse est riche d'albums portant sur la diversité linguistique et culturelle, les différences, le rejet, le vivre-ensemble. Les lire et en discuter avec les enfants peut les amener à développer une réflexion de haut niveau sur des enjeux éthiques ([Armand, 2014](#); [Armand et coll., 2015](#)). Notamment, il s'agit de mettre davantage l'accent sur ce qui rassemble et d'éviter de « folkloriser » ou d'essentialiser²⁰ les possibles différences.

²⁰ Par définition, l'essentialisation est l'acte de réduire un individu à une seule de ses dimensions, et de le faire sans tenir compte de l'individu lui-même.

Exemples d'animation pour accompagner la lecture d'albums sur ces thèmes²¹ :

[Quatre petits coins de rien du tout - Jérôme Ruiller \(vidéo\)](#)

[Le magasin de mon père - Satomi Ichikawa \(vidéo\)](#)

[Karim le kaki - Katia Cancian et Christine Battuz \(vidéo\)](#)

[L'œuf du coq - Hubert Ben Kemoun et Bruno Heitz \(vidéo\)](#)

3) Les livres bi/plurilingues et les approches plurilingues de la littérature de jeunesse

Les livres bilingues ou plurilingues présentent une histoire traduite dans deux ou plusieurs langues, qui peuvent être présentées l'une après l'autre ou en alternance, ou encore une histoire écrite majoritairement dans une langue avec incursions de mots ou de passage dans une ou plusieurs autres langues (Armand et coll., 2016 ; Gosselin-Lavoie et Armand, 2015 ; Perregaux et Deschoux, 2008).

La vidéo *Les livres bilingues, pourquoi pas !* illustre différentes interventions pédagogiques réalisées en classe d'accueil et en classe ordinaire, au moyen de l'exploitation de livres bilingues ou plurilingues. Entre autres, les enfants sont invités à explorer les concepts de l'écrit (systèmes d'écriture, alphabets, orientation de l'écrit, etc.), à aborder la diversité culturelle, à développer leurs

²¹ Armand, F., Pelletier, M., St-Hilaire, L., Désilets, M. et Guibourge, D. (2013). *Éducation interculturelle et diversité linguistique : Exemples d'exploitation de la littérature jeunesse*. Contrat du MELS (Direction des services aux communautés culturelles). Accessible en ligne : www.elodil.umontreal.ca

habiletés d'écoute et de discrimination auditive en repérant des mots dans d'autres langues ou des congénères lors de l'écoute de la lecture de ces histoires.



Titre de la vidéo : [Les livres bilingues, pourquoi pas !](#)

Réalisation : Parent, Caron, Lemay et Armand, 2013

Écoles : Jean-Nicolet annexe et Saint-Vincent-Marie (CSS de la Pointe-de-l'Île)

Également, l'exploitation plurilingue de la littérature jeunesse et la création d'albums bilingues avec la collaboration des parents constituent des pistes intéressantes à mettre de l'avant pour créer, à l'éducation préscolaire, un milieu de vie inclusif et rapprocher l'école et la famille.



Titre de la vidéo : [Approches plurilingues et littérature de jeunesse au préscolaire](#)

Réalisation : Petit et Armand, 2014

École : Marguerite-Bourgeoys (CSS de Montréal)

Par exemple, dans la vidéo *Approches plurilingues et littérature de jeunesse au préscolaire*, l'enseignante de maternelle 4 ans a lu plusieurs fois en français

un album de littérature jeunesse²² avec les enfants. Ce conte randonnée met en scène plusieurs animaux-personnages qui dialoguent entre eux. Elle a ensuite demandé à des mamans volontaires d'animer ces dialogues dans leurs langues d'usage (tagalog, peul, arabe, anglais) en prenant le rôle de l'un ou l'autre des personnages. Les réactions et les propos des enfants montrent clairement tout leur intérêt et leur fierté à entendre une langue parlée à la maison dans les murs de l'école. Et que les enseignantes se rassurent, il n'est nul besoin d'être experte dans toutes les langues parlées par les enfants : manifester de la curiosité, de l'ouverture, accueillir ces langues sont les premiers pas qui apporteront un changement positif dans le climat de classe et dans les relations avec les familles.

Voir également ces deux autres vidéos, également réalisées avec des jeunes enfants de l'éducation préscolaire et leurs parents.

Titre de la vidéo : [*Un projet de lectures bilingues et plurilingues au préscolaire : une collaboration école-famille*](#)

Titre de la vidéo : [*Apprendre le français, produire et exploiter des livres bilingues au préscolaire*](#)

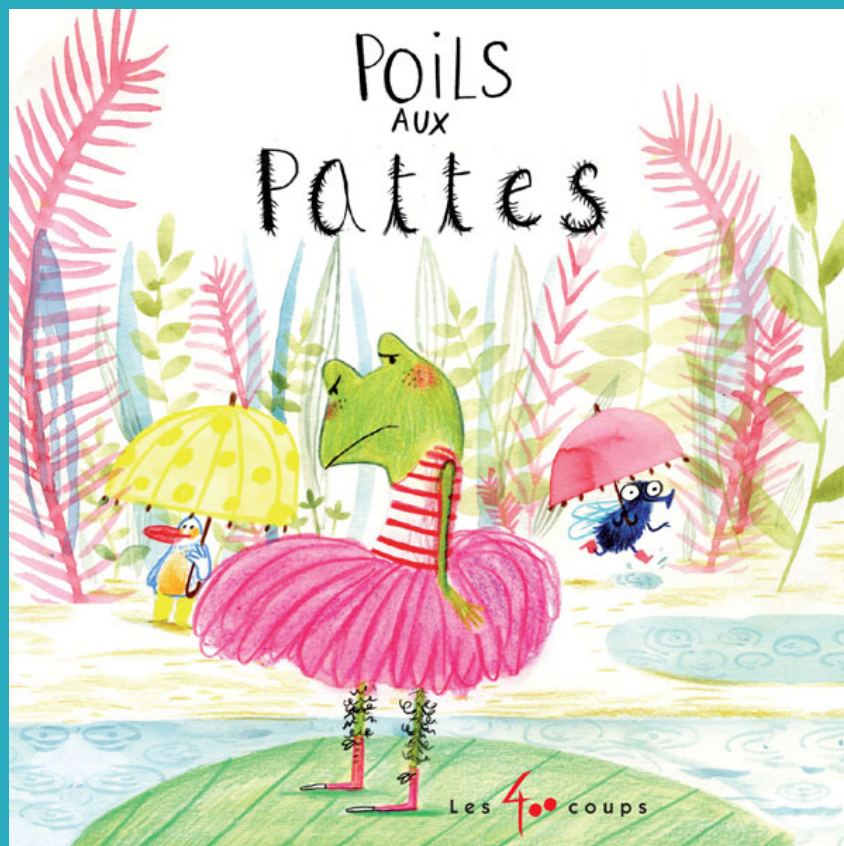
²² *Le Machin* - Stéphane Servant et Cécile Bonbon. Didier jeunesse.

ANNEXE 3

FICHE PÉDAGOGIQUE LES ALBUMS PLURILINGUES ÉLODIL - « POILS AUX PATTES »



LES ALBUMS PLURILINGUES ÉLODIL



Remerciements

Liens avec le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire (2021)*

Préparation à la lecture

Poils aux pattes

Présentation de l'album

Annoncer aux enfants qu'ils vont découvrir un nouvel album dans lequel les personnages principaux sont une grenouille et un crapaud et qu'ils échangeront au sujet de la différence et de l'intimidation. Présenter la première de couverture et placer l'affiche de l'album dans le coin lecture/écriture (**Poils.1**).



Suggestions d'activités :

- › Regarder des documentaires sur les grenouilles et les crapauds
 - **Les sciences naturelles de Tatsu Nagata. La grenouille**, Seuil jeunesse, 2018
 - **Le crapaud** d'Élise Gravel, La courte échelle, 2016
- › Regarder des **images** de **grenouille et de crapaud**
- › **Méditer** dans la position de la grenouille.
- › Écouter et chanter une **comptine sur les grenouilles** (Passe partout).

Enrichir le mur avec tout autre mot pertinent

Activité de vocabulaire (mur de mots)

- › Présenter et expliquer les mots de vocabulaire ciblés et afficher les images au fur et à mesure sur le mur de mots (**Poils.2** et **Poils.3**) : *des poils; une grenouille; se moquer; avoir la paix; un crapaud; un coup de foudre*.
- › Coin lecture/écriture : placer ces images à la disposition des enfants (**Poils.4**).

Et tout le monde le sait aussi!
Dès qu'elle arrive au marché,
c'est festival de rires et de moqueries!



Illustration : Bérengère Delaporte

Durant l'exploitation de l'album

Dans le coin jeu ou dans le coin lecture/écriture, rendre l'application accessible (ordinateur, tablette) et mettre à la disposition des enfants le matériel utilisé pendant les animations (images, marionnettes, masques, etc.).

Intervention préventive

Tout au long des animations, lors des activités en grand groupe, en sous-groupes ou en dyades, selon leurs besoins, soutenir certains enfants avec, si nécessaire, la collaboration de l'enseignant·e de soutien linguistique, de l'enseignant·e ressource ou de l'orthopédagogue.



Faire parvenir aux parents
le feuillet d'information (**Poils.5**).

Matériel

- > **Poils.1** • Affiche de l'album
Poils aux pattes
- > **Poils.2** • Images (6)
pour le mur de mots
- > **Poils.3** • Fiche de vocabulaire
pour l'enseignant·e
- > **Poils.4** • Images (6)
pour le coin lecture/écriture
- > **Poils.5** • Feuillet d'information
pour les parents

Animation 1

Poils aux pattes

Revoir le mur de mots

Même à l'autre bout de la Terre, on devait entendre les battements frénétiques de leur cœur. C'était donc cela un coup de foudre ? ! « Oh que vous avez de jolis poils aux pattes ! », s'exclame le crapaud.

Et Gertrude rougit. « Oh et vous, que cette couleur est seyante ! » Et le crapaud George rosit de plus belle, jusqu'à la prunelle de ses grands yeux.



Illustration : Bérangère Delaporte

Explorer les jeux d'éveil aux langues sur l'application



Matériel

› Poils.6

Guide pour la lecture indiciaire

Présentation de l'album (au moyen de l'application ou avec l'album en format papier)

- › Attirer l'attention des enfants sur différents concepts de l'écrit (p. ex. : la première et la quatrième de couverture, le titre, l'auteur-trice, l'illustrateur-trice, la maison d'édition, etc.).
- › Préciser la langue dans laquelle l'album a été écrit : en français.

Lecture de l'album en français – lecture indiciaire

- › Interagir autour de l'album au moyen de la lecture indiciaire (**Poils.6**).
- › Attirer l'attention des enfants au fur et à mesure de la lecture sur les mots du mur de mots.

Activité d'ouverture à la diversité linguistique

- › Au moyen de l'application, faire écouter le titre dans différentes langues et, selon l'intérêt des enfants, des passages de l'histoire.

Animation 2

Poils aux pattes

Revoir le mur de mots

Activité d'ouverture à la diversité linguistique

Au moyen de l'application, faire écouter l'histoire, en français et dans différentes langues (p. ex. : changer de langue à chaque page, cibler une seule langue, etc.).

› Développer la conscience plurilingue

Tout au long de la découverte des autres langues :

- Nommer explicitement les langues et inciter les enfants à s'exprimer sur celles-ci : *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.*

› Développer les capacités métalinguistiques et soutenir l'entrée dans l'écrit

Observer/comparer les ressemblances et les différences orales et écrites entre les différentes langues :

- Phonologie (rimes, syllabes, phonèmes)
- Lexique (congénères, racines communes, etc.)
- Syntaxe (ordre des mots dans la phrase, etc.)
- Concepts de l'écrit (système d'écriture, orientation de l'écriture, alphabet, mot, lettre, ponctuation, etc.)

CRÉOLE
HAÏTIEN

ITALIEN

FRANÇAIS

VIETNAMIEN

PORTUGAIS

ESPAGNOL

SUÉDOIS



Exemples

Première de couverture

Au moyen de l'application, faire écouter une nouvelle fois le titre de l'album dans différentes langues et amener les enfants à identifier le mot « poils » dans ces langues. Au besoin, utiliser l'outil *Google traduction* accessible à la fin du menu déroulant. Par exemple :

Langue	Mot
français	<i>poils</i>
créole haïtien	<i>plim</i>
italien	<i>pelì</i>
espagnol	<i>pelos</i>
portugais	<i>pelos</i>
vietnamien	<i>lông</i>
suédois	<i>påls</i>

« C'EST PARCE
QUE GERTRUDE
A DES POILS
AUX PATTES ! »

- › **Faire observer** la présence de congénères : *pelì* (italien) et *pelos* (espagnol et portugais)
- › **Faire observer**, par exemple, la présence :
 - d'un même nombre de syllabes orales : *poils* (français), *påls* (suédois), *lông* (vietnamien) et *plim* (créole haïtien) // *pelì* (italien) et *pelos* (espagnol et portugais)
 - du même phonème initial /p/ et de la même lettre «p» : *poils* (français), *pelì* (italien), *plim* (créole haïtien), *pelos* (espagnol et portugais) et *påls* (suédois)
 - de la même dernière lettre «s» : *poils* (français), *pelos* (espagnol et portugais) et *påls* (suédois) (Éveiller les enfants à la présence de la lettre muette «s» en français)
 - d'un nombre de lettres similaire : *poils* (français) et *pelos* (espagnol et portugais) // *pelì* (italien), *plim* (créole haïtien), *påls* (suédois) et *lông* (vietnamien)
 - d'un nombre de lettres différent : *poils* (français) et *pelì* (italien)
 - de lettres similaires entre l'alphabet du français et l'alphabet d'autres langues (p. ex. : roumain, espagnol, portugais, atikamek, tagalog, vietnamien, etc.)
 - d'une orientation de l'écriture :
 - › similaire en français et dans d'autres langues (de gauche à droite) : anglais, bengali, chinois, créole haïtien, espagnol, italien, innu, portugais, roumain, russe, tamoul, etc.
 - › différente en français et dans d'autres langues (de droite à gauche) : arabe, hébreu, ourdou, persan, etc.
 - etc.

