

**PRATIQUES DÉCLARÉES D'ENSEIGNANTS QUI UTILISENT LA
LITTÉRATURE BI-/PLURILINGUE DANS LES ÉCOLES DE LANGUE
FRANÇAISE EN ONTARIO**

MÉLISSANDE TROTTIN

Thèse soumise dans le cadre du programme de Maîtrise ès Arts en Éducation
Concentration : Société, cultures et langues

Comité de thèse :

Joël Thibeault (directeur de recherche)

Amal Boultif

Carole Fleuret

Faculté d'éducation
Université d'Ottawa

© Mélanie Trotin, Ottawa, Canada, 2023

Remerciements

Au lendemain de mes 18 ans, j'arrivais à Ottawa pour continuer mes études. Mon parcours n'a pas toujours été facile, mais aujourd'hui, voilà que je termine ma maîtrise. Une porte se ferme, mais plusieurs autres portes s'ouvrent à moi. Il est temps pour moi de remercier les personnes qui ont été présentes tout au long de mon parcours.

Je tiens à commencer par remercier mes parents pour leur soutien indéfectible depuis le début. Je sais que pour vous, mon départ n'a pas été simple, mais vos appels réguliers m'aident à me souvenir que la distance n'est que physique. Papa, ton combat contre la maladie est une source d'inspiration pour moi. Maman, merci pour ta tendresse et ta force. Merci pour ta lecture et tes précieux commentaires sur ma thèse. Je vous aime énormément !

Némo, mon frère, je sais que ça n'a pas toujours été facile de vivre avec moi lorsque je rédigeais ma thèse, mais ta patience et ton soutien me touchent beaucoup. Merci à Sarah et à Marie, mes sœurs qui sont des exemples pour moi depuis que je suis petite. Merci à ma famille qui me soutient, et ce, malgré la distance.

Mes remerciements s'adressent également à mes collègues et amis qui ont contribué à rendre cette aventure plus agréable. Vashini, tu as été mon pilier depuis notre arrivée au Canada. Même si on se perd de vue, tu gardes une très grande place dans mon cœur. Dalia, merci pour ta présence au quotidien. Daphne, your love for APA really helped me for my thesis and our friendship is very important for me, thank you for everything. Béatrice, merci pour ton soutien. Plus qu'une collègue, tu es devenue une amie pour moi. Je souhaite faire une mention spéciale à mon groupe de rédaction du lundi matin, car votre soutien moral et votre aide sur le plan académique ont été très précieux !

Je remercie les participants qui ont accepté de prendre part à cette recherche. Je souhaitais mettre en avant vos pratiques, car elles sont exceptionnelles ! Je suis chanceuse d'avoir croisé votre chemin, et votre passion pour la littérature bi-/plurilingue a été une source de révélation pour moi. Merci pour tout !

Je suis également reconnaissante envers mon comité de thèse pour son accompagnement. Carole et Amal, merci d'avoir été membres de mon comité. Je vous

remercie sincèrement pour votre temps, car vos commentaires et vos expertises m'ont permis de m'améliorer et de me dépasser.

Finalement, je tiens à exprimer ma profonde gratitude envers mon directeur de thèse, Joël Thibeault. Merci de m'avoir proposé d'être mon directeur de thèse et de m'avoir prise sous ton aile. Ta disponibilité, ton soutien constant, ton engagement ont été essentiels pour la réussite de notre projet. Tes commentaires m'ont permis de me détacher de mon style scolaire et de m'ouvrir à une posture de chercheure. Merci du fond du cœur de m'avoir partagé ta passion pour la recherche. J'espère sincèrement que nous pourrons continuer à entreprendre d'autres projets.

Merci, thank you, gracias, danke, grazie, miigwetch, manana, obrigado, 謝謝, спасибо.

À mes grands-parents,
Claude, Madeleine, Michelle et Raymond.

Résumé

Née d'un désir de mettre en avant le travail novateur d'enseignants qui sortent des sentiers battus, notre recherche multicas a pour objectif de décrire les pratiques déclarées d'enseignants en contexte franco-ontarien qui utilisent la littérature bi-/plurilingue. Ce type de littérature permettrait, entre autres, de valoriser et de mettre à profit le répertoire linguistique pluriel des élèves qui évoluent dans un contexte minoritaire. À ce jour, les recherches s'intéressent davantage aux avantages liés à ce médium et ne décrivent que peu, de façon concrète, comment il est utilisé en salle de classe.

À l'aide d'un questionnaire portant sur l'utilisation de cette littérature et d'une série d'entrevues semi-dirigées, nous avons eu accès aux différentes pratiques déclarées de trois enseignants qui œuvrent à l'élémentaire et de deux enseignants qui œuvrent au secondaire dans des écoles de langue française en Ontario. Plus précisément, ils nous ont décrit, par l'entremise d'un maximum de trois livres bi-/plurilingues qu'ils ont choisis, leurs façons de mettre en œuvre les trois moments clés d'une pratique d'enseignement en lecture : avant la lecture, pendant la lecture et après la lecture. Les résultats montrent que les enseignants utilisant la littérature bi-/plurilingue emploient des pratiques déjà décrites dans la recherche scientifique sur l'utilisation de la littérature monolingue et bi-/plurilingue. Cela étant, ils en créent également de nouvelles, afin de s'adapter aux spécificités des œuvres qu'ils emploient et de valoriser la diversité présente dans leur classe.

Mots-clés : littérature bi-/plurilingue ; pratiques d'enseignement ; contexte francophone minoritaire ; diversité linguistique et culturelle ; enseignement du français.

Abstract

Born from a desire to highlight the innovative work of teachers who think outside the box, this multiple case study aims to describe the declared practices of teachers in the Franco-Ontarian context who use bi-/plurilingual literature. This type of literature would, among other things, make it possible to enhance and take advantage of the plural linguistic repertoire of students who grow up in a minority context. To date, research has focused more on the benefits of this medium and has provided little description of how concretely it is used in the classroom.

Through a questionnaire on the use of this literature and a series of semi-structured interviews, we gained access to the different practices of three elementary teachers and two secondary teachers in French-language schools in Ontario. More specifically, they described to us, through a maximum of three bi-/plurilingual books that they had chosen, their ways of implementing the three key moments of reading instructional practices: before reading, during reading, and after reading. The results show that teachers using bi-/plurilingual literature employ practices already described in scientific research regarding the use of monolingual and bi-/plurilingual literature. However, they also create new ones, to adapt to the specificities of the books they use and to legitimize the diversity present in their classroom.

Keywords: bi-/plurilingual literature; teaching practices; francophone minority context; linguistic and cultural diversity; French education.

Table des matières

Remerciements	ii
Résumé	v
Abstract	vi
Table des matières	vii
Listes des tableaux	x
Liste des figures	xi
Liste des encadrés	xi
CHAPITRE 1 : Problématique	1
1.1 Contexte général	2
1.1.1 <i>Les élèves scolarisés dans les écoles de langue française en Ontario</i>	3
1.1.2 <i>Les écoles francophones en Ontario face à la diversité linguistique et culturelle</i>	5
1.2 Contexte spécifique	7
1.2.1 <i>L'enseignement du français dans les écoles de langue française en Ontario</i>	7
1.2.2 <i>L'apport de la littérature bi-/plurilingue</i>	9
CHAPITRE 2 : Cadre conceptuel	11
2.1 Les pratiques d'enseignement	12
2.1.1 <i>La phase préactive</i>	13
2.1.2 <i>La phase interactive</i>	14
2.1.3 <i>La phase postactive</i>	14
2.2 La phase interactive dans les pratiques d'enseignement de la lecture	15
2.2.1 <i>Avant la lecture</i>	16
2.2.2 <i>Pendant la lecture</i>	16
2.2.2.1 <i>La lecture aux élèves</i>	16
2.2.2.2 <i>La lecture par les élèves</i>	18
2.2.3 <i>Après la lecture</i>	19
2.2.3.1 <i>L'exploitation du livre dans la discipline français</i>	19
2.2.3.2 <i>L'exploitation du livre dans d'autres matières scolaires</i>	22
2.3 Le translanguaging	25
2.3.1 <i>Le translanguaging en lecture</i>	28
2.4 L'utilisation de la littérature bi-/plurilingue	31
2.4.1 <i>Les avantages de l'utilisation de la littérature bi-/plurilingue en classe</i>	32
2.4.2 <i>L'utilisation de la littérature bi-/plurilingue dans les pratiques d'enseignement</i>	33
2.5 Synthèse du cadre conceptuel et objectifs de recherche	36
CHAPITRE 3 : Méthodologie	37
3.1 L'étude multicas	38

3.2 Les participants _____	39
3.3 Le déroulement de la recherche _____	41
3.4 L'instrumentation _____	42
3.4.1 <i>Le questionnaire</i> _____	42
3.4.1.1 L'analyse des données collectées à l'aide du questionnaire _____	42
3.4.2 <i>L'entrevue semi-dirigée</i> _____	43
3.4.2.1 L'analyse des données collectées à l'aide de l'entrevue semi-dirigée _____	44
CHAPITRE 4 : Résultats _____	48
4.1 Présentation générale des pratiques déclarées des enseignants de langue française en Ontario qui utilisent la littérature bi-/plurilingue _____	49
4.1.1 <i>La phase de préparation : les pratiques avant la lecture du livre bi-/plurilingue</i> _____	49
4.1.2 <i>La phase de réalisation : les pratiques pendant la lecture du livre bi-/plurilingue</i> _____	51
4.1.3 <i>La phase d'intégration : les pratiques après la lecture du livre bi-/plurilingue</i> _____	53
4.2 Présentation spécifique des profils des enseignants _____	56
4.2.1 <i>Le cas de Kali</i> _____	56
4.2.1.1 <i>Le premier livre de Kali : Cris d'animaux : de Paris à Pékin de Massin (2011)</i> _____	57
4.2.1.2 <i>Le deuxième livre de Kali : Madlenka de Sís (2010)</i> _____	59
4.2.1.3 <i>Le troisième livre de Kali : Léger comme un flocon de Guefier (2007)</i> _____	62
4.2.2 <i>Le cas d'Agathe</i> _____	63
4.2.2.1 <i>Le premier livre d'Agathe : Quel est mon super pouvoir ? De Johnston (2019)</i> _____	64
4.2.2.2 <i>Le deuxième livre d'Agathe : Blanc comme neige de Bloch (2016)</i> _____	66
4.2.2.3 <i>Le troisième livre d'Agathe : Madlenka de Sís (2010)</i> _____	68
4.2.3 <i>Le cas de Patrick</i> _____	70
4.2.3.1 <i>Le premier livre de Patrick : Le tour du monde des bonnes manières (Fournier, 2011)</i> _____	71
4.2.3.2 <i>Le deuxième livre de Patrick : Le livre qui parlait toutes les langues (Serres et Sochard, 2013)</i> _____	74
4.2.3.3 <i>Le troisième livre de Patrick est Madlenka (Sís, 2010)</i> _____	76
4.2.4 <i>Le cas d'Ariane</i> _____	78
4.2.4.1 <i>Le premier livre d'Ariane : L'homme invisible/The Invisible Man (Desbiens, 1981)</i> _____	79
4.2.4.2 <i>Le deuxième livre d'Ariane : Néologirouettes (Aubin, 2012)</i> _____	82
4.2.5 <i>Le cas d'Irène</i> _____	84
4.2.5.1 <i>Le premier livre d'Irène : Les sept enseignements sacrés (Bouchard et Joseph, 2009)</i> _____	85
4.2.5.2 <i>Le deuxième livre d'Irène : La tresse des langues (Prasad, 2015)</i> _____	89
4.5 Synthèse du chapitre _____	91
CHAPITRE 5 : Discussion _____	93
5.1 L'utilisation de pratiques déjà décrites dans les écrits scientifiques sur la littérature monolingue _____	94
5.1.1 <i>Les pratiques avant la lecture</i> _____	94
5.1.2 <i>Les pratiques pendant la lecture</i> _____	95
5.1.3 <i>Les pratiques après la lecture</i> _____	95
5.2 L'utilisation de pratiques déjà décrites dans les écrits scientifiques sur la littérature bi-/plurilingue _____	96
5.2.1 <i>Les pratiques liées à découverte de la diversité</i> _____	97

5.2.2 Les pratiques qui permettent créer des liens dans la classe et qui permettent de réduire l'écart dans la classe entre la famille, l'école et la communauté _____	98
5.2.3 Les pratiques qui permettent l'enseignement de la langue de scolarisation _____	100
CHAPITRE 6 : Conclusion _____	101
6.1 Limites de notre recherche _____	102
6.2 Recommandations _____	103
6.2.1 <i>Recommandations destinées aux enseignants</i> _____	103
6.2.1.1 Prendre conscience de la diversité présente dans la salle de classe _____	103
6.2.1.2 Valoriser quotidiennement la diversité linguistique et culturelle _____	104
6.2.1.3 Utiliser la littérature bi-/plurilingue dans la salle de classe _____	104
6.2.2 <i>Recommandations destinées aux instances ministérielles</i> _____	105
6.2.2.1 Réviser les programmes-cadres de français _____	105
6.2.2.2 Proposer de la formation continue aux enseignants sur la valorisation linguistique et culturelle _____	106
6.3 Synthèse de la recherche _____	106
Références _____	107
Annexes _____	124
Annexe 1 – Certificat d'approbation éthique _____	124
Annexe 2 – Affiche de promotion _____	126
Annexe 3 – Questionnaire pour les enseignants _____	127
Annexe 4 – Guide pour l'entrevue semi-dirigée _____	130

Listes des tableaux

Tableau 1 Pourcentage de familles francophones endogames et exogames selon les différentes régions de l'Ontario en 2016 (Ontario, 2021)	3
Tableau 2 Les principes généraux de l'approche intégrée selon Morin et al. (2005, p. 26)	20
Tableau 3 Les cinq principes qui permettent de respecter les langues minoritaires (Cenoz et Gurter, 2017 ; traduction libre de Morin, 2021, p. 76)	26
Tableau 4 Les différents types de littérature bi-/plurilingue (inspiré de Chen, 2019 ; Perregaux, 2009 ; Thibeault et Matheson, 2021)	31
Tableau 5 Profil des cinq participants à la recherche	39
Tableau 6 Listes des différents codes pour l'analyse des verbatims	45
Tableau 7 Les différentes pratiques avant la lecture d'un livre bi-/plurilingue	50
Tableau 8 Les différentes pratiques pendant la lecture	52
Tableau 9 Les différentes pratiques après la lecture	53
Tableau 10 Vue d'ensemble des différentes pratiques de Kali en lien avec le livre <i>Cris d'animaux : de Paris à Pékin</i> (Massin, 2011)	58
Tableau 11 Vue d'ensemble des différentes pratiques de Kali en lien avec <i>Madlenka</i> (Sis, 2010)	60
Tableau 12 Vue d'ensemble des différentes pratiques de Kali en lien avec <i>Léger comme un flocon</i> (Guefier, 2007)	62
Tableau 13 Vue d'ensemble des différentes pratiques d'Agathe en lien avec <i>Quel est mon superpouvoir ?</i> (Jonhston, 2019)	65
Tableau 14 Vue d'ensemble des différentes pratiques d'Agathe en lien avec <i>Blanc comme neige</i> (Bloch, 2016)	67
Tableau 15 Vue d'ensemble des différentes pratiques d'Agathe en lien avec <i>Madlenka</i> (Sis, 2010)	69
Tableau 16 Vue d'ensemble des différentes pratiques de Patrick en lien avec le <i>Tour du monde des bonnes manières</i> (Fournier, 2011)	72
Tableau 17 Vue d'ensemble des différentes pratiques de Patrick en lien avec <i>Le livre qui parlait toutes les langues</i> (Ferres, 2013)	75
Tableau 18 Vue d'ensemble des différentes pratiques de Patrick en lien avec <i>Madlenka</i> (Sis, 2010)	76
Tableau 19 Vue d'ensemble des différentes pratiques d'Ariane en lien avec <i>L'homme invisible/The Invisible Man</i> (Desbiens, 1981)	80
Tableau 20 Vue d'ensemble des différentes pratiques d'Ariane en lien avec <i>Néologirouettes</i> (Aubin, 2012)	82
Tableau 21 Vue d'ensemble des différentes pratiques d'Irène en lien avec <i>Les sept enseignements sacrés</i> (Bouchard et Joseph, 2009)	86
Tableau 22 Vue d'ensemble des différentes pratiques d'Irène en lien avec <i>La tresse des langues</i> (Prasad, 2015)	89

Liste des figures

Figure 1 Une pratique d'enseignement en lecture _____	15
Figure 2 Les différentes activités de lecture (inspiré d'Ontario, 2006) _____	19

Liste des encadrés

Encadré 1 Présentation de l'album de jeunesse <i>Cris d'animaux : De Paris à Pékin</i> (Massin, 2011) _____	58
Encadré 2 Présentation de l'album de jeunesse <i>Madlenka</i> (Sís, 2010) _____	60
Encadré 3 Présentation de l'album de jeunesse <i>Léger comme un flocon</i> (Guefier, 2007) _____	62
Encadré 4 Présentation de l'album de jeunesse <i>Quel est mon super pouvoir ?</i> (Johnston, 2019) _____	65
Encadré 5 Présentation de l'album de jeunesse <i>Blanc comme neige</i> (Bloch, 2016) _____	67
Encadré 6 Présentation de l'album de jeunesse <i>Le tour du monde des bonnes manières</i> (Fournier, 2011) _____	72
Encadré 7 Présentation de l'album de jeunesse <i>Le livre qui parlait toutes les langues</i> (Serres et Sochard, 2013) _____	74
Encadré 8 Présentation du récit poétique <i>L'homme invisible/The Invisible Man</i> (Desbiens, 1981) _____	79
Encadré 9 Présentation du recueil de poésie <i>Néologirouettes</i> (Aubin, 2012) _____	82
Encadré 10 Présentation du livre <i>Les sept enseignements sacrés</i> (Bouchard et Joseph, 2009) _____	86
Encadré 11 Présentation du recueil autobiographique <i>La tresse des langues</i> (Prasard, 2015) _____	89

CHAPITRE 1 : Problématique

L'objectif de cette recherche est de décrire les pratiques d'enseignants qui utilisent la littérature bi-/plurilingue dans les écoles de langue française en Ontario. Nous diviserons ce chapitre en deux parties : dans le contexte général, nous établirons le portrait du contexte minoritaire francophone en Ontario. Dans le contexte spécifique, nous démêlerons les enjeux liés à l'éducation ontarienne de langue française, et ce, afin d'aborder l'usage de la littérature bi-/plurilingue par les enseignants qui y œuvrent.

1.1 Contexte général

Afin de protéger les droits des minorités linguistiques officielles, au Canada, en 1982, la Charte canadienne des droits et libertés est entrée en vigueur. L'article 23 de cette charte garantit le droit à l'instruction dans la langue de la minorité aux enfants qui ont des parents ayants droit. Les parents qui souhaitent inscrire leurs enfants dans une école francophone à l'extérieur du Québec doivent ainsi répondre à certains critères, qui sont décrits précisément dans la Charte. Ils doivent être des citoyens canadiens : a) dont la première langue apprise et encore comprise est celle de la minorité francophone de la province où ils résident, b) qui ont reçu leur instruction, au niveau élémentaire, en français au Canada. De plus, les citoyens canadiens dont un enfant a reçu ou reçoit son instruction élémentaire ou secondaire en français ont le droit de faire instruire tous leurs enfants, aux niveaux élémentaire et secondaire, dans la langue de cette instruction (gouvernement du Canada, 1982).

En Ontario, si un parent n'est pas considéré comme étant un ayant droit selon la Charte, il a toujours la possibilité de remplir un dossier d'admission pour son enfant ; ce dossier sera dès lors étudié par un comité d'admission du conseil scolaire pour déterminer l'admissibilité de l'enfant dans une école de langue française (ministère de l'Éducation de l'Ontario [MÉO], 2022). Ce comité d'admission est, par ailleurs, souvent utilisé par des anglophones ou des immigrants qui souhaitent faire entrer leurs enfants dans une école de langue française (Gérin-Lajoie, 2004). Ainsi, pour les élèves, il n'est pas obligatoire de comprendre ou de parler le français pour être admis dans une de ces écoles (Gérin-Lajoie, 2018).

Il convient aussi de préciser qu'en Ontario, sur 14 490 207 habitants, il y a plus de 622 340 francophones : il s'agit de la plus grande communauté francophone hors Québec au Canada (Commissariat aux langues officielles, 2020). Parallèlement, depuis 2009, le

gouvernement de l’Ontario ne définit plus les francophones comme étant des personnes ayant seulement pour langue maternelle le français, mais décide d’inclure aussi ceux « dont la langue maternelle n’est ni le français ni l’anglais, mais qui ont une bonne connaissance du français comme langue officielle et qui utilisent le français à la maison » (Ontario, 2021). Cette définition étant plus inclusive, un plus grand nombre de personnes sont désormais considérées comme francophones, alors que par le passé, seules les personnes ayant le français comme langue maternelle étaient considérées francophones. En conséquence, au sein des écoles ontariennes de langue française, on trouve alors une diversité linguistique notable (Cavanagh *et al.*, 2016 ; Farmer, 2016).

1.1.1 Les élèves scolarisés dans les écoles de langue française en Ontario

Trois principales raisons peuvent expliquer l’hétérogénéité linguistique présente dans les écoles de langue française en Ontario : le nombre de familles exogames francophones, l’immigration et la présence des langues autochtones. En ce qui concerne la première des raisons, il importe de prime abord de faire mention d’une distinction entre les familles francophones dites *endogames*, dont les deux parents sont locuteurs francophones, et les familles francophones dites *exogames*, dont seul l’un des parents est locuteur francophone.

Tableau 1 Pourcentage de familles francophones endogames et exogames selon les différentes régions de l’Ontario en 2016 (Ontario, 2021)

Régions	Familles francophones endogames	Familles francophones exogames
Ontario	30,5 %	69,5 %
Est	39,6 %	60,4 %
Centre	20,2 %	79,8 %
Sud-Ouest	15,9 %	84,1 %
Nord-Ouest	41,6 %	58,4 %
Nord-Est	14,9 %	85,1 %

L'analyse du tableau 1 permet de constater qu'il y a plus de familles francophones exogames que de familles francophones endogames en Ontario. Autrement dit, il y a plus de familles avec l'un des parents qui ne parle pas couramment le français que de familles avec les deux parents qui le parlent. Tout pousse à croire que dans ces familles, l'anglais peut devenir la langue dominante, principalement quand le parent anglophone n'est pas assez à l'aise pour communiquer en français (Landry *et al.*, 2010). Ce phénomène, dans les écoles, peut se traduire par l'utilisation spontanée et relativement élevée de l'anglais par les élèves (Gérin-Lajoie, 2020 ; Martineau Vachon, 2018). La présence de la langue majoritaire peut alors être perçue comme une menace à la pérennité de la langue minoritaire (Gérin-Lajoie, 2010, 2018, 2020 ; Labrie *et al.*, 2001).

L'hétérogénéité des populations scolaires est également liée à la place que joue l'immigration en Ontario (Gérin-Lajoie, 2020). Effectivement, en 2016, 28,9 % de la population ontarienne était immigrante (Commissariat aux services en français de l'Ontario, 2018). En raison des flux migratoires, 152 langues non officielles ont été répertoriées dans la province, comme le mandarin, le cantonais, l'espagnol, le panjabi et l'arabe (Statistique Canada, 2017). La population immigrante francophone dans la province s'élève quant à elle à 92 385 individus, ce qui représente 15 % de la totalité des francophones de la province. La France, Haïti et l'Afrique sont considérés comme les trois principaux bassins de l'immigration francophone en Ontario (Commissariat aux services en français en Ontario, 2018). Dans certains cas, même si les élèves immigrants connaissent le français, ils ne l'ont pas comme langue maternelle et arrivent de pays où la culture est différente. Pour les systèmes scolaires, cela implique dès lors une adaptation des services offerts aux élèves et à leur famille (Gérin-Lajoie, 2018 ; Sylvestre et Lévesque, 2018).

En parallèle aux diverses langues qui circulent au sein des communautés francophones ontariennes, il est également important de noter la présence des langues autochtones dans les écoles de la minorité. En effet, l'Ontario est la province où l'on compte la plus importante population autochtone au Canada. En 2013, en Ontario, 92 % des écoles élémentaires et 96 % des écoles secondaires accueillaient des élèves autochtones (Gallagher-Mackay *et al.*, 2013). En 2007, à cet effet, le gouvernement ontarien a mis en place la stratégie d'éducation autochtone de l'Ontario (MÉO, 2022). Cette stratégie permet,

d'une part, d'établir les bases pour améliorer le rendement des élèves autochtones fréquentant les écoles financées par les fonds publics de la province et, d'autre part, de sensibiliser l'ensemble des élèves aux histoires, aux cultures, aux perspectives et aux contributions des Premières Nations, des Métis et des Inuits (MÉO, 2022). En mai 2016, en réponse au rapport de la Commission de vérité et réconciliation, le gouvernement de l'Ontario a publié *Cheminer ensemble : L'engagement de l'Ontario envers la réconciliation avec les peuples autochtones*. Dans ce document, les instances provinciales prennent plusieurs engagements tels que l'intégration obligatoire dans le curriculum de l'Ontario de contenus sur les pensionnats, les traités et les séquelles du colonialisme (gouvernement de l'Ontario, 2021).

À partir de ce tour d'horizon, nous concluons notamment que dans les écoles de langue française en Ontario, les élèves sont rarement monolingues, qu'ils connaissent donc plusieurs langues (Cavanagh *et al.*, 2016 ; Gérin-Lajoie, 2018 ; Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008). Ce phénomène, loin d'être récent, suscite un intérêt croissant chez les chercheurs (Fleuret 2020 ; Lory et Prasad, 2020 ; Thibeault *et al.*, 2022). Dans la mesure où les enseignants sont ceux qui ont la responsabilité de gérer la présence de ces langues et de ces cultures en classe, nous croyons qu'il est important de documenter leurs manières de tenir compte de la diversité linguistique. Ainsi notre étude nous amènera-t-elle à décrire les pratiques d'enseignants qui accueillent, valorisent et mettent à profit cette diversité, et ce, au moyen de la littérature bi-/plurilingue.

1.1.2 Les écoles francophones en Ontario face à la diversité linguistique et culturelle

Comme il a été dit précédemment, il est possible que l'élève scolarisé au sein d'une école ontarienne de langue française n'ait pas de connaissances de la langue de scolarisation en début de scolarité, mais qu'il puisse, malgré tout, y être accepté. D'autres élèves, comme ceux issus de l'immigration francophone, arrivent quant à eux avec des connaissances du français, mais doivent apprendre à s'adapter au système scolaire franco-ontarien. Dans ce contexte, et pour soutenir l'apprentissage du français de tous les élèves, le ministère de l'Éducation ontarien a mis en place deux initiatives d'accompagnement : le programme d'Actualisation linguistique en français (ALF) et le Programme d'appui aux nouveaux arrivants (PANA).

Le programme d'ALF, qui est rentré en vigueur en 2002, est destiné aux élèves « issus de familles où l'anglais (ou une autre langue) est la langue prédominante de communication au foyer et qui ont souvent une connaissance limitée du français » (MÉO, 2010a, p. 3). Le PANA, créé en 2010, vise quant à lui les élèves nouvellement arrivés d'un pays où le français est la langue d'enseignement ou d'administration publique (p. ex., Haïti, le Cameroun) qui ne « peuvent suivre le programme d'étude ordinaire pour des raisons linguistiques, culturelles ou d'ordre scolaire » (MÉO, 2010b, p. 3). Ces deux programmes permettent donc aux élèves d'acquérir les compétences linguistiques nécessaires pour rejoindre le programme d'études régulier. Cela dit, le PANA est également constitué d'une partie plus orientée vers la culture scolaire d'accueil, pour aider les élèves immigrants à s'y adapter. Les élèves qui font partie de ces deux programmes sont, par ailleurs, scolarisés dans des classes dites ordinaires ; lors de certaines périodes, ils vont se retrouver dans des groupes avec des élèves qui suivent le même programme d'accompagnement.

En parallèle, comme le soulignent Farmer et Lory (2019), le ministère de l'Éducation de l'Ontario met en avant de plus en plus un discours dans lequel les bagages linguistiques des élèves sont reconnus. Cette ouverture progressive se traduit par la publication de supports pédagogiques agréés par le ministère de l'Éducation et visant à valoriser le plurilinguisme des élèves. Récemment, à titre d'exemple, la publication d'un document nommé *guide d'initiation aux approches plurilingues : Pour une école de langue française équitable et inclusive en Ontario* a été financée par le MÉO (Lory et Valois, 2021). Ce document a pour objectif d'aider le personnel enseignant à mettre en œuvre des activités pédagogiques, lesquelles légitiment la diversité linguistique et culturelle en classe. On peut notamment y trouver des exemples concrets d'activités plurilingues pour les cycles préscolaire, élémentaire et secondaire.

Certains auteurs (Cavanagh *et al.*, 2016, Dagenais, 2017 ; Fleuret *et al.*, 2013) soutiennent que l'acceptation des différentes langues peut devenir un défi dans les écoles. En effet, l'école de langue française a été créée par et pour des francophones, dans le but de maintenir leur langue (Bélanger, 2015). Comme l'explique Bélanger (2007), « l'école francophone, du fait de sa situation en milieu minoritaire, est amenée à défendre une conception monolingue et homogénéisante, qui la rend de fait élitiste et la conduit à minorer les faits liés à la diversité » (p. 53). De toute évidence, il existe une réelle tension

entre l'acceptation et la mise en valeur de la diversité des élèves, et le besoin de défendre la langue de scolarisation. Si plusieurs chercheurs proposent la prise en compte et la valorisation de la diversité linguistique et culturelle aux moments d'enseigner le français en Ontario (Bangou *et al.*, 2021 ; Lory et Prasad, 2020 ; Thibeault *et al.*, 2022), ces pratiques demeurent émergentes et, en raison de la conception monolingue et homogénéisante évoquée précédemment, peu d'enseignants osent tirer parti de cette diversité, surtout dans le cours de français.

Pour mettre en avant de manière concrète la pertinence d'une telle prise en compte de la diversité et afin de valoriser le savoir expérientiel que développent les enseignants qui sortent des sentiers battus, il nous semble pertinent de relater leurs pratiques. Pour ce faire, nous nous intéresserons à un médium d'enseignement qui, en raison de sa nature, permet une telle valorisation : la littérature bi-/plurilingue. Dans notre contexte spécifique, afin de mettre en relief la pertinence de l'objectif général de notre recherche, nous allons mettre en évidence les enjeux liés à l'enseignement du français dans les écoles de l'Ontario et l'apport potentiel de la littérature de jeunesse bi-/plurilingue.

1.2 Contexte spécifique

Dans les écoles de langue française en Ontario, l'enseignement, majoritairement monolingue, vise notamment à ce que l'élève puisse être capable d'utiliser les normes associées à la langue de scolarisation, le français (Bélangier, 2007 ; Labrie, 2007 ; Larouche, 2018). Comme nous nous penchons dans notre étude sur l'utilisation de la littérature bi-/plurilingue, attachons-nous d'abord à rendre compte des enjeux relatifs à l'enseignement du français dans ces écoles. Par la suite, nous verrons comment la littérature bi-/plurilingue peut permettre de faire un lien entre les langues des élèves qui évoluent dans les écoles de langue française en Ontario.

1.2.1 L'enseignement du français dans les écoles de langue française en Ontario

La communication orale, la lecture et l'écriture sont les trois principales composantes du curriculum ontarien pour la discipline *français* (MÉO, 2006). À notre connaissance, bien que l'on assiste actuellement à un essor de la recherche portant sur la didactique du français dans différents contextes francophones minoritaires canadiens (Cavanagh et Blain, 2009 ; Moore et Sabatier ; 2014 ; Thibeault et Fleuret, 2020), peu de chercheurs ont exploré les usages de la littérature bi-/plurilingue dans un contexte minoritaire. Pourtant, de plus

en plus, la communauté scientifique s'intéressant à l'enseignement du français en contexte minoritaire propose la prise en considération du plurilinguisme (Dagenais, 2020 ; Farmer et Lory, 2019 ; Fleuret et Sabatier, 2019 ; Prasad, 2012). La valorisation du répertoire langagier de l'élève en contexte minoritaire est importante, car elle lui permet notamment d'effectuer des transferts de connaissances et de compétences entre les différentes langues qu'il connaît (Castellotti et Moore, 2010 ; Payant et Galante, 2022). Ainsi, l'élève évoluant au carrefour de plusieurs langues développe progressivement des compétences en lecture, en écriture et en communication orale dans l'ensemble de ces langues, et ces compétences se transféreront d'une langue à l'autre (Desgrippes et Lambelet, 2016).

Aussi est-il important de noter que l'école est invitée à créer « un espace francophone respectueux du dynamisme et du pluralisme de la communauté qui contre les effets négatifs du contexte anglo-dominant sur la réussite des élèves » (MÉO, 2006, p. 1). Même si le ministère de l'Éducation de l'Ontario demande aux écoles et aux enseignants de prendre en compte la diversité de la communauté, on ne sait que peu de choses sur les manifestations de cette prise en compte dans les pratiques. En effet, Fleuret *et al.* (2013) remarquent que peu d'enseignants prennent en compte, de manière féconde, la diversité des élèves dans les écoles de langue française en Ontario. À cet égard, les auteurs notent en fait que les pratiques peuvent être folklorisantes et que, souvent, « la diversité culturelle semble [...] être vécue comme une sorte d'exotisme qui est reconnu par des activités ponctuelles, mais qui reste figé à ce statut » (p. 293). Comme le souligne Gérin-Lajoie (2018, 2020), les enseignants qui peuvent avoir une langue maternelle et une culture qui diffèrent trop de celles de leurs élèves peuvent, de ce fait, avoir plus de difficulté à inclure correctement cette diversité dans leur salle de classe.

De leur côté, afin de mettre en avant des pratiques qui sont signifiantes pour les élèves, Fleuret et Auger (2019) ont mis en place une formation pour des enseignants sur l'utilisation de la littérature jeunesse bi-/plurilingue. Réalisée avec des enseignants d'Ottawa, en Ontario, et de Montpellier, en France, cette recherche leur a notamment permis de découvrir des œuvres qui reflètent la réalité des élèves en contexte pluriethnique et de les intégrer à leurs pratiques. Les enseignants des classes expérimentales, en plus de recevoir une formation, ont eu accès à une sélection d'albums de jeunesse abordant la diversité, contrairement aux enseignants des classes contrôle. Cette étude a révélé, entre

autres, que l'album de jeunesse peut aider les enseignants à parler des langues et des cultures avec leurs élèves. Cependant, les chercheuses expliquent qu'il reste difficile pour les enseignants d'autoriser l'usage de différentes langues en salle de classe, et ce, malgré la formation reçue. La formation et l'usage des albums de jeunesse qui comportent des aspects interculturels ont donc aidé les enseignants à aborder ce qui relève de la diversité linguistique et culturelle, sans pour autant autoriser totalement l'usage d'autres langues.

Les études mentionnées jusqu'ici permettent de constater que le recours aux langues des élèves se fait rare dans les classes des écoles ontariennes de langue française. Sans aucun doute, il peut être difficile pour les enseignants de mettre en place de telles pratiques, surtout lorsqu'ils n'ont pas accès à des formations ou à du matériel adéquat (Edmond, 2008). Certains enseignants, malgré ces obstacles, réussissent néanmoins à valoriser les langues des élèves, notamment grâce à la littérature bi-/plurilingue (Chen, 2019 ; Naqvi *et al.*, 2013 ; Paolacci et Gobbé-Mévellec, 2022).

1.2.2 L'apport de la littérature bi-/plurilingue

La littérature bi-/plurilingue se définit par un mélange d'au moins deux langues dans un même livre ; c'est la place que prennent les langues dans le titre qui permet d'en différencier les différents types (Chen, 2019). En nous inspirant des définitions de la littérature bi-/plurilingue que proposent Chen (2019), Perregaux (2009) et Thibeault et Matheson (2021), nous distinguons trois types de livres bi-/plurilingues : 1) le livre dans lequel le texte complet apparaît dans différentes langues ; 2) le livre dans lequel on trouve l'utilisation de plusieurs langues enchâssées ; 3) le livre adoptant un système intégré¹. Grâce au livre bi-/plurilingue, l'élève pourrait faire des rapprochements entre la maison et l'école (Moore et Sabatier, 2014), car les langues parlées à la maison y sont présentes, en relation étroite avec la langue de scolarisation. Qui plus est, la littérature bi-/plurilingue permettrait de construire un rapport multidimensionnel au monde, c'est-à-dire que pendant la lecture, l'élève est susceptible de découvrir de nouvelles réalités et de se questionner sur la diversité linguistique et culturelle (Fleuret et Sabatier, 2019). Elle améliorerait, aussi, les compétences linguistiques dans la langue de scolarisation (Navqi *et al.*, 2013 ; Lugo-Neris *et al.*, 2010 ; Paolacci et Gobbé-Mévellec, 2022).

¹ Les trois types de livres bi-/plurilingues seront définis plus clairement dans le cadre conceptuel.

En somme, comme l'école est un lieu de rencontre entre une variété de trajectoires, de langues et de cultures, la diversité qui sous-tend les populations scolaires ne devrait pas être occultée. Cummins (2001), à cet égard, explique que « l'école doit [se] bâtir sur les expériences et le savoir que les élèves apportent avec eux en classes » (p. 16). L'école gagnerait donc à adapter ses pratiques afin de refléter adéquatement la diversité, tout en utilisant les différents bagages culturels et linguistiques des élèves. La littérature bi-/plurilingue, dans cette optique, est un médium qui favorise l'utilisation des bagages linguistiques que l'élève apporte à l'école et favorise l'édification d'un pont entre les langues parlées à la maison et la langue de scolarisation. Néanmoins, à notre connaissance, il n'existe que peu de recherche mettant de l'avant des pratiques relatives à l'emploi de la littérature bi-/plurilingue, particulièrement en contexte minoritaire. À la lumière de notre problématique de recherche, notre objectif principal sera donc de documenter les pratiques d'enseignants qui utilisent la littérature bi-/plurilingue dans les écoles de langue française en Ontario.

CHAPITRE 2 : Cadre conceptuel

La valorisation des langues des élèves en salle de classe peut passer par l'utilisation de la littérature bi-/plurilingue. Notre recherche permettra ainsi de décrire l'utilisation de ce type de littérature par des enseignants, dans des classes où plusieurs langues cohabitent. Dans le présent cadre conceptuel, nous aborderons les pratiques d'enseignement en lecture telles qu'elles sont documentées, principalement, dans les écrits de chercheurs œuvrant au sein de contextes où le français est la langue d'enseignement. Nous présenterons alors les activités en lien avec l'utilisation de la littérature en salle de classe. Nous nous pencherons ensuite sur le *translanguaging* et le rôle qu'il peut jouer dans l'enseignement et l'apprentissage de la lecture. À partir de tous ces concepts, nous nous focaliserons enfin sur la littérature bi-/plurilingue.

2.1 Les pratiques d'enseignement

Pour plusieurs auteurs, le terme « pratique enseignante » est polysémique (Dupin de Saint-André *et al.*, 2010 ; Lépine, 2017 ; Tupin, 2003). Il convient donc de le décortiquer en commençant par appréhender la notion de pratique, pour ensuite comprendre la notion de pratique d'enseignement dans son ensemble. Comme le mentionnent plusieurs auteurs (Altet, 2002 ; Lépine, 2017 ; Yvon et Saussez, 2010), le terme *pratique* désigne à la fois les actions observables de l'enseignant, mais aussi les décisions de l'enseignant qui soutiennent l'action concrète. Tout au long de sa carrière, en fonction des compétences qu'il a développées, l'enseignant va mettre en place différentes pratiques, tout en étant influencé par ses objectifs et ses idéologies (Altet, 2002). Plusieurs auteurs soulignent la pluralité et la complexité du travail de l'enseignant, car ce dernier doit concilier plusieurs composantes telles que le curriculum officiel, les différences de niveau entre les élèves et les matériels didactiques disponibles (Alava, 2016 ; Clanet et Talbot, 2012 ; Nonnon et Goigoux, 2007). Il est, alors, essentiel de saisir comment les pratiques sont mises en place et pourquoi l'enseignant décide, à un moment donné, de les mettre en œuvre. Dans le monde de l'éducation, il existe surtout deux types de pratiques : *les pratiques enseignantes* et *les pratiques d'enseignement*.

Pour plusieurs chercheurs (Deaudelin *et al.*, 2005 ; Larouche, 2018 ; Lefebvre, 2005 ; Talbot, 2007), les *pratiques enseignantes* correspondent à l'ensemble des tâches de l'enseignant durant le temps scolaire, que ce soit avec les élèves (les heures de cours) ou en dehors du temps scolaire (la préparation des leçons, les corrections d'examens, les

réunions, etc.). Les pratiques d'enseignement, quant à elles, renverraient plutôt aux moments où l'enseignant est « directement confronté à ses élèves *in situ* » (Clanet et Talbot, 2012, p. 5). Elles se dérouleraient ainsi « durant le temps scolaire, principalement en classe, en présence d'élèves » (Deaudelin *et al.*, 2005, p. 83). Pour notre recherche, nous avons décidé de nous concentrer sur les *pratiques d'enseignement* telles qu'elles sont définies par Deaudelin *et al.* (2005). En effet, nous cherchons à comprendre comment, dans sa classe, l'enseignant fait usage d'œuvres de littérature bi-/plurilingue dès le moment où il choisit un livre en particulier, jusqu'au moment où, après l'intervention, il réfléchit sur ce qui s'est passé dans la salle de classe. Nous délaissions dès lors le concept de pratiques enseignantes, car pour notre étude, nous pensons que ce type de pratiques englobe un nombre trop important de dimensions et que plusieurs d'entre elles ne sont pas directement en lien avec le recours aux livres bi-/plurilingues.

Habituellement, les pratiques d'enseignement se déploient en trois phases : les phases préactive, interactive et postactive (Marceau, 2021). La phase préactive renvoie à la planification de la séance par l'enseignant. La phase interactive, pour sa part, réfère à l'ensemble des interventions en salle de classe. La phase postactive, enfin, porte notamment sur la réflexion de l'enseignant sur sa pratique (Altet, 2019 ; Deaudelin *et al.*, 2005 ; Gauthier *et al.*, 1997 ; Lambotte, 2002 ; Lenoir *et al.*, 2002). Dans les prochains paragraphes, afin de saisir la complexité qui sous-tend la mise en œuvre des pratiques d'enseignement, nous définirons plus explicitement les trois phases qui sont associées à elles.

2.1.1 La phase préactive

La phase préactive est la projection du moment futur par l'enseignant (Friedrich, 2001). Durant cette phase, l'enseignant planifie les leçons qui guideront ses futures actions (Bergeron, 2016 ; Gagné et Berger, 2019). Par ailleurs, Gagné et Berger démontrent que cette partie de la pratique est essentielle pour que les phases interactive et postactive se déroulent le mieux possible. Dans cette perspective, plusieurs recherches ont été effectuées afin de démontrer l'importance et l'incidence de la phase préactive dans l'enseignement (Gagné et Berger, 2019 ; Lê Van et Berger, 2018 ; Tochon, 1993). Comme le souligne John (2006, cité dans Gagné et Berger, 2019), « la planification vise à structurer et coordonner une série d'activités en une leçon cohérente qui favorise un apprentissage significatif chez

les élèves » (p. 606). Durant cette phrase, l'enseignant est amené à prendre des décisions concernant, entre autres, la sélection et l'organisation des activités d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que leur mise en séquence (Wanlin, 2013). Ces différents choix vont être faits, entre autres, selon les objectifs de l'enseignant et le contenu du cours à enseigner (Gagné et Berger, 2019).

2.1.2 La phase interactive

Après la planification vient la phase interactive, qui est la rencontre entre les élèves et l'enseignant en classe. Il s'agit du moment où l'enseignant met en pratique sa planification. Les interventions planifiées de l'enseignant peuvent être tout de même modifiées, en fonction, notamment, des comportements des élèves (Wanlin et Crahay, 2012). Puisque la finalité de cette phase est la réussite des élèves, si l'enseignant juge que ces derniers n'ont pas une compréhension suffisante du contenu enseigné ou s'ils ne participent pas assez en classe, il peut choisir d'adopter un nouveau comportement et d'adapter sa pratique. Certains auteurs (Bocquillon *et al.*, 2019 ; Durand et Poirier, 2012) distinguent en outre trois moments pédagogiques dans la phase interactive : la préparation, la réalisation et l'intégration. La première étape, celle de préparation, renvoie au début de l'enseignement et permet de susciter une envie d'apprendre chez les élèves. L'enseignant va les amener à prendre conscience des connaissances antérieures qu'ils possèdent, afin qu'ils puissent être motivés et attentifs. La deuxième étape, la réalisation, est aussi appelée le pendant de l'enseignement. Les élèves, par l'entremise des techniques et des méthodes que l'enseignant a planifiées, sont à ce moment en contact avec le contenu d'apprentissage. L'étape d'intégration est le dernier moment ; l'enseignant aide les élèves à prendre conscience des habiletés acquises et, pour vérifier leur apprentissage, il peut les évaluer et les amener à transférer leurs connaissances dans d'autres contextes.

2.1.3 La phase postactive

La dernière phase de la pratique est la phase postactive, qui est l'inspection postérieure de la pratique par l'enseignant (Friedrich, 2001). Après la leçon, l'enseignant réfléchit donc aux phases préactive et interactive, afin de pouvoir s'ajuster et peaufiner ses gestes professionnels dans le futur (Bocquillon *et al.*, 2019). Dès la formation initiale, les futurs enseignants sont fréquemment amenés à adopter cette posture pour que, progressivement, ils puissent parfaire leurs pratiques (Altet, 2013). Comme le souligne

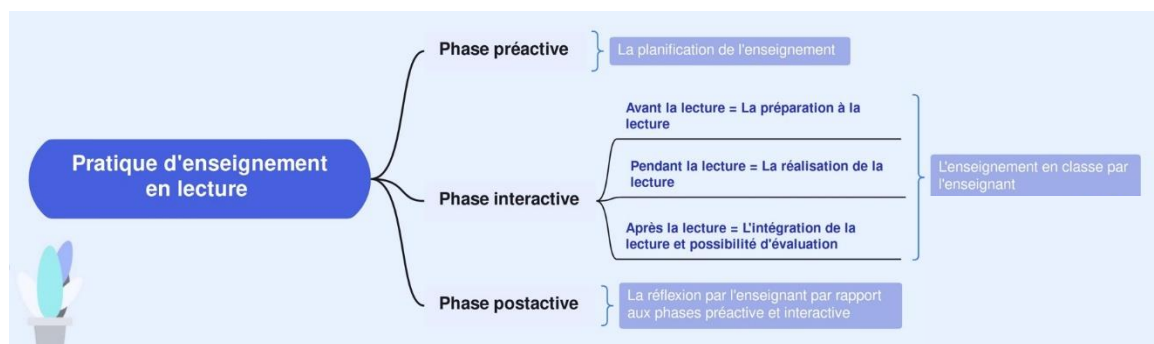
Lévesque (2000), la pratique réflexive peut s'effectuer lors des trois phases de la pratique d'enseignement. Cette réflexion serait néanmoins facilitée lors des phases préactive et postactive, car l'enseignant n'est pas dans le feu de l'action, avec ses élèves.

À titre récapitulatif, une pratique d'enseignement se divise en trois phases distinctes. Dans le cadre de notre recherche, nous cherchons à comprendre l'organisation des pratiques d'enseignement lors de l'utilisation de la littérature bi-/plurilingue. Bien que les trois phases fassent l'objet de nombreuses recherches, nous ne savons pas comment elles se mettent en place lors de l'utilisation de la littérature bi-/plurilingue, ni même si les enseignants effectuent des activités avant et après l'utilisation de ces livres. Par ailleurs, lorsque l'enseignant aborde la lecture, il peut avoir recours à plusieurs pratiques, lesquelles vont lui permettre d'aider l'élève à devenir autonome en lecture. Ainsi, dans la partie suivante, nous allons circonscrire un certain nombre de pratiques afférentes à la phase interactive, en ce qui concerne plus particulièrement l'enseignement de la lecture.

2.2 La phase interactive dans les pratiques d'enseignement de la lecture

Il convient tout d'abord de reconnaître que trois moments sont au cœur de la phase interactive d'une pratique d'enseignement de la lecture (Duguay, 2005) : avant la lecture (la préparation), pendant la lecture (la réalisation) et après la lecture (l'intégration) (voir figure 1).

Figure 1 Une pratique d'enseignement en lecture



Nous commencerons donc par distinguer les différentes activités souvent proposées avant la lecture. Nous différencierons ensuite les différents types de lecture qui correspondent aux moments pendant la lecture. Nous aborderons enfin les différentes activités qui peuvent être mises en place après la lecture.

2.2.1 Avant la lecture

Amorcer une lecture revient à aider l'élève à entrer dans l'univers du livre (Cartier et Théoret, 2004 ; Vadcar, 2021). Plusieurs chercheurs soulignent que cette étape de préparation à la lecture permet la réalisation de plusieurs objectifs (Giasson, 2011 ; Morin *et al.*, 2007). Non seulement elle favorise la création d'un espace de partage entre les élèves et l'enseignant sur le thème du livre, mais elle permet aussi à l'enseignant d'arrêter leurs connaissances antérieures et de s'appuyer sur elles pour un meilleur apprentissage (Thériault et Laurin, 2016). Si l'enseignant se rend compte que les élèves n'ont pas les connaissances nécessaires pour réaliser une lecture convenable de l'œuvre, il peut les aider à construire celles dont ils auront besoin pour pleinement s'engager dans la lecture de l'œuvre. À ce stade, la découverte initiale du livre s'effectue notamment grâce au titre, aux illustrations, et à la première et la quatrième de couverture. L'enseignant peut aussi générer des conversations autour du thème du livre (Giasson, 2011). À partir de tout cela, « pour amorcer le processus de compréhension et pour stimuler l'intérêt des [...] lecteurs, l'enseignant devrait les guider afin qu'ils établissent des prédictions » (Morin *et al.*, 2007, p. 70). Il importe, qui plus est, de présenter une intention de lecture claire aux élèves (Martel et Lévesque, 2010 ; Thériault et Laurin, 2016). Après avoir préparé la lecture, l'enseignant utilise différents types de lecture, selon le niveau de sa classe et ses intentions pédagogiques.

2.2.2 Pendant la lecture

Afin d'offrir un enseignement équilibré, l'enseignant peut avoir recours à plusieurs activités pour accompagner au mieux les élèves en lecture. Ainsi, nous recensons maintenant les principales activités de lecture qui peuvent se dérouler pendant une pratique d'enseignement. Ce qui varie entre les différentes pratiques, c'est surtout l'intensité de l'intervention de l'enseignant et le degré d'autonomie accordée aux élèves dans leur appropriation des livres. Nous partons de la pratique qui implique le plus l'enseignant, celle qui se concentre donc le plus sur lui, pour finir par celles où l'élève travaille de manière autonome.

2.2.2.1 La lecture aux élèves

Selon Dionne (2021), « la lecture à voix haute consiste pour l'enseignant à faire une lecture dynamique et expressive d'un texte en incorporant intentionnellement des questions, des

commentaires et des pauses pour susciter les interactions avec les élèves » (p. 3). En lisant le texte lui-même, l'enseignant sert de modèle de lecteur compétent pour ses élèves (Lépine, 2010 ; Martel *et al.*, 2012). Ce type de lecture répond à deux objectifs principaux, le premier étant le développement du plaisir de la lecture, de la motivation en lecture chez les élèves. Le second concerne l'acquisition des habiletés en compréhension (Giasson, 2011). Ce type de lecture, considéré par Dionne (2021) comme une lecture interactive, permet à l'enseignant de modéliser une lecture fluide et des stratégies de compréhension. Les élèves peuvent aussi développer des connaissances lexicales. Afin de comprendre adéquatement l'œuvre, ils peuvent être accompagnés dans une discussion avec l'enseignant, qui émet des questions pour soutenir la compréhension et l'appréciation (Beaulieu *et al.*, 2019). L'enseignant amène aussi l'élève à faire des prédictions au gré de la lecture pour qu'il devienne un meilleur lecteur en l'invitant à aller plus loin que le simple sens du texte (Beck et Mckeown, 2001 ; Dupin de Saint-André, 2011 ; Reutzler et Cooter, 2008). La participation dans les échanges permet à l'élève d'avoir une meilleure compréhension et une meilleure attitude face à l'apprentissage (Baron et Côté, 2016 ; Greene Brabham et Lynch-Brown, 2002).

La lecture partagée est également une activité de lecture à haute voix réalisée par l'enseignant, mais de concert avec les élèves. L'enseignant dirige la lecture et les laisse ainsi lire au fur et à mesure qu'ils se familiarisent avec le texte. Les élèves interagissent avec le texte grâce aux diverses questions posées par l'enseignant, qui cherche à vérifier leur compréhension (Roberts *et al.*, 2019). Ce type de lecture vise à répondre, entre autres, à deux objectifs, soit l'enseignement explicite de stratégies de lecture et la lecture d'un texte de niveau de difficulté élevé (Ankrum, 2022). Dans ce cas, il serait important que l'enseignant permette à tous de lire le texte ; par exemple, il est possible d'utiliser un livre géant ou une affiche. En s'assurant que tous les élèves puissent lire, l'enseignant leur donne la chance de suivre la lecture et de décoder les mots (Ankrum, 2022 ; MÉO, 2006). Bien que beaucoup d'auteurs préconisent cette activité pour des élèves de maternelle (Barone *et al.*, 2019 ; Desmarais *et al.*, 2012 ; Maillart *et al.*, 2017), elle peut aussi être utilisée pour les élèves de l'élémentaire (Leou *et al.*, 2009) et certains élèves du secondaire (Frey et Fisher, 2004 ; Roberts *et al.*, 2019).