- › Au moyen de l'application, à la double page 9-10, attirer l'attention des enfants sur le point d'interrogation et les éveiller à sa fonction (on l'utilise à l'écrit quand on pose une question). Faire observer :
 - les ressemblances entre le français et d'autres langues (ex : bengali, pendjabi, portugais, etc.) : il est utilisé à la fin de la phrase.
 - les différences entre le français et d'autres langues :
 - › il est utilisé à la fois en début et à la fin de la phrase en espagnol, de façon culbutée (¿ [phrase] ?)
 - › il est utilisé à la fin de la phrase en arabe, mais selon une orientation différente du français (؟)



Inviter des parents, un·e intervenant·e communautaire scolaire, un membre du personnel à lire dans d'autres langues.

Matériel

- ›  **Poils.7** • Images (8) de *RÉCIT Préscolaire*
- ›  **Poils.8** • Images (7) de l'album
- ›  **Poils.9** • Images (6) de l'album pour travail en dyades

Activité de production narrative

- › Expliquer les différents éléments d'un récit à l'aide des huit images de *RÉCIT Préscolaire* (**Poils.7**) :
 - *La situation initiale (le début)* : QUI?
 - *La situation initiale (le début)* : OÙ?
 - *La situation initiale (le début)* : QUAND?
 - *Le problème*
 - *Les aventures (x2)*
 - *La solution*
 - *La situation finale (la fin)*
- › Présenter les sept images de l'album correspondant aux éléments clés du récit (**Poils.8**) et amener les enfants à les associer :
 - *La situation initiale (le début)* : QUI? (Première de couverture)
 - *La situation initiale (le début)* : OÙ? Pays des grenouilles (p. 1-2)
 - *La situation initiale (le début)* : QUAND? Pas indiqué
 - *Le problème* : on se moque d'elle parce qu'elle a des poils (p. 7-8)
 - *Les aventures* : elle déménage dans une autre mare pour avoir la paix (p. 11-12)
 - *Les aventures* : elle rencontre Georges, le crapaud rose, et ils ont un coup de foudre (p. 19-20)
 - *La solution* : ils font ensemble des spectacles de cirque (p. 25-26)
 - *La situation finale (la fin)* : ils sont heureux avec leurs enfants de toutes les couleurs qui ont des poils aux pattes (p. 29-30)
- › À partir de ces images, faire avec les enfants le rappel du récit. Placer les enfants en dyades et leur distribuer ces images (**Poils.9**). Ils interagissent pour remettre l'histoire en ordre et la raconter.

Animation 3

Poils aux pattes

Revoir le mur de mots



Illustrations : Bérangère Delaporte

Activité de production narrative

- › Au moyen de la marionnette de Gertrude (**Poils.10**) et des images de l'album de l'application, raconter l'histoire, sans la lire, en faisant parler au « je » la marionnette. Amener les enfants à jouer les autres personnages avec les quatre marionnettes à bâton (**Poils.11**). Selon l'intérêt des enfants, recommencer en alternant les rôles.
- › Coin jeu ou coin lecture/écriture : les marionnettes de Gertrude et des autres personnages sont placées à la disposition des enfants.



Matériel

- › **Poils.10**
Marionnette à bâton de Gertrude
- › **Poils.11**
Marionnettes à bâton des autres personnages (4)

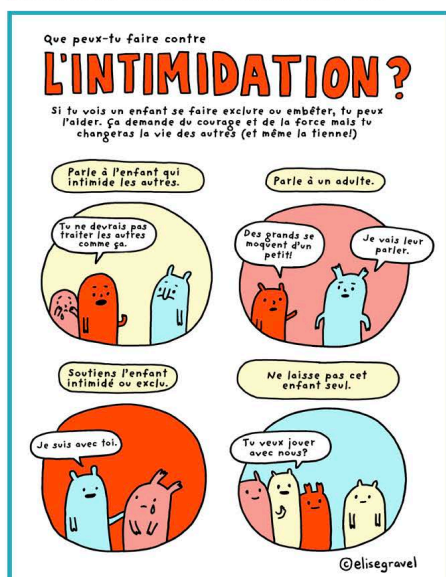
Animation 4

Poils aux pattes

Revoir le mur de mots



➤ Affiche *Que peux-tu faire contre l'intimidation ?*, de Élise Gravel



Activité de prolongement

À partir de l'affiche *Que peux-tu faire contre l'intimidation?* d'Élise Gravel, expliquer aux enfants ce qu'est l'intimidation et discuter des comportements à adopter s'ils sont témoins d'une situation d'intimidation ou d'exclusion.

Faire un parallèle avec l'histoire de *Poils aux pattes*.

Pour aller plus loin

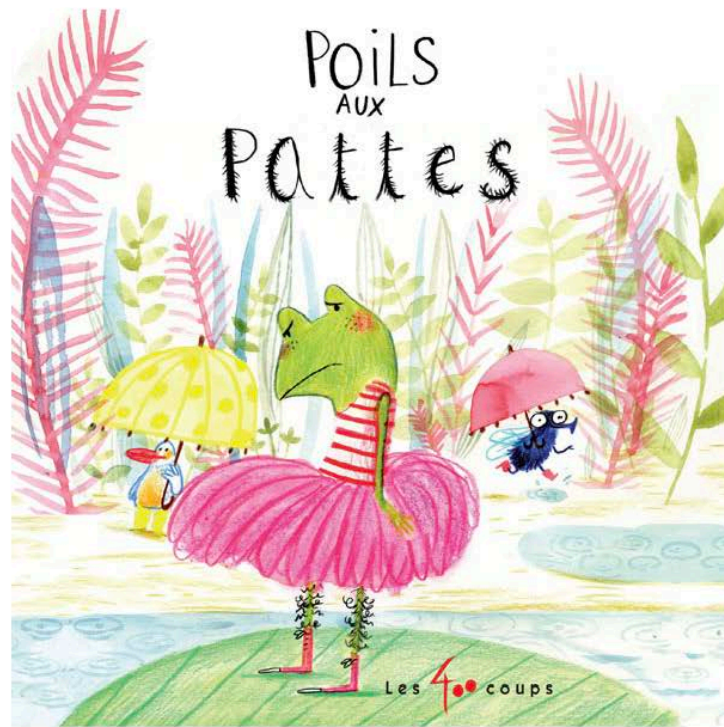
Inviter les enfants d'une autre classe à venir écouter l'histoire, au moyen de l'application, en français et dans d'autres langues, et à explorer les jeux d'éveil aux langues.

Mise en réseau

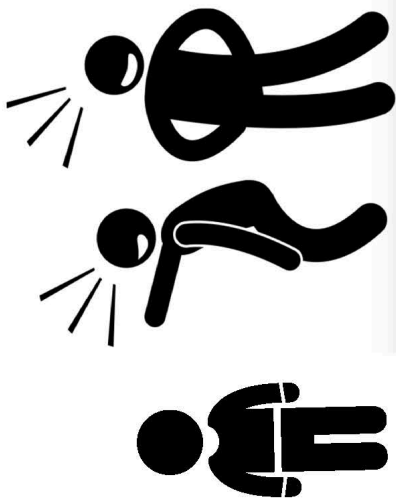
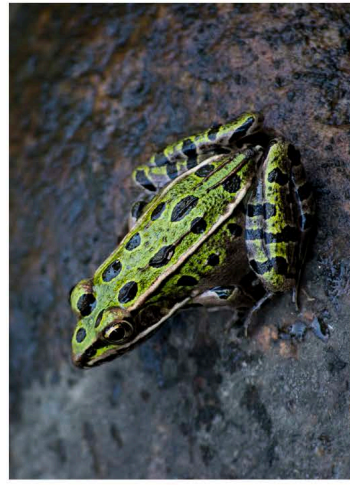
(en lien avec le thème de la différence)

- *Karim le kaki* de Katia Canciani et Christine Battuz, Bayard, 2010
- **Fiche d'exploitation pédagogique** proposée par ÉLODiL
- **Vidéo pédagogique ÉLODiL** : Karim le kaki et interactions orales
- **Vidéo pédagogique ÉLODiL** : Karim le kaki et éveil aux langues
- *Le garçon invisible* de Trudy Ludwig et Patrice Barton, d'Eux, 2018
- *Petite tache* de Lionel Le Néouanic, Les Grandes personnes, 2011

Annexes



Poils.1 🏠



Poils.2 🏠

Source des images: Canva



Poils.2

Source des images: Canva

Fiche de vocabulaire

à l'attention de l'enseignant·e

Poils aux pattes

Explications à reformuler et à adapter pour les enfants :
des poils; une grenouille; se moquer; avoir la paix; un crapaud; un coup de foudre

Des poils

Définition	Filaments ou pelage que l'on trouve sur la peau des humains et de certains animaux.
Synonymes	Fourrure (en parlant des animaux) Pelage (en parlant des animaux) Barbe (en parlant des humains) Moustache (en parlant des humains) Duvet

Avoir la paix

Définition	Être dans un état de calme, de tranquillité.
Synonymes	Être calme Être tranquille Être paisible Être apaisé·e

Une grenouille

Définition	Petit animal à la peau nue et lisse qui peut nager et sauter, très commun dans les eaux douces.
Synonymes	Bête Animal Amphibien Ouaouaron

Un crapaud

Définition	Petit animal terrestre qui ressemble à la grenouille, mais qui a la peau bosselée et souvent brune. Ses pattes arrières plus courtes ne lui permettent pas de faire des sauts importants comme ceux de la grenouille.
Synonymes	Bête Animal Amphibien

Se moquer

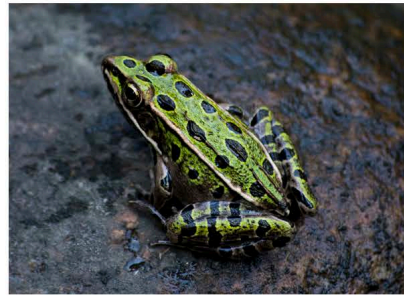
Définition	Rire de quelqu'un, tourner quelqu'un ou quelque chose en ridicule.
Synonymes	Ridiculiser Rigoler de Plaisanter de

Un coup de foudre

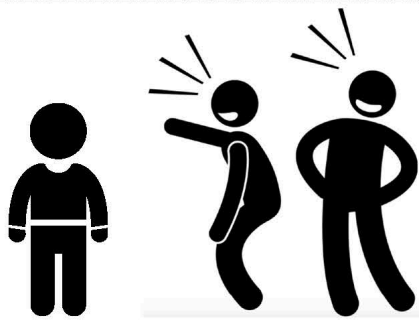
Définition	Amour que l'on ressent subitement dès que l'on rencontre quelqu'un pour la première fois.
Synonymes	Amour



des poils



une grenouille



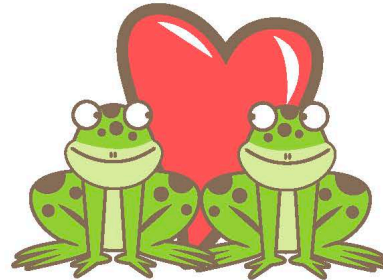
se moquer



avoir la paix



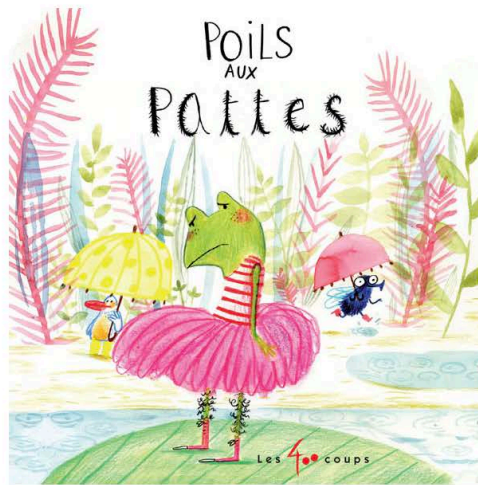
un crapaud



un coup de foudre

Feuille d'information pour les parents

Voici l'album que nous lirons en classe
au cours des prochains jours.

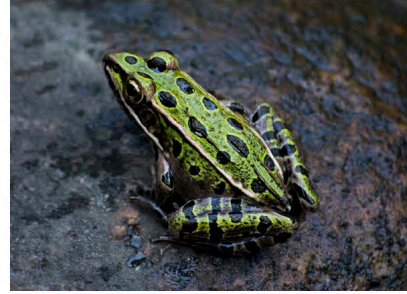


À la maison, vous pouvez lire et écouter avec vos enfants cet album sur la plateforme bibliopresto.ca en français, dans les langues de la famille et dans d'autres langues à découvrir! Vous pouvez aussi explorer les jeux avec eux.