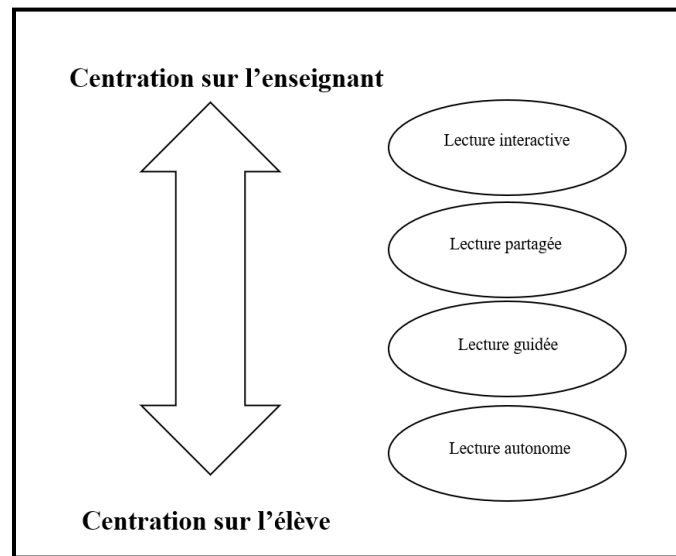
Essentiellement, la lecture à voix haute, en plus d'être une lecture pour le plaisir, permet le développement de multiples compétences. Les élèves peuvent activement prendre part à de telles pratiques, car ils n'écoutent pas seulement le texte, mais interagissent avec lui et l'enseignant. Afin de mettre en pratique les différentes stratégies de lecture apprises, et toujours dans le but de rendre l'élève autonome dans ce domaine, l'enseignant peut également l'inviter à lire le texte par lui-même.

2.2.2.2 La lecture par les élèves

Afin de développer l'autonomie des élèves en lecture, l'enseignant peut opter pour une lecture guidée ou une lecture autonome. Pendant ces deux pratiques, l'enseignant est plus en retrait ; ce sont les élèves qui effectuent la lecture complète de l'œuvre. Lors de la lecture guidée, l'enseignant regroupe les élèves ayant des besoins semblables (Giasson, 2011). Le degré de précision de la lecture est au second plan, car l'objectif ici est de se concentrer sur la construction de sens, et ce, à l'aide des stratégies de lecture préalablement enseignées. La lecture s'effectue de façon individuelle à voix basse ou silencieuse, et l'enseignant observe chaque élève pour les soutenir individuellement par la suite. Bien que souvent individuelle, cette pratique peut s'effectuer en petits groupes afin d'encourager l'entraide (Fountas et Pinnell, 2012).

L'élève peut également être amené à réaliser une lecture autonome (Barone, 2012). Ce type de lecture permet la consolidation des habiletés en lecture, le développement de la confiance en tant que lecteur et la mise en application de ce qui a été enseigné durant les autres types de lecture (Brannan *et al.*, 2020). Bien que cette lecture repose sur l'action personnelle de l'élève, il n'en demeure pas moins que l'enseignant doit appuyer cette action pour optimiser la lecture (Gambrell, 2009 ; Sanden, 2012). Pour cela, l'enseignant peut, entre autres, présenter à ses élèves des livres à leur niveau en lecture, s'assurer que chacun a défini son intention de lecture ou encore observer les différents comportements afin de s'assurer que chacun lit correctement.

Figure 2 *Les différentes activités de lecture (inspiré d'Ontario, 2006)*



Comme nous l'avons vu, la lecture peut être enseignée de moult façons, à l'aide de différentes pratiques. Ce qui diffère de chacune des pratiques, c'est le degré d'implication de l'enseignant dans la lecture (voir figure 2). L'enseignant peut donc appuyer la lecture et, progressivement, s'effacer et laisser les élèves lire de façon autonome. Après la lecture, par ailleurs, l'enseignant peut avoir recours à d'autres activités de prolongement, lesquelles vont permettre de travailler sur différentes compétences langagières ou de réinvestir le livre dans d'autres disciplines scolaires.

2.2.3 Après la lecture

La recherche soutient que l'utilisation de la littérature ne se limite pas à la lecture en tant que telle (Dionne, 2021 ; Shedd et Duke, 2008). Après la lecture, l'enseignant peut effectivement décider de mettre en place plusieurs activités de prolongement pour réinvestir le texte (Lépine, 2017). Ces activités peuvent établir des liens entre les composantes de la discipline *français* (Morin *et al.*, 2006 ; Simard *et al.*, 2019) et entre les différentes disciplines scolaires (Boulet, 2016 ; Desharnais, 2018 ; Leclaire-Halté et Maisonneuve, 2017 ; Myre-Bisaillon *et al.*, 2017 ; Rahier, 2017 ; Voyer *et al.*, 2018).

2.2.3.1 L'exploitation du livre dans la discipline français

L'enseignant qui décide d'aller au-delà de la lecture du livre peut choisir de préparer des activités de prolongement qui permettent de faire des liens entre l'œuvre lue et les

différentes composantes du français (l’oral, l’écriture, etc.). Donnons l’exemple d’un enseignant qui choisit de demander à ses élèves de réaliser des activités d’écriture en lien avec le thème du livre à la suite de sa lecture. Comme nous le verrons à présent, une telle utilisation des livres est valorisée par la recherche en didactique.

Au Québec, une équipe de chercheur (Morin *et al.*, 2005,2006) a décrit l’impact d’une approche intégrée lecture-écriture dans cinq classes de première année de l’élémentaire d’une même école de la région de Montréal. Pendant dix semaines, les trois classes du groupe expérimental ont suivi l’approche intégrée, alors que les deux classes contrôle ont seulement utilisé les manuels de classe. L’approche intégrée était divisée en dix séquences didactiques visant le développement des compétences langagières à l’écrit : culture littéraire, compréhension en lecture, écriture, syntaxe, orthographe et vocabulaire. De plus, les séquences didactiques étaient construites autour d’œuvres qui avaient pour thème rassembleur « le loup ». Les auteurs ont fait ce choix, car, d’une part, une multitude de textes adoptant différents genres étaient disponibles sur ce thème et, d’autre part, il permettait une interdisciplinarité grâce à l’étude du loup comme mammifère. Concrètement, les auteurs ont défini six principes généraux pour orienter la mise en œuvre de cette approche intégrée.

Tableau 2 *Les principes généraux de l’approche intégrée selon Morin et al. (2005, p. 26)*

<p>Ancrer la relation lire-écrire</p> <p>Le livre qui fait l’objet de la séquence didactique est toujours le point de départ d’un travail d’écriture (fiche de lecture, projets d’écriture). L’approche intégrée vise la structuration des apprentissages réalisés à propos de la langue écrite par de nombreuses activités d’écriture.</p>
<p>Travailler compréhension, réaction et appréciation</p> <p>Faire prendre conscience des processus inhérents à la lecture et à l’écriture. Offrir des moments fréquents de discussion à propos des livres lus. Encourager l’identification des procédés littéraires utilisés par les auteurs afin d’en arriver à comparer des œuvres entre elles. Cette comparaison est facilitée par le thème unificateur choisi, le loup.</p>
<p>Intégrer la construction de connaissances et d’habiletés, et la mobilisation de celles-ci dans des activités de lecture et d’écriture</p>

Une haute fréquence des pratiques de lecture et d'écriture offre de nombreuses occasions pour mobiliser les connaissances et les habiletés construites par les élèves grâce aux fréquentes situations de modelage en lecture.

Sensibiliser les élèves et les enseignants au fait que la lecture et l'écriture sont des processus

Chaque élève est invité à conserver des traces écrites dans le cadre des activités liées à l'expérience de l'approche intégrée dans sa classe, ce qui permet de constater son cheminement en tant que lecteur/scripteur et de prendre conscience du fait que le processus qui le conduit progressivement à une expertise est tout aussi important que le produit fini.

Favoriser la réflexion et les échanges

La réflexion est constamment mobilisée par le questionnement de l'enseignant avant, pendant et après les situations de lecture et d'écriture vécues en classe afin de développer les habiletés métacognitives et métalinguistiques à propos des différentes facettes du français écrit. Les enfants sont invités à partager leurs connaissances, leurs stratégies et leurs préoccupations à travers différentes activités de collaboration (duo, trio, groupe-classe). La conservation d'écrits intermédiaires permet à l'élève d'avoir un support pour soutenir son questionnement sur la langue.

Favoriser un rapport positif à la langue écrite pour permettre un meilleur engagement des élèves en difficulté

Le thème et les projets qui lui sont associés suscitent l'intérêt. Le personnage du loup, qui constitue un objet d'analyse, apparaît sous diverses facettes, ce qui éveille la curiosité des élèves pour de prochaines lectures. La lecture à voix haute et les discussions suscitées par celle-ci favorisent le partage des connaissances et des stratégies, ce qui aide particulièrement les enfants vivant certaines difficultés en lecture et en écriture.

Le tableau 2 nous permet de mieux cerner la relation entre la lecture et l'écriture lors de l'approche intégrée. Le livre y apparaît comme l'élément central, car l'approche débute par la lecture de plusieurs albums, entre la semaine 1 et 6. Puis, de la semaine 7 à la semaine 10, les élèves devaient réaliser des projets d'écriture en fonction de leur livre préféré. Lors de cette recherche, les élèves ont été soumis à différentes épreuves pour le prétest et le post-test. Parmi les épreuves en écriture, les élèves ont composé une dictée ; ils ont aussi écrit et révisé un texte. En lecture, deux tests standardisés de lecture du K-ABC (Kaufman et Kaufman, 1995 cités dans Morin *et al.*, 2006) ont été réalisés. En écriture, les analyses statistiques ont montré qu'une différence significative était présente au post-test : le groupe expérimental a obtenu de meilleurs résultats, alors qu'au prétest, le groupe contrôle avait

de meilleurs résultats. En lecture, les chercheurs ont observé une faible différence entre les deux groupes et une stabilité relative des résultats entre le prétest et le post-test. Ainsi, les chercheurs expliquent que l'approche intégrée lecture-écriture peut avoir des incidences positives sur l'écriture, quoiqu'un tel effet supérieur n'ait pas été noté en lecture.

L'enseignant peut, aussi, mettre en place des cercles de lecture lorsqu'il souhaite que les élèves travaillent à la fois sur la lecture, l'oral réflexif et l'écriture (Hébert *et al.*, 2015). Concrètement, les cercles de lecture sont des discussions où « chaque élève prend la parole de la manière suivante : amener le sujet en situant et en résumant le passage à discuter, citation à l'appui ; poser le sujet en identifiant la stratégie de lecture utilisée ; justifier et élaborer son propos à l'aide des autres élèves » (Hébert *et al.*, p. 30). Les élèves préparent la future discussion en lisant le texte et en notant leurs réactions dans un cahier (Giasson, 2003). Les cercles de lecture ne visent pas la réalisation d'une tâche, mais visent plutôt la participation des élèves à une discussion en partageant leurs opinions. Ils permettent, entre autres, aux élèves de prendre conscience que le « véritable but de la lecture est de divertir ou d'apprendre » (Perreault et Giasson, 1998, p. 166). Selon Terwagne *et al.*, (2017), les cercles de lecture visent plusieurs objectifs tels que la multiplication, pour le lecteur, de différents modes d'entrée dans les textes, grâce aux échanges. Hébert *et al.*, (2015) ajoutent que les cercles de lecture peuvent être utilisés pour l'enseignement de l'oral portant sur la reformulation et la justification.

À la suite des activités de lecture, comme nous l'avons retracé, l'enseignant peut décider de mettre en place des activités de prolongement et de réinvestissement afin d'amener les élèves à travailler sur les autres volets de la discipline « français ». Certains enseignants, cela étant, vont au-delà de l'utilisation du livre dans la discipline « français » et utilisent celui-ci pour faire des liens entre les différentes matières scolaires.

2.2.3.2 L'exploitation du livre dans d'autres matières scolaires

L'enseignant, après la lecture du livre et en fonction de son thème, peut choisir de créer des activités qui relient plusieurs disciplines scolaires. À cet effet, Myre-Bisaillon *et al.* (2017) ont mis en place des situations d'enseignement-apprentissage basées sur la littérature de jeunesse afin d'enseigner la lecture, l'écriture et les mathématiques de façon intégrée dans 20 classes multiâges dans une région rurale et défavorisée du Québec. Le but était de connaître la perception des élèves face à cet enseignement interdisciplinaire. Six situations

d'enseignement-apprentissage pour chaque cycle ont été coconstruites avec les enseignants. Chacune des situations avait comme support didactique un album jeunesse et visait le développement de compétences en lecture, en écriture et en mathématiques. Les situations d'enseignement-apprentissage duraient de deux à quatre semaines et ont été expérimentées par les enseignants dans leur classe, au cours d'une année scolaire. À la suite des situations, des entretiens semi-dirigés ont eu lieu auprès des élèves de la première à la sixième année de l'élémentaire (trois élèves par échelon scolaire, selon leur facilité ou leur difficulté à apprendre, pour un total de 43 élèves rencontrés).

Les résultats montrent qu'en général, les élèves ont apprécié l'exploitation des albums de littérature jeunesse pour faire des activités dans différentes matières ; ils ont aussi aimé la lecture à haute voix par l'enseignant. Les élèves ont perçu toutes les activités comme amusantes, agréables et stimulantes. De plus, la contextualisation rendue possible grâce à la littérature de jeunesse a permis de faciliter les apprentissages, car certains élèves ont trouvé que les activités étaient plus faciles que celles qui leur étaient habituellement proposées. Les chercheurs expliquent que les activités « étaient complexes tant en français qu'en mathématiques en raison de leur authenticité » (Myre-Bisaillon *et al.*, 2017, p. 159). En entendant plusieurs fois l'histoire, les élèves ont pu se l'approprier et avoir une plus grande facilité dans la quête d'idées pour les activités d'écriture. En mathématiques, l'approche contextualisée a permis aux élèves de faire des mathématiques de façon différente ; ils ont dû, notamment, bouger et utiliser de nouveaux instruments de mesure. Aussi l'engagement des élèves dans les activités a-t-il été plus important, car elles ont été plus significatives pour eux.

Lors d'une recherche-action réalisée dans une classe de 2^e année au Québec, Boulet (2016) a mis en place trois situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) interdisciplinaires à l'aide de trois œuvres de littérature de jeunesse. Ces trois SAÉ interdisciplinaires portaient sur trois concepts relevant de différentes disciplines scolaires : le temps, l'espace et la société. Afin de collecter les données, la chercheuse a eu recours à des entrevues semi-dirigées, des notes de terrain et des entretiens d'explication.

La première situation d'apprentissage et d'évaluation a été conduite par la chercheuse, et l'enseignante-collaboratrice observait la pratique en classe ; la SAÉ avait pour thème le *temps*. À travers l'utilisation d'un album de jeunesse, des activités en français

ont été mises en place sur la composition de phrases, l'orthographe d'usage, la syntaxe, la ponctuation, l'accord dans le groupe du nom et l'organisation textuelle. En mathématiques, les nombres naturels, les additions et les soustractions ont fait l'objet d'activités. En arts plastiques, certains gestes transformateurs tels que le tracer à main levée et certaines formes du langage plastique dont les formes, les couleurs pigmentaires, foncées et claires, la juxtaposition, la répétition et l'alternance ont été travaillés. Les deux autres SAÉ ont été réalisées par l'enseignante-collaboratrice, et la chercheuse est devenue observatrice. La deuxième SAÉ portait sur l'espace ; les mêmes savoirs de français et d'arts plastiques présentés dans le premier SAÉ ont été travaillés. Les mathématiques n'étaient pas au programme de cette deuxième SAÉ. Finalement, la troisième SAÉ portait sur le concept de société. Les savoirs en français et en arts plastiques ont été repris des deux autres SAÉ, en plus de contenus liés à l'éthique et à la culture religieuse.

Cette recherche a permis de mettre en avant les différents avantages quant à l'utilisation de la littérature jeunesse comme médium d'apprentissage interdisciplinaire. L'enseignante a remarqué que les élèves avaient une motivation plus importante, car ils apprenaient de façon amusante et concrète. Elle a aussi pris plaisir dans la création et la mise en pratique de ces SAÉ, car les commentaires des élèves lui ont permis de s'améliorer tout au long des situations. Cependant, elle reconnaît que ce genre d'apprentissage prend plus de temps à planifier et demande de faire le bon choix quant aux livres, aux activités et aux périodes prévues. Elle a aussi souligné que l'utilisation de la littérature jeunesse ne se prêtait pas à l'étude de toutes les disciplines scolaires.

En somme, il existe une panoplie de pratiques qui représentent la phase interactive ; ces dernières peuvent en outre réunir plusieurs compétences linguistiques et favoriser l'interdisciplinarité. Malgré cette multitude de possibilités, Dionne (2021), dans une recherche réalisée en Ontario français, remarque que peu « d'enseignantes proposent aux élèves des activités découlant des textes qu'elles lisent lors des séances de lecture à voix haute » (p. 13). Dans cette perspective, il nous semble pertinent de comprendre si les spécificités de la littérature bi-/plurilingue permettraient, quant à elles, de prolonger l'utilisation du livre à travers plusieurs activités. Dans la prochaine section, nous cernerons les différents enjeux liés aux *translanguaging* lors de l'enseignement de la lecture en

contexte bi-/plurilingue. Cela nous mènera à nous intéresser plus particulièrement à l'enseignement de la lecture au moyen de la littérature bi-/plurilingue.

2.3 Le *translanguaging*

Comme le souligne Armand (2012), « la langue maternelle de l'apprenant et les autres langues de son répertoire plurilingue sont des outils importants dans son apprentissage d'une nouvelle langue et de nouveaux savoirs. S'en priver serait synonyme d'un gaspillage cognitif » (p. 48). Notre cadre conceptuel s'inscrit, alors, dans la théorie du *translanguaging*, qui permet la reconnaissance et la valorisation du répertoire linguistique pluriel des élèves (Vogel et Garcia, 2017). Le *translanguaging* peut être spontané lorsqu'il « correspond aux pratiques discursives naturelles et complexes des plurilingues » (Morin, 2021, p. 72). S'il est plus encadré, dans une salle de classe, il est alors utilisé dans un but pédagogique (Cenoz et Gorter, 2017 ; Morin, 2021).

Concrètement, le *translanguaging* pédagogique repose sur l'autorisation de l'utilisation des langues des élèves, sans aucune restriction (Vogel et Garcia, 2017), et leur permet de « mobiliser [...] toutes les compétences et tous les préacquis encodés dans leurs répertoires linguistiques » (Young et Mary, 2016, p. 79). La salle de classe devient, alors, un lieu de co-construction des savoirs où les élèves et l'enseignant apprennent grâce aux interactions (Wei, 2018). García *et al.* (2017) identifient trois principes qui sont essentiels lorsqu'un enseignant permet le *translanguaging* dans sa classe : 1) l'enseignant est convaincu que les différents bagages linguistiques des élèves sont des ressources qui doivent être mises à profit en salle de classe ; 2) l'enseignant met en place un plan stratégique pour intégrer l'usage des répertoires linguistiques en salle de classe, mais aussi tisser des liens avec la famille et la communauté ; 3) l'enseignant peut être amené à changer ses pratiques en fonction des commentaires réflexifs des élèves. Young et Mary (2016) ajoutent que ces pratiques innovantes peuvent déconstruire les relations de pouvoir, car l'enseignant, qui ne connaît pas forcément toutes les langues parlées par les élèves, n'a plus le contrôle absolu. Il ne peut donc ni surveiller ce que dit l'élève, ni corriger ses erreurs de grammaire, ni même vérifier s'il est en train d'effectuer les tâches demandées. Les chercheurs soulignent à cet effet que les pratiques relevant du *translanguaging* peuvent être difficiles à mettre en place chez certains enseignants, notamment parce qu'ils doivent

apprendre à déléguer le rôle d'expert aux élèves (Auger et Le Pichon-Vorstman, 2021 ; Geoffroy *et al.*, 2013).

Dans un contexte minoritaire tel que l'Ontario, le *translanguaging* en tant qu'approche pédagogique requerrait aussi le respect d'autres principes par l'enseignant, et ce, afin de protéger la langue minorisée. Cenoz et Gurter (2017), provenant du pays de Galles, où l'anglais (langue hégémonique majoritaire) et le gallois (langue minoritaire) sont les deux langues officielles, proposent ainsi de revisiter les fondements du *translanguaging* afin de le contextualiser aux milieux où il existe des langues majoritaires et minoritaires. Afin que les pratiques prenant appui sur le *translanguaging* ne se mettent pas en œuvre au détriment de la langue minoritaire, ils ont élaboré cinq principes qui entourent le *translanguaging*.

Tableau 3 *Les cinq principes qui permettent de respecter les langues minoritaires (Cenoz et Gurter, 2017 ; traduction libre de Morin, 2021, p. 76)*

1. Concevoir des espaces fonctionnels réservés à l'utilisation de la langue minoritaire.
2. Développer le besoin d'utiliser la langue minoritaire grâce au <i>translanguaging</i> .
3. Utiliser des ressources émergentes plurilingues pour renforcer toutes les langues en développant la conscience métalinguistique.
4. Renforcer la conscience linguistique.
5. Lier le <i>translanguaging</i> spontané aux activités pédagogiques.

Le premier principe sous-tend la nécessité de créer des espaces fonctionnels où seule la langue de la minorité est parlée en liberté, sans peur que la langue de la majorité ne prenne le dessus. Dans le contexte de l'école, les auteurs expliquent que de tels espaces fonctionnels pourraient être une salle de classe où, au cours d'une période déterminée, l'enseignant suggère que les langues autres que la langue d'enseignement ne peuvent être utilisées. Nous souhaitons, tout de même, émettre des réserves quant à ce premier principe qui, pour nous, peut porter à confusion. Ici, Cenoz et Gurter (2017) indiquent qu'il serait préférable de restreindre momentanément l'utilisation des répertoires pluriels des élèves lorsqu'ils évoluent dans un contexte minoritaire au profit de la langue de scolarisation.

Toutefois, une des notions de base du *translanguaging* est l'autorisation de toutes langues des élèves et cela, sans aucune restriction (Vogel et Garcia, 2017).

Le deuxième principe porte sur l'importance de développer le besoin d'utiliser la langue minoritaire grâce au *translanguaging*. Puisque, dans un contexte minoritaire, la langue minoritaire est souvent délaissée et utilisée uniquement lorsqu'elle est nécessaire, l'utilisation du *translanguaging* peut permettre un renversement de la situation. Par exemple, lors d'un discours où le français et l'anglais sont les deux langues utilisées, le fait d'alterner les langues et de ne pas dire exactement la même chose en français et en anglais va obliger la personne monolingue anglophone à fournir des efforts pour comprendre le français.

Le troisième principe vise l'utilisation des ressources émergentes plurilingues pour renforcer toutes les langues, en développant la conscience métalinguistique. De telles ressources permettent aux élèves d'utiliser toutes les langues de leur répertoire en salle de classe. Concrètement, l'enseignant devrait permettre à ses élèves d'utiliser ses connaissances antérieures mêmes si celles-ci ont été apprises dans une autre langue. L'enseignant va, alors, soutenir l'élève dans le transfert de ses connaissances vers la langue minoritaire. Pour cela, il peut mettre en place des activités en lien avec la littérature bi-/plurilingue ou créer des connexions cognitives entre les différentes langues afin de développer, entre autres, le vocabulaire dans plusieurs langues.

Le quatrième principe correspond au développement de la conscience linguistique grâce à l'exploration des connaissances des élèves par rapport aux différents rôles et usages des différentes langues. Cette exploration permettrait aux élèves de mieux comprendre le rôle de langue de la minorité et l'importance de préserver cette dernière. Ils auraient ainsi une conscience aiguisée à l'égard des langues et de leur positionnement en société.

Le cinquième principe porte sur le besoin de faire des liens entre le *translanguaging* spontané et les activités pédagogiques. Puisque l'école est souvent le lieu où les élèves développent leurs compétences communicatives informelles, il est important que l'enseignant prenne conscience de ce rôle spécifique de l'école. Pour cela, il doit prendre pour point de référence la façon dont les élèves communiquent entre eux. Ainsi, il pourrait contextualiser ses activités pédagogiques à l'aide des observations de *translanguaging* qu'il a faites en écoutant ses élèves.

En respectant ces cinq principes, même si la langue dominante de la région ne peut être isolée, l'enseignant est susceptible de créer un équilibre permettant à la fois de protéger la langue minoritaire, mais aussi de préserver et de valoriser l'identité plurilingue des élèves (Morin, 2021).

Le *translanguaging*, lorsqu'il est utilisé dans un but pédagogique, peut dès lors être employé pendant l'enseignement de la lecture, afin de légitimer les compétences déjà acquises par les élèves. C'est dans cette optique que nous abordons maintenant le *translanguaging* en lecture.

2.3.1 Le *translanguaging* en lecture

En lecture, le *translanguaging* peut se traduire par deux approches principales : soit il existe plusieurs langues à l'intérieur même du livre, soit les interactions par rapport à un livre ont lieu dans plusieurs langues (Vaish et Subhan, 2015). À cet égard, la recherche avance que l'autorisation du *translanguaging* en lecture peut notamment améliorer la compréhension des élèves (Hungwe, 2019 ; Osorio, 2020 ; Vaish et Subhan, 2015). Effectivement, ces études montrent que la L1, si l'apprenant s'autorise à la mobiliser, peut soutenir la L2, et ainsi l'aider à comprendre des mots de vocabulaire et des constructions syntaxiques complexes (Hussein, 2013). En salle de classe, Garcia et Wei (2014) préconisent certaines actions pour favoriser les va-et-vient entre la L1 et la L2 en lecture. Selon eux, lorsque l'élève lit, ce dernier peut être accompagné d'un partenaire de lecture, partenaire avec lequel il partage plus d'une langue. Utilisant dès lors plusieurs langues pour interagir autour du livre, ils peuvent s'appuyer mutuellement lorsqu'ils font face à des difficultés de compréhension. L'enseignant peut également fournir de livres bi-/plurilingues en salle de classe, et il peut encourager et fournir du matériel bi-/plurilingue pour les projets des élèves. Aussi l'enseignant qui lit en salle de classe peut-il donner du temps aux partenaires afin de parler, dans les langues de leur choix, de certains passages.

À ce sujet, Maseko et Mkhize (2021) ont examiné les pratiques axées sur le *translanguaging* en lecture d'une enseignante de 3^e année dans une école plurilingue d'Afrique du Sud qui offre des cours à la fois en anglais comme langue d'enseignement et en isiZulu comme première langue additionnelle. Dans cette classe, les élèves avaient cinq langues maternelles différentes ; l'enseignement était réalisé à la fois en anglais et en isiZulu, la langue maternelle de l'enseignant et de 19 des 43 élèves. Dans cette école,

l'enseignement des langues était séparé ; cependant, l'enseignant acceptait l'utilisation des langues des élèves dans le cours d'anglais et d'isiZulu. Dans le cadre de la recherche, les chercheurs ont observé 25 leçons de lecture ; quelques-unes étaient en anglais et les autres, en isiZulu. L'enseignant n'utilisait pas de livres bi-/plurilingues, mais le *translanguaging* était présent et autorisé dans les interactions.

Les résultats de la recherche montrent l'importance du *translanguaging* à titre de ressource linguistique et communicative. La plupart du temps, le *translanguaging* était effectué lors de l'introduction des textes, c'est-à-dire lors de la phase de préparation. L'enseignant vérifiait les connaissances antérieures des élèves dans les deux langues en posant des questions de vocabulaire en anglais. Lorsqu'une réponse était en anglais, il encourageait ses élèves à donner la même réponse, mais en isiZulu. Cette pratique permettait aux élèves de comparer plusieurs mots de vocabulaire dans les deux langues. Le *translanguaging* en lecture pendant les interactions a en outre permis de créer un pont entre les différentes cultures ; par exemple, lors de la lecture d'un texte en isiZulu, une conversation sur la nourriture a été initiée. En effet, le texte parlait de la nourriture traditionnelle du peuple zoulou, et l'enseignant voulait que les élèves comparent cette nourriture avec celle qu'ils mangent. La conversation était dans les deux langues, sans restriction.

Vaish et Subdhan (2015) ont, quant à eux, documenté l'utilisation de la langue maternelle des élèves dans l'enseignement de la lecture dans la langue d'enseignement dans le contexte plurilingue de Singapour. Dans cette cité-État, où le chinois, le malais, le tamoul et l'anglais sont considérés comme langues officielles, l'anglais est la seule langue d'enseignement, mais ce dernier est une L2 pour la plupart des élèves. Les chercheurs ont observé une classe de 2^e année qui avait huit élèves : six d'entre eux étaient bilingues malais/anglais, un était bilingue tamoul/anglais et le dernier, bilingue chinois/anglais. Avant l'étude, l'enseignante utilisait des approches similaires au *translanguaging* ; par exemple, il lui arrivait d'utiliser des traducteurs en ligne lorsqu'elle avait besoin de traduire des mots d'anglais pour soutenir l'apprentissage de son élève qui parle le chinois.

Pour la recherche, les huit élèves ont été séparés en trois différents groupes, en fonction des langues maternelles de la classe. L'enseignante a pris en charge le groupe bilingue malais/anglais, tandis que deux assistants de recherche ont pris en charge les

groupes tamoul/anglais et chinois/anglais. Cette division permettait, selon les chercheurs, de maximiser les possibilités de *translanguaging*. Les langues maternelles, dans ce contexte, seraient utilisées pour renforcer la compréhension en lecture et l'enseignement du vocabulaire dans la langue d'enseignement. Des activités gravitant autour du livre monolingue *The Grasshopper and the Ant* ont été construites pour que les élèves emploient leur langue maternelle. Les chercheurs ont été dans la classe pendant huit jours et ont filmé les cours du groupe anglais/malais, afin d'observer les différents effets de l'autorisation du *translanguaging* en lecture chez des élèves issus d'un contexte plurilingue et considérés comme moins performants. L'enseignante a lu l'album plusieurs fois aux élèves et elle a mis en place des activités liées au vocabulaire, à la compréhension, à l'orthographe et à l'écriture.

Au début, l'usage du malais par l'enseignante était minime ; les élèves et l'enseignante étaient en train de s'adapter à l'utilisation du *translanguaging*. Progressivement, l'enseignante a augmenté l'utilisation du malais dans son enseignement, mais elle gardait toujours en tête que le malais était seulement utilisé pour soutenir l'apprentissage de la langue d'enseignement. Les élèves, quant à eux, même après avoir utilisé le *translanguaging* pendant huit jours, utilisaient beaucoup plus de mots d'anglais que de mots de malais. Cependant, les chercheurs ont remarqué que les élèves prenaient beaucoup plus la parole en classe, ainsi, l'autorisation de la langue maternelle a permis aux élèves de plus s'exprimer, sans que cette dernière prenne le dessus sur l'usage de la langue d'enseignement.

L'autorisation du malais a permis une meilleure acquisition du vocabulaire en anglais, car les élèves ont pu mieux comprendre les nuances de certains mots en les traduisant dans la langue maternelle. Par exemple, l'enseignante en a profité pour que les élèves comprennent la différence entre les adverbes de quantité en anglais. C'est en contextualisant l'apprentissage et en autorisant l'usage de la langue maternelle que l'enseignante a permis à ses élèves de plus prendre la parole en classe et de mieux comprendre le livre anglophone.

En bref, en lecture, le *translanguaging* peut être analysé à partir des interactions à travers la lecture d'un livre monolingue. L'utilisation des répertoires langagiers des élèves, dans ces deux cas, ne porte pas préjudice à l'enseignement de la langue d'enseignement,

car les élèves et l’enseignant les utilisent seulement pour faciliter l’enseignement de la langue d’instruction. Notre recherche porte sur les livres bi-/plurilingues et, donc, nous nous intéressons donc davantage au *translanguaging* à l’intérieur des livres et moins au *translanguaging* dans les interactions. Puisque, dans un contexte minoritaire, plusieurs langues cohabitent au sein de l’école, le recours à de tels médiums bi-/plurilingues pourrait aussi permettre aux élèves d’utiliser l’ensemble de leur répertoire langagier en salle de classe. C’est ce qui nous mène, à présent, à mettre l’accent sur les écrits scientifiques qui ont plus particulièrement traité de la littérature bi-/plurilingue.

2.4 L’utilisation de la littérature bi-/plurilingue

La littérature bi-/plurilingue est un médium qui permet le *translanguaging* en classe, car le lecteur peut utiliser ses connaissances dans une langue pour comprendre les passages écrits dans l’autre (Thibeault et Matheson, 2021). Tout texte littéraire qui implique l’utilisation d’au moins deux langues dans un même ouvrage peut être considéré comme une œuvre bi-/plurilingue (Armand, 2012). Il existe d’ailleurs plusieurs différents types de littérature bi-/plurilingue ; c’est la place des différentes langues au sein du titre qui va permettre de les différencier (voir tableau 4).

Tableau 4 *Les différents types de littérature bi-/plurilingue (inspiré de Chen, 2019 ; Perregaux, 2009 ; Thibeault et Matheson, 2021)*

Type de littérature bi-/plurilingue	Définition
La traduction d’un texte en entier	La totalité de l’histoire apparaît dans plusieurs langues, qui sont clairement présentées de façon distincte (sur des pages différentes, dans des encarts différents, etc.).
L’utilisation de plusieurs langues enchâssées	L’histoire est contée dans une langue et admet quelques mots ou des expressions dans d’autres langues, enchâssés au sein même du texte.
Le système intégré	L’histoire est présentée dans des langues se mélangeant totalement dans le texte.

L'ancrage de notre recherche dans le *translanguaging* permet de rendre notre définition de la littérature bi-/plurilingue plus inclusive, car même si un livre ne comporte pas exactement le même pourcentage de texte dans une langue A et dans une langue B, voire dans une langue C ou D, nous le considérons quand même comme un titre de littérature bi-/plurilingue. Cependant, contrairement à Moore et Sabatier (2014), nous n'incluons pas les livres monolingues traduits dans une autre langue dans notre liste de livres bi-/plurilingues. Nous considérons qu'un livre est bi-/plurilingue seulement si à l'intérieur de ce dernier, il y a la présence d'au moins deux langues différentes.

2.4.1 Les avantages de l'utilisation de la littérature bi-/plurilingue en classe

Les recherches sur la littérature bi-/plurilingue mettent l'accent sur les nombreux avantages qu'apporte son utilisation. Plusieurs chercheurs (Lugo-Nerris, 2010 ; Paolacci et Gobbé-Mévellec, 2022) soutiennent que ce genre de littérature faciliterait le développement lexical et le passage à l'écrit chez des élèves qui viennent de cultures où la communication ne prend pas naturellement la forme de l'écrit, mais relève davantage de l'oral (Fleuret et Sabatier, 2019 ; Moore et Sabatier, 2014).

Lors d'une étude quantitative, Naqvi *et al.* (2013) ont cherché à comparer l'utilisation de la littérature bi-/plurilingue à l'utilisation d'une littérature monolingue dans des écoles de langue anglaise où les élèves connaissaient au moins deux langues, au Canada. Les élèves de l'étude étaient âgés de quatre à cinq ans et avaient diverses langues maternelles, notamment l'anglais (40 %), le panjabi (17 %) et l'ourdou (16 %). Sur un total de 16 classes choisies aléatoirement, huit ont utilisé des livres bi-/plurilingues. Ces livres étaient à la base monolingue, mais ont été traduits en différentes langues par l'équipe de chercheurs, qui a inséré les différentes traductions au sein même des livres. Les huit autres classes, quant à elles, ont seulement utilisé les livres monolingues anglais. Cette étude avait pour but d'explorer les incidences de l'utilisation de livres bi-/plurilingues chez les enfants de maternelle. Les résultats montrent que majoritairement, les élèves qui ont pris part à l'intervention axée sur les livres bilingues participaient davantage lorsque leur langue d'origine se trouvait dans les livres. Ils ont aussi développé une meilleure connaissance des lettres majuscules et du vocabulaire, et ont présenté des gains sur le plan de l'association graphèmes-phonèmes. De plus, les livres bilingues ont aussi amélioré la motivation et la participation de la famille dans l'éducation de l'élève.

D'autres chercheurs confirment que la littérature bi-/plurilingue peut refléter la réalité linguistique et culturelle des élèves (Chen, 2019 ; Naqvi *et al.*, 2013). Elle permet de construire un rapport multidimensionnel au monde, c'est-à-dire que pendant la lecture, l'élève peut découvrir de nouvelles réalités, se questionner sur le monde et développer un esprit critique (Fleuret et Sabatier, 2019). Ainsi, les livres ne sont plus seulement à des objets de lecture, mais « renvoient alors à la polyphonie de ceux qui les écrivent/les produisent et les lisent/les interprètent et qui participent à donner du sens à la réalité sociale » (Moore et Sabatier, 2014, p. 55). Ils peuvent alors créer un pont entre l'école, la famille et la communauté, et l'élève peut faire des liens entre sa culture familiale et la culture de l'école par l'entremise du livre (Fleuret et Sabatier, 2019 ; Moore et Sabatier, 2014 ; Perregaux et Deschoux, 2011).

2.4.2 L'utilisation de la littérature bi-/plurilingue dans les pratiques d'enseignement

L'intégration de la littérature bi-/plurilingue et les incidences qu'elle peut avoir sur les élèves et la culture de la classe font l'objet d'un nombre grandissant de recherches (Armand *et al.*, 2016 ; Litalien *et al.*, 2012). Néanmoins, rares sont celles qui ont particulièrement mis l'accent sur les pratiques qu'utilisent les enseignants quand ils font usage de cette littérature. De telles recherches, pourtant, permettent de mettre en valeur le travail des enseignants qui, bien qu'ils soient peu nombreux, mettent en œuvre des pratiques qui, en raison du caractère linguistiquement pluriel de l'artéfact qu'est la littérature bi-/plurilingue, font écho au *translanguaging* que nous avons déjà abordé.

À cet égard, lors d'une recherche-action réalisée au sein de la classe à l'élémentaire d'un programme bilingue anglais/espagnol aux États-Unis, Osorio (2020) a créé un environnement dans lequel ses élèves pouvaient utiliser leur différent bagage linguistique et culturel. La classe faisait partie d'une école dotée d'un programme bilingue anglais/espagnol, avec un enseignement à 80 % en espagnol et à 20 % en anglais : l'enseignement de la lecture, de l'écriture et des mathématiques étaient en espagnol, alors que l'enseignement des sciences et de l'univers social était en anglais. Pour réaliser sa recherche, l'enseignante-chercheuse a mis en œuvre des séances de lecture à haute voix à partir de livres bilingues anglais/espagnol, en classe d'anglais. Elle explique que pour choisir les livres bi-/plurilingues, elle s'inspirait des intérêts des élèves, de leurs connaissances linguistiques et de leur histoire familiale. De plus, elle cherchait à leur

montrer qu'il existe de multiples environnements anglophones et hispanophones dans le monde.

Avant même de commencer à lire le livre à haute voix, elle a mené des conversations en groupe-classe à la fois en anglais et en espagnol pour présenter la lecture. Puis, elle préparait les élèves à la lecture en activant leurs connaissances antérieures dans les deux langues. Pour cela, elle partait de la photo d'un élément présent dans le livre et demandait aux élèves de décrire ce qu'ils voyaient. Ensuite, en lisant à voix haute, l'enseignante alternait entre les langues comme elles étaient présentées dans le livre. Pendant la lecture, il y avait des discussions entre les élèves et l'enseignante pour mieux comprendre l'utilisation des langues par l'auteur dans le texte. Les discussions étaient à la fois en anglais et en espagnol. L'auteur souligne que les élèves ne choisissaient pas une langue plus qu'une autre, et que l'interaction se mettait naturellement en œuvre de façon bilingue. Le fait d'accepter l'espagnol a permis d'inclure plus d'élèves dans la discussion, car ils utilisaient la langue de leur choix et ne ressentaient pas la pression de parler seulement l'anglais. Les élèves ont pu faire des liens entre leur vie personnelle et les histoires des livres, car les livres plurilingues représentaient leur réalité. Le but de l'enseignante était de créer un espace inclusif où les langues et les cultures sont accueillies et célébrées. Ainsi, selon elle, le *translanguaging* en lecture a eu des bénéfices au niveau cognitif, mais aussi sur un plan social.

Plus près de nous, au Québec, Armand *et al.* (2016) ont rendu compte d'un projet sur l'utilisation de la littérature bi-/plurilingue en maternelle qu'a mis en place une école montréalaise située dans un secteur pluriethnique. Elles ont également conçu une vidéo pédagogique illustrant les pratiques déployées dans l'école (Gosselin-Lavoie et Armand, 2015). Le projet a permis de montrer comment les enseignants avaient concrètement recours à des acteurs extérieurs à l'école lors de l'utilisation de livres bi-/plurilingues. Plusieurs versions de l'œuvre *Augustus et son sourire* (Rayner, 2008) ont été employées, ces versions adoptant plusieurs combinaisons de langues et permettant ainsi la mise en relation du français, de l'anglais et de langues connues par les élèves (l'ourdou, le bengali, etc.). Pendant trois séances, la lecture à haute voix était faite en alternant le français et une autre langue : le bengali, le tamoul et l'ourdou, qui étaient les langues les plus présentes dans l'école. L'alternance des langues s'effectuait dès qu'il y avait un changement de

langue dans le texte. La partie française était lue par l'enseignante, alors que la partie dans l'autre langue était lue par une intervenante communautaire. Ensuite, le directeur de l'école a lu l'album en français aux élèves. Après les trois lectures, les élèves se divisaient en sous-groupes avec un parent volontaire, une éducatrice ou un membre du personnel pour une dernière lecture dans différentes langues. Ce projet a permis une relation plus étroite entre l'école, la famille et la communauté, car les trois entités étaient présentes pour les élèves pendant la lecture. Pendant les différentes lectures, des questions étaient posées dans la langue de lecture afin de vérifier la compréhension. De plus, les élèves ont pu observer les différences entre les langues ; ils étaient majoritairement plus engagés en classe, car ils ont vu que leurs langues maternelles étaient acceptées et qu'elles pouvaient soutenir l'apprentissage de la langue de scolarisation.

Enfin, Moore et Sabatier (2014) ont quant à elles effectué une recherche ethnographique dans des classes de deuxième et de troisième année d'écoles de langue française et d'immersion française en Colombie-Britannique. Les auteures expliquent notamment que l'utilisation de ce type de livres peut être facilitée par plusieurs pratiques. Dans un premier temps, les élèves avaient un libre accès aux différents livres grâce aux coins lecture et aux bibliothèques présents dans les salles de classe. Les livres n'étaient pas catégorisés par langues, ils étaient tous mélangés. Les élèves pouvaient utiliser ces livres de façon autonome, quand ils le souhaitaient. Les chercheurs ont, en outre, remarqué que certains enseignants laissaient les élèves feuilleter le livre librement et les invitaient à écrire leurs propres histoires à partir des livres lus. De plus, les événements qui ponctuaient l'année, comme les saisons ou les fêtes, permettaient à l'enseignant d'utiliser les livres bi-/plurilingues. Les livres étaient, aussi, des supports privilégiés pour l'élaboration de projets artistiques, des projets d'écriture en français et pour initier les élèves à d'autres graphies. Cela dit, les auteures ne se concentrent pas dans leur texte sur les agir des enseignants quand ils utilisaient la littérature bi-/plurilingue. Par exemple, elles ne décrivent pas les pratiques et ne montrent pas clairement comment les différentes langues des livres sont utilisées par les élèves et les enseignants. Les auteures mentionnent d'ailleurs que les enseignants « disposent de peu d'outils qui leur permettent de construire des séquences didactiques dans la perspective d'approches plurielles [des langues et des cultures] qui, elles, restent méconnues dans le contexte canadien » (Moore et Sabatier, 2014, p. 56).

2.5 Synthèse du cadre conceptuel et objectifs de recherche

Le présent chapitre met en lumière certaines pratiques d'enseignement concernant la lecture. Dans le cadre de notre étude, nous nous intéresserons plus particulièrement à la phase active des pratiques d'enseignement, bien que les phases préactive et postactive pourront aussi être décrites, lorsque le contexte le permettra. Par ailleurs, la phase active d'une pratique d'enseignement en lecture se divise en trois moments : avant la lecture (la préparation à la lecture), pendant la lecture (la réalisation de la lecture) et après la lecture (l'intégration de la lecture). De plus, nous avons vu que l'utilisation de la littérature bi-/plurilingue est multidimensionnelle et comporte de nombreux avantages, lesquels dépassent la salle de classe. La présence de plusieurs langues, qui sont potentiellement parlées dans les familles, permet de tisser des liens plus forts entre l'école, la famille et la communauté. Malgré tout, en contexte franco-ontarien, l'utilisation des langues des élèves en classe reste une pratique assez timide, car les enseignants sont souvent partagés entre l'envie de prendre en compte la diversité et le besoin de protéger la langue minoritaire. Les pratiques qui relèvent de l'utilisation de la littérature bi-/plurilingue sont peu mises en avant dans les écrits scientifiques, en ce sens qu'on ne sait encore que peu de choses sur les actions qu'entreprennent les enseignants pour mettre en œuvre un enseignement gravitant autour ce type de littérature. Nous avons relaté que, majoritairement, il était question de la lecture à haute voix par l'enseignant ou des acteurs externes, ainsi que de discussions en groupe-classe pour vérifier la compréhension des élèves. D'autres ont aussi mis en évidence qu'il était possible de mettre des livres bi-/plurilingues dans un coin-lecture ou dans la bibliothèque de la classe. À notre connaissance, nous ne savons pas si d'autres pratiques d'enseignement de la lecture sont utilisées par les enseignants qui emploient ce type de littérature. Qui plus est, les écrits scientifiques ne précisent pas toutes les phases des pratiques d'enseignement utilisées à partir de livres bi-/plurilingues. Ainsi, il sera intéressant de décrire, dans notre recherche, ce que font les enseignants avant, pendant et après le recours au livre, pour saisir concrètement et avec précision les différentes pratiques. Compte tenu de ces considérations, notre recherche vise à décrire les différentes pratiques d'enseignants qui font usage de la littérature bi-/plurilingue en Ontario francophone.

CHAPITRE 3 : Méthodologie

Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons à décrire des pratiques d'enseignement et à expliquer comment, dans sa classe, l'enseignant fait usage d'œuvres de littérature bi-/plurilingue dès le moment où il choisit un livre en particulier, jusqu'au moment où, après l'intervention, il va réfléchir sur ce qui s'est passé. N'étant pas allés dans les salles de classe pour observer la mise en œuvre effective de ces pratiques, nous nous penchons dans cette thèse sur des pratiques d'enseignement déclarées ; autrement dit, nous prenons appui sur les propos des enseignants qui racontent cette mise en œuvre. Comme le mentionne Lefebvre (2005), bien que la description de pratiques déclarées soit limitative, elle permet également aux chercheurs d'avoir accès aux intentions, aux choix et aux décisions de l'enseignant dans une situation donnée.

Le présent chapitre a pour but de présenter la méthodologie à laquelle nous avons recouru pour atteindre notre objectif de recherche. D'abord, nous présenterons l'étude multicas, qui est la méthode de recherche retenue pour notre étude. Nous précisons ensuite les critères de sélection et les procédures ayant permis le recrutement des participants. Puis, nous aborderons le déroulement général de la collecte de données. Dans la dernière partie du chapitre, nous nous concentrerons sur les différents instruments qui ont été utilisés pour collecter les données et les analyses que nous avons réalisées à partir des données pour satisfaire notre objectif.

3.1 L'étude multicas

De nature qualitative/interprétative (Savoie-Zajc, 2016), notre recherche vise à décrire les pratiques déclarées d'enseignement quant à l'utilisation de la littérature bi-/plurilingue en contexte minoritaire ontarien. Comme, à notre connaissance, il n'existe pas de recherche sur le sujet, la nôtre est exploratoire. Nous avons décidé de retenir l'étude multicas, chaque cas renvoyant à un enseignant différent. Ce type de recherche permet, d'une part, de découvrir des similitudes entre les différents cas et, de l'autre, de relever les particularités de chacun (Yin, 2014). De plus, Merriam (1988) explique que ce type de recherche met l'accent sur la découverte et la compréhension dans le but de faire avancer la pratique éducative, et permet au chercheur de s'intéresser au « pourquoi » et au « comment » d'un phénomène. Notre recherche a donc permis de comprendre comment des enseignants mettent en pratique l'utilisation de la littérature bi-/plurilingue.

3.2 Les participants

La collecte des données a eu lieu pendant la pandémie de la COVID-19, d'octobre 2021 à décembre 2021. Pour cette raison, nous avons choisi d'effectuer l'intégralité de notre recherche virtuellement. Nous avons obtenu le certificat d'éthique de la part du comité déontologique de la recherche l'Université d'Ottawa à l'été 2021 (annexe 1). Nous avons effectué notre campagne de recrutement de participants entre octobre 2021 et décembre 2021, afin de ne pas surcharger les enseignants durant la période de rentrée scolaire. Pour la campagne, nous avons publié sur les réseaux sociaux l'affiche promotionnelle conçue pour l'étude (annexe 2). De plus, nous avons utilisé le bouche-à-oreille afin de pouvoir recruter plus de participants.

Notre échantillonnage est non probabiliste de convenance et, pour pouvoir participer à notre recherche, chaque enseignant devait répondre à deux critères : 1) enseigner ou avoir enseigné le français dans une école élémentaire ou secondaire de langue française en Ontario ; 2) utiliser ou avoir utilisé la littérature bi-/plurilingue dans ses pratiques. Concernant le nombre de participants idéal, puisque Gagnon (2011) suggère d'avoir entre quatre et dix participants dans le cadre d'une étude de cas, nous avons décidé de recruter un maximum de dix enseignants. À la suite de la diffusion de notre appel de participation, nous avons réussi à en recruter six. Cependant, les données d'un participant n'étaient pas exploitables, car l'enseignante ne répondait pas à un des critères. Effectivement, elle n'utilisait pas de livres bi-/plurilingues tel que nous les avons définis dans notre recherche ; elle employait plutôt des recettes de cuisine en français et en anglais. Ainsi, pour cette thèse, ce sont les données liées à cinq participants qui sont utilisées. Le tableau 5 dresse le portrait de ces participants. Les prénoms que nous utilisons, pour maintenir leur anonymat, sont des pseudonymes.

Tableau 5 *Profil des cinq participants à la recherche*

	Ariane	Irène	Agathe	Kali	Patrick
Âge	37 ans	36 ans	55 ans	36 ans	32 ans
Langues comprises	Français et anglais	Français, anglais, espagnol, italien, ewondo et bulu	Français, anglais et espagnol	Français, anglais et espagnol	Français et anglais
Langues parlées à la maison	Français	Français	Français et anglais	Français et anglais	Français et anglais
Nombre d'années d'expérience en enseignement	15 ans	12 ans	32 ans	10 ans	7 ans
Province de la formation en enseignement	Ontario	Ontario et Picardie (France)	Québec	Ontario	Ontario
Qualifications additionnelles	Arts dramatique (partie 1), spécialiste enseignement du français au supérieur	Diplôme d'études supérieures spécialisées en technologie éducative, maîtrise en administration des affaires (gestion des ressources humaines)	Français langue seconde	Spécialiste en lecture (partie 1, 2 et 3)	Enfance en difficulté et cycle intermédiaire
Diplôme de maîtrise	Non	Oui	Non	Non	Non
Niveau d'enseignement durant l'année 2021-2022	9 ^e et 12 ^e années	11 ^e et 12 ^e années	Maternelle à 6 ^e année	2 ^e année	7 ^e année
Présence d'élèves PANA	Non	Oui	Oui	Oui	Oui
Présence d'élèves ALF	Non	Non	Oui	Oui	Oui

Nous avons donc deux enseignants au secondaire et trois enseignants à l'élémentaire. En plus de la maîtrise du français, tous les participants ont une connaissance de la langue majoritaire du Canada, et trois enseignants comprennent aussi une troisième langue. Deux

enseignants ne parlent que le français à la maison, et les trois autres y parlent le français et l'anglais. Quatre enseignants ont effectué leur formation initiale en enseignement en Ontario. Irène a complété sa formation initiale en France, avant d'en compléter une autre au Canada. De plus, Agathe a effectué sa formation au Québec. L'expérience en enseignement varie selon les enseignants : un enseignant a moins de 10 ans d'expérience en enseignement, trois enseignants ont entre 10 ans et 15 ans d'expérience et un enseignant a plus de 30 ans d'expérience. Finalement, trois des participants enseignent à des élèves en ALF, tandis que quatre participants enseignent à des élèves du PANA.

Notons qu'Agathe n'est plus enseignante, car au moment de prendre part à l'étude, elle venait de prendre sa retraite. Cependant, elle a utilisé des livres bi-/plurilingues lorsqu'elle enseignait ; elle est donc éligible à participer à la recherche. Patrick, lui aussi, a utilisé la littérature bi-/plurilingue lorsqu'il était enseignant titulaire en troisième, en quatrième, en cinquième et en sixième année, mais quand nous l'avons rencontré, il enseignait les mathématiques en septième année. Il n'employait plus la littérature bi-/plurilingue à ce moment.

3.3 Le déroulement de la recherche

L'affiche promotionnelle a été diffusée sur le média social Facebook, principalement dans différents groupes liés aux sujets de cette thèse. Les premiers échanges par courriel avec les participants potentiels nous ont permis de vérifier leur admissibilité à la recherche, de répondre à leurs questions potentielles et d'établir un calendrier pour les entrevues semi-dirigées, selon leurs disponibilités. La collecte de données s'est déroulée en deux temps. Tout d'abord, nous avons envoyé un lien par courriel permettant à chaque participant de répondre à un questionnaire numérique. Nous leur avons laissé dix jours pour y répondre. Nous leur avons ensuite envoyé un second courriel pour confirmer le rendez-vous pour l'entrevue semi-dirigée et nous leur avons précisé les principaux objectifs de la rencontre, afin que l'enseignant puisse se préparer. Finalement, l'entrevue semi-dirigée s'est effectuée via la plateforme Zoom et durait un maximum d'une heure.

Le premier participant qui a manifesté son intérêt a permis la réalisation d'une étude pilote. Grâce à lui, nous nous sommes assurée de la pertinence des questions pour assurer le bon déroulement de notre étude pour les autres participants. Nous lui avons demandé son opinion par rapport à nos instruments, afin de les clarifier au besoin. Comme le

participant de l'étude pilote a compris les questions du questionnaire et de l'entrevue semi-dirigée, et que ses commentaires étaient positifs, nous avons gardé les données liées à sa participation pour notre recherche.