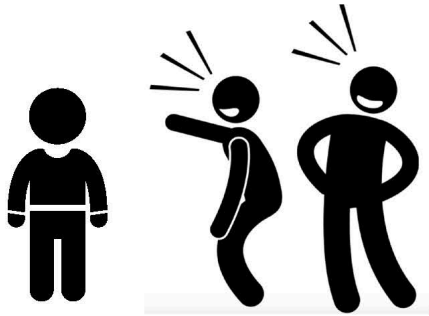
Sur l'autre page, vous trouverez des mots de vocabulaire, en français, de l'histoire. Si vous le voulez, vous pouvez discuter de ces mots avec vos enfants, les traduire et les écrire dans d'autres langues, etc.



des poils



une grenouille



se moquer



avoir la paix



un crapaud



un coup de foudre

Canevas de lecture indiciaire *pour soutenir le développement des habiletés de compréhension orale de récits*

Poils aux pattes

Ingrid Chabbert et Bérangère Delaporte, Les 400 coups

La lecture indiciaire est un type de lecture interactive qui permet aux enfants d'adopter une posture active de recherche de sens et soutient le développement de l'habileté à formuler des hypothèses (par exemple sur la suite de l'histoire), à les justifier (en s'appuyant notamment sur les indices du texte et des illustrations) et à les valider (Turgeon, 2020).

Ce canevas propose des questions et des modalités d'accompagnement pour soutenir le développement de ces habiletés chez les enfants de maternelle 5 ans. Il est suggéré pour l'animation de la première lecture des livres de la plateforme les Albums plurilingues ÉLODiL (les lectures subséquentes pouvant se faire en diverses langues). Il n'est pas nécessaire de poser toutes les questions ; il s'agit de pistes. Libre à vous de choisir celles qui correspondent à vos besoins et à ceux des enfants de votre classe. Chaque fois que cela est possible, il est suggéré de placer les enfants en dyades pour qu'ils discutent et interagissent ensemble à partir des questions posées, avant de revenir en grand groupe. Cela permettra à chacun de réfléchir et de prendre la parole, au cours de la lecture.

Chaque fois que vous faites une lecture indiciaire, vous pouvez inviter les enfants à mettre leur chapeau de « détective ». Vous pouvez leur dire :

- › Que vous allez leur poser des questions afin qu'ils comprennent mieux l'histoire.
- › Qu'ils devront chercher des indices pour faire des hypothèses et les justifier à partir :
 - des illustrations ;
 - du texte ;
 - de ce qui précède dans l'histoire ;
 - de leurs connaissances du monde et des livres.
- › Que vous leur demanderez parfois s'ils avaient raison et quels indices du texte ou des illustrations leur permettent de le savoir.

Pour en savoir davantage sur la lecture indiciaire, l'article *Favoriser l'émergence des conduites interprétatives avec la lecture indiciaire* (Turgeon, 2020) peut être consulté dans la **Revue Préscolaire**.

Pistes pour accompagner la lecture

Page couverture

Observation des illustrations (sans lire le titre).

- › Formulation d'hypothèses : *Qui est le personnage à l'avant-plan ? S'agit-il d'une grenouille ou d'un crapaud ?*
- › Justification : *Quels indices vous permettent de le savoir ?*

Au besoin, attirez l'attention des enfants sur la taille et la couleur du personnage.

Note : ne validez pas tout de suite ! Les enfants pourront le faire avec la lecture de la quatrième de couverture.

- › Formulation d'hypothèses : *Comment le personnage se sent-il ?*
- › Justification : *Quels indices vous permettent de le savoir ?*

Au besoin, pointez la bouche et l'attitude corporelle du personnage.

Lire la quatrième de couverture, mais sans lire la dernière phrase : « Gertrude a des poils aux pattes. »

- › Validation : *Aviez-vous raison ?*
- › *S'agit-il d'une grenouille ou d'un crapaud ?*
- › *Quel indice vous le confirme ?*
- › Formulation d'hypothèses : *Pourquoi Gertrude n'est-elle pas tout à fait comme les autres grenouilles ?*

Montrez à nouveau l'illustration de couverture.

Au besoin, attirez l'attention des enfants sur ses pattes.

- › Vers la validation : *On va aller lire le titre pour vérifier.*

Lire le titre.

- › Validation : *Aviez-vous raison ?*
- › *Pourquoi Gertrude n'est-elle pas tout à fait comme les autres ?*
- › *Quel indice vous le confirme ?*
- › Formulation d'hypothèses : *Que pensez-vous qu'il va se passer dans cette histoire ?*
- › Justification : *Quels indices pourraient vous permettre de le savoir ?*

Les enfants pourront s'appuyer sur les illustrations et sur le titre pour justifier leurs hypothèses.

- › Vers la validation : *On va aller lire le livre pour le découvrir.*

p. 1-2

La numérotation des pages est telle qu'elle apparaît sur l'application.

Lire le texte sans poser de questions.

p. 3-4

Lire seulement le début du texte de la page 3 :
« C'est parce que Gertrude a... ». Ne pas lire le reste de la phrase !

- › Formulation d'hypothèses : *Pouvez-vous compléter la phrase ?*
- › Justification : *Quel indice vous permet de faire cette hypothèse ?*
- › Vers la validation : *On va aller vérifier en lisant ce qui est écrit.*

Lire le texte de la page 3 au complet.

- › Validation : *Aviez-vous raison ?*

Lire le texte de la page 4.

p. 5-6

Lire le texte.

- › Formulation d'hypothèses : *Que veut dire le mot « tracasse » ?*
- › Justification : *Quel indice pourrait vous aider à le savoir ?*

Au besoin, revenez sur le sentiment que vit la grenouille.

- › Formulation d'hypothèses : *Pourquoi Gertrude enfle-t-elle des chaussettes et des bottes hautes ?*
- › Justification : *Quel indice pourrait vous aider à le savoir ?*

Au besoin, attirez à nouveau l'attention des enfants sur le sentiment de la grenouille par rapport à ses poils.

- › Vers la validation : *On va aller vérifier en lisant la suite.*

p. 7-8

Lire le texte.

- › Validation : *Aviez-vous raison ?*
- › *Pourquoi Gertrude veut-elle cacher ses jambes ?*
- › *Quels indices vous le confirment ?*

Au besoin, expliquez ce que signifie « festival de rires et de moqueries ».

p. 9-10

Lire le texte.

- › Formulation d'hypothèses : *Que pourrait faire Gertrude ?*
- › Justification : *Quel indice pourrait vous permettre de le savoir ?*

Au besoin, demandez aux enfants comment ils feraient, s'ils étaient à la place de la grenouille. Il s'agit d'un moment propice pour placer les enfants en dyades afin d'interagir.

- › Vers la validation : *On va aller vérifier en lisant la suite.*

p. 11-12

Lire le texte de la page 11 seulement.

- › Validation : *Aviez-vous raison ?*
- › *Qu'a fait Gertrude ?*
- › *Quels indices vous le confirment ?*

Au besoin, expliquez ce que signifie « lasse » et rappelez le sens de l'expression « avoir la paix ».

**Observer l'illustration de la page 12
(sans lire le texte).**

- › Formulation d'hypothèses : *Comment Gertrude se sent-elle ?*
- › Justification : *Quel indice vous permet de le savoir ?*
- › Vers la validation : *On va aller vérifier en lisant ce qui est écrit.*

Lire le texte de la page 12.

- › Validation : *Aviez-vous raison ?*
- › *Comment Gertrude se sent-elle ?*
- › *Quel indice vous le confirme ?*

Au besoin, attirez l'attention des enfants sur le mot « bonheur ».

p. 13-14

Lire le texte.

- › Formulation d'hypothèses : *Qu'est-ce que Gertrude aperçoit derrière les feuilles ?*
- › Justification : *Quel indice vous permet de le savoir ?*

Au besoin, attirez l'attention des enfants sur le mot « craquement ».

- › Vers la validation : *On va aller vérifier en lisant la suite.*

p. 15-16

Observation des illustrations (sans lire le texte).

- › Validation : *Aviez-vous raison ?*
- › *Qui est là ?*
- › *Quel indice vous le confirme ?*

Au besoin, attirez l'attention des enfants sur la taille du personnage en la comparant à celle de Gertrude.

- › Vers la validation : *On va aller vérifier en lisant ce qui est écrit.*

Lire le texte.

- › Validation : *Aviez-vous raison ?*
- › *Qui est là ?*
- › Formulation d'hypothèses : *Pourquoi le crapaud cherche-t-il un coin tranquille ?*
 - Justification : *Quel indice vous permet de le savoir ?*

Au besoin, attirez l'attention des enfants sur la couleur du crapaud. Un crapaud est-il rose, habituellement ?

p. 17-18

Lire le texte de la page 17 seulement.

- › Validation : *Aviez-vous raison ?*
- › *Pourquoi le crapaud cherchait-il un coin tranquille ?*
- › *Quel indice vous le confirme ?*

Au besoin, attirez l'attention des enfants sur le texte : « Moquez-vous, vous aussi... ».

- › Formulation d'hypothèses : *Est-ce que Gertrude va se moquer du crapaud ?*
- › Justification : *Quel indice vous permet de le savoir ?*

Au besoin, attirez l'attention des enfants sur le fait qu'ils sont tous les deux différents et qu'ils en souffrent. Il s'agit d'un moment propice pour placer les enfants en dyades afin d'interagir.

- › Vers la validation : *On va aller vérifier en lisant la suite.*

Lire le texte de la page 18.

- › Formulation d'hypothèses : *Que signifient les mots « BADABOUM ! BADABOUM ! » ?*
- › Justification : *Quel indice vous permet de le savoir ?*
- › Vers la validation : *On va aller vérifier en lisant la suite.*

p. 19-20

Observer les illustrations (sans lire le texte).

- › Validation : *Aviez-vous raison ?*
- › *Que signifiait « BADABOUM ! BADABOUM ! » ?*
- › *Quel indice vous le confirme ?*

Au besoin, attirez l'attention des enfants sur les petits cœurs.

Lire le texte.

p. 21-22

Lire le texte.

Expliquez le sens de l'expression « faire fi des moqueries ».

p. 23-24

Lire le texte sans poser de questions.

p. 25-28

Lire le texte sans poser de questions.

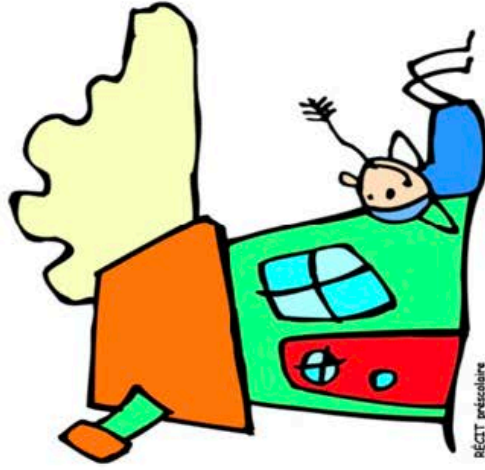
p. 29-30

- › Revenez sur les hypothèses formulées avant la lecture : *Enfinement, pourquoi la grenouille était-elle triste ?*

Animez une discussion sur les raisons qui ont amené Gertrude et Georges à ne plus être victimes des méchancetés des autres (par exemple, laisser les méchancetés leur couler sur le dos et faire ce qui les passionnait).

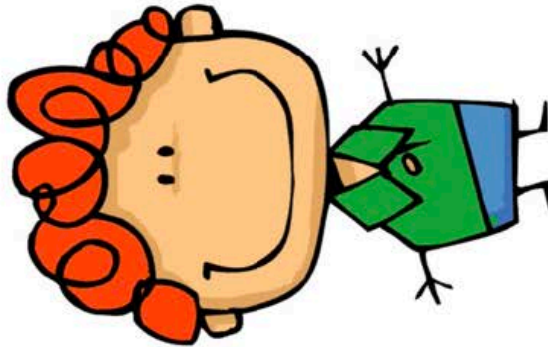
La situation initiale (le début)

Où ?



La situation initiale (le début)

Qui ?



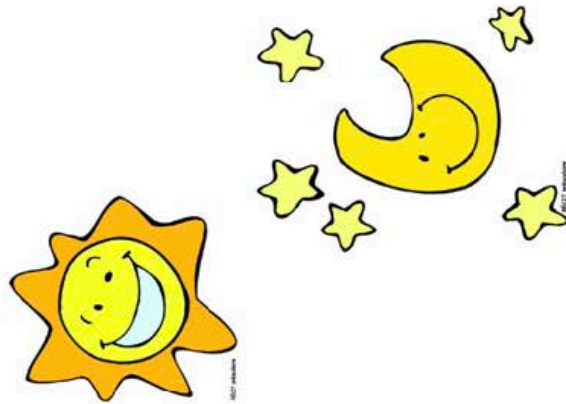
Le problème



RÉCIT préscolaire

La situation initiale (le début)

Quand ?