3.4 L'instrumentation

Afin d'opérationnaliser notre recherche, nous avons décidé de retenir deux instruments de collecte : le questionnaire et l'entrevue semi-dirigée. L'utilisation des deux instruments, comme nous le verrons, nous a permis de rendre compte de la complexité des pratiques d'enseignement et de trianguler la source de nos données (Savoie-Zajc, 2016).

3.4.1 Le questionnaire

Le premier instrument que nous avons utilisé pour notre étude est le questionnaire en ligne sur la plateforme *SurveyMonkey* (annexe 3). Notre questionnaire se divisait en deux grandes parties : 1) le profil de l'enseignant ; 2) son utilisation de la littérature bi-/plurilingue. Grâce à la première partie, nous avons pu brosser le portrait sociodémographique des participants de l'étude (voir tableau 5). La seconde partie nous a, de son côté, permis de collecter des données générales quant à leur utilisation de la littérature bi-/plurilingue. Afin de créer ce questionnaire, nous avons repris des éléments essentiels du cadre conceptuel tels que la notion d'avant, de pendant et d'après la lecture. Nous nous sommes inspirée du questionnaire créé par Lépine (2017) dans le cadre de sa recherche sur l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à l'école élémentaire au Québec ; nous avons donc reformulé certaines questions portant sur la fréquence à laquelle les enseignants mettaient en place des activités de lecture en les adaptant pour la littérature bi-/plurilingue. Nous avons enfin ajouté une question ouverte au questionnaire, question qui invitait les participants à lister les différents livres bi-/plurilingues qu'ils utilisaient en classe.

3.4.1.1 L'analyse des données collectées à l'aide du questionnaire

Après avoir rassemblé les données du questionnaire, un fichier Excel a été créé, avec un onglet par participant. Ainsi, les données ont été colligées spécifiquement pour chaque personne ayant répondu au questionnaire. Comme mentionné *supra*, la première partie du questionnaire a permis de dresser le profil des participants. La deuxième partie du questionnaire a quant à elle servi de porte d'entrée pour connaître les principales pratiques des enseignants, et la dernière partie nous a donné accès aux livres bi-/plurilingues au cœur

de leurs pratiques. Les données de la deuxième partie du questionnaire ne constituaient pas notre source principale de données, mais elles nous en ont permis une triangulation. Par exemple, lors de l'entrevue (que nous abordons au paragraphe suivant), si un participant avait omis un des éléments du questionnaire dans son discours, nous lui demandions de nous en parler. En ce sens, dans le cadre de cette thèse, nous ne mettrons pas l'accent sur les données issues de la deuxième partie du questionnaire puisque, comme nous le verrons dans la présentation des résultats, les données venant des entretiens que nous avons réalisés avec nos participants nous permettent amplement de satisfaire notre objectif de recherche.

3.4.2 L'entrevue semi-dirigée

Central dans notre étude, le deuxième instrument que nous avons mis en place afin d'étudier les pratiques d'enseignement déclarées est l'entrevue semi-dirigée. Savoie-Zajc (2016) définit l'entrevue comme «une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence » (p. 339). Lors de l'entrevue semi-dirigée, la chercheuse avait un guide d'entrevue avec des questions, afin de guider le participant (voir annexe 4). À travers cette rencontre, nous souhaitons en savoir plus sur l'utilisation de la littérature bi-/plurilingue et des différentes langues qui pouvaient être utilisées lors de ces pratiques. Le guide d'entrevue était divisé en deux sections : la première aborde des questions plus générales concernant l'utilisation de la littérature bi-/plurilingue afin de compléter les données générales présentées dans les réponses du questionnaire (p. ex : quels sont les avantages et les inconvénients que vous avez pu observer lors de l'utilisation de la littérature bi-/plurilingue dans votre salle de classe ?). Pendant la seconde section, par l'entremise d'un maximum de trois livres bi-/plurilingues qui ont été mentionnés en réponse à la dernière question du questionnaire, les enseignants ont décrit leurs pratiques. Nous avons donc pris pour base le livre bi-/plurilingue pour que l'enseignant raconte l'avant, le pendant et l'après des activités. Dans le guide d'entretien, nous avons des sous-questions possibles qui permettaient des ajustements de réponses ou des clarifications, si nous jugions que le participant ne répondait pas assez précisément (Savoie-Zajc, 2016).

3.4.2.1 L'analyse des données collectées à l'aide de l'entrevue semi-dirigée

Notre analyse des données des entrevues semi-dirigées est inductive (Blais et Martinau, 2006). Nous avons choisi ce type d'analyse, car nous savions que les écrits ayant finement décrit les pratiques d'enseignement lors de l'utilisation de la littérature bi-/plurilingues étaient limités. Il était, alors, difficile d'utiliser une grille d'analyse réalisée à l'aide des éléments du cadre.

Afin de commencer l'analyse complète de ces données, nous avons commencé par transcrire toutes les entrevues en verbatim. Dans un premier temps, nous avons réalisé une lecture attentive des cinq entrevues, puis nous nous sommes concentrée sur deux d'entre eux pour créer des codes qui correspondaient à des pratiques distinctes. Nous avons ensuite appliqué cette grille initiale de codes aux autres entrevues, afin de nuancer les codes existants et, quand cela s'avérait nécessaire, d'en ajouter d'autres. Nous avons alors regroupé ces codes en trois grandes catégories, ces dernières étant inspirées de notre cadre conceptuel : 1) les pratiques avant la lecture ; 2) les pratiques pendant la lecture ; 3) les pratiques après la lecture.

Afin de vérifier la rigueur de notre codage, nous avons réalisé un accord interjuge. Pour cela, la chercheuse principale et son directeur de thèse ont, chacun de leur côté, à l'aide de la grille initiale de codes, analysé le verbatim lié au premier livre bi-/plurilingue d'Agathe. Ainsi, le verbatim a d'abord été dépouillé de tous les codes, et chaque analyste a codé le passage à nouveau. Cet exercice a mené au calcul d'un indice de fidélité interjuge de 70 %, c'est-à-dire que sur dix des unités de sens trouvées par la chercheuse principale dans le verbatim, son directeur de thèse avait trouvé les sept mêmes. Nous avons alors jugé qu'il était important de préciser certains codes afin d'affiner notre analyse. Ainsi, une deuxième version de la grille de codage a été travaillée et nous avons pu faire un accord interjuge à l'aide du verbatim relatif au deuxième livre d'Agathe. L'indice de fidélité interjuge était cette fois-ci de 90 %, et nous l'avons jugé satisfaisant. À ce moment, nous avons réalisé l'analyse des autres verbatims à l'aide de la grille finale, et ce, en utilisant le logiciel NVivo. Le tableau 6 présente la grille finale qui a été utilisée pour l'analyse des cinq entrevues.

Tableau 6 Listes des différents codes pour l'analyse des verbatims

<p>1.AVANT LA LECTURE</p>	<p>1.1 Lecture individuelle</p> <p>1.2 Discussions en groupe pour découvrir la diversité de la classe</p> <p>1.3 Activation et renforcement des connaissances antérieures</p> <p>1.4 Préparation de questions de lecture</p> <p>1.5 Mise en contexte historique ou culturelle</p> <p>1.6 Travail à la maison par les élèves avec l'aide des parents</p> <p>1.7 Questionnement à partir du titre du livre</p> <p>1.8 Questionnement à partir de la 1re et de la 4e de couverture</p> <p>1.9 Visionnage d'un reportage lié au sujet du livre</p> <p>1.10 Amorçe à partir d'un dessin d'un élément du livre sur le tableau</p> <p>1.11 Questionnement sur le thème du livre</p> <p>1.12 Analyse des illustrations du livre sans lire le texte</p> <p>1.13 Prédications par les élèves du contenu du livre</p> <p>1.14 Intention de lecture</p> <p>1.15 Recherche par les élèves à la maison sur le thème du livre</p>
<p>2.PENDANT LA LECTURE</p>	<p>2.1 Type d'enseignement de la lecture</p> <p>2.1.1 Lecture interactive</p> <p>2.1.2 Lecture partagée</p> <p>2.1.3 Lecture guidée</p> <p>2.1.4 Lecture autonome</p> <p>2.2 Temps accordé à la lecture</p> <p>2.2.1 Lecture complète du livre en une seule fois</p> <p>2.2.2 Lecture du livre en plusieurs parties</p> <p>2.3 Arrêts pendant la lecture</p> <p>2.3.1 Mise en contexte historique ou culturelle</p> <p>2.3.2 Traduction du livre</p> <p>2.3.3 Discussions en petits groupes</p> <p>2.3.4 Discussions en groupe-classe</p>

	<p>2.3.5 Prise de parole spontanée pour raconter ses propres expériences</p> <p>2.3.6 Débat</p> <p>2.3.7 Comparaisons entre les langues</p> <p>2.3.8 Questionnement de l'enseignant</p>
<p>3. APRÈS LA LECTURE</p>	<p>3.1 Activités d'écriture</p> <p>3.2 Activités de communication orale</p> <p>3.3 Cercle de lecture</p> <p>3.4 Élaboration d'un projet interdisciplinaire</p> <p>3.5 Exploitation du livre dans d'autres matières scolaires</p> <p>3.6 Élaboration d'un projet plurilingue en classe (mur des bonjours, arbres aux mots, etc.)</p> <p>3.7 Exploitation du livre dans la discipline <i>français</i></p> <p>3.8 Participation à des projets en dehors de la salle de classe</p> <p>3.9 Autres lectures sur le même thème</p> <p>3.10 Utilisation de multimédia en lien avec le livre</p> <p>3.11 Discussions sur les émotions</p> <p>3.12 Rencontre avec l'auteur du livre</p> <p>3.13 Livre à la portée des élèves. Possibilité de relecture personnelle</p> <p>3.14 Évaluation en français</p> <p>3.15 Visite du quartier en lien avec le thème du livre</p>

Afin de rendre compte plus précisément des différentes pratiques, nous avons décidé de diviser les entrevues des participants selon les livres qu'ils ont choisis. Par exemple, Agathe nous a fait le récit de ces pratiques à l'aide de trois livres bi-/plurilingues. Nous avons alors divisé le verbatim au complet selon ces trois titres. Dans cet exemple-ci, nous avons donc trois fichiers dans NVivo : *Agathe livre 1*, *Agathe livre 2* et *Agathe livre 3*. Le fait de diviser nos fichiers par livre, comme nous le constaterons dans la section des résultats, nous a permis d'effectuer un travail d'analyse minutieux pour chaque participant,

tout en gardant la possibilité de regrouper les pratiques d'un même enseignant, et de noter celles qu'il utilise le plus et celles qu'il utilise le moins.

CHAPITRE 4 : Résultats

Dans ce quatrième chapitre, nous présentons les résultats liés à notre objectif de recherche. Pour le satisfaire, nous brosserons d'abord un portrait d'ensemble des pratiques déclarées des enseignants qui ont pris part à notre recherche. Par la suite, nous nous focaliserons dans le détail sur chacun des cinq enseignants, ce qui nous mènera à mettre au jour les spécificités de chacun.

4.1 Présentation générale des pratiques déclarées des enseignants de langue française en Ontario qui utilisent la littérature bi-/plurilingue

Les trois enseignants de l'élémentaire nous ont décrit leurs pratiques à partir de trois livres bi-/plurilingues, tandis que les enseignants du secondaire nous ont décrit les leurs à partir de deux livres. Lors de l'entrevue, nous avons proposé à tous les enseignants de nous décrire leurs pratiques à partir de trois livres ; cela dit, les enseignants du secondaire ont déclaré utiliser seulement deux livres bi-/plurilingues. Afin de dresser le portrait général des pratiques déclarées des cinq enseignants de la recherche, nous utilisons les résultats des entrevues semi-dirigées et nous les divisons selon les trois moments de la phase interactive (avant la lecture, pendant la lecture et après la lecture). Pour les trois moments, un tableau regroupant les différentes pratiques permet de voir le nombre d'enseignants à l'élémentaire et le nombre d'enseignants au secondaire qui utilisent ces pratiques. Il nous semble important de mentionner à priori que, comme les enseignants ont décrit plusieurs livres, il est possible que certaines pratiques soient reliées à une même œuvre.

4.1.1 La phase de préparation : les pratiques avant la lecture du livre bi-/plurilingue

Avant la lecture d'un livre bi-/plurilingue, les cinq enseignants déclarent amorcer celle-ci à l'aide de maintes pratiques, lesquelles sont répertoriées dans le tableau 7.

Tableau 7 *Les différentes pratiques avant la lecture d'un livre bi-/plurilingue*

Nom de la pratique	Nombre d'enseignants de l'élémentaire qui utilisent cette pratique (n/3)	Nombre d'enseignants du secondaire qui utilisent cette pratique (n/2)
1.1 Lecture individuelle	0	1
1.2 Discussions en groupe pour découvrir la diversité de la classe	1	0
1.3 Activation et renforcement des connaissances antérieures	2	2
1.4 Préparation de questions de lecture	1	1
1.5 Mise en contexte historique ou culturelle	3	2
1.6 Travail à la maison par les élèves avec l'aide des parents	1	0
1.7 Questionnement à partir du titre du livre	0	1
1.8 Questionnement à partir de la 1 ^{re} et de la 4 ^e de couverture	2	0
1.9 Visionnage d'un reportage lié au sujet du livre	0	1
1.10 Amorce à partir d'un dessin d'un élément du livre sur le tableau	1	0
1.11 Questionnement sur le thème du livre	3	2
1.12 Analyse des illustrations du livre sans lire le texte	1	0
1.13 Prédications par les élèves du contenu du livre	1	0
1.14 Intention de lecture	2	1
1.15 Recherche par les élèves à la maison sur le thème du livre	0	1

Lors de l'analyse des verbatims, nous avons remarqué que les pratiques les plus courantes avant la lecture d'un livre bi-/plurilingue sont, donc, la mise en contexte historique ou culturel, l'activation et le renforcement des connaissances antérieures, le questionnement sur le thème du livre et l'intention de lecture. Les trois enseignants à l'élémentaire semblent privilégier la mise en contexte historique ou culturel et le questionnement sur le thème du livre, alors que les deux enseignants du secondaire optent, en plus de ces pratiques, pour l'activation et le renforcement des connaissances antérieures. Trois enseignants sur cinq, deux à l'élémentaire (Patrick et Kali) et une enseignante au secondaire (Ariane), amènent quant à eux les élèves à se fixer des intentions de lecture.

Les pratiques les moins utilisées avant la lecture par les enseignants de l'élémentaire sont l'amorce à partir d'un dessin d'un élément du livre, l'analyse des illustrations du livre sans lire le texte, la discussion en classe pour découvrir la diversité de la classe, les prédictions, le travail à la maison par les élèves à l'aide des parents et la visite du quartier pour amorcer le thème du livre. Les pratiques les moins utilisées avant la lecture par les enseignants de secondaire sont la lecture individuelle en dehors de la classe, la recherche par les élèves à la maison sur le thème du livre et le visionnage d'un reportage lié au sujet du livre. Nous observons, de façon générale, que les enseignants de l'élémentaire et les enseignants de secondaire utilisent à peu près les mêmes pratiques lors de l'amorce de la lecture. La différence entre les niveaux est assez légère.

4.1.2 La phase de réalisation : les pratiques pendant la lecture du livre bi-/plurilingue

La phase de réalisation, qui est au cœur de l'utilisation du livre bi-/plurilingue, comporte plusieurs dimensions. Pour notre recherche, nous avons cherché à savoir comment était effectuée la lecture, par qui et pendant combien de temps (voir tableau 8). Les enseignants de l'élémentaire semblent accompagner davantage leurs élèves au fil de la lecture : tous les enseignants de l'élémentaire font une lecture interactive d'au moins un livre. Agathe et Kali effectuent une lecture interactive de leurs trois livres, et Patrick met en œuvre cette pratique pour un de ses trois livres. Cela ne nous paraît pas des plus surprenants étant donné qu'au niveau élémentaire, alors que les élèves n'ont pas encore développé toutes les habiletés liées à la lecture autonome, la lecture interactive demeure une pratique courante (Dionne, 2021). Tous les enseignants de secondaire, pour tous leurs livres, effectuent une lecture partagée. Patrick, lui, est le seul enseignant de l'élémentaire

qui utilise ce type de lecture ; il le fait pour deux de ces trois livres. Les enseignants de secondaire sont les seuls à utiliser les cercles de lecture. Ainsi, plus les niveaux avancent, moins l'enseignant accompagne l'élève dans la lecture du livre bi-/plurilingue.

En général, les enseignants de l'élémentaire lisent un livre plurilingue une seule fois. Ils font aussi la lecture d'un de leurs trois livres en plusieurs fois. Deux des trois enseignants de l'élémentaire, Agathe et Kali, pour deux de leurs trois livres, font la lecture complète du livre en une seule fois. Patrick est le seul enseignant de l'élémentaire qui fait la lecture complète du livre plusieurs fois pour un de ses trois livres. Les enseignants du secondaire, quant à eux, utilisent des œuvres plus longues et les lisent en plusieurs parties ; seule Ariane propose plusieurs lectures complètes d'un même livre.

Tableau 8 *Les différentes pratiques pendant la lecture*

Nom de la pratique	Nombre d'enseignants de l'élémentaire qui utilisent cette pratique (n/3)	Nombre d'enseignants du secondaire qui utilisent cette pratique (n/2)
2.1 Types d'enseignements de la lecture		
2.1.1 Lecture interactive	3	0
2.1.2 Lecture partagée	1	2
2.1.3 Lecture guidée	0	0
2.1.4 Lecture autonome	0	0
2.2 Temps accordé à la lecture		
2.2.1 Lecture complète du livre en une seule fois	2	0
2.2.2 Lecture en plusieurs parties	1	2
2.3 Arrêts pendant la lecture		
2.3.1 Mise en contexte historique ou culturelle	0	2
2.3.2 Traduction du livre en français	1	0
2.3.3 Discussions en petits groupes	0	1
2.3.4 Discussions en groupe-classe	3	5
2.3.5 Prise de parole spontanée pour raconter ses propres expériences	2	2

2.3.6 Débat	1	1
2.3.7 Comparaisons entre les langues	2	1
2.3.8 Questionnement de l'enseignant	1	2

Durant cette phase, les enseignants lisent tous, à un moment, l'œuvre à voix haute en groupe-classe. L'ensemble des enseignants de la recherche ne laisse pas les élèves seuls face aux livres ; ils vont soit proposer une lecture interactive, soit une lecture partagée. Le temps accordé à la lecture apparaît comme une constante, car les enseignants effectuent souvent une lecture complète du livre en une seule fois.

Lorsqu'il y a des arrêts pendant la lecture, tous les enseignants mènent des discussions avec leurs élèves. Ariane, Patrick et Irène ont des discussions pendant la lecture de tous leurs livres, alors que Kali en a pour deux de ses trois livres. Les pratiques les plus utilisées pendant la lecture sont la prise de paroles spontanées pour raconter ses propres expériences, Patrick est le seul enseignant à ne pas le faire. La comparaison entre les langues et les questionnements de l'enseignant sont aussi assez communs. Patrick est le seul à proposer à ses élèves de traduire le livre, et Irène est la seule à proposer des discussions en sous-groupes.

4.1.3 La phase d'intégration : les pratiques après la lecture du livre bi-/plurilingue

C'est durant la phase d'intégration que les enseignants utilisent le plus de pratiques différentes. Nous avons pu en recenser 16 différentes pratiques qui sont répertoriées dans le tableau 9.

Tableau 9 *Les différentes pratiques après la lecture*

Nom de la pratique	Nombre d'enseignants de l'élémentaire qui utilisent cette pratique (n/3)	Nombre d'enseignants du secondaire qui utilisent cette pratique (n/2)
3.1 Activités d'écriture	3	2
3.2 Activités de communication orale	3	2
3.3 Cercle de lecture	0	2

3.4 Élaboration d'un projet interdisciplinaire	2	1
3.5 Exploitation du livre dans d'autres matières scolaires	1	1
3.6 Élaboration d'un projet plurilingue en classe (mur des bonjours, arbres aux mots, etc.	3	2
3.7 Exploitation du livre dans la discipline <i>français</i>	3	2
3.8 Participation à des projets en dehors de la salle de classe	1	1
3.9 Autres lectures sur le même thème	2	1
3.10 Utilisation de multimédia	2	0
3.11 Discussions sur les émotions	2	0
3.12 Rencontre avec l'auteur du livre	1	0
3.13 Livre à la portée des élèves. Possibilité de relecture personnelle.	3	0
3.14 Évaluation en français	2	2
3.15 Visite du quartier en lien avec le thème du livre	1	0

Le tableau ci-dessus montre que tous les enseignants effectuent plusieurs activités d'écriture et de communication orale après la lecture des livres bi-/plurilingues. Concernant les activités d'écriture, Agathe est la seule qui ne propose pas d'activités d'écriture individuelle. Par contre, Patrick est le seul des enseignants de l'élémentaire qui offre des activités de communication orale individuelle, comme le font également les enseignantes du secondaire. Les cinq enseignants de la recherche proposent des projets qui permettent de réinvestir le livre de plusieurs façons. Tous élaborent un projet plurilingue. Alors que Kali effectue un projet plurilingue pour deux de ses trois livres, les autres enseignants le font pour un de leurs livres. Patrick et Irène préparent des projets interdisciplinaires pour l'ensemble de leurs livres. Agathe, elle, suggère un projet interdisciplinaire pour un de ses livres. Kali est la seule enseignante qui participe à un concours avec ses élèves, et Irène

est la seule enseignante qui participe à un projet du conseil scolaire. Patrick et Irène créent, en plus de différentes activités faisant suite à la lecture, des projets interdisciplinaires.

En analysant le tableau 9, nous constatons que les enseignants de l'élémentaire déclarent garder les livres à la portée des élèves directement dans les classes. Patrick et Kali sont les deux enseignants à l'élémentaire qui présentent des supports audiovisuels en lien avec le livre pour réinvestir les thèmes principaux. Agathe et Ariane, quant à elles, effectuent d'autres lectures sur le même thème avec leurs élèves. Aucun des enseignants de l'élémentaire n'a demandé aux élèves de relire l'œuvre en sous-groupes, contrairement à Irène et Ariane, les deux enseignantes du secondaire. Patrick a réinvesti deux de ses trois livres dans d'autres unités, et Irène a réinvesti un de ses deux livres. Agathe et Kali ont eu des discussions plus personnelles sur les émotions vécues par des élèves par rapport à leurs langues et leurs cultures pour un livre et deux livres respectivement. Par rapport au travail individuel à la maison, Agathe et Patrick ont demandé l'aide des parents pour effectuer ce dernier, et Irène a proposé un travail plus autonome. Kali est la seule enseignante qui déclare avoir organisé une rencontre entre ses élèves et l'auteur d'un de ses trois livres. Agathe et Patrick sont les deux des trois enseignants de l'élémentaire qui font des évaluations à la suite de la lecture d'un de leurs livres bi-/plurilingues. Ariane et Agathe, pour leur part, font des évaluations pour tous leurs livres bi-/plurilingues.

À partir de ce portrait général des pratiques, nous notons d'emblée que l'utilisation de la littérature bi-/plurilingue ne se limite pas seulement à la lecture du livre en lui-même, mais que celle-ci est entourée par de nombreuses pratiques en amont et en aval de la lecture. Même pendant la lecture, les enseignants effectuent des pauses pour mettre en place différentes pratiques. Les pratiques d'intégration sont celles qui sont les plus nombreuses et les plus diversifiées, car les enseignants permettent aux élèves de réinvestir ce qu'ils viennent de lire par plusieurs processus. Le livre bi-/plurilingue sert, alors, de prétexte pour découvrir les diversités, mais aussi pour enseigner le français. Les enseignants prennent le temps d'amorcer la lecture, de découvrir le livre avec les élèves et de travailler sur lui. Dans la prochaine section, nous allons adopter une perspective plus micro et explorer concrètement comment les cinq enseignants mettent en place différentes pratiques liées aux livres bi-/plurilingues.

4.2 Présentation spécifique des profils des enseignants

Afin de pouvoir comprendre les spécificités de chaque enseignant, nous consacrons cette prochaine partie à l'étude individuelle de nos cinq cas. Nous cherchons ainsi à décrire concrètement comment sont employées les pratiques à partir d'un livre donné. Pour chacun des participants, nous exposerons ses pratiques livre par livre ainsi que les paramètres dans lesquels elles se mettent en œuvre. Afin de faciliter la compréhension de cette partie, nous irons dans l'ordre des niveaux scolaires des classes des enseignants, en allant du niveau le plus bas niveau au plus haut. Qui plus est, pour que le lecteur puisse apprécier toute la richesse des pratiques, et parce que ces dernières seront présentées en fonction des différents livres bi-/plurilingues auxquels recourent les enseignants, nous intégrerons une présentation sommaire des œuvres dans des encadrés. De cette manière, au fur et à mesure de la présentation des résultats, le lectorat sera à même de se familiariser avec les titres choisis par nos participants.

4.2.1 *Le cas de Kali*

Kali est enseignante dans une école élémentaire de l'Est ontarien depuis dix ans. À la maison, elle parle le français et l'anglais, et elle comprend l'espagnol. Au moment de l'entrevue, elle enseignait dans une classe de deuxième année dans laquelle se trouvaient des élèves inscrits au PANA et programme d'ALF. Selon l'enseignante, plus de 50 % de ses élèves avaient au moins un parent né à l'étranger. En plus des deux langues officielles du Canada, ses élèves parlaient huit autres langues à la maison. Elle a commencé à utiliser la littérature bi-/plurilingue il y a cinq ans et nous a expliqué les raisons qui l'ont poussée à utiliser cette littérature.

Cinq ans passés, j'ai eu comme un sentiment que je devais changer quelque chose dans mon enseignement. Alors, j'ai décidé d'adopter un positionnement comme plus inclusif au niveau des discussions qu'on allait avoir en salle de classe, au niveau de la culture [...] Parce qu'on veut leur apprendre à parler le français, mais ce n'est pas en disant « laisse ta culture et ta langue à la porte de l'école. Parce qu'ici, c'est une autre culture et une autre langue ». Donc cinq ans passés, j'ai dit faut que je fasse des recherches.

Parce que certains de ses élèves ne parlaient pas le français et étaient au palier le plus bas de l'actualisation linguistique du français, Kali a commencé à effectuer des recherches pour

trouver des façons de les motiver à apprendre la langue de scolarisation. Elle a, donc, commencé à se documenter sur le sujet et elle a commencé à utiliser quotidiennement des approches plurilingues. En plus de l'utilisation des livres bi-/plurilingues, elle recourt aux langues des élèves dans les autres matières. Pour elle, il s'agit d'un équilibre entre la valorisation de la langue de scolarisation et celles parlées à la maison. Kali nous a dévoilé qu'elle voit d'ailleurs beaucoup de points positifs à cet équilibre : « Lorsque je parle de diversité en salle de classe, je ressens vraiment comme les effets positifs sur les élèves, mais pas seulement sur le plan cognitif, mais au niveau social et émotionnel de la part des élèves et des parents ». Au niveau cognitif, grâce aux œuvres bi-/plurilingues, elle a ressenti une hausse de la concentration de ses élèves parce qu'ils portent un vif intérêt à leur égard et qu'elles se rapprochent de leur réalité. La communication orale se développait aussi, car les élèves voulaient parler de leurs cultures, ainsi que faire des comparaisons entre la leur et les cultures de leurs camarades. Leurs compétences langagières se sont ainsi développées grâce à Kali, qui corrigeait les structures de phrases des élèves lorsqu'ils parlaient en français ou encore grâce à la comparaison entre les langues qui les amenaient à revoir certaines règles grammaticales. Pendant l'entretien, Kali a expliqué qu'il est important pour elle de montrer aux élèves, tous les jours, qu'elle valorise la diversité. « Pour moi, l'éducation plurilingue, ce n'est pas une option ni une mode, mais c'est plus comme une nécessité aujourd'hui [...]. Je voulais vraiment qu'ils sachent que cette année, on va pouvoir comme parler, dire des mots dans notre langue et se faire entendre ». Cette valorisation permet de créer un lien affectif dans la classe ainsi qu'un meilleur apprentissage, car les élèves se sentent plus en sécurité. Eu égard à son utilisation de la littérature bi-/plurilingue, Kali nous a fait le récit de deux livres plurilingues et d'un livre bilingue.

4.2.1.1 Le premier livre de Kali : Cris d'animaux : de Paris à Pékin de Massin (2011)

Le premier livre de Kali s'intitule *Cris d'animaux : de Paris à Pékin* (Massin, 2011). Dans l'encadré suivant, nous proposons un résumé de l'œuvre, nous y listons ses langues et expliquons de quel type de livre bi-/plurilingue il s'agit. Dans le tableau 10, ensuite, nous relevons les différentes pratiques utilisées par Kali pour ce premier livre.

Encadré 1 Présentation de l'album de jeunesse Cris d'animaux : De Paris à Pékin (Massin, 2011)

Résumé de l'œuvre

Cet album présente les onomatopées de douze animaux dans dix langues différentes. Pour chaque page, on trouve aussi une phrase déclarative française présentant l'animal et son cri (p. ex., *Le chien aboie*).

Langues présentes dans l'œuvre

Français, allemand, anglais, italien, espagnol, portugais, russe, chinois, coréen, japonais.

Type de livre bi-/plurilingue

L'utilisation de plusieurs langues enchâssées : Le livre est majoritairement en français, des onomatopées dans les différentes langues sont présentes.

Tableau 10 *Vue d'ensemble des différentes pratiques de Kali en lien avec le livre Cris d'animaux : de Paris à Pékin (Massin, 2011)*

Avant	Pendant	Après
1.10 Amorce à partir d'un dessin d'un élément du livre sur le tableau 1.11 Questionnement sur le thème du livre	2.1.1 Lecture interactive 2.2.1 Lecture complète du livre en une seule fois 2.3.4 Discussions en groupe-classe	3.1 Activités d'écriture 3.6 Élaboration d'un projet plurilingue 3.2 Activités de communication orale

Afin d'amorcer la lecture de *Cris d'animaux : de Paris à Pékin* (Massin, 2011), Kali a commencé par dessiner un cochon sur le tableau de sa classe. Elle a demandé à ses élèves si, d'après eux, tous les animaux font le même son à travers le monde. Ils lui ont répondu négativement ; elle a alors écrit l'onomatopée « groin groin » au tableau. Ensuite, elle leur a demandé s'ils savaient comment dire le son du cochon dans d'autres langues ; certains ont fait différents sons tels que *hoink hoink* et *ronron*. Elle a écrit les réponses au tableau et a expliqué aux élèves que les cochons font le même son dans le monde, mais que l'interprétation du son est différente selon les langues. Elle a eu l'attention des élèves et a commencé la lecture.

Kali a effectué la lecture à haute voix du livre en invitant les élèves à reproduire les différents sons au fur et à mesure des pages. Elle a d'ailleurs mentionné qu'ils ont beaucoup ri en produisant les différents sons. Pour compléter les sons du livre, elle a demandé aux élèves, chaque fois, s'ils connaissaient une autre façon de faire le son de l'animal ; les élèves connaissant d'autres langues que celles présentes dans le titre pouvaient dès lors mettre en avant leurs connaissances linguistiques. Le lendemain, après la lecture du livre, ils ont commencé une activité en lien avec lui.

J'ai dessiné un arbre et j'ai mis plein de feuilles dans l'arbre et j'ai choisi cinq animaux du livre. Je ne l'ai pas tout mis et on les a écrits en anglais et en français à l'intérieur pour un rappel que les sons s'écrivent différemment. Et là, mon intention pédagogique derrière ça c'était [...] de construire une phrase simple avec « Le chien fait le son... ».

Comme elle le souligne, Kali a dessiné un arbre où sont représentés cinq animaux du livre. À l'aide des connaissances des élèves, elle a écrit sur l'arbre le nom de ces cinq animaux et leur onomatopée respective, le tout en français et en anglais. Ensuite, elle a regroupé les élèves en binômes pour qu'ils puissent travailler la communication orale et l'écriture, tout en renforçant leurs connaissances lexicales et grammaticales. En fonction des cinq animaux choisis par Kali, en dyade, ils devaient écrire des phrases en adoptant la structure suivante : « Le chien fait le son ouaf ouaf ». Pour compléter cette activité, Kali a rappelé aux élèves les verbes correspondant aux sons des animaux qui ont été lus dans le livre (p. ex., *aboyer*). Ils ont alors travaillé sur la construction de phrases en utilisant les verbes associés aux cinq animaux de l'arbre. Ce dernier travail de réinvestissement du livre était important, car Kali voulait que les élèves sachent ce que sont les onomatopées pour un futur cours d'écriture.

4.2.1.2 Le deuxième livre de Kali : *Madlenka* de Sís (2010)

Le deuxième livre que Kali mentionne est *Madlenka* (Sís, 2010). Dans l'encadré suivant, nous proposons un résumé de l'œuvre, nous listons les langues présentes et expliquons le type de livre bi-/plurilingue dont il s'agit. Le tableau 11 offre une vue d'ensemble des pratiques de Kali lors de l'utilisation de ce deuxième livre.

Encadré 2 Présentation de l'album de jeunesse *Madlenka* (Sís, 2010)

Résumé de l'œuvre

Cet album raconte l'histoire de Madlenka, une petite fille qui a la dent qui bouge. Contente, elle part raconter cette nouvelle à tous les habitants de son quartier multiculturel de New York.

Langues présentes dans l'œuvre

Français, hindi, italien, allemand, espagnol, anglais, tibétain.

Type de livre bi-/plurilingue

L'utilisation de plusieurs langues enchâssées : Il s'agit d'un livre majoritairement en anglais, mais il y a des mots dans les différentes langues. Lorsque Madlenka rencontre un nouvel habitant de son quartier, ce dernier la salue dans sa langue.

Tableau 11 *Vue d'ensemble des différentes pratiques de Kali en lien avec Madlenka (Sís, 2010)*

Avant	Pendant	Après
1.14 Intention de lecture	2.1 Lecture interactive	3.1 Activités d'écriture
1.5 Mise en contexte historique ou culturelle	2.2.1 Lecture complète du livre en une seule fois	3.6 Élaboration d'un projet plurilingue
1.6 Travail à la maison par les élèves à l'aide des parents	2.3.4 Discussions en groupe-classe	3.2 Activités de communication orale
	2.3.5 Prise de paroles spontanées pour raconter ses propres expériences	3.1.1 Discussions sur les émotions

Comme deuxième œuvre, Kali nous a présenté le livre *Madlenka* en anglais, car il s'agissait de la seule version disponible dans son école. Avant la lecture, elle en a informé ses élèves, qui ont été surpris par cette annonce. Afin de les rassurer, elle nous a expliqué qu'elle leur a résumé l'album en français. De plus, elle a demandé aux élèves d'effectuer un travail à la maison à l'aide de leurs parents avant d'entamer la lecture.

La journée d'avant, j'ai demandé aux élèves de demander à leurs parents s'ils pouvaient écrire le mot bonjour [dans leur langue] [...] J'en ai seulement trois [différents types de « bonjour »], mais c'était les trois que j'aurais voulu parce

qu'ils m'ont écrit dans leurs graphies à eux puis moi, je les retraçais aux marqueurs sur le tableau.

Le lendemain, elle a écrit les différentes façons de dire « bonjour » collectées par les élèves et elle a réalisé une lecture interactive du livre dans sa totalité. Plusieurs arrêts ont été effectués pour que Kali traduise et explique en français ce qui venait d'être lu. Chaque fois que la protagoniste rencontrait une personne venant d'un nouveau pays, l'enseignante demandait à ses élèves si eux aussi connaissaient une personne originaire de ce pays. Par exemple, lorsque la protagoniste rencontre le marchand de glace italien, un élève d'origine italienne a pris la parole en italien et a demandé à ses camarades de devenir ce qu'il venait de dire.

Après la lecture, ils ont fait une activité liée aux « bonjours » : l'enseignante a demandé aux élèves si le mot « bonjour » était la seule façon de saluer, et certains ont mentionné qu'il est possible de saluer avec des signes de la main. Elle a, alors, pris la photo d'un élève qui faisait une salutation avec sa main et a affiché la photo dans la classe. Ils ont aussi regardé une vidéo dans laquelle plusieurs façons de saluer étaient présentées dans plusieurs langues. Comme elle l'a déclaré plusieurs fois, Kali aimait connaître les sentiments des élèves face à l'utilisation de leur langue maternelle en dehors de la maison. Par exemple, elle demandait à ses élèves les sentiments qu'ils ressentaient lorsqu'ils entendaient, à l'extérieur de l'école, quelqu'un parler leur langue maternelle. Leur réponse était unanime : ils étaient heureux et se sentaient bien.

Ce type de discussion permettait de créer un espace de confiance entre elle et ses élèves, car chacun a pu s'exprimer, se sentir écouté et compris. Le soir même, Kali a écrit sur des cartons différentes façons de dire bonjour, à l'aide de ceux présents dans le livre, ceux qui étaient ressortis des devoirs des élèves et ceux d'une liste exhaustive qu'elle a elle-même trouvée. Le lendemain, les élèves et elle ont collé les cartons sur la porte de classe. « Donc, quand on ouvre la porte, même d'autres élèves des autres classes viennent voir et trouver leur bonjour à eux. Donc, ça, c'est l'activité, pour vraiment créer un espace inclusif. Alors, j'ai fait ça [...] pour bâtir de niveau de confiance ».

Selon l'enseignante il n'était pas rare, de voir ses élèves se saluer dans différentes langues au gré de l'année scolaire. Kali a expliqué que *Madlenka* servait d'intermédiaire

pour bâtir des relations authentiques avec ses élèves en début d'année et que le mur des bonjours, réalisé à la suite de sa lecture, demeure dans la classe.

4.2.1.3 Le troisième livre de Kali : *Léger comme un flocon* de Guefier (2007)

Le dernier livre lu par Kali est *Léger comme un flocon* (Guefier, 2007). Dans l'encadré suivant, nous en présentons un résumé et les langues que l'on y retrouve. Puis, nous définissons de quel type de livre bi-/plurilingue il s'agit. Le tableau 12 permet de mieux cerner les différentes pratiques de Kali par rapport à ce dernier livre.

Encadré 3 Présentation de l'album de jeunesse *Léger comme un flocon* (Guefier, 2007)

Résumé de l'œuvre

Cet album présente la traduction française d'un poème inuit. Avec peu de mots, le lecteur se retrouve au cœur de la culture des Inuits.

Langues présentes dans l'œuvre

Français et inuktitut.

Type de livre bi-/plurilingue

La traduction d'un texte en entier : la version française couvre la majorité des pages de l'album, alors que la version originale se retrouve sur les deux dernières pages.

Tableau 12 *Vue d'ensemble des différentes pratiques de Kali en lien avec Léger comme un flocon (Guefier,2007)*

Avant	Pendant	Après
1.12 Analyse des illustrations du livre sans lire le texte 1.5 Mise en contexte historique ou culturelle	2.1.1 lecture interactive 2.2.1 lecture complète du livre en une seule fois 2.3.4 Discussions en groupe-classe	3.11 Discussions sur les émotions 3.10 Utilisation d'un multimédia en lien avec le livre 3.12 Rencontre avec l'auteur du livre

Dans un premier temps, Kali a présenté l'auteur à ses élèves. Toujours sans lire *Léger comme un flocon*, ils en ont analysé les illustrations. Ils ont regardé chacune d'elles pour comparer leur propre environnement et l'environnement inuit représenté dans les

illustrations. Kali a par la suite effectué une lecture interactive de la version traduite à ses élèves et leur a posé des questions sur les émotions qu'ils ressentent lors de la lecture.

Je leur ai demandé : « c'est quoi tes émotions quand tu vois ces images ? » Alors les enfants ont parlé de leurs émotions avant de trouver les mots puissants. On a fait des discussions courtes pour se rendre aux mots puissants. Alors eux [ils ont dit] : « Oh je sens le froid, je sens ci, je pense qu'elle est triste. » Et là, à partir de mon aide, on est arrivé à un mot puissant.

Après avoir mis des mots sur leurs émotions, les élèves devaient trouver des mots puissants, soit des mots adéquats pour décrire les images. L'enseignante proposait, par la suite, une leçon sur le vocabulaire en demandant aux élèves de décrire les pages, cette fois-ci, en un seul mot.

Après la lecture du livre en français, Kali en a présenté la version originale pour effectuer des comparaisons. Ils ont écouté un chant inuit sur Internet, car elle souhaitait qu'ils puissent se familiariser avec les dimensions phonologiques de la langue. Enfin, Kali a contacté l'auteur du livre pour voir s'il était possible qu'elle fasse la lecture du chant en inuktitut. En amont de cette rencontre, Kali a demandé à ses élèves de préparer des questions à l'auteur sur son métier.

Le portrait que nous avons dressé de Kali nous montre qu'elle a le souci d'accompagner les élèves au moment de la lecture du livre bi-/plurilingue, certes, mais qu'elle leur propose aussi des activités en amont et en aval de la lecture. Son utilisation de la littérature bi-/plurilingue relève principalement de la valorisation de la diversité — on voit par ses pratiques que c'est bel et bien un objectif qu'elle poursuit —, mais que son recours lui permet aussi de développer certaines compétences en français (la structure phrastique, les onomatopées, etc.). Elle invite ses élèves à partager leurs expériences personnelles dans la langue de leur choix, même si elle-même privilégie le français pour prendre la parole. Par ailleurs, le plus souvent, elle choisit des œuvres bi-/plurilingues en fonction des langues présentes dans sa classe, même si quelquefois, elle expose ses élèves à des langues inconnues comme l'inuktitut.

4.2.2 Le cas d'Agathe

Agathe est enseignante retraitée et a œuvré 32 ans à l'élémentaire dans l'est de l'Ontario. Elle parle le français et l'anglais, et comprend, en plus, l'espagnol. Quand nous

l'avons interviewée, elle occupait toujours un emploi en tant que réviseuse pédagogique pour des documents ministériels destinés aux enseignants. Elle nous a décrit son utilisation de la littérature bi-/plurilingue lorsqu'elle était enseignante de la première année à la sixième année. Dans ces classes, elle avait des élèves inscrits dans le PANA et au programme d'ALF. Elle a commencé à utiliser la littérature bi-/plurilingue très tôt dans sa carrière, mais n'ayant pas accès à de tels livres, elle créait ses propres ouvrages avec ses élèves. Agathe nous expliquait qu'elle utilisait cette littérature, car elle permettait une ouverture aux autres.

Les élèves ont beaucoup de choses à partager au niveau de leur famille, de leurs grands-parents, de leur pays d'origine. Puis, je pense que c'est une belle façon d'ouvrir la discussion. Aussi, on a remarqué, plus je l'utilisais, qu'au niveau de l'acquisition de la grammaire, c'est intéressant de travailler avec ce genre de littérature là.

Pour elle, d'une part, la littérature bi-/plurilingue édifie un pont entre l'école, la famille et la communauté, mais sert aussi, d'autre part, de tremplin à l'apprentissage du français. Lors de l'entrevue semi-dirigée, Agathe nous a fait le récit de ses pratiques autour de deux livres bilingues et d'un livre plurilingue.

4.2.2.1 Le premier livre d'Agathe : *Quel est mon super pouvoir ?* De Johnston (2019)

Le premier livre bi-/plurilingue qu'Agathe utilise est *Quel est mon super pouvoir ?* (Johnston, 2019) Dans l'encadré suivant, nous proposons un résumé de l'œuvre, nous listons les langues présentes et expliquons le type de livre bi-/plurilingue dont il s'agit. Dans le tableau 13, nous recensons les différentes pratiques utilisées par Agathe pour ce premier livre.

Encadré 4 *Présentation de l'album de jeunesse Quel est mon super pouvoir ? (Johnston, 2019)*

Résumé de l'œuvre

Nalvana, qui habite au Nunavut, adore se déguiser en superhéros et rêve de découvrir son super pouvoir. Elle a l'impression que tous ses copains ont des superpouvoirs, alors elle essaie de découvrir le sien. Tim Mack est l'illustrateur de l'album.

Langues présentes dans l'œuvre

Français et inuktitut.

Type de livre bi-/plurilingue

L'utilisation de plusieurs langues enchâssées : La majorité de l'histoire est présentée en français, certains mots sont en inuktitut. Par exemple, le mot *panik*, qui signifie *ma fille*, est utilisé.

Tableau 13 *Vue d'ensemble des différentes pratiques d'Agathe en lien avec Quel est mon superpouvoir ? (Johnston, 2019)*

Avant	Pendant	Après
1.3 Activation et renforcement des connaissances antérieures 1.5 Mise en contexte historique ou culturel 1.8 Questionnement à partir de la 1 ^{er} et 4 ^e de couverture 1.13 Prédications par les élèves du contenu du livre 1.11 Questionnement sur le thème du livre	2.1.1 Lecture interactive 2.2.1 Lecture complète du livre en plusieurs parties 2.3.4 Discussions en groupe-classe	3.9 Autre lecture sur le même thème 3.11 Discussions sur les émotions 3.6 Élaboration d'un projet plurilingue 3.7 Exploitation du livre dans la discipline français

Avant de commencer la lecture du livre avec ses élèves, Agathe commençait par présenter l'auteur, l'illustrateur et le territoire d'où ils venaient. Pour ce livre, elle présentait, donc, le Nunavut sur une carte du Canada et elle expliquait la signification du drapeau de ce territoire. Pour aborder le thème du livre, elle a demandé à ses élèves de lui nommer certains de leurs talents et de leurs qualités, le tout pour les écrire au tableau. Comme le livre présentait certains mots de vocabulaire en inuktitut, elle donnait la traduction en français à ses élèves, et ils s'exerçaient à les prononcer correctement. Ils

étudiaient, aussi, la 1^e et la 4^e de couverture pour faire des prédictions sur ce qui allait se passer dans l'histoire.

Agathe, au moment de lire l'œuvre, en effectuait une lecture interactive, en une seule fois. Elle effectuait trois pauses afin de poser des questions de compréhension aux élèves. Par exemple, elle leur demandait les différentes façons que l'auteur utilisait pour décrire un personnage ou une de ses qualités. À travers ces questions, Agathe cherchait notamment à ce que ses élèves repèrent les différents mots remplacés utilisés par l'auteure dans le livre. Par exemple, une des pages est consacrée au superpouvoir de Davidee, l'ami de Nalvana. Agathe demandait alors aux élèves de repérer dans le texte les différentes manières d'exprimer le fait que Davidee se déplaçait rapidement. Ils relevaient, alors, les différents mots et expressions utilisés dans cette page pour rendre compte de cette idée.

Deux activités différentes faisaient suite à la lecture du livre. La première permettait un retour sur les questions posées pendant la lecture. Agathe cherchait alors à ce que ses élèves puissent expliquer pourquoi l'auteur utilisait les différents synonymes. De plus, elle leur demandait comment ils pourraient eux-mêmes utiliser ce procédé dans le futur. S'ensuivait une activité plurilingue réutilisant le vocabulaire inuktitut. Le mot *panik*, qui signifie « ma fille » en inuktitut, était alors écrit au tableau, et Agathe demandait à ses élèves d'écrire d'autres traductions de ce vocable (p. ex., *my daughter*, *mi hija*). Ils ont, aussi, cherché comment l'expression « mon fils » se disait en inuktitut et ont effectué le même exercice de traduction. Ainsi ont-ils pu observer les ressemblances et les différences entre les mots masculin et féminin des différentes langues. Après ces observations, des règles grammaticales par rapport au genre nominal en français ont été rappelées aux élèves. Pour finir cette activité, la classe a eu une discussion plus personnelle sur les différents surnoms que leurs parents leur donnaient. Pour aller plus loin sur le thème des super-pouvoirs, enfin, Agathe lisait d'autres livres monolingues sur la diversité de ses élèves.

4.2.2.2 Le deuxième livre d'Agathe : *Blanc comme neige* de Bloch (2016)

Le deuxième livre qu'Agathe mentionne est *Blanc comme neige* (Bloch, 2016). Dans l'encadré suivant, nous proposons un résumé de l'œuvre, nous listons les langues présentes et expliquons le type de livre bi-/plurilingue dont il s'agit. Le tableau 14 propose une vue d'ensemble des pratiques d'Agathe lors de l'utilisation de ce deuxième livre.

Encadré 5 *Présentation de l'album de jeunesse Blanc comme neige (Bloch, 2016)*

Résumé de l'œuvre

Un petit garçon qui craint que le père Noël se retrouve coincé au pôle Nord par une tempête est rassuré par son père. Tout au long du livre, on retrouve des expressions sur l'hiver en français et en anglais.

Langues présentes dans l'œuvre

Anglais et français.

Type de livres bi-/plurilingue

La traduction d'un texte en entier : Le texte du livre est en anglais, puis est traduit directement en français au gré de l'œuvre. Par exemple, sur une page, il est écrit « *You'll be snug as a bug in a rug!* » et en dessous, il est écrit « Vous serez comme des coqs en pâte ! »

Tableau 14 *Vue d'ensemble des différentes pratiques d'Agathe en lien avec Blanc comme neige (Bloch, 2016)*

Avant	Pendant	Après
1.11 Questionnement sur le thème du livre 1.3 Activation et renforcement des connaissances antérieures	2.1.1 Lecture interactive 2.2.2 Lecture du livre en plusieurs fois 2.3.7 Comparaison entre les langues 2.3.5 Prise de paroles spontanées pour raconter ses propres expériences	3.13 Livre à la portée des élèves. Possibilité de relecture

Avant de commencer la lecture du livre, Agathe a voulu rappeler à ses élèves qu'il n'est pas toujours possible de traduire mot à mot certaines expressions, certains groupes de mots ou encore certaines phrases. Pour cela, elle leur a fait remarquer qu'en français, « mon bleu chandail », « je suis fini » et « j'ai regardé la télévision », par exemple, renvoient à des erreurs. Ils ont eu une petite discussion sur la traduction mot à mot et les conséquences que celle-ci peut avoir sur la qualité de la langue.

Ensuite, la lecture interactive débutait, celle-ci étant étalée sur plusieurs jours. Agathe expliquait qu'elle faisait elle-même la lecture à voix haute puisque l'anglais ne fait pas

partie du programme de 3^e année², et qu'elle ne voulait pas mettre mal à l'aise certains élèves monolingues francophones ou certains élèves qui parlent l'anglais, mais qui ne le lisent pas forcément. Pendant la lecture, l'enseignante invitait les élèves à prendre la parole de façon spontanée et dans la langue de leur choix afin de raconter leurs propres histoires en lien avec le livre ou pour comparer les langues. Après la lecture du livre, Agathe nous a expliqué ce qu'ils ont pu faire.

Ensuite, ça a amené, ben plus souvent là, d'autres expressions, d'autres comparaisons. Puis c'est bien parce que là, les enfants ne se sentent pas mal d'amener des expressions dans leurs propres langues pour pouvoir comparer : est-ce que ça se dit pareil en français ? Parce que là, on avait un petit garçon, je ne me rappelle plus quelle langue il parlait. Je pense que c'est le swahili, puis il y a une des expressions, il l'a dit dans sa langue. Là, c'est sûr, personne ne comprenait sa langue, mais quand il a pu l'expliquer, ça ressemblait ni à l'anglais ni au français. C'était très intéressant.

L'utilisation du livre a permis aux élèves de s'ouvrir en classe, et ils ont eu tendance à s'exprimer davantage. Il s'agit d'un livre qui n'a pas fait l'objet de plusieurs pratiques ; en effet, l'intention première d'Agathe avec ce titre était d'ouvrir une discussion sur la traduction mot à mot et de leur faire prendre conscience des différentes traductions possibles entre les langues. Après la lecture, Agathe a mis le livre à la portée des élèves, et certains l'ont relu.

4.2.2.3 Le troisième livre d'Agathe : *Madlenka* de Sís (2010)

Le dernier livre lu par Agathe est *Madlenka* de Sís (2010), lequel a déjà fait l'objet d'un encadré (voir encadré 2). Le tableau 15 recense les différentes pratiques d'Agathe par rapport à ce dernier livre.

² En Ontario, « *La Loi sur l'éducation* stipule que l'anglais doit être enseigné dans les écoles de langue française dès la 5^e année. En général, cet enseignement commence en 4^e année » (MÉO, 2006, p. 3).

Tableau 15 *Vue d'ensemble des différentes pratiques d'Agathe en lien avec Madlenka (Sís, 2010)*

Avant	Pendant	Après
	2.1.1 Lecture interactive 2.2.1 Lecture complète du livre en une seule fois	3.1 Activités d'écriture en groupe 3.4 Élaboration d'un projet interdisciplinaire 3.6 Élaboration d'un projet plurilingue 3.2 Activités de communication orale 3.14 Évaluation en français 3.9 Autre lecture sur le même thème

Agathe a déclaré qu'elle ne mettait pas en place d'activités avant la lecture du livre ; elle plongeait plutôt directement dans une lecture interactive, sans effectuer d'arrêts. Agathe a néanmoins préparé de nombreuses activités après la lecture. De façon similaire à Kali, un « mur des bonjours » a été créé, mais cette fois-ci, il a été réalisé en aval de la lecture du titre. Pour cela, elle a demandé à ses élèves de relever les différentes façons de saluer dans le livre. Cette liste de bonjours a également été complétée par les langues des élèves de la classe qui n'étaient pas présentes dans le livre. Le soir même, les élèves qui avaient des langues différentes du livre ont demandé à leurs parents de vérifier la graphie du « bonjour » dans leur langue. Le lendemain, ils ont réécrit les différents bonjours sur des papiers et ils les ont mis autour de la porte d'entrée, au secrétariat de l'école. Contrairement à la première activité, la deuxième était un travail en sous-groupes. Les équipes devaient alors choisir une situation du livre qui correspond à un pays (p. ex., le moment où *Madlenka* rencontre le marchand de glace italien). Puis, ensemble, ils devaient confectionner des marionnettes en papier à l'effigie des personnages présents dans cette situation (dans ce cas-ci, une marionnette de *Madlenka* et du marchand de glace). Ils devaient aussi trouver d'autres mots dans la langue concernée (l'italien dans le présent exemple) et de la musique de ce pays. Grâce à cette préparation, les élèves étaient appelés

à réaliser une présentation orale du pays à la façon de *Madlenka* en créant un dialogue entre les marionnettes dans la langue du pays, tout en incorporant la musique qu'ils avaient trouvée. Agathe nous a donné plus de détail concernant l'organisation des groupes.