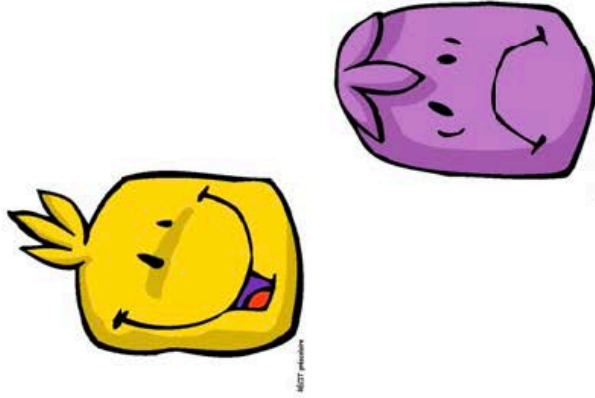
RÉCIT préscolaire



Poils.7

Source: RÉCIT préscolaire

La situation finale (la fin)



RÉCIT préscolaire

RÉCIT préscolaire



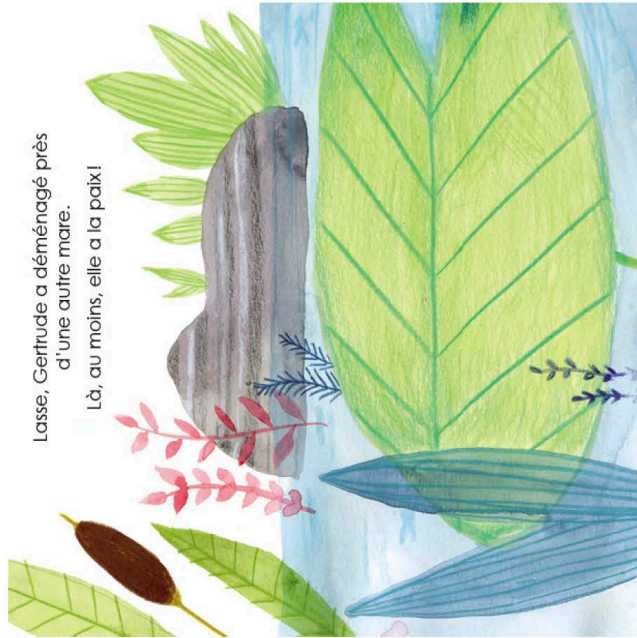
La solution



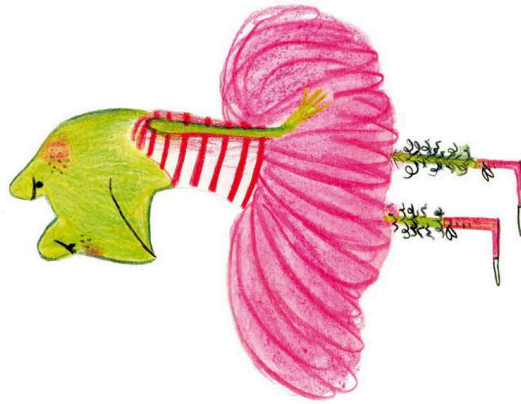
RÉCIT préscolaire

Poils.7

Source: RÉCIT préscolaire



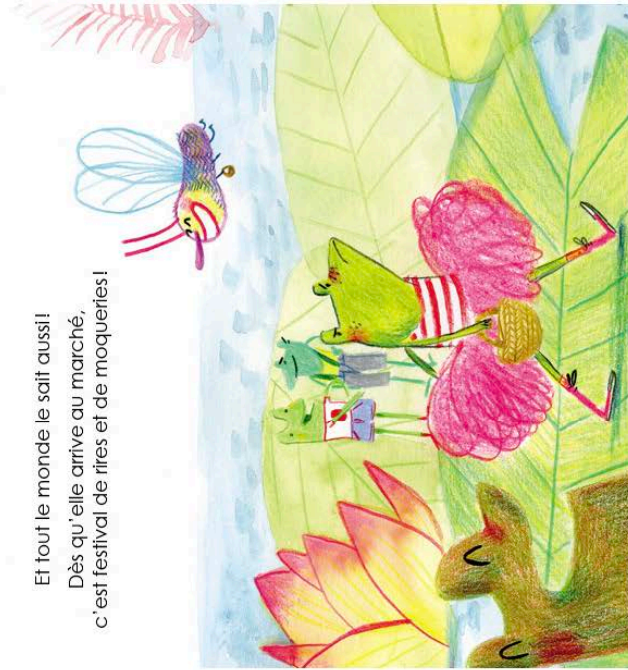
Lasse, Gertrude a déménagé près
d'une autre mare.
Là, au moins, elle a la paix!



Poils.8 🏠

Poils.8

Et tout le monde le sait aussi!
Dès qu'elle arrive au marché,
c'est festival de rires et de moqueries!



Ce qu'elle aime par-dessus tout, c'est de bronzer
sur l'une des pierres chauffées par le soleil.
Un quart d'heure d'un côté, un quart d'heure de l'autre.

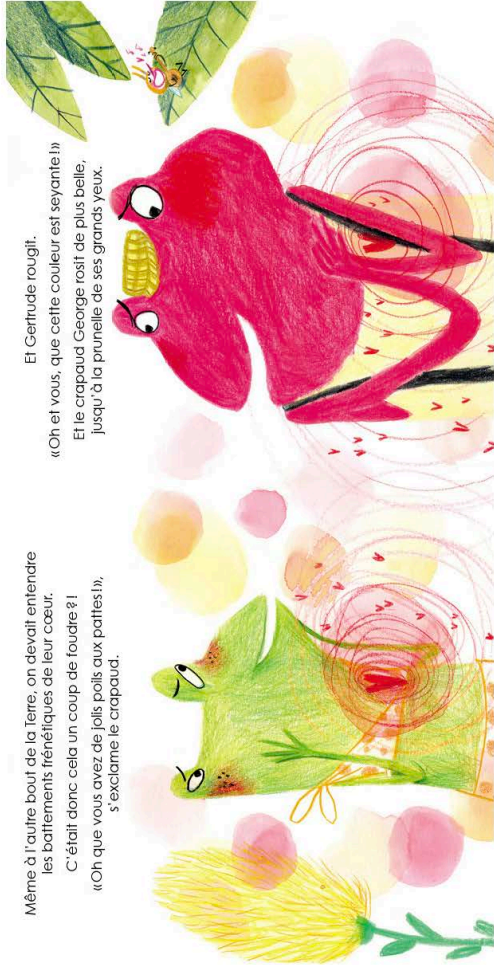


Puis, un cocktail de vers bien frais à savourer.
Ah! pour un peu, ça ressemblerait au paradis...
Mais ce jour-là, elle entend un craquement derrière elle.
Surprise et un brin inquiète, elle se retourne vivement.

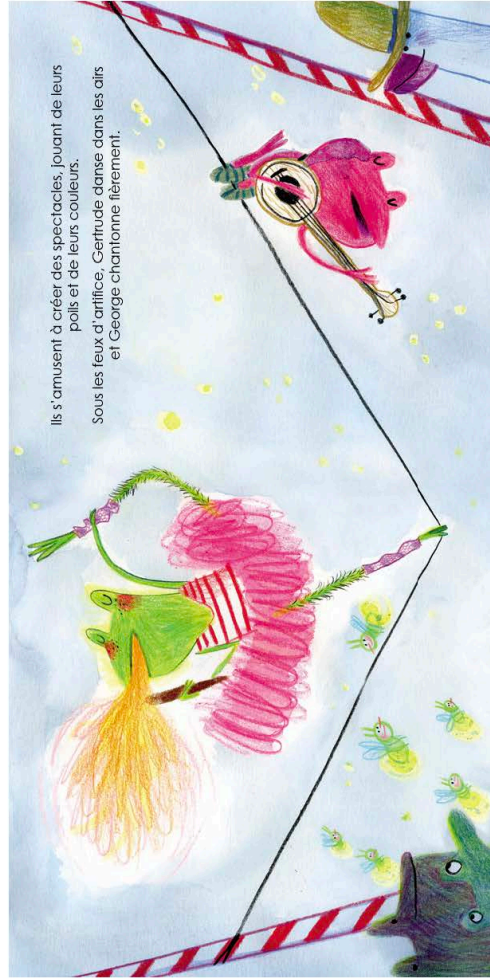


Poils.8

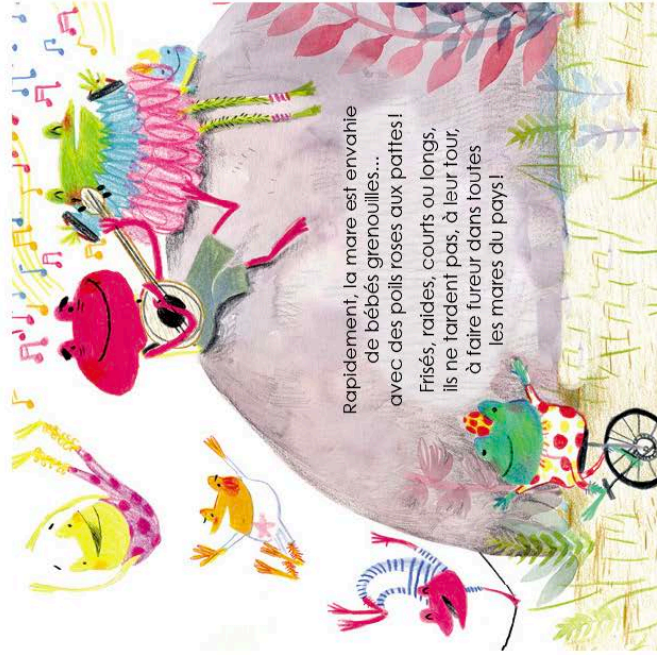
Même à l'autre bout de la Terre, on devait entendre
les battements frénétiques de leur cœur.
C'était donc cela un coup de foudre ? !
« Oh que vous avez de jolis poils aux pattes ! »,
s'exclame le crapaud.



Et Gertrude rougit.
« Oh et vous, que cette couleur est seyante ! »
Et le crapaud George rosit de plus belle,
jusqu'à la prunelle de ses grands yeux.



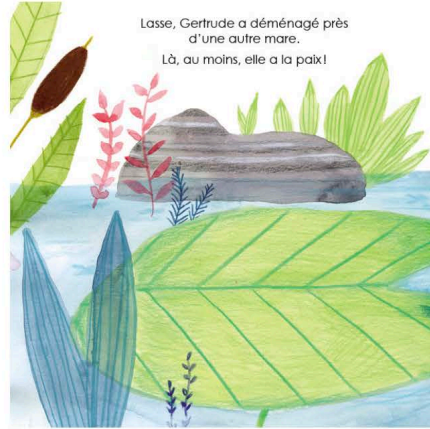
Ils s'amusent à créer des spectacles, jouant de leurs
poils et de leurs couleurs.
Sous les feux d'artifice, Gertrude danse dans les airs
et George charlotte fièrement.



Rapidement, la mare est envahie
de bébés grenouilles...
Frisés, raides, courts ou longs,
ils ne tardent pas, à leur tour,
à faire fureur dans toutes
les mares du pays!



Poils.8



Lasse, Gertrude a déménagé près
d'une autre mare.
Là, au moins, elle a la paix!

Et tout le monde le sait aussi!
Dès qu'elle arrive au marché,
c'est festival de rires et de moqueries!



Ce qu'elle aime par-dessus tout, c'est de bronzer
sur l'une des pierres chauffées par le soleil.
Un quart d'heure d'un côté, un quart d'heure de l'autre.



Puis, un cocktail de vers bien frais à savourer.
Ah! pour un peu, ça ressemblerait au paradis...
Mais ce jour-là, elle entend un craquement derrière elle.
Surprise et un brin inquiète, elle se retourne vivement.



Même à l'autre bout de la Terre, on devait entendre
les battements frénétiques de leur cœur.
C'était donc cela un coup de foudre?!
«Oh que vous avez de jolis poils aux pattes!»,
s'exclame le crapaud.

Et Gertrude rougit.
«Oh et vous, que cette couleur est soignée!»
Et le crapaud George rit de plus belle,
jusqu'à la prunelle de ses grands yeux.



Ils s'amusent à créer des spectacles, jouant de leurs
poils et de leurs couleurs.
Sous les feux d'artifice, Gertrude danse dans les airs
et George chantonne fièrement.





Rapidement, la mare est envahie
de bébés grenouilles...
avec des poils roses aux pattes!
Frisés, raides, courts ou longs,
ils ne tardent pas,  leur tour,
 faire fureur dans toutes
les mares du pays!

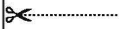
Poils.9



Poils.10 🏠



Poils.11 ▲



Poils.11

Cette fiche d'animation est le résultat de précieuses et multiples collaborations, en lien avec la conception de l'application les Albums plurilingues ÉLODiL et d'une recherche-action qui a été mise en œuvre en 2018 dans 10 classes de maternelle 5 ans de quatre centres de services scolaires du Grand Montréal (CSSDM, CSSPI, CSSDL, CSSMB)¹.

L'application les *Albums plurilingues ÉLODiL* (financée par la DILEI Direction de l'intégration linguistique et de l'éducation interculturelle, ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur) a été conçue par l'équipe ÉLODiL plus précisément par Françoise Armand (UdeM), Catherine Gosselin-Lavoie (UdeM) et Catherine Maynard (ULaval). Cette application donne accès à onze albums de littérature jeunesse et nous remercions vivement les auteur-trice-s, les illustrateur-trice-s ainsi que les deux maisons d'édition (Les 400 coups et la courte échelle).