C'était pas mal libre d'expression, tous les élèves étaient dans leur équipe avec leurs Chromebook pour trouver de la musique, discuter des choix, des sonorités. Chaque équipe était un peu [...] c'était spontané aussi, il n'y avait pas [...] il y avait des règles précises, car là c'est vrai, j'ai fait une évaluation de la communication orale et du projet.

À travers les pratiques relatives à trois différents livres bi-/plurilingues, nous avons pu voir qu'Agathe mettait en place de nombreuses pratiques avant et après la lecture, sauf lors de la lecture de *Madlenka*, où elle a directement plongé dans la lecture du titre. Au niveau des choix de lecture, Agathe opte surtout pour des lectures interactives. Par ailleurs, ce qui ressort de ses diverses pratiques, c'est que chaque livre est lié à sa propre finalité : le livre bilingue français/inuktitut permettait de découvrir la culture autochtone tout en valorisant les répertoires linguistiques des élèves. Le deuxième livre bilingue anglais-français contribuait à une prise de conscience sur les équivalences entre l'anglais et le français, et le troisième mettait enfin à l'honneur la diversité culturelle et linguistique, tout en lui associant un projet de communication orale en français.

4.2.3 Le cas de Patrick

Patrick est enseignant dans une école élémentaire de l'Ontario depuis sept ans. Il comprend et parle l'anglais et le français. Au moment de l'entrevue, il enseignait les mathématiques et les sciences à plusieurs groupes de septième année. De ce fait, il nous a décrit son utilisation de la littérature bi-/plurilingue lorsqu'il avait des classes de troisième, de quatrième, de cinquième et de sixième année. Quand il enseignait à ces niveaux, il y avait dans ses groupes des élèves du PANA et du programme d'ALF. Patrick a œuvré dans deux écoles différentes qui sont, selon ses dires, dans des quartiers très multiculturels. Il explique, aussi, que les trois langues présentes majoritairement dans ces deux écoles étaient le français, l'anglais et l'arabe. Il a commencé à utiliser la littérature bi-/plurilingue grâce à un atelier de recherche où les participants, à l'aide de professeurs universitaires, ont créé des unités autour de livres bi-/plurilingues pour pouvoir s'en servir dans leur classe respective. Il explique que c'est dans sa nature de vouloir apprendre plusieurs langues et

d'être avec des élèves de diverses cultures. Il ajoute que les livres bi-/plurilingues rendent l'enseignement plus facile, car ils permettent aux élèves de se retrouver dans les livres. Ils sont ainsi plus incités à les lire. Patrick utilisait ce type de livres presque toutes les semaines ; au début de l'année scolaire, il expliquait à ses élèves pourquoi ils allaient y recourir :

On leur disait : « cette année, c'était vraiment le but de faire le tour d'un monde des livres, de voir d'autres langues et d'apprendre de cette façon. » Alors, ils étaient toujours intéressés d'avoir un nouveau livre, tu sais, commencer une nouvelle unité ou soit un nouveau projet ou quoi que ce soit. Donc, c'était toujours quelque chose qui, tu sais, que les élèves étaient vraiment excités de commencer.

Dans cet extrait de verbatim, nous observons que Patrick explique aux élèves les raisons de l'utilisation de ce type de littérature. Il leur mentionne qu'ils vont pouvoir apprendre le français à l'aide de livres dans lequel on retrouve plusieurs langues et grâce à cela, ils seront libres de parler de leurs langues. Ils semblent en retour apprécier cette démarche. Lors de notre entrevue semi-dirigée, Patrick nous a fait le récit de ces pratiques autour de trois livres plurilingues. Dans son questionnaire, Patrick déclare, aussi, utiliser des livres bilingues, mais il ne nous en a pas parlé pendant l'entrevue.

4.2.3.1 Le premier livre de Patrick : *Le tour du monde des bonnes manières* (Fournier, 2011)

Le premier livre de Patrick s'intitule *Le tour du monde des bonnes manières* (Fournier, 2011). Dans l'encadré suivant, nous proposons un résumé de l'œuvre, nous listons les langues présentes et expliquons le type de livre bi-/plurilingue dont il s'agit. Dans le tableau 16, nous listons les différentes pratiques utilisées par Patrick pour ce premier livre.

Encadré 6 *Présentation de l'album de jeunesse Le tour du monde des bonnes manières (Fournier, 2011)*

Résumé de l'œuvre

Le livre présente les règles de politesse et les coutumes de différents pays.

Langues dans l'œuvre

Français, allemand, anglais, arabe, chinois, espagnol, grec, hindi, inuktitut, thaï, russe, polonais, turc, swahili, portugais, italien, roumain, néerlandais, japonais, suédois, norvégien, tahitien, persan, croate, hongrois, hébreu.

Type de livre bi-/plurilingue

L'utilisation de plusieurs langues enchâssées : La majorité du livre est en français, mais certains mots et expressions sont traduits dans différentes langues. Pour chaque mot ou expression apparaissant dans une langue autre que le français, on en trouve une transcription phonétique, aidant ainsi le lecteur à le prononcer dans la langue visée. Par exemple, sur la page qui décrit les différentes façons de saluer, il est écrit que « bonjour » se dit « *guten Tag* » en allemand et « *good morning* » en anglais. Des transcriptions phonétiques sont dès lors offertes pour l'allemand (« *gouteun tag* ») et l'anglais (« *goud morning* »).

Tableau 16 *Vue d'ensemble des différentes pratiques de Patrick en lien avec le Tour du monde des bonnes manières (Fournier, 2011)*

Avant	Pendant	Après
1.2 Discussion en groupe pour découvrir la diversité de la classe 1.13 Prédications par les élèves du contenu du livre 1.8 Questionnement à partir de la 1 ^{re} de couverture 1.9 Questionnement sur le thème du livre	2.1.2 Lecture partagée 2.2.2 Lecture du livre en plusieurs parties 2.3.7 Comparaison entre les langues 2.3.6 Débat 2.3.4 Discussions en groupe-classe	3.4 Élaboration d'un projet interdisciplinaire 3.6 Élaboration d'un projet plurilingue 3.2 Activités de communication orale 3.13 Livre à la portée des élèves. Possibilité de relecture 3.10 Utilisation de multimédia en lien avec le livre

La veille de la lecture du livre et afin d'en amorcer la lecture, Patrick ouvrait une conversation pour que les élèves prennent conscience de la diversité dans la classe. Le jour de la lecture, toujours sans lire l'album, il leur demandait de faire des prédictions à partir de la première de couverture. Après cette période de questionnement, la classe de Patrick faisait la lecture et l'approfondissement d'une des bonnes manières par jour. Une lecture partagée était alors mise en place : les élèves lisaient, tour à tour, le livre à haute voix. Patrick nous a décrit comment la lecture se passait lorsqu'il y avait des mots dans des langues étrangères.

Il y a plusieurs élèves qui parlent arabe dans la salle de classe. Donc, tu sais, on s'entraidait un petit peu, tu sais : « tu ne sais pas comment le lire, est-ce qu'il y a quelqu'un qui sait comment le prononcer ? » Ou sinon, on allait l'écouter des fois. On trouvait en ligne comment le prononcer et là, ça faisait rire ou ça faisait [...] et tout ça pour un peu normaliser les différentes langues [ce] qui était vraiment le fun.

Dans cet extrait, nous notons que la présence de langues étrangères n'est pas un frein, mais vraiment une occasion de resserrer les liens dans la classe, car les élèves et l'enseignant s'entraidaient pour trouver la prononciation du mot inconnu. À plusieurs reprises, il explique que la présence des différentes langues et des différentes cultures permettait de créer des discussions en classe. Les élèves comparaient les cultures présentes dans le livre avec les leurs. Patrick avoue que, même s'il était parfois difficile de gérer les interactions, cela permettait de faire parler les élèves. Pendant la lecture, Patrick également a mis en place un projet plurilingue dans sa classe. Il a donc construit un arbre en bois pour que chaque branche corresponde à une bonne manière et que chaque feuille représente une façon de dire cette bonne manière dans une langue. Afin de co-construire cet arbre, il a demandé aux élèves, pendant la période consacrée aux arts, de créer les différentes feuilles de l'arbre. Pour compléter la lecture du livre et le projet plurilingue, Patrick a projeté un film en classe sur le même thème. Ce film, qui parlait des différentes fêtes dans différentes cultures, a permis de faire un lien avec l'œuvre et de favoriser une ouverture d'esprit. Les élèves de Patrick avaient toujours accès au livre dans la classe et y retournaient lorsqu'ils avaient une question ou un doute sur un élément présent dans le livre.

4.3.3.2 Le deuxième livre de Patrick : *Le livre qui parlait toutes les langues* (Serres et Sochard, 2013)

Le deuxième livre que Patrick mentionne est *Le livre qui parlait toutes les langues* (Serres et Sochard, 2013). Dans l'encadré suivant, nous proposons un résumé de l'œuvre, nous listons les langues présentes et expliquons le type de livre bi-/plurilingue dont il s'agit. Le tableau 11 offre une vue d'ensemble sur les pratiques de Patrick lors de l'utilisation de ce deuxième livre.

Encadré 7 *Présentation de l'album de jeunesse Le livre qui parlait toutes les langues* (Serres et Sochard, 2013)

Résumé de l'œuvre

Le livre raconte l'histoire d'un petit garçon qui se retrouve dans la forêt et qui commence à lire le livre qui parle toutes les langues. Afin que le loup ne le dévore pas, il répète l'histoire de son livre, dans une langue différente chaque fois, jusqu'à ce que le loup s'endorme.

Langues dans l'œuvre

Français, anglais, japonais, berbère, allemand, comorien, portugais, malgache, khmer, italien, arabe, espagnol, russe, chinois, swahili, thaï, persan, tamoul, albanais, turc.

Type de livre bi-/plurilingue

La traduction d'un texte en entier : Le texte est présenté en français et en dessous, sa traduction est présentée dans une des langues présentes. À chaque double page, l'autre langue change. Par exemple, dans la première double page, le texte est en français et en anglais, alors que dans la deuxième double page, le texte est en français et en japonais.

Tableau 17 *Vue d'ensemble des différentes pratiques de Patrick en lien avec Le livre qui parlait toutes les langues (Ferres, 2013)*

Avant	Pendant	Après
1.3 Activation et renforcement des connaissances antérieures 1.13 Prédiction par les élèves du contenu du livre 1.4 Préparation de questions de lecture 1.8 Questionnement à partir de la 1 ^{re} de couverture	2.1.2 Lecture partagée 2.2.1 Lecture complète du livre en une seule fois 2.3.7 Comparaison entre les langues 2.3.4 Discussions en groupe-classe	3.1 Activité d'écriture 3.4 Élaboration d'un projet interdisciplinaire 3.2 Activités de communication orale 3.14 Évaluation en français 3.10 Utilisation de multimédia en lien avec le livre 3.13 Livre à la portée des élèves. Possibilité de relecture

Avant de lire *Le livre qui parlait toutes les langues* (Serres et Sochard, 2013), Patrick revoyait avec ses élèves les stratégies d'écoute et les éléments linguistiques permettant le partage d'une opinion (p. ex., *selon moi, je pense que, je crois que, d'après moi*). Ensuite, afin de faire un lien avec *Le Tour du monde des bonnes manières* (Fournier, 2011), la classe faisait un retour sur les différentes façons de dire « bonjour » présentées sur l'arbre qu'elle avait construit.

Patrick commençait la lecture partagée et, lorsqu'il rencontrait une langue connue par des élèves dans la classe, il leur demandait s'ils voulaient prendre le relais. Plusieurs arrêts pendant la lecture permettaient de faire des prédictions à l'oral : les élèves étaient regroupés en petits groupes pour faire des *pense, parle, partage*³. Par exemple, Patrick leur demandait : « selon toi, que voulait dire l'auteur lorsqu'il disait l'expression en français : sans rien casser, sans se toucher le nez, sans rien voler. Est-ce qu'il y a des

³ *Pense, parle, partage* est une stratégie où l'enseignant pose une question aux élèves. Les élèves pensent individuellement à la question. Ensuite, ils prennent le temps de parler de ce qu'ils pensent avec un partenaire. Finalement, l'enseignant invite les élèves à un moment de partage en groupe-classe pour répondre à la question et avoir les différents avis.

traductions dans d'autres langues ? Comment on dirait cela dans ta langue ? » Ainsi les élèves pouvaient-ils prendre la parole pour répondre aux questions de l'enseignant, mais aussi pour partager des histoires plus personnelles, et faire des liens entre leur réalité et ce qui se passe dans le livre. Les élèves avaient également l'occasion de travailler l'écriture en imaginant, à l'écrit, la fin de l'histoire.

Patrick nous a mentionné que le livre a été beaucoup réinvesti après la lecture. Il a été réinvesti lors d'un projet en arts qui a fait l'objet d'une évaluation : les élèves reproduisaient les dessins du livre en s'inspirant des couleurs, des lignes, des motifs, mais avec un autre paysage. Ce projet a permis, aussi, de travailler la communication orale en français, car les élèves devaient justifier leurs choix artistiques. Le livre a été aussi réinvesti en études sociales. Comme le livre parle d'un petit garçon qui voyage entre des milieux urbains et ruraux, Patrick a abordé avec ses élèves le thème de la ville et de la campagne. Ils comparaient donc les villes et les campagnes de différents pays. Les élèves ont enfin réécouté l'histoire à l'aide du CD accompagnant le livre et ont pu choisir la ou les langues de leur choix.

4.3.3.3 Le troisième livre de Patrick est *Madlenka* (Sís, 2010)

Le dernier livre lu par Patrick est *Madlenka* de Sís (2010). Cet album a déjà fait l'objet d'un encadré (voir encadré 2). Le tableau 18 cerne les différentes pratiques de Patrick par rapport à ce dernier livre.

Tableau 18 *Vue d'ensemble des différentes pratiques de Patrick en lien avec Madlenka (Sís, 2010)*

Avant	Pendant	Après
1.14 Intention de lecture 1.5 Mise en contexte historique ou culturelle 1.11 Questionnement sur le thème du livre	2.1.2 Lecture partagée 2.2.2 Lecture du livre en plusieurs parties 2.3.2 Traduction du livre 2.3.7 Comparaison entre les langues 2.3.3 Discussions en petits groupes 2.3.4 Discussions en groupe-classe	3.1 Activités d'écriture 3.4 Élaboration d'un projet interdisciplinaire 3.2 Activités de communication 3.10 Utilisation de multimédia en lien avec le livre 3.15 Visite du quartier en lien avec le thème du livre

Pour ce dernier livre, Patrick et ses collègues de l'école avaient décidé de l'utiliser en même temps, afin de pouvoir partager des ressources. Avant la lecture, Patrick a présenté à ses élèves le projet final qu'ils allaient réaliser pendant la séquence sur *Madlenka*. Les élèves allaient devoir créer une affiche pour illustrer leur quartier en s'inspirant des illustrations dans *Madlenka* et écrire des phrases pour expliquer ce qui se trouvait dans leur quartier. Avant de plonger dans la lecture, ils parlaient des quartiers du monde et, pour faire un lien avec les études sociales, Patrick posait des questions à ses élèves en lien avec leur quartier (p. ex., « Combien y a-t-il de cultures différentes dans ton quartier ? ») Tout comme pour Kali, seule la version anglaise du livre était disponible dans son école, ce qui a permis à Patrick et ses élèves de traduire le livre en français. Concrètement, après la lecture en anglais de chaque page, Patrick les invitait à faire des prédictions sur la suite de l'histoire, à se poser des questions et à se regrouper en petit-groupes pour proposer une traduction de la page. Un retour en groupe-classe avait lieu après que chaque équipe eut traduit la page. Ils essayaient alors de trouver la traduction la plus fidèle au texte. Puis, à la fin de la lecture de l'œuvre et de sa traduction par les élèves, Patrick et ses collègues se sont regroupés pour mettre en commun les versions des différentes classes et monter conjointement la version finale française qui représentait l'école entière. Patrick a alors relu la version française de l'école avec ses élèves et a réinvesti le livre en univers social, en musique, en arts et en français. Par exemple, eu égard à la musique, Patrick mentionne ceci :

On [l'] avait utilisé pour notre cours de musique ; on avait fait une recherche des différentes musiques des pays qui [se] retrouvaient dans le livre. Puis, les élèves devaient faire une petite chorégraphie de danse juste en écoutant la musique, pas de s'inspirer nécessairement des mouvements, mais ils allaient simplement chercher la musique. Puis, ils s'inspiraient de la musique [et] ont animé une petite danse.

Concernant l'univers social, il a préparé deux sorties en dehors de l'école, dont une avec l'aide des parents. La première était une sortie scolaire avec tous les élèves de sa classe pour visiter le quartier de l'école. La deuxième était quant à elle une sortie individuelle des élèves dans leur quartier avec leurs parents. L'implication des parents était importante, car elle permettait aux élèves de se rendre compte de la diversité présente dans leur quartier et, donc, de pouvoir réaliser le projet plurilingue. Ces deux sorties ont permis de faire un lien

avec le français et les arts, car c'est à la suite de ce projet que les élèves ont dû réaliser leur projet d'affiche construite à la façon de *Madlenka*. En effet, le contenu des affiches était basé sur les observations que les élèves ont faites lors de la visite de leur quartier avec leurs parents.

À l'instar des deux autres enseignants de notre recherche, Patrick met en place un éventail de pratiques variées dans ses classes. Il s'agit du seul enseignant qui utilise seulement de la littérature plurilingue ; à cet effet, nous avons constaté qu'elle permet un vrai travail d'entraide dans la classe, car chacun est invité à traduire le texte lorsque sa langue est présente dans les livres. Pour lui, ces livres deviennent des ponts entre les différentes disciplines scolaires et permettent de créer des évaluations par rapport au programme-cadre. Tout comme Agathe et Kali, Patrick met en œuvre une multitude d'activités avant et après la lecture, et sollicite l'appui des parents. Tout comme Kali, la version anglaise de *Madlenka* (Sis, 2010) était la seule version disponible dans son école ; en plus de la lire, il a donc demandé de l'aide à ses élèves pour traduire l'album en français. Notons au demeurant que Patrick est le seul enseignant qui propose à ses élèves de réinvestir le livre dans plusieurs disciplines en même temps.

4.2.4 Le cas d'Ariane

Ariane est enseignante dans une école secondaire de l'Ontario depuis 15 ans. Elle déclare parler le français à la maison, mais comprend aussi l'anglais. Au moment de l'entrevue, elle enseignait le français à des groupes d'élèves de neuvième année et de douzième année. Dans les classes, il n'y avait pas d'élèves inscrits au PANA et au programme d'ALF ; plusieurs d'entre eux étaient néanmoins issus de familles exogames, et avaient donc un parent francophone et un parent anglophone. C'est un cours qu'elle a suivi pendant son baccalauréat à l'université qui l'a initiée à la littérature bilingue, avec *L'homme invisible/The Invisible Man* de Patrice Desbiens (1981).

Ça m'a vraiment intéressée cette problématique-là du choix qu'on a d'utiliser une langue selon l'appartenance culturelle qu'on ressent. Et donc, je trouvais intéressant de faire amener cette prise de conscience là aux élèves aussi [...] Ça remet en lumière un combat intérieur que pourraient avoir certains élèves par rapport à leurs identités culturelles, leurs identités linguistiques.

Pour Ariane, la littérature bilingue permet donc un questionnement sur l'appartenance culturelle et le lien avec les langues. Cette littérature est proche de ses élèves, car le bilinguisme fait partie intégrante de leur vie. Durant l'entrevue, Ariane nous a fait le récit de ses pratiques autour de deux livres bilingues : *L'homme invisible/The Invisible Man* de Patrice Desbiens (1981) et *Néologirouettes* de Daniel Aubin (2012).

4.2.4.1 Le premier livre d'Ariane : *L'homme invisible/The Invisible Man* (Desbiens, 1981)

Le premier livre d'Ariane s'intitule *L'homme invisible/The Invisible Man* (Desbiens, 1981). Dans l'encadré suivant, nous en proposons un résumé, nous listons les langues présentes et expliquons le type de livre bi-/plurilingue dont il s'agit. Dans le tableau 19, ensuite, nous listons les différentes pratiques utilisées par Ariane pour ce premier livre.

Encadré 8 *Présentation du récit poétique L'homme invisible/The Invisible Man (Desbiens, 1981)*

Résumé de l'œuvre

Ce récit poétique raconte l'histoire de l'homme invisible, un franco-ontarien bilingue qui quitte Timmins, sa ville natale. L'homme invisible est seul et perdu, et se cherche à travers ses deux langues maternelles, l'anglais et le français.

Langues dans l'œuvre

Français et anglais.

Type de livre bi-/plurilingue

Traduction d'un texte en entier : La majorité du temps, à gauche, se trouve le poème en français et à droite sa traduction en anglais. Cependant, dans certaines sections, en fonction des événements qui sont racontés dans le récit, l'anglais ou le français prend le dessus sur l'autre langue.

Tableau 19 Vue d'ensemble des différentes pratiques d'Ariane en lien avec *L'homme invisible/The Invisible Man* (Desbiens, 1981)

Avant	Pendant	Après
1.5 Mise en contexte historique ou culturelle 1.7 Questionnement à partir du thème du livre 1.11 Questionnement sur thème du livre 1.9 Visionnage d'un reportage lié au sujet du livre	2.1.2 Lecture partagée 2.2.2 Lecture du livre en plusieurs parties 2.3.7 Comparaison entre les langues 2.3.4 Discussions en groupe-classe 2.3.1 Mise en contexte historique ou culturel 2.3.5 Prise de paroles spontanées pour raconter ses propres expériences 2.3.8 Questionnement de l'enseignant	3.1 Activité d'écriture 3.14 Évaluation en français 3.12 Activités de communication orale 3.6 Élaboration d'un projet plurilingue 3.9 Autres lectures sur le même thème 3.3 Cercle de lecture

Ariane a utilisé ce livre avec ses élèves de douzième année dans l'unité portant sur l'identité francophone canadienne. Avant même de présenter l'œuvre, ils ont visionné le documentaire *Bi** de Frédéric Choinière, qui décrit l'histoire du bilinguisme au Canada. De là, une conversation sur l'identité bilingue s'est ouverte dans le but de créer un questionnement identitaire chez les élèves. Ensuite, elle a mis une copie du livre sur le pupitre de chaque élève en leur demandant de ne pas l'ouvrir, en regardant seulement le titre. En voyant le titre, *L'homme invisible/The Invisible Man*, les élèves ont conclu qu'ils allaient lire un livre bilingue anglais-français. Ariane faisait une mise en contexte culturelle et historique pour rappeler des éléments clés de l'histoire franco-ontarienne depuis 1970. Ensuite, la lecture commençait. Ariane choisissait un élève qui allait réaliser une lecture à haute voix et, dès que ce dernier ne voulait plus lire, il pouvait désigner, à son tour, un autre lecteur : il s'agissait donc d'une lecture partagée. Ils avançaient page par page en lisant le poème en français et sa version anglaise juste après, tout en ayant des pauses après pour des discussions en français. Ils analysaient la forme des poèmes pour voir les ressemblances et les différences entre les versions des deux langues. Après l'analyse de la

forme, ils se sont intéressés au fond pour faire émerger, s'il y avait lieu, les caractéristiques d'un poème. L'enseignante prenait aussi le temps de proposer des mises en contexte culturelles et historiques à ses élèves. Par exemple, lors de la lecture d'un passage qui parle du groupe des *Beatles*, ils en écoutaient une chanson. Ce travail d'analyse était effectué pour tous les poèmes et, par la suite, les élèves travaillaient sur les thèmes du recueil. Pour cela, Ariane les divisait en ce qu'elle appelle des « groupes d'experts ». Par exemple, un groupe travaillait sur le rôle de la femme dans le recueil, tandis que d'autres travaillaient sur la géographie. Le but de chaque groupe était de relire le recueil pour faire une analyse littéraire en groupe à l'oral. Après ce travail, Ariane a proposé deux différentes évaluations à ses élèves. Pour la première évaluation, Ariane redivisait ses groupes d'experts pour refaire des groupes composés d'un expert par thème. Dans ces nouveaux groupes, chacun présentait son analyse littéraire à l'oral. Après cette première évaluation à l'oral, les élèves avaient une évaluation à l'écrit.

La plus grosse évaluation, c'est la rédaction d'un essai philosophique, un essai littéraire sur justement ce que c'est d'être bilingue. Donc, c'est vraiment plus une question philosophique à ce sens-là, qui rejoint d'ailleurs le curriculum. J'en ai peut-être pas parlé tantôt, mais l'essai littéraire est dans le curriculum de 12^e année. Donc, quelque part, ça rejoint le programme-cadre aussi.

Les élèves étaient invités à prendre des notes durant les présentations orales pour enrichir leur essai littéraire. Par ailleurs, concernant l'essai littéraire, Ariane nous a précisé si les élèves avaient le droit d'utiliser plusieurs langues ou si l'essai devait être monolingue.

J'ai des élèves qui m'ont fait l'introduction en anglais et le reste en français. Tu sais, ils se sont amusés. Il y a des élèves qui ont juste utilisé des anglicismes, il y en a qui sont allés chercher des expressions anglophones pour ponctuer un peu le texte. Donc, oui, il y a quand même liberté ce sens-là dans la rédaction.

Ainsi, comme nous le voyons dans cet extrait, les élèves étaient libres d'écrire leur essai en usant des langues faisant partie de leur répertoire linguistique. Concernant la correction des essais bilingues, Ariane expliquait qu'elle ne corrigeait que le français, mais que le côté créatif et stylistique concernant l'anglais était aussi pris en compte. C'est donc l'intention à travers l'utilisation de l'anglais qui faisait partie de la grille d'évaluation. Durant cette

unité, tout le travail était effectué en français, sauf pour la lecture des poèmes en anglais et la rédaction des essais réflexifs. Dans les groupes d’experts, cependant, Ariane acceptait l’utilisation limitée de l’anglais, si l’élève pouvait ensuite reformuler ses dires en français.

4.2.4.2 Le deuxième livre d’Ariane : *Néologirouettes* (Aubin, 2012)

Le deuxième livre qu’Ariane mentionne est *Néologirouettes* (Aubin, 2012). Dans l’encadré suivant, nous proposons un résumé de l’œuvre, nous listons les langues présentes et expliquons le type de livre bi-/plurilingue dont il s’agit. Le tableau 20 offre une vue d’ensemble sur les pratiques mises en place par Ariane lors de l’utilisation de ce deuxième livre.

Encadré 9 Présentation du recueil de poésie *Néologirouettes* (Aubin, 2012)

Résumé de l’œuvre

Ce recueil de poésie aborde différents thèmes : les langues officielles, l’appartenance linguistique, la désinformation, l’engagement par la parole. Le thème le plus récurrent est l’appartenance culturelle et linguistique des Franco-Ontariens.

Langues dans l’œuvre

Français et anglais.

Type de livre bi-/plurilingue

L’utilisation de plusieurs langues enchâssées L’histoire est présentée principalement en français, mais à certains endroits, des expressions anglaises sont intégrées.

Tableau 20 *Vue d’ensemble des différentes pratiques d’Ariane en lien avec Néologirouettes (Aubin, 2012)*

Avant	Pendant	Après
1.3 Activation et renforcement des connaissances antérieures	2.1.2 Lecture partagée	3.1 Activités d’écriture
1.14 Intention de lecture	2.2.2 Lecture du livre en plusieurs parties	3.6 Élaboration d’un projet plurilingue
1.5 Mise en contexte historique ou culturelle	2.3.4 Discussions en groupe-classe	3.14 Évaluation en français
1.4 Préparation de questions de lecture	2.3.8 Questionnement de l’enseignant	

Comme le recueil *Néologirouettes* (Aubin, 2012) était une lecture dans le cadre de l'unité consacrée à la poésie, Ariane commençait à revoir les notions liées aux poèmes avec ses élèves (p. ex., les figures de style, les rimes, les images, les valeurs). Elle voulait de ce fait s'assurer que les élèves maîtrisent de telles notions, pour ensuite analyser correctement le recueil. Elle effectuait, aussi, une mise en contexte culturelle par rapport à la vie de Daniel Aubin et la ville de Sudbury, qui est importante pour la littérature franco-ontarienne et qui est, par ailleurs, mentionnée dans le recueil. Pour accompagner ses élèves, avant la lecture, elle leur a demandé de se concentrer sur trois thèmes du livre, qu'elle a préalablement définis (p. ex., un des thèmes est l'appartenance culturelle et linguistique des Franco-ontariens).

Comme pour *L'homme invisible/The Invisible Man* (Desbiens, 1981), Ariane a fait une lecture partagée et complète du recueil avec ses élèves, et ils effectuaient une pause après chaque poème. Cette pause permettait d'analyser le fond et la forme. Ils ont effectué, par exemple, en ce qui concerne la forme, un travail sur les mots-valises⁴ présents dans le recueil (p. ex., *matinébuleuse* est le mélange entre *matinée* et *nébuleuse*).

Dans *Néologirouettes*, il y a aussi beaucoup de mots-valises et ça, c'est une des choses sur laquelle on insiste quand on enseigne [...]. Et là, je fais des activités d'écritures spontanées. On va créer des mots-valises et je vais leur dire : « tes mots peuvent être moitié anglais, moitié français ». Puis, on s'amuse avec ça et ça donne de belles activités d'écriture, des belles créations [...]. Puis, tu sais, il faut pas oublier, ce sont des enfants quand même et ils aiment ça s'amuser quand même [...]. C'est une activité qui fonctionne assez bien.

Ces mots-valises, qui pouvaient être composés de plusieurs langues, étaient affichés en classe et étaient utilisés plus tard pour une création poétique. Ariane demandait aux élèves, dans le cadre d'une évaluation, d'imiter le style de Daniel Aubin en trouvant des référents

⁴ Les mots-valises sont formés par la fusion d'au moins deux mots existants (p. ex., *courriel*, né de la fusion de *courrier* et *électronique*). Dans ce livre, les mots-valises comportent de l'anglais et du français.

culturels franco-ontariens et en utilisant des mots-valises. Ariane s'est exprimée par rapport aux langues utilisées dans les créations poétiques.

Je voulais pas qu'ils mettent des vers complets en anglais, mais je leur ai dit qu'ils pouvaient utiliser des expressions, des mots-valises avec les deux. Il y a même un élève, c'est vrai que j'ai pas pensé à ça, mais il y avait un élève qui était d'origine pas bulgare, mais ça m'échappe, mais il avait mis quelques mots dans sa langue maternelle pour refléter justement son identité à lui.

Ainsi, les élèves étaient autorisés à utiliser les langues qu'ils voulaient. Tout comme lors de l'évaluation de l'essai littéraire en lien avec *L'homme invisible/The Invisible Man* (Desbiens, 1981), Ariane notait seulement le français, mais les autres langues faisaient partie de la partie de la grille d'évaluation sur la créativité. Concernant les échanges oraux, ici, seulement le français était utilisé, sauf pour la lecture des expressions en anglais et la création poétique. Ariane explique que cette présence presque exclusive du français est due à la présence d'élèves qui n'utilisaient pas tellement l'anglais en classe.

En bref, Ariane utilise la littérature bilingue anglais-français pour répondre à des objectifs liés aux curriculums de neuvième et de douzième année. À l'instar des enseignants à l'élémentaire, la lecture n'est pas seulement pour le plaisir, mais un vrai travail sur le développement des compétences en français est effectué. Lors des évaluations en lien avec les livres bilingues, Ariane acceptait néanmoins l'utilisation de toutes les langues et corrigeait les erreurs grammaticales en français. Elle utilisait aussi des activités que nous n'avons pas trouvées chez les autres participants, comme l'écriture d'un essai sur ce que représente le bilinguisme chez les élèves.

4.2.5 Le cas d'Irène

Irène est enseignante dans une école secondaire du sud de l'Ontario et a 12 ans d'expérience en enseignement. Elle parle le français à la maison, mais elle comprend, aussi, l'anglais, l'espagnol, l'italien, l'ewondo et le bulu. Au moment de l'entrevue, elle enseignait le français à des groupes de onzième année et de douzième année. Dans ses classes, il y a des élèves inscrits au PANA, mais pas d'élèves du programme d'ALF. Elle explique qu'il y a une importante diversité dans ses classes.

Par exemple, dans un de mes cours de français, on est 35 élèves. J'ai fait un sondage avant de commencer mes lectures plurilingues là. 35 élèves pour 27 langues en salle de classe. Donc, ça fait beaucoup et ça t'interroge parce que finalement tu réalises que ni le français ni l'anglais ne sont les premières langues des élèves.

Cet extrait de verbatim montre que dans les classes d'Irène, il y a bien plus que la dualité des langues officielles, mais une importante diversité linguistique. Elle expliquait que quatre élèves sur cinq sont quadrilingues dans ses classes. En septembre 2021, après avoir analysé les réponses de son sondage sur les langues de ses classes, qu'Irène a réfléchi à la possibilité d'utiliser la littérature bi-/plurilingue. Au même moment, le conseil scolaire qui l'engage a lancé un appel de projets sur le thème des pratiques innovantes en salle de classe. Les participants retenus avaient la chance de présenter leur projet dans le cadre d'une foire qui se déroulait plus tard dans l'année. Irène a participé en proposant l'utilisation de la littérature plurilingue et l'utilisation des langues des élèves dans la salle de classe. Elle a été retenue pour parler de son projet à la foire du conseil scolaire, et c'est là que tout a commencé. Ainsi, au moment de notre entrevue, cela faisait quelques mois qu'elle utilisait ce type de littérature ; elle nous a fait le récit de ses pratiques à partir d'un livre bilingue et d'un livre plurilingue.

4.2.5.1 Le premier livre d'Irène : *Les sept enseignements sacrés* (Bouchard et Joseph, 2009)

Le premier livre d'Irène s'intitule *Les sept enseignements sacrés* (Bouchard et Joseph, 2009). Dans l'encadré suivant, nous en proposons un résumé, nous listons les langues présentes et expliquons de quel le type de livre bi-/plurilingue il s'agit. Dans le tableau 21, ensuite, nous listons les différentes pratiques utilisées par Irène pour ce premier livre.

Encadré 10 *Présentation du livre Les sept enseignements sacrés (Bouchard et Joseph, 2009)*

Résumé de l'œuvre

Ce livre parle des sept valeurs traditionnelles communes aux peuples autochtones : l'humilité, l'honnêteté, le respect, le courage, la sagesse, la vérité et l'amour.

Langues dans l'œuvre

Français et ojibwé.

Type de livre bi-/plurilingue

La traduction d'un texte en entier : Sur les pages de gauche se trouve le texte en français, à droite se trouve la version traduite en ojibwé.

Tableau 21 *Vue d'ensemble des différentes pratiques d'Irène en lien avec Les sept enseignements sacrés (Bouchard et Joseph, 2009)*

Avant	Pendant	Après
1.3 Activation et renforcement des connaissances antérieures 1.1 Lecture individuelle 1.5 Mise en contexte historique ou culturelle 1.11 Questionnement sur le thème du livre 1.15 Recherche par les élèves à la maison sur le thème du livre	2.1.2 Lecture partagée 2.2.2 Lecture du livre en plusieurs parties 2.3.6 Débat 2.3.4 Discussions en groupe-classe 2.3.3 Discussions en petits groupes 2.3.1 Mise en contexte historique ou culturelle 2.3.5 Prise de paroles spontanées pour raconter ses propres expériences 2.3.8 Questionnement de l'enseignant	3.1 Activité d'écriture 3.4 Élaboration d'un projet interdisciplinaire 3.2 Activités de communication orale 3.14 Évaluation en français 3.5 Exploitation du livre dans d'autres matières scolaires 3.3 Cercle de lecture

Avant la lecture du livre *Les sept enseignements sacrés* (Bouchard et Joseph, 2009), Irène a fait un rappel sur les caractéristiques du genre narratif. Pour en venir au thème du livre, ensuite, elle a demandé aux élèves de nommer leurs propres valeurs. Elle a repris les valeurs présentes dans le livre, telles que l'humilité, le respect, le courage, la sagesse, la vérité et l'amour, et leur a demandé d'expliquer et ce qu'elles représentaient pour eux. Les élèves devaient aussi effectuer des recherches personnelles sur l'auteur, l'illustrateur et le titre du livre. En classe, ils ont mis en commun leurs recherches. Par ailleurs, avant chaque cours, elle demandait aux élèves de faire la lecture d'une partie du texte avant de venir en classe.

Chaque cours, la classe se concentrait sur un des enseignements présents dans le livre. La lecture partagée était faite par deux élèves, un élève autochtone lisait la partie en ojibwé et expliquait à ses camarades ce que ces valeurs représentaient pour lui à travers des histoires personnelles. Un autre élève lisait la partie en français.

On parlait à chaque fois de son contexte particulier et familial autochtone, et on revenait dans la salle de classe pour chacun. Parce que la vérité et l'amour, on le perçoit pas forcément de la même façon. Alors, je laisse à mes élèves expliquer, explorer c'est quoi ces différents thèmes-là et comment ils le vivent, s'ils vivent ces valeurs-là, ces thèmes-là.

Le livre permettait, ainsi, d'avoir des discussions sur le plan personnel, et permettait aux élèves de s'ouvrir un peu plus et d'en apprendre sur la diversité de la classe. Après une première lecture complète du livre en groupe-classe, Irène a demandé à ses élèves de se mettre en équipe pour qu'ils puissent travailler sur une valeur en particulier. Ils relisaient en groupe la partie correspondant à la valeur choisie par le groupe et ils devaient la définir. Ils avaient alors des discussions et des débats sur le sujet. Elle expliquait que ces discussions étaient belles, mais parfois houleuses, car les élèves venant de différentes réalités pouvaient avoir des points de vue divergents.

Les élèves me disent oui, mais parce que c'est la culture autochtone, nous c'est peut-être pas appelé « enseignements », mais on vit les mêmes valeurs. Donc, finalement, ils trouvent qu'on se retrouve là dans l'humilité, l'honnêteté, le respect. C'est pas seulement quelque chose qui est lié à la culture autochtone, mais

ce sont des valeurs que nous partageons. Et, moi, justement, c'est là où je voulais en arriver quand tu vas lire le roman, les valeurs peuvent être universelles.

Ces discussions étaient très importantes pour Irène, car elles allaient servir pour le projet autonome que les élèves allaient réaliser par la suite. Ainsi, Irène demandait à ses élèves de choisir une valeur du livre et de le présenter comme ils le souhaitaient. Elle donnait une échéance et ils étaient libres d'utiliser les ressources qu'ils souhaitaient. Concernant le format, ils pouvaient utiliser Prezi, PowerPoint, et pouvaient le faire en vidéo ou en audio. Le travail était à rendre en français, mais les élèves pouvaient choisir des ressources dans la langue de leur choix. Ils étaient aussi libres de rédiger leur plan dans une langue autre que le français.

J'ai deux élèves maliennes. Non, ils sont trois maliens qui [font leur plan] toujours en anglais, un autre qui fait son plan en pachto. Je sais pas ce que c'est le pachto, mais je découvre ça avec lui [...]. Puis, mes deux élèves qui parlent souvent le créole là, même en cours de français, quand une a pas compris, elle lui explique en créole.

Irène laissait donc une assez grande liberté à ses élèves ; pour elle, ce qui compte, c'est que le travail final soit rédigé en français. Elle a aussi utilisé ce livre dans d'autres disciplines scolaires.

Je sais que je donne un autre cours, le cours de psychologie. Dans le cours de psychologie, on va aussi parler de l'amour. Donc, quand je reviens, certains élèves suivent mon cours de psychologie, quand on revient dans l'amour, dans mon texte en français, c'est vraiment plus vivant [...]. Et puis c'est pas cloisonné, c'est pas seulement en français dans la matière de français. Quand on parle du thème de la vérité, de l'amour, du courage, ça peut être en histoire aussi. Ça peut être en psychologie, en sociologie, d'autres cours qui... Donc, c'est vraiment interdisciplinaire, et c'est ce que j'aime. C'est pas cloisonné [...]. On s'ouvre à d'autres matières et ce que je trouve bien dans les livres plurilingues, on peut naviguer un peu partout dans le curriculum.

Le livre était donc, pour Irène, une occasion de faire des liens entre le cours de français et le cours de psychologie, ce qu'elle apprécie particulièrement. À travers les pratiques liées

à la lecture du livre bilingue, nous notons qu'Irène laissait une assez grande liberté à ses élèves quant à l'utilisation des langues ; ce qui était le plus important, c'est qu'à la fin, il réalise un projet autonome en français. Si, pour mener à bien le projet autonome ou même pour prendre la parole en classe, les élèves devaient utiliser une autre langue que la langue scolarisation, Irène les laissait procéder.

4.2.5.2 Le deuxième livre d'Irène : *La tresse des langues* (Prasad, 2015)

Le deuxième livre qu'Irène mentionne est *La tresse des langues* (Prasad, 2015). Dans l'encadré suivant, nous proposons un résumé de l'œuvre, nous listons les langues présentes et expliquons de quel type de livre bi-/plurilingue il s'agit. Le tableau 22 propose une vue d'ensemble des pratiques mises en place par Irène lors de l'utilisation de ce deuxième livre.

Encadré 11 *Présentation du recueil autobiographique La tresse des langues (Prasad, 2015)*

Résumé de l'œuvre

Ce livre présente des autobiographies langagières d'élèves d'une classe à l'élémentaire en France.

Langues dans l'œuvre

Français, occitan, anglais, espagnol, italien, turc, albanais, arabe.

Type de livre bi-/plurilingue

La traduction d'un texte en entier : Chaque élève a une double page qui lui est consacrée. Sur l'une des pages, nous trouvons sa photo. Sur l'autre, son autobiographie est écrite en français, et les traductions du texte dans les langues que connaît cet élève se trouvent juste en dessous.

Tableau 22 *Vue d'ensemble des différentes pratiques d'Irène en lien avec La tresse des langues (Prasad, 2015)*

Avant	Pendant	Après
1.3 Activation et renforcement des connaissances antérieures 1.5 Mise en contexte historique ou culturelle	2.1.1 Lecture partagée 2.2.2 Lecture du livre en plusieurs parties 2.3.1 Traduction du livre	3.1 Activité d'écriture en groupe 3.6 Élaboration d'un projet plurilingue 3.14 Évaluation en français 3.8 Participation à des projets en dehors de la salle de classe

Avant de commencer la lecture du livre, la classe a eu une discussion sur le genre autobiographique et sur la notion de l'identité. Ainsi ont-ils pu définir ce qu'est une autobiographie langagière. Le but de la lecture était la publication d'un livre numérique sous la forme d'une biographie langagière écrite en groupe, avec une biographie par élèves. En fin de projet, deux élèves l'ont accompagnée pour présenter le livre conçu par leur groupe durant la foire du conseil scolaire.

Pour la lecture, Irène avait préalablement choisi quelques textes du recueil qui permettaient de rejoindre à la fois les langues de ses élèves, mais aussi leurs intérêts. La lecture s'est réalisée en groupe-classe, et Irène a effectué des arrêts pour s'assurer de la compréhension de certains mots qui lui paraissaient difficiles pour les élèves.

Après la lecture, à la manière du livre lu, elle a invité ses élèves à écrire un livre plurilingue à partir de leur histoire personnelle. Comme Irène l'a expliqué, ses élèves ont différentes cultures et identités, car beaucoup ont immigré au Canada. À plusieurs reprises, Irène a évoqué le fait que ses élèves étaient ouverts et voulaient pleinement participer au projet plurilingue. Afin de pouvoir publier le livre, elle a fait appel à un intermédiaire : l'entreprise *Student Treasure*. Cette dernière a permis aux parents de recevoir le livre écrit par la classe en échange d'une modique somme. À cette étape, elle a fait appel à plusieurs acteurs : les parents et la commission scolaire. Irène avait prévenu les parents par courriel pour qu'ils comprennent le projet et qu'ils puissent être disponibles si les élèves en ressentaient le besoin. Effectivement, les élèves pouvaient avoir besoin de l'aide des parents pour écrire le texte, car pour certains ils connaissent plusieurs langues, mais plus à l'oral qu'à l'écrit. Elle a eu beaucoup de retours de parents qui étaient ravis de mettre leurs langues et leurs cultures à l'honneur. Le conseil scolaire a apporté son soutien au projet et a enregistré certaines séquences vidéo des activités en classe pour partager le tout durant la foire. Irène a aussi évalué les travaux des élèves. Elle expliquait que, pour elle, l'évaluation d'un tel projet était importante pour que les élèves rendent un travail de qualité. En même temps, elle ne voulait pas qu'ils se concentrent uniquement sur l'évaluation, car elle cherchait à ce que les élèves laissent libre cours à leur imagination. Elle évaluait, donc, plus la forme du texte et moins le fond, par exemple, elle expliquait que des points sont attribués à la syntaxe, la ponctuation.

Dans l'ensemble, nous avons observé qu'Irène, tout comme les autres enseignants de la recherche, utilisait la littérature bi-/plurilingue pour permettre à ses élèves de mettre à profit leurs langues dans le cours de français. Plus qu'une valorisation des langues des élèves, elle les légitime et laisse les élèves s'exprimer dans la langue de leurs choix. La valorisation des langues des élèves dépassait le cadre de la salle de classe, car durant la foire du conseil scolaire, elle a partagé le livre qu'ils ont construit. Par ailleurs, en ayant deux de ses élèves avec elle pour présenter le livre, elle affirme une fois de plus sa position envers l'utilisation des bagages linguistiques en salle de classe. Elle montre aussi que le projet n'a pas seulement été réalisé grâce à elle, mais que ses élèves y ont pris part. À l'instar d'Ariane, par ailleurs, ce type de littérature lui permettait de rejoindre les attentes des programmes-cadres de ses classes.

4.5 Synthèse du chapitre

À travers ce chapitre, afin de satisfaire notre objectif de recherche, nous avons d'abord mené un tour d'horizon des pratiques mises en œuvre par les cinq enseignants ayant pris part à cette recherche. Cela nous a notamment permis de mettre en évidence celles qui sont les plus populaires dans notre échantillon. Puis, nous nous sommes concentrée sur chacun de ces cinq participants et nous avons fait état d'exemples concrets liés à leur utilisation de la littérature bi-/plurilingue.

En somme, les cinq enseignants de la recherche déclarent utiliser la littérature bi-/plurilingue pour valoriser la diversité culturelle et linguistique présente dans leur salle de classe. Nous avons également observé qu'ils n'hésitent pas à employer des œuvres avec des langues qui leur sont inconnues, autres que le français et l'anglais. Ariane est la seule enseignante qui utilise seulement des livres bilingues anglais-français, alors que Patrick est le seul qui utilise uniquement des œuvres plurilingues. Kali, Agathe et Irène déclarent quant à elles utiliser des livres bilingues dans lesquels se trouvent le français et une langue autochtone. Irène, à cet effet, est la seule qui a déclaré avoir un élève parlant une langue autochtone dans la classe.

En plus de sortir des sentiers battus en proposant l'utilisation de ce type de littérature dans des milieux où le fait monolingue français est souvent exorbité, nous avons pu observer que chacun des participants propose des activités innovantes. Autrement dit, tous les enseignants de la recherche font certes usage de pratiques qui sont connues dans la

recherche gravitant autour de la littérature monolingue, mais ils en proposent certaines qui s'adaptent au caractère plurilingue de ces livres. Forte de ces constats, nous nous proposons dans le prochain chapitre de discuter les résultats de notre étude en les mettant en relation avec certains des éléments tirés de notre cadre conceptuel.

CHAPITRE 5 : Discussion

Dans ce cinquième chapitre, nous interpréterons et discuterons les résultats de notre recherche. Rappelons-en d'abord l'objectif, qui est de décrire les pratiques déclarées d'enseignants œuvrant au sein d'écoles de langue française en Ontario qui recourent à la littérature bi-/plurilingue. Les données collectées auprès des cinq enseignants de notre étude nous ont permis de mettre au jour certaines tendances. Comme nous l'avons mentionné à la fin du chapitre précédent, nous avons remarqué qu'ils utilisent certaines pratiques déjà décrites dans les écrits scientifiques pour l'utilisation de livres monolingues ; ces pratiques feront l'objet de la première partie de ce chapitre. La deuxième partie, quant à elle, portera sur les pratiques qu'utilisent les participants et qui sont propres à la littérature bi-/plurilingue.

5.1 L'utilisation de pratiques déjà décrites dans les écrits scientifiques sur la littérature monolingue

Lors de l'utilisation de la littérature bi-/plurilingue, les enseignants de la recherche utilisent tous des pratiques déjà décrites dans les écrits scientifiques par rapport à la littérature monolingue, et ce, en fonction des trois moments associés au recours à un livre en classe. Nous avons remarqué, entre autres, que les pratiques sont plus diversifiées pour l'avant-lecture et l'après-lecture ; elles le sont moins au moment de faire la lecture. Effectivement, nous avons relevé neuf différentes pratiques de préparation (avant la lecture), deux différents types de lecture et huit différentes pratiques de réalisation (pendant la lecture), et seize différentes pratiques d'intégration (après la lecture).

5.1.1 Les pratiques avant la lecture

Les enseignants de la recherche semblent attacher un intérêt particulier à l'avant-lecture qui, en plus d'aider les élèves à entrer dans la lecture (Cartier et Théoret, 2004), permet de stimuler leurs intérêts (Morin et Dupin de Saint-André, 2007). Patrick, Agathe, Ariane et Irène activent les connaissances antérieures des élèves afin de les préparer à la lecture, ce que la recherche suggère également (Thériault et Laurin, 2016 ; Wansek *et al.*, 2010). Tout comme le préconise Giasson (2011), les cinq participants prennent le temps de poser des questions sur des éléments du livre sans pour autant l'ouvrir. Patrick et Agathe, par exemple, posent des questions à leurs élèves quant à la 1^e et à la 4^e de couverture, et Ariane questionne ses élèves par rapport au titre du livre. Tout comme la recherche le recommande (Giasson, 2011), nous avons relevé que pour Patrick, Kali et Ariane, le

partage d'une intention commune leur permet d'orienter la lecture. Il nous semble aussi important de noter certaines pratiques qui sont plus rares. À cet effet, Ariane est la seule qui contextualise le thème du livre à l'aide du visionnement d'un reportage qui traite du même thème.

5.1.2 Les pratiques pendant la lecture

Les résultats concernant le type de lecture utilisé par les enseignants rejoignent ce qui est préconisé par les chercheurs en didactique de la lecture. Les enseignants de l'élémentaire utilisent majoritairement la lecture interactive ; ainsi lisent-ils eux-mêmes le texte à haute voix en effectuant des arrêts pour vérifier la compréhension ou inviter les élèves à prédire la suite de l'œuvre (Beaulieu *et al.*, 2019). Patrick, enseignant à l'élémentaire, mais à un niveau plus élevé que Kali et Agathe, propose des séances de lecture partagée à ses élèves. Ce type de résultats n'est guère étonnant, car plus les élèves évoluent à l'élémentaire, plus ils sont autonomes et peuvent lire des textes sans l'appui d'un adulte. Dans cette optique, les deux enseignantes du secondaire effectuent aussi des lectures partagées (Frey et Fisher, 2003 ; Roberts *et al.*, 2019).

Par ailleurs, aucun des enseignants ne propose une lecture guidée ou une lecture autonome lorsqu'ils utilisent des livres bi-/plurilingues, du moins pour la première lecture du livre. Irène se démarque toutefois en étant la seule qui demande à ses élèves de réaliser une lecture autonome comme devoir personnel avant la lecture du titre en groupe-classe. Nous pouvons, ainsi, penser que les spécificités des livres bi-/plurilingues amèneraient une plus grande implication de l'enseignant dans l'activité de lecture, quel que soit le niveau scolaire.

5.1.3 Les pratiques après la lecture

L'après-lecture semblerait être, pour les participants, le moment le plus propice à l'utilisation de la littérature bi-/plurilingue, car c'est à ce moment-là que nous avons recensé le plus de pratiques différentes. Comme le décrivent différentes recherches menées avec des livres monolingues, après la lecture, les enseignants réinvestissent le livre bi-/plurilingue à travers des activités qui permettent de travailler les différentes composantes du cours de français (Morin *et al.*, 2006 ; Simard *et al.*, 2019).

Lorsque les enseignants mettent en relation plusieurs composantes du cours de français, nous avons pu observer qu'ils respectent plusieurs principes de l'approche

intégrée de Morin *et al.* (2005). Par exemple, les auteurs préconisent des temps de discussion à propos des livres lus, ce que font tous les enseignants de la recherche à un moment donné. Ariane, par exemple, pendant la lecture de *Néologirouettes* (Aubin, 2012), laisse du temps pour que les élèves discutent et analysent les procédés littéraires poétiques utilisés par l'auteur. Quant à la conservation de traces écrites des activités liées à l'expérience de l'approche intégrée en classe, elle est respectée par les enseignants qui gardent une trace permanente des travaux des élèves dans la classe pour qu'ils puissent y revenir au besoin. Tous les enseignants ont gardé une trace écrite des activités d'écriture que les élèves ont effectuées après la lecture des livres bi-/plurilingues, à travers les « murs des bonjours » (Kali et Agathe), l'arbre plurilingue (Patrick), les affiches avec les mots-valises (Ariane) et la publication des biographiques langagières (Irène).

De plus, nous avons remarqué que les enseignants de la recherche utilisent aussi le livre bi-/plurilingue dans des activités de prolongement comprenant d'autres disciplines scolaires (Leclaire-Halté, 2017 ; Rahier, 2017 ; Voyer *et al.*, 2018). Comme dans la recherche de Bisailon *et al.* (2017), Patrick utilise les livres bi-/plurilingues pour des activités relatives, entre autres, aux arts et à la musique. Au secondaire, Irène fait référence aux thèmes de l'amour, de la vérité et du courage présents dans « Les sept enseignements sacrés » lorsqu'elle offre son cours de psychologie.

En résumé, tel que souligné dans la recherche sur la littérature monolingue (Lépine, 2017), les enseignants de la recherche favorisent les moments après la lecture du livre bi-/plurilingue pour proposer différentes activités de prolongement. Nous trouvons important de noter que les enseignants