Elle a été mise à l'essai dans le cadre du projet de recherche-action pour en observer les effets sur le développement langagier des enfants (vocabulaire, habiletés narratives, lecture indiciaire, concepts de l'écrit) ainsi que sur leurs représentations sur les langues. Lors de cette recherche-action, ont été bâties, lors de rencontres de coconstruction, des fiches d'animation pédagogiques pour sept des onze albums présentés sur l'application les *Albums plurilingues ÉLODiL*.

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

Remerciements à toutes les personnes qui ont participé à la recherche-action et à la conception de ces fiches pédagogiques

Les enseignant-e-s et les conseillères pédagogiques :

- › CSSMB : Mireille Nassim, Jean-François Clément et Nancy Elgemayel; Annie Durocher et Stéphanie Desgranges
- › CSSPI : Brigitte Dussault, Nabila Kessali et Amélie Tremblay; Caroline Thibault (et Scheila Brice)
- › CSSDM : Gabrielle Beaudoin, Sylvie Robinson, Tessa Chouinard et Marie-Josée Lavigne; Gaëlle Kingue (et Sonia Robitaille)
- › CSSDL : Chantale Cliche, Stéphanie Pluze et Célimène Cétoute; Jacqueline Auger

Les chercheuses de l'équipe de proximité :

- › Françoise Armand (UdeM)
- › Catherine Gosselin-Lavoie (UdeM)
- › Éline Turgeon (UQAM) pour la conception des activités de lecture indiciaire

Les autres chercheuses :

- › Geneviève Audet (UQAM)
- › Corina Borri-Anadon (UQTR)
- › Josée Charette (UQAM)
- › Marie-Odile Magnan (UdeM)

Les collaboratrices des milieux de pratique (COP) :

- › Patricia Bossy, Audrey Archambault et Maria Sol Terraza, Organisme J'apprends Avec Mon Enfant (JAME)

Autres collaborateur-trice-s :

- › Sylvie Guyon, Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes (TCRI)
- › Isabelle-Anne Beck et Erica Maraillet, Direction de l'intégration linguistique et de l'éducation interculturelle, MEES
- › Gentil Pich et Nathalie Martin, Bibliothèques de Montréal
- › Maryse Perreault, Réseau Réussite Montréal
- › Dominique Chouinard et Johanne Cyr, Une école montréalaise pour tous

Les conceptrices de la version finale des fiches d'animation :

- › Françoise Armand (UdeM)
- › Catherine Gosselin-Lavoie (UdeM)
- › Éline Turgeon (UQAM) pour les activités de lecture indiciaire

Avec la participation, pour la création et la mise en page de plusieurs annexes, de Marie-Ève Gingras, Sarah Daoust et Mélissa Singcaster.

Graphisme et mise en page :

- › Claude April



ANNEXE 4
Université d'été 2021



**00-UNIVERSITÉ D'ÉTÉ - Éducation préscolaire en milieu pluriethnique
et plurilingue - À distance - À la carte**

ContinuUM

Une formation continue au service de l'éducation

Université d'été - UdeM-DILEI

Mercredi 18 et Jeudi 19 août 2021

DESCRIPTION SOMMAIRE

La Direction de l'intégration linguistique et de l'éducation interculturelle du ministère de l'Éducation est heureuse de proposer gratuitement une offre de formation continue entièrement à distance les 18 et 19 août 2021 dont la responsable est **Mme Françoise Armand**, professeure titulaire à l'Université de Montréal, en partenariat **la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.**

Ce programme de formation continue, directement en lien avec le Programme-cycle de l'éducation préscolaire (2021), vise le développement langagier oral et écrit de jeunes enfants allophones, bi/plurilingues en émergence, dans une perspective d'éducation inclusive et de collaborations famille-école. Il s'appuie sur des situations de développement et d'apprentissage mises à l'essai durant une recherche-action réalisée dans les écoles du Grand-Montréal, au moyen des *Albums plurilingues ÉLODIL*.

Public cible

Cette offre de formation s'adresse aux enseignant.e.s à l'éducation préscolaire 5 ans.

OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

Cette formation vous offre des pistes afin de soutenir le développement langagier oral et écrit des jeunes enfants en milieu pluriethnique et plurilingue :

- Apprendre une langue seconde dans un cadre d'ouverture à la diversité linguistique ;
- Développer le vocabulaire ;
- Favoriser la compréhension orale de récit (la lecture indiciaire) ;
- Soutenir le développement des habiletés narratives et les interactions orales.

DÉROULEMENT

1. Ateliers à distance les 18 et 19 août 2021

- Quatre ateliers portant sur le développement langagier oral et écrit en milieu pluriethnique et plurilingue, directement en lien avec le nouveau Programme-cycle de l'éducation préscolaire :
 - Apprendre une langue seconde et ouverture à la diversité linguistique
 - Développer le vocabulaire
 - Favoriser la compréhension orale de récit (la lecture indiciaire)
 - Soutenir le développement des habiletés narratives et les interactions orales

2. Accompagnement dans les milieux

- À préciser selon les Centres de services scolaires (adressez-vous à vos conseillères pédagogiques).
- Offre de formation continue à l'éducation préscolaire dans les 5 centres de services scolaires du grand Montréal : CSSDL, CSSPI, CSSMV, CSSDM, CSSMB.

3. Ateliers complémentaires à l'automne 2021

- Trois autres ateliers seront proposés en soirée (horaire des ateliers à confirmer après consultation des participant.e.s)

FRAIS D'INSCRIPTION

Cet ensemble de formations vous est offert par la DILEI (MEQ).

Une attestation de présence aux ateliers sera émise par la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

ANNEXE 5

Université d'été 2021 - PROGRAMME

<p style="text-align: center;">PROGRAMME (version de travail)</p> <p style="text-align: center;">UNIVERSITÉ D'ÉTÉ - 18 et 19 août 2021</p> <p style="text-align: center;">Éducation préscolaire en milieu pluriethnique et plurilingue</p> <p style="text-align: center;">ContinUM (UdeM) – DILEI – CSSDL – CSSPI – CSSMV – CSSDM –</p> <p style="text-align: center;">CSSMB</p>

<p>JOUR 1 - Mercredi 18 août 2021</p>
--

8 h 30 à 9 h : Mots d'ouverture

Georges Lemieux

Directeur, Direction de l'intégration linguistique et de l'éducation interculturelle (MEQ)

Christiane Bourdages-Simpson

Responsable des programmes d'éducation préscolaire et du programme Passe-Partout, Direction de la formation générale des jeunes (MEQ)

9 h à 10 h : Conférence d'ouverture

Françoise Armand, professeure titulaire, Université de Montréal

Apprendre le français en milieu plurilingue - Le programme-cycle d'éducation préscolaire (2021) et la prise en compte de la diversité linguistique

10 h à 10 h 15 : Pause

10 h 15 à 11 h 30 : Atelier pratique sur l'ouverture à la diversité linguistique : découverte des *Albums plurilingues ÉLODiL* et des activités d'éveil aux langues (par CSS, animé par les CP)

11 h 30 à 12 h 45 : Repas

12 h 45 à 13 h 45 : Conférence thématique

Elaine Turgeon, professeure, Université du Québec à Montréal

La lecture indiciare - Favoriser le développement de la compréhension orale de récits

13 h 45 à 14 h : Pause

14 h à 15 h 15 : Atelier pratique la lecture indiciare : explorer les canevas de lecture indiciare proposés dans les fiches des *Albums Plurilingues ÉLODiL* (par CSS, animé par les CP)

15 h h 15 à 15 h 30 : Retour en grand groupe

JOUR 2 – Jeudi 19 août 2021

8 h 30 à 9 h 30 : Conférence thématique

Françoise Armand et Catherine Gosselin-Lavoie, Université de Montréal

Soutenir l'apprentissage du vocabulaire en milieu pluriethnique et plurilingue

9 h 30 à 9 h 45 : Pause

9 h 45 à 11 h : Atelier pratique sur le soutien au développement du vocabulaire (varier les explications sur les mots nouveaux ; activités de réinvestissement du mur de mots ; explorer les activités proposées dans les fiches des *Albums Plurilingues ÉLODiL*) (par CSS, animé par les CP)

11 h à 11 h 30 : Présentation de Jean-François Cusson sur le projet BIBLIUS (accès aux albums dans la plate-forme numérique).

11 h 30 à 12 h 45 : Repas

12 h 45 à 13 h 45 : Conférence thématique

Catherine Gosselin-Lavoie, doctorante, Université de Montréal

Les habiletés narratives et les interactions orales

13 h 45 à 14 h : Pause

14 h à 15 h 15 : Atelier pratique sur le soutien au développement des habiletés narratives et sur l'accent mis sur les interactions orales : explorer les activités proposées dans les fiches des *Albums Plurilingues ÉLODiL* (par CSS, animé par les CP)


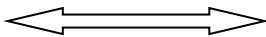

15 h h 15 à 15 h 30 : Retour en grand groupe : les suites de l'université d'été

ANNEXE 6

Questionnaire de représentations sur les langues

Pour la passation de cette épreuve, un questionnaire (constitué de 7 énoncés) dont la présentation est inspirée des travaux de Harter (1998) a été utilisé. Il s'agit pour l'élève de faire, à deux reprises, un choix binaire. Dans un premier temps, l'élève doit choisir dans quel groupe il se situe (cercle ou carré) et, dans un second temps, il a l'occasion de nuancer son appartenance au groupe qu'il a choisi. Il doit mettre une seule croix sur une des formes qui indique sa réponse : petit cercle ou grand cercle, petit carré ou grand carré (voir la figure 1). Il s'agit ainsi d'une alternative aux échelles du type Lickert (échelles de 1 à 5 selon son accord ou désaccord avec un énoncé donné). L'enfant est donc obligé de prendre position, tout en pouvant la nuancer.

Figure 1 : Exemple de question du questionnaire de représentations sur les langues (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 face au français et le

sentiment de compétence pour l'apprendre (énoncés 2, 4, 5) ; 3) L'intérêt face à sa ou ses langue.s maternelle.s et le sentiment de compétence pour l'(ou les) apprendre (énoncés 1, 3 et 7). Les énoncés sont les suivants :

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

L'épreuve est administrée de façon individuelle par un·e expérimentateur·trice dans un local exempt de distractions pour l'enfant. Au début, elle ou il annonce à l'enfant : *« J'ai ici un questionnaire qui m'aidera à mieux te connaître. Je vais te présenter deux groupes, celui des cercles et celui des carrés (l'expérimentateur·trice montre à l'enfant la première page et montre les cercles et les carrés en même temps qu'elle les nomme). Pour répondre à chaque question, tu vas devoir décider si tu es dans le groupe des carrés ou si tu es dans le groupe des cercles (l'expérimentateur·trice pointe les cercles et les carrés en même temps qu'elle les nomme). Je dois te dire que, généralement, la moitié des enfants sont dans le groupe des carrés et l'autre moitié sont dans le groupe des cercles. Soit tu es un carré, soit tu es un cercle. Tu ne peux pas être les deux à la fois. A toi de me dire si tu es un cercle ou un carré. Toutes les réponses sont différentes selon chaque enfant, il n'y a donc pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Je veux savoir ce que tu penses toi, et pas ce que pense ton ami. L'expérimentateur·trice poursuit en amenant l'enfant à distinguer soit petit ou grand carré, soit petit ou grand cercle. Si tu trouves que cela est très semblable/vraiment pareil à toi, tu es un [petit ou grand ; cercle ou carré]. Si tu trouves que cela est un peu semblable/un peu pareil à toi, tu es un [petit ou grand ; cercle ou carré].*

Afin que l'enfant comprenne bien la tâche à accomplir et qu'il puisse s'y familiariser, deux énoncés qui ne sont pas en lien avec les représentations sur les langues et qui ne sont pas comptabilisées servent d'abord d'essai à l'enfant. L'expérimentateur·trice peut ainsi modéliser et rectifier. Aux prétest et posttest, pour chacun des énoncés, l'expérimentateur·trice pointe les cercles et les carrés au fur et à mesure

qu'il lit la question et demande à l'enfant d'indiquer avec son doigt s'il est un cercle ou un carré dans un premier temps et, dans un deuxième temps, s'il est petit ou grand. Elle ou il note la réponse indiquée par l'enfant. Elle ou il encourage l'enfant à poursuivre la discussion pour recueillir le plus d'information possible. Tous les énoncés peuvent être répétées autant que nécessaire. Les réponses de l'enfant au questionnaire sont codées.

Codage du questionnaire : chacune des réponses de l'enfant a été codée en attribuant des cotes de 1 à 4, 1 indiquant un sentiment négatif (ex. : ne pas aimer) et 4 un sentiment positif (ex. : aimer).

ANNEXE 7

Instruments de mesure de la compréhension orale de récits (E. Turgeon)

Afin de mesurer l'effet de notre intervention sur les habiletés interprétatives des enfants en compréhension orale des récits, nous avons développé deux épreuves à administrer aux deux groupes avant et après l'intervention. Ce choix a été fait, car à notre connaissance, il n'existe pas d'épreuves équivalentes à utiliser en pré-test et en post-test qui permettent d'évaluer l'habileté d'enfants de maternelle à formuler des hypothèses, à les justifier et à les valider. L'épreuve A (prétest) a été développée à partir de l'album *Anton est magicien*²³ et l'épreuve B (post-test) a été développée à partir de l'album *Ce n'est pas mon chapeau*²⁴. Comme les épreuves ont été développées pour les besoins de la recherche, elles ne sont pas standardisées, mais une préexpérimentation auprès de 8 enfants de maternelle 5 ans a permis d'observer qu'elles étaient sensiblement équivalentes.

Chacune des épreuves comporte 24 questions, dont 9 permettent d'évaluer l'habileté à formuler des hypothèses, 9 à les justifier et 6 à les valider, ces dernières étant subdivisées en trois composantes (voir tableau 2). Elles sont construites sur le même modèle que les canevas utilisés pour exploiter les 7 albums de l'intervention. Le tableau 2 présente un exemple de questions qui figurent dans l'épreuve A. Dans l'album qui sert de support à l'épreuve, Anton

²³ Könnicke, O. (2006). *Anton est magicien*. Paris : L'école des loisirs.

²⁴ Klassen, J. (2015). *Ce n'est pas mon chapeau*. Toulouse : Milan.

croit, à tort, qu'il peut faire de la magie après avoir revêtu un chapeau de magicien. Dans la double page visée par ces questions, Anton tente de faire disparaître un arbre (formulation d'hypothèse et justification). À la double page suivante, Anton constate que l'arbre est toujours là (validation).

Tableau 2 — Exemples de questions figurant dans l'épreuve A

Type de conduites discursives	Question de l'épreuve
Formulation d'hypothèse	<i>Est-ce qu'Anton va réussir à faire disparaître l'arbre ?</i>
Justification	<i>Pourquoi ? Quels indices te permettent de le savoir ?</i>
Validation	
• Composante 1	<i>Avais-tu raison ?</i>
• Composante 2	<i>Anton a-t-il réussi à faire disparaître l'arbre ?</i>
• Composante 3	<i>Quel indice te permet de le savoir ?</i>

Chaque enfant a été rencontré individuellement et s'est fait lire l'album par un auxiliaire de recherche qui posait des questions en suivant le canevas de l'épreuve. Chaque passation durait environ 15 minutes et était enregistrée afin d'être retranscrite. Les verbatims ont ensuite été codés par un auxiliaire de recherche à l'aide d'une échelle inspirée de Dupin de Saint-André (2011). La chercheuse responsable du volet de l'étude a recodé 10 % des verbatims

(fiabilité interjuges) et a obtenu un degré d'accord de 87 %. Le tableau 3 présente un exemple de codage.

Tableau 3 – Exemple de codage pour la question de validation « Quel indice te permet de le savoir ? »

Nombre de points attribués	Description de chacune des échelles	Exemple de réponse
0 point	L'enfant ne répond pas, dit : « Je ne sais pas » ou répond quelque chose qui n'est pas en lien avec la question.	Il y a un oiseau ²⁵ .
1 point	L'enfant fournit une réponse acceptable, mais qui manque de précision ou n'est pas complète.	Toute réponse en lien avec les capacités d'Anton en tant que magicien : par exemple, il n'est pas un vrai magicien.
2 points	L'enfant fournit la réponse attendue	On voit l'arbre ou l'arbre est là.

Si l'enfant obtenait 0 point à la formulation de l'hypothèse, aucun point ne lui était attribué pour la justification et la validation.

²⁵ Il y a effectivement un oiseau, sur cette page, mais qui ne fournit pas d'indices pour valider l'hypothèse.

ANNEXE 8

Instruments de mesure des habiletés narratives (C. Gosselin-Lavoie)

Épreuve de rappel de récit : Poils aux pattes

Cette épreuve vise à apprécier les habiletés narratives des enfants au moyen d'une tâche de rappel de récit d'un album précédemment lu aux enfants. L'outil a été développé dans le cadre de la recherche à partir des illustrations de l'album *Poils aux pattes* (Chabbert et Delaporte, 2016), utilisé dans le cadre de l'intervention. Six images de l'album, représentatives des cinq éléments constitutifs d'un récit organisé autour d'un but (la situation initiale, l'élément perturbateur, la tentative de résolution, le résultat et la résolution) (Trabasso et al., 1992) ont été assemblées dans un livret. À la suite de l'intervention, soit environ une dizaine de semaines après les animations de l'album en classe, l'expérimentateur·trice a demandé aux enfants du groupe expérimental, de façon individuelle, d'observer, une après l'autre, toutes les images du livret, puis il leur a été demandé de regarder à nouveau les images, cette fois en racontant l'histoire au fur et à mesure. Les consignes suivantes leur ont été données : *« Je vais te montrer des images d'une histoire que tu as déjà lue en classe. L'histoire s'appelle « Poils aux pattes ». Est-ce que tu te souviens ? Je vais d'abord te montrer les images, en tournant les pages une après l'autre, et j'aimerais que tu les regardes en silence. Après, quand tu seras prêt·e, j'aimerais que tu racontes au toutou l'histoire que tu vois dans ces images »*. Le récit de l'enfant a été enregistré sur bande audio.

Le codage de Poils aux pattes

Les productions ont été transcrites, puis codées pour la macrostructure ainsi que la microstructure.

Pour le codage de la macrostructure, notre démarche a été inspirée par les travaux de Makdissi et Boisclair (2008) et de Boisclair et al. (2004) qui se sont basés sur les travaux de Trabasso et ses collaborateur·trices (Langston et Trabasso, 1999 ; Trabasso et van den Broek, 1985, cités dans Boisclair et al., 2004) pour regrouper les rappels de récit d'enfants de niveau préscolaire (3 :1 à 6 :2 ans) en fonction de régularités dans leur organisation. De la même façon que Makdissi et Boisclair (2008), nous avons regroupé les rappels de récit recueillis au moyen de l'épreuve *Poils aux pattes* en fonction des caractéristiques communes de leur organisation en lien avec la présence des différents éléments constitutifs du récit organisé autour d'un but et la présence de liens de causalité entre ces éléments. Les productions des enfants ont été classées selon cinq niveaux de complexité.

Pour la microstructure, de façon exploration, deux variables en lien avec la productivité ont été codées et analysées (le nombre de mots et le nombre d'unités-c – soit le nombre d'énoncés correspondant à une phrase de base) ainsi qu'une variable en lien avec la complexité (la longueur moyenne des unités-c – soit le nombre de mots par unités-c) et une en lien avec la diversité lexicale (la proportion de mots différents).

Épreuve de production narrative : Le Edmonton Narrative Norms

Instrument

Le *Edmonton Narrative Norms Instrument* [ENNI] (Schneider, Dubé, et Hayward, 2005) est un outil standardisé qui permet d'évaluer la capacité de l'enfant à produire un récit à partir d'une série d'images relatant une histoire. Dans le cadre de la recherche, la séquence d'images A3²⁶ a été utilisée. Elle est constituée de 13 images qui représentent une histoire à structure narrative organisée autour d'un but (récupérer l'avion-jouet qui est tombé dans la piscine). Elle débute avec une girafe et un éléphant qui jouent avec un avion-jouet sur le bord d'une piscine. L'avion tombe dans l'eau. Le surveillant de piscine qui fait apparition tente de récupérer l'avion, en vain. Finalement, une femme éléphant arrive avec un filet et repêche l'avion qu'elle redonne à la girafe. Avant et après l'intervention, L'ENNI a été administré aux enfants du groupe expérimental et contrôle, de façon individuelle, selon les procédures prescrites par les conceptrices de l'outil²⁷. Chacune des 13 images de la séquence A3 a donc été reproduite sur une feuille 8 ½ x 11, plastifiée et placée dans un cartable. L'expérimentateur·trice a d'abord demandé aux enfants d'observer, une après l'autre, toutes les images de l'histoire en plaçant la couverture du cartable face à lui, de façon à ce que seul l'enfant puisse les voir. Il leur a ensuite été demandé de regarder à nouveau les images, cette fois en racontant l'histoire au fur et à mesure. Les consignes suivantes leur ont

²⁶ Pour visualiser les images de la séquence A3 : <https://cloudfront.ualberta.ca/-/media/rehabilitation/faculty-site/departments/csd/documents/enni/a3-images-fr.pdf>

²⁷ Procédures pour l'administration de l'outil : <https://cloudfront.ualberta.ca/-/media/rehabilitation/faculty-site/departments/csd/documents/enni/administration.pdf>

été données : « *Ici, j'ai des images qui racontent une histoire [montrer le cartable]. En premier, je vais te montrer toutes les images. Ensuite, nous allons revenir au début de l'histoire et je voudrais que tu regardes encore toutes les images et que tu racontes au toutou l'histoire que tu vois dans les images. Nous ne serons pas capables de voir les images, donc je veux que tu nous racontes très bien l'histoire pour que nous puissions la comprendre. D'accord ?* ». Un essai a d'abord été fait avec l'histoire d'entraînement proposée dans l'ENNI pour permettre à l'enfant de se familiariser avec la tâche à accomplir, puis le récit de l'histoire A3 produit par l'enfant a été enregistré sur bande audio.

Le codage de l'ENNI

Les productions ont été transcrites, puis codées pour la macrostructure ainsi que la microstructure.

La **macrostructure** a été codée au moyen de la grille d'évaluation de la grammaire du récit de l'histoire A3 fournie sur le site de l'ENNI (Schneider et al., 2005). Basée sur le modèle de schéma de récit (Stein et Glein, 1979), cette grille est divisée en trois épisodes représentant des moments clés de l'histoire (1-l'avion tombe dans l'eau; 2-le surveillant de piscine tente d'aider; 3-une éléphante adulte arrive avec un filet). Ces trois séquences de la grille contiennent au total 31 catégories d'information²⁸, nécessaires à la structuration d'un récit cohérent et séquentiel : 1) mention d'un personnage; 2) situation initiale; 3) élément perturbateur; 4) réponse interne; 5) plan

²⁸ Notre traduction de *story units*.

interne; 6) tentative; 7) résultat; 8) réaction d'un personnage²⁹. Chaque épisode est constitué de dix ou onze éléments de grammaire du récit, considérant que seul le premier épisode comprend une situation initiale, que l'élément mention d'un personnage peut être attendu jusqu'à deux fois à l'intérieur d'un même épisode et que réaction d'un personnage peut être attendu jusqu'à trois fois. Le score maximal de la grille est de 41 points, chacun des éléments de grammaire du récit valant un ou deux points, selon leur importance dans la structuration du récit :

- mention d'un personnage : un point
- situation initiale : un point
- élément perturbateur : deux points
- réponse interne : un point
- plan interne : un point
- tentative : deux points
- résultat : deux points
- réaction d'un personnage : un point

Pour la microstructure, deux variables en lien avec la productivité ont été codées et analysées (le nombre de mots et le nombre d'unités-c – soit le nombre d'énoncés correspondant à une phrase de base) ainsi que six variables en lien avec la complexité (la longueur moyenne des unités-c – soit le nombre de mots par unités-c, la proportion d'unités-c complexes – soit les énoncés

²⁹ Notre traduction de: 1) *characters*; 2) *setting*; 3) *initiating event*; 4) *internal response*; 5) *internal plan*; 6) *attempt*; 7) *outcome*; 8) *reaction of characters*.

comprenant plus de deux verbes, la proportion de coordonnants, la proportion de subordonnants, la proportion de groupes du nom complexes et la proportion d'adverbes) et une variable en lien avec la diversité lexicale (la proportion de mots différents).

Épreuve de rappel de récit : Le *Renfrew Bus Story* – North American

Edition

Le *Renfrew Bus Story* – North American Edition (Glasgow et Cowley, 1994) est un outil standardisé qui permet d'évaluer la capacité de l'enfant à faire le rappel d'un récit d'une histoire illustrée dans un livret qui lui est lue par un adulte. L'outil est constitué d'une séquence de douze images assemblées dans un livret. Elles dépeignent un récit à structure narrative organisée autour d'un but (que la chauffeuse reprenne le contrôle de son autobus). Après s'être sauvé de sa chauffeuse, « un vilain petit autobus » décide de partir à l'aventure. Après quelques péripéties (il fait la course avec un train, il saute par-dessus une clôture, il rencontre une vache), il se retrouve coincé dans un étang. Sa chauffeuse, qui le retrouve, téléphone à un camion remorqueur qui le remet sur la route. Un court texte accompagnant les images est fourni avec l'outil. Pour les besoins de la recherche, l'outil a été adapté au français. Pour ce faire, le texte de l'histoire et les exemples de la grille de notation pour évaluer les productions ont été traduits par une traductrice professionnelle. Le texte en français est d'une longueur de 202 mots (et le texte original en anglais est de 190 mots).

Avant et après l'intervention, Le *Bus Story* a été administré aux enfants du groupe expérimental et du groupe contrôle, de façon individuelle, selon les

procédures prescrites par les conceptrices de l'outil dans leur guide. Lors de l'administration individuelle de l'outil auprès des enfants, l'expérimentateur·trice leur a d'abord remis le livre pour qu'ils regardent librement la séquence d'images. La consigne suivante leur a ensuite été donnée : « *Maintenant, je vais te raconter une histoire à propos de cet autobus. Écoute attentivement, parce que quand j'aurai terminé, c'est toi qui va raconter l'histoire au toutou et je vais t'enregistrer. Es-tu prêt·e ?* ». L'adulte a ensuite lu le texte avec intonation en pointant, au fur et à mesure, les images correspondantes dans le livret. Une fois la lecture de l'histoire terminée, l'adulte est revenu à la première page et, en pointant la première image de la séquence, a dit à l'enfant : « *Maintenant c'est à toi de raconter l'histoire au toutou. Il était une fois ...* ». Les productions des enfants ont été enregistrées.

L'adaptation du texte du *Bus Story* au français

Il était une fois un vilain petit autobus. Pendant que sa chauffeuse essayait de le réparer, l'autobus décida de s'enfuir. Il roula le long de la route à côté d'un train. Ils se faisaient de drôles de grimaces et faisaient la course. Mais l'autobus dû continuer son chemin seul, parce que le train est entré dans un tunnel. Il arriva dans la ville à toute allure où il rencontra un policier qui souffla dans son sifflet et cria « Arrête-toi, autobus ». Mais le vilain petit autobus n'écouta pas et roula jusqu'à la campagne. Il dit : « Je suis fatigué de rouler. » Alors il sauta par-dessus une clôture. Il rencontra une vache qui dit « Meuh, je n'en crois pas mes yeux! » L'autobus dévala une colline. Aussitôt qu'il vit qu'il y avait de l'eau en bas, il essaya d'arrêter. Mais il ne savait pas comment

freiner. Alors il tomba dans l'étang en faisant des éclaboussures et resta coincé dans la boue. Quand la chauffeuse trouva l'autobus, elle téléphona pour qu'un camion remorqueur vienne le sortir de là... et le remette sur la route.

Le codage du *Bus Story*

Les productions ont été transcrites, puis codées pour la macrostructure ainsi que la microstructure.

La macrostructure a été codée au moyen de la grille de notation fournie avec l'outil (Cowley et Glasgow, 1994). Cette grille comprend 32 items qui correspondent au texte de l'histoire découpé en courtes séquences. La présence, ou non, de ces éléments au sein de la production de l'enfant correspond à l'*Information score*. Certains items de la grille, en fonction de leur longueur ou de leur importance dans le récit, tel qu'entendu par les autrices de l'outil, valent deux points (21 items), tandis que d'autres valent un point (11 items). Le score maximal de la grille est de 53 points.

En conformité avec les consignes établies par les autrices de l'outil, pour chacun des items, l'enfant peut recevoir le nombre maximal de points même s'il ne répète pas exactement le texte qui lui a été lu, mais que sa reformulation est adéquate et, au plan sémantique, suffisamment près du texte original. Pour chaque item, la ou les composantes essentielles attendues sont indiquées en caractère gras dans la grille de notation. Pour les éléments valant deux points, l'enfant peut recevoir la moitié des points (un point) si le sens général est maintenu. Si l'élément attendu n'est pas présent dans le discours de l'enfant ou trop loin de la réponse attendue, aucun point ne peut être accordé.

Pour la microstructure, deux variables en lien avec la productivité ont été codées et analysées (le nombre de mots et le nombre d'unités-c – soit le nombre d'énoncés correspondant à une phrase de base) ainsi que deux variables en lien avec la complexité (la longueur moyenne des unités-c – soit le nombre de mots par unités-c et la proportion d'unités-c complexes – soit les énoncés comprenant plus de deux verbes).

ANNEXE 9

Épreuve sur les concepts de l'écrit

Pour la passation de ce test standardisé, une version française (Lefebvre, 2005) de l'outil *Preschool Word and Print Awareness* (PWPA) (Hayes, 1990) a été utilisée. Celui-ci vise à collecter de l'information sur la connaissance des concepts de l'écrit (identifier un titre ; une lettre majuscule ; l'orientation de l'écriture, etc.) auprès d'enfants d'âge préscolaire. L'épreuve est administrée de façon individuelle par un·e expérimentateur·trice dans un local exempt de distractions pour l'enfant. Au début de l'épreuve, l'expérimentateur·trice présente le livre *Neuf canards neuf* à l'enfant en lui donnant la consigne suivante : « Nous allons lire ce livre ensemble, *Neuf canards neuf*, et j'ai besoin que tu m'aides à le lire ». Ensuite, l'expérimentateur·trice tend à l'enfant le livre, la reliure face à lui, pour qu'il le regarde et le manipule pendant quelques instants. L'expérimentateur·trice commence ensuite la lecture du livre et, à différentes pages, s'arrête pour poser à l'enfant des questions en lien avec les concepts de l'écrit (ex : fonction du titre ; direction de la lecture) (voir le tableau 1), pour un total de 14 questions (items).

Les réponses de l'enfant sont notées sur une feuille de notation puis compilées pour obtenir le score brut total. Pour 11 des items (1-2-3-6-7-8-9-10-11a-11b-11c), l'enfant reçoit 0 (minimum) ou 1 point (maximum), en fonction de sa réponse, et pour 3 des items (4-5-12), l'enfant reçoit 0 (minimum), 1 ou 2 points (maximum). Chacune des questions ne peut être répétée qu'une seule fois par l'expérimentateur·trice et elle ne doit pas être répétée si l'enfant ne donne pas une réponse juste. L'expérimentateur·trice ne fournit pas de

rétroaction à l'enfant sur ses réponses, il ou elle s'assure d'utiliser des formules neutres, comme « D'accord, on continue. »

Feuille de notation – *Items en lien avec les concepts de l'écrit et pointage*

No de l'item	Nature de l'item	Points accordés
1	Identification de la couverture	0 ou 1
2	Identification du titre	0 ou 1
3	Fonction du titre	0 ou 1
4	Identification du texte (vs les images)	0,1 ou 2
5	Direction de la lecture (de gauche à droite)	0,1 ou 2
6	Fonction des phylactères	0 ou 1
7	Direction de la lecture des pages (page gauche, puis page droite)	0 ou 1
8	Direction de la lecture (de haut en bas)	0 ou 1
9	Direction de la lecture (de haut en bas)	0 ou 1
10	Fonction des phylactères	0 ou 1
11a	Connaissance du concept de lettre	0 ou 1
11b	Identification de la première lettre d'une page	0 ou 1
11c	Identification d'une lettre majuscule	0 ou 1
12	Fonction des phylactères	0, 1 ou 2

La notation permettait d'attribuer un score brut (0 à 17) et un score estimé (18 scores possibles, entre 46 et 161) des résultats des enfants.

ANNEXE 10

Épreuve de vocabulaire 1 : production de mots

Cette épreuve vise à apprécier la capacité de l'enfant à produire 24 mots de vocabulaire à partir d'un stimulus visuel, soit un dessin représentant le mot cible et, selon le cas, une mise en contexte fourni par une expérimentateur·trice. Ces mots sont issus des albums exploités (entre 5 et 7 mots par album pour chacun des sept albums), ils ont été sélectionnés en fonction de leur centralité dans la compréhension de l'histoire et se situent dans un registre allant de familier à soutenu (au total : 9 noms communs ; 8 adjectifs et 7 verbes – voir Tableau 1). L'épreuve est administrée de façon individuelle par l'expérimentateur·trice dans un local exempt de distractions pour l'enfant. Au début de l'épreuve, l'expérimentateur·trice présente à l'enfant une peluche et lui donne les consignes suivantes : *“Je te présente [nom du toutou]. Il voudrait apprendre des nouveaux mots en français. J'aimerais que tu l'aides. Je vais te montrer des images, et te poser des questions parce que j'aimerais que tu dises les mots que tu connais à ce toutou. Tu vas essayer de répondre aux questions, tu vas faire de ton mieux, ce n'est pas grave si tu ne sais pas, d'accord ? Pour me souvenir de ce que tu dis, je vais enregistrer tes paroles.”*. Afin que l'enfant comprenne bien la tâche à accomplir et qu'il puisse se familiariser avec elle, trois mots qui ne sont pas comptabilisés servent d'abord d'essai à l'enfant (un nom, un adjectif et un verbe). L'expérimentateur·trice peut ainsi modéliser et rectifier.

Tableau 1 – Mots pour les épreuves de vocabulaire 1 et 2

Noms communs	Adjectifs	Verbes
1. Trésor	10. Inquiet	18. Avoir peur
2. Crapaud	11. Différent	19. Pousser
3. Moufette	12. Terrible	20. Se moquer
4. Monstre	13. Cruel	21. Rassurer
5. Agneau	14. Bosselé	22. S'ennuyer
6. Fourrure	15. Inattendu	23. Faire connaissance
7. Verger	16. Piétiné	24. Prendre la poudre d'escampette
8. Cacophonie	17. Ratatiné	
9. Hors-la-loi		

Lors de l'épreuve, pour chaque nom commun, l'expérimentateur·trice montre les images à l'enfant, une à une, en les pointant et en lui demandant, chaque fois : *Tu vois cette image, qu'est-ce que c'est ?* ». Par exemple, pour le nom « avion » (essai 1) : *Tu vois cette image, qu'est-ce que c'est (pointe l'avion) ? Tu dois le dire au toutou.* Pour les adjectifs, l'expérimentateur·trice montre les images à l'enfant, une à une, et fournit une mise en contexte ainsi qu'un stimulus verbal servant à ce que l'enfant complète la phrase. Par exemple, pour l'adjectif « grand » (essai 2) : *Tu vois cette image, comment est cet enfant (montre l'enfant qui est grand) ? On peut dire que cet enfant est...Finis ma phrase, cet enfant est...* La démarche est la même pour les verbes. Par exemple, pour le verbe « boire » (essai 3) : *Tu vois cette image, que fait cet*

enfant ? Il est en train de... Finis ma phrase, il est en train de ... Pour chacun des mots, quatre scénarios sont possibles :

1. L'enfant produit le mot cible attendu : l'expérimentateur·trice ne fournit pas de rétroaction et passe au mot suivant en restant neutre (« D'accord, on continue ») ;
2. L'enfant formule un synonyme du mot attendu : l'expérimentateur·trice fait une ou deux relances (maximum) en disant à l'enfant « *Est-ce que tu connais d'autres mots pour le dire ?* » ;
3. L'enfant interprète inadéquatement le dessin (par exemple, il dit le mot « ours » plutôt que « fourrure », qui est pointée par une flèche et que l'expérimentateur·trice lui pointe du doigt) : l'expérimentateur·trice fait une seule relance et dit à l'enfant : « *Regarde bien l'image et ce que je te montre, je vais te répéter une autre fois, écoute bien : répète la question et, s'il y a lieu, la mise en situation* » ;
4. L'enfant dit qu'il ne sait pas : l'expérimentateur·trice dit à l'enfant : « *D'accord, ce n'est pas grave, on continue* ».

L'expérimentateur·trice ni ne confirme, ni n'infirme les réponses de l'enfant, ni ne lui fournit la bonne réponse s'il ne sait pas. Si l'enfant a de la difficulté, l'expérimentateur·trice l'encourage en disant « *Je sais que tu fais de ton mieux, continue* ». Si l'enfant répond par des mimes, l'expérimentateur·trice les note. Si l'enfant répond dans une autre langue que le français, elle ou il lui dit : « *D'accord, j'aimerais que tu m'expliques encore, cette fois avec des mots, en français* ».

Les réponses de l'enfant sont enregistrées sur une bande audio, retranscrites, puis un pointage leur est attribué.

Pour évaluer chacun des 24 mots, le minimum et le maximum de points possibles sont les mêmes : l'enfant ne fournit aucune réponse ou la réponse est erronée (0), l'enfant fournit une bonne réponse, mais le mot est mal prononcé (0,5) ; l'enfant fournit la bonne réponse et le mot est bien prononcé (1).

Épreuve de vocabulaire 2 : définition et explication de mots

Cette épreuve visait à apprécier la capacité de l'enfant à expliquer et à définir les 24 mots de vocabulaire de la première épreuve de vocabulaire (voir le tableau 2). Il doit y avoir un délai d'au moins une journée entre les deux épreuves de vocabulaire (1 et 2). De façon individuelle et dans un local exempt de distractions pour l'enfant, l'expérimentateur·trice revient sur les 24 mots en les nommant un à un, sans montrer d'image. Elle ou il pose des questions à l'enfant pour l'amener à expliquer et à définir chacun des mots. Au début de l'épreuve, l'expérimentateur·trice fait une mise en situation avec le toutou : *« Il aimerait que tu lui expliques des nouveaux mots, tu vas l'aider? Ce seront peut-être des mots difficiles, si tu ne les connais pas, ce n'est pas grave »*. Elle ou il ajoute *« Je vais te dire des mots et j'aimerais que tu dises au toutou ce que ces mots veulent dire. Tu peux expliquer, donner des exemples, dire des mots qui veulent dire la même chose, tu peux dire tout ce qui peut aider le toutou à comprendre les mots. Pour me souvenir de ce que tu dis, je vais*

enregistrer tes paroles ». Ensuite, l'expérimentateur·trice nomme à l'enfant un à un les 24 mots en lui demandant de les expliquer. Afin que l'enfant comprenne bien la tâche à accomplir et qu'il puisse se familiariser avec elle, trois mots qui ne sont pas comptabilisés servent d'abord d'essai à l'enfant (un nom, un adjectif et un verbe - les mêmes qu'à l'épreuve de vocabulaire 1). L'expérimentateur·trice peut ainsi modéliser et rectifier.

Lors de l'épreuve, pour chaque nom commun, l'expérimentateur·trice demande à l'enfant « Qu'est-ce que c'est un [*mot cible*] ? Le toutou ne connaît pas le mot [*mot cible*]. Tu dois lui expliquer le mot [*mot cible*], qu'est-ce que tu lui dis ? ». Pour les adjectifs et les verbes, l'expérimentateur·trice demande à l'enfant « Qu'est-ce que ça veut dire [*mot cible*] ? Le toutou ne connaît pas le mot [*mot cible*]. Tu dois lui expliquer le mot [*mot cible*], qu'est-ce que tu lui dis ? ». Pour chacun des mots, deux scénarios sont possibles :

1. L'enfant donne des explications, en lien ou non avec le mot cible attendu : l'expérimentateur·trice fait deux relances après les explications de l'enfant, avec les formulations suivantes « *Est-ce que tu peux m'en dire un peu plus ?* » ; « *Est-ce que tu as autre chose à me dire ?* » ;
2. L'enfant dit qu'il ne sait pas : l'expérimentateur·trice lui dit : « *D'accord, ce n'est pas grave, on va continuer* ».

L'expérimentateur·trice ni ne confirme, ni n'infirme les réponses de l'enfant, ni ne lui fournit la bonne réponse s'il ne sait pas. Si l'enfant a de la difficulté, l'expérimentateur·trice l'encourage en disant « *Je sais que tu fais de ton mieux, continue* ». Si l'enfant répond par des mimes, l'expérimentateur·trice les note. Si l'enfant répond dans une autre langue que le français, elle ou il lui dit : « *D'accord, j'aimerais que tu m'expliques encore, cette fois avec des mots, en français* ».

Les réponses de l'enfant sont enregistrées sur une bande audio, retranscrites, codées puis un pointage leur est accordé.

Pour effectuer le codage des 24 mots, deux grilles de codage différentes ont été utilisées. Une pour les noms communs et une autre grille pour les verbes et adjectifs.

- Grille pour le codage des *noms communs*³⁰

Pour les noms communs, des points sont attribués aux réponses de l'enfant selon la présence de cinq éléments différents : 1. Le sens prochain ; 2. Les composantes spécifiques ; 3. Les synonymes ; 4. Les exemples ; 5. Les associations sémantiques.

³⁰ Tous nos remerciements à Mélissa Singcaster, étudiante à la maîtrise, pour sa contribution à la conception de cette grille de codage.

Le tableau 2 ci-dessous présente des exemples de réponse pour chacun des cinq éléments à partir de l'exemple du mot *fouurrure*. Le pointage attribué à chaque nom commun se situe entre 0 et 3 points, selon que l'enfant nomme ou non, dans sa réponse, les cinq éléments. Le tableau 3 permet d'apprécier le pointage maximal que peut recevoir l'enfant pour chacun des cinq éléments.

Tableau 2 : Éléments de codage et pointage pour les noms communs

Éléments	Sens prochain	Composante spécifique	Synonyme	Exemple	Association sémantique
Exemples pour le mot <i>fouurrure</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>poil</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>d'animal, de bête, etc.</i> • <i>beau</i> • <i>épais, touffu</i> • <i>doux, lisse, fin, soyeux</i> • <i>qui garde au chaud</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pelage</i> • <i>robe</i> • <i>toison</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>fouurrure d'un animal, ours, loup, renard, chat, moufette, etc.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>peau</i> • <i>vêtement</i> • <i>couverture</i> • <i>cheveux</i> • <i>laine</i>
Pointage	Nomme le sens prochain : 0,5 points	Nomme 1 composante spécifique : 0,5 points Nomme 2 composantes ou + : 1 point	Nomme 1 synonyme ou + : 1 point	Nomme 1 exemple ou + : 0,5 point	Nomme une association sémantique ou + : 0,5 point
	<ul style="list-style-type: none"> • Nomme le sens prochain et 1 composante : 1,5 points • Nomme le sens prochain et 2 composantes ou + : 2 points 				

- Grille pour le codage des *verbes et adjectifs*

Pour les noms communs, des points sont attribués aux réponses de l'enfant selon la présence de quatre éléments différents (il n'y a pas pour cette grille l'élément *sens prochain*) : 1. Les composantes spécifiques; 2. Les synonymes ; 3. Les exemples ; 4. Les associations sémantiques.

Le tableau 3 ci-dessous présente des exemples de réponse pour chacun des quatre éléments à partir de l'exemple du mot *différent*. Le pointage attribué à chaque verbe et adjectif se situe entre 0 et 3 points, selon que l'enfant nomme ou non, dans sa réponse, les quatre éléments.

Tableau 3 : Éléments de codage et pointage pour les verbes et adjectifs

Éléments	Composante spécifique	Synonyme	Exemple	Association sémantique
Exemples pour le mot <u>différent</u>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>qui n'est pas pareil, pas comme les autres, pas le ou la même, qui ne ressemble pas aux autres</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>à part</i> • <i>contraire</i> • <i>bizarre</i> • <i>contrasté</i> • <i>disparate</i> • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • n'importe quel exemple de ce qui peut être différent (ex. : <i>couleur, visage, habits, personnes, objets, etc.</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>intrus</i>
Pointage	Nomme 1 composante ou + : 1 point	Nomme 1 synonyme ou + : 1 point	Nomme 1 exemple ou + : 0,5 point	Nomme 1 association ou + : 0,5 point

ANNEXE 11

Collecte de données auprès des parents et résultats préliminaires (J. Charrette)

Méthodologie

Le recrutement des parents s'est fait selon un échantillonnage de type non probabiliste orienté, comme l'objectif de cette partie de collecte de données était d'accéder à une connaissance détaillée de personnes ancrées dans un contexte social, selon des critères spécifiques (Miles et Huberman, 2003 ; Mongeau, 2008 ; Poupart et coll., 1997). Deux critères de recrutement ont été émis pour recruter les parents, dans les milieux pluriethniques et plurilingues de trois des écoles parmi les 10 de la recherche : 1) les parents devaient avoir au moins un enfant ayant participé au projet d'albums plurilingues dans l'une des quatre classes expérimentales, 2) les parents devaient être en mesure de comprendre et de s'exprimer en français, en anglais ou en espagnol, langues maîtrisées par l'intervieweuse. Dans plusieurs terrains de recherche, les « modes d'accès indirects » aux participants et aux participantes, « par l'entremise de tiers, institutionnels ou personnels », pour « maximiser les chances d'acceptation » (Blanchet et Gotman, 2013, p.53) sont mis à profit. Dans cette logique, nous avons choisi de passer par l'intermédiaire d'intervenants et d'intervenantes scolaires pour recruter l'échantillon de parents recherché.

Ainsi, une enseignante ressource, une agente de liaison école-familles et une intervenante communautaire ont été sollicitées. Ces dernières ont été choisies étant donné leur rôle dans l'accueil et l'intégration des familles immigrantes et

allophones dans les écoles concernées par le projet de recherche, et parce qu'elles avaient été grandement impliquées auprès des parents dès le début du projet de recherche. Les trois collaboratrices ont donc communiqué avec les parents afin de les inviter à une rencontre de focus group avec l'intervieweuse sur les lieux de l'école, en leur indiquant le moment prévu pour la rencontre, les thèmes abordés durant la rencontre et l'importance de leur consentement libre et éclairé était soulignée. À ce moment, trois parents de l'école 1 ont accepté de venir participer au focus group, dix parents de l'école 2 et six parents de l'école 3 (19 parents en tout). Des appels ont été faits à nouveau la journée de la rencontre pour rappeler aux parents ayant accepté l'invitation la date et l'endroit du rendez-vous. À ce moment, trois parents se sont désistés. La journée même du rendez-vous, un parent s'est présenté à la rencontre, cinq parents à l'école 2 et dix parents à l'école 3. Finalement, seize parents ont été rencontrés.

Il avait été prévu de réaliser trois focus groups, comme deux parents ne se sont pas présentés à l'école 1, deux focus group ont été réalisés et une entrevue individuelle a été réalisée. Comme nous nous sommes retrouvées de façon imprévue avec une seule mère dans l'école 1, le schéma d'entrevue employé a été le même pour les focus groups et pour l'entrevue individuelle.

Voici les principales sections du schéma d'entrevue :

- 1) Appréciation globale du projet d'albums plurilingues
- 2) Pratiques parentales
- 3) Sentiment de compétence parentale et observations sur le développement des enfants

4) Collaboration école-familles

Toutes les entrevues ont été réalisées dans des locaux de l'école fréquentée par les enfants. Les entrevues ont eu lieu en anglais à l'école 1, en français à l'école 2 et de façon bilingue en français et en anglais dans l'école 3. Toutes les entrevues ont été enregistrées.

L'analyse des données a été réalisée selon une démarche qualitative. Toutes les entrevues ont été transcrites sous forme de verbatim puis traitées selon une analyse thématique de contenu, par codage mixte. Pour Mucchielli (2009), l'analyse de contenu désigne « un ensemble de méthodes d'analyse de documents, le plus souvent textuels, permettant d'explicitier le ou les sens qui y sont contenus ou les manières dont ils parviennent à faire effet de sens » (p.36). Chaque extrait de verbatim a été codé selon trois codes différents : 1) la personne répondante ex. Parent 1 = P1), 2) l'école où a eu lieu l'entrevue (ex. École 2 = É2), 3) la catégorie à laquelle appartient le verbatim (ex. Relation parent-enfant = REL, Intérêt des enfants pour les langues = INT, Échanges dans la fratrie = FRA).

Résultats préliminaires

Les résultats préliminaires illustrent l'apport de la plate-forme d'albums plurilingues pour stimuler les interactions entre l'enfant et ses parents. Certains parents disent avoir développé de nouvelles pratiques parentales avec leurs enfants au regard de la littératie, mais également dans leur relation parent-enfant. Les extraits de verbatim suivants illustrent bien ces propos :

P1-E1-REL Mother: Yes, new ways to be with my child. Reading, and how to communicate with her. (...) Yes, in India, this is really different, the mother and children. Yes, the relationship. It is more like...

Intervieweuse : Authoritarian?

Mother: Yes, authority. Yes, it is different and now, it is also different. We are close, before that, she is playing and she will do you something. We are more together.

P1-É2-REL C'est super parce que tu apprends en même temps que ton enfant. Tu n'as pas une relation parent-enfant, avec ton enfant. Tu as une relation amie avec ton enfant, c'est le fun parce que l'enfant va aimer ça apprendre. Parce que généralement, tu ne peux pas être... ben, en tous cas, je le prends pour moi, la façon que j'ai été éduquée, je n'ai pas eu ce rapport ami, d'amitié avec mes parents. Parce que tsé, moi, dans le pays que j'ai été éduquée, ton parent, il te dit de faire ça, t'as pas le choix d'obéir pare que c'est comme ça. Parce que la communauté est faite comme ça. (...) Mais le fait d'apprendre avec les parents, ça démystifie ce pouvoir-là qu'on a.

La majorité des parents rencontrés mentionnent leur fierté ou leur plaisir de pouvoir lire des livres à leur enfant dans leur langue maternelle. De nombreux parents considèrent que les albums ont fait émerger le désir des enfants d'en connaître plus sur le passé de leurs parents et sur les langues parlées par ces derniers, comme le montrent les deux extraits de verbatim suivants :

P6-É3-INT It's good because, since I don't speak Tagalog at home. The kids start to listen in Tagalog. And because of that, they do: Mama, what

is in tagalog. At home, it is also French and English. And when they start to read the books, they start in tagalog. Excitably. Mama, it is your language. (...) so, they started to ask me in tagalog, everything, every day. But mostly, they listen it in French all the time. But after the story they make research in tagalog, to hear how it sounds. They make fun of it, and mama, it is funny. I love it.

P5-É2-INT L'enfant qui fait le programme de lecture dit : Maman, pourquoi on ne parle pas le bantou avec toi à la maison ? Il y a l'espagnol, il y a l'italien... Il faut que nous, maintenant, on retourne aux sources. Donc, ça me donne un plus, vraiment, pour pouvoir pratiquer la langue maternelle avec la plus jeune qui veut parce que les vieux, ils ne veulent pas. Ben, je fais avec ceux qui veut. Nous sommes au Québec, il y a tellement de libertés ici.

Plusieurs parents, parmi ceux rencontrés, soulignent le fait que la plate-forme des albums plurilingues a stimulé les échanges dans la fratrie, comme le montre l'extrait suivant :

P2-É2-FRA Le projet a apporté le plaisir familial de travailler ensemble avec la famille. (...) Ensemble avec tout le monde.

P5-É2-FRA Moi, j'inculquais les sessions d'informatique, il y a mon fils qui est en secondaire 2, c'était toujours lui. Dès qu'il ouvre, tout le monde en bas. Surtout les plus petits. 3^e année, 4^e année, 2^e année et celle de la maternelle. Tout le monde en ligne. Et l'enfant savait comment faire. Ok, on clique ici, on fait ça. Donc, c'était bien. Donc, mon fils, le 4^e qui pilotait beaucoup le programme.

Plusieurs parents disent se sentir plus à l'aise de soutenir leur enfant dans leur parcours scolaire, parce que l'école propose des moyens clairs sur comment soutenir (leur) enfant et qu'ils peuvent s'appuyer sur leurs compétences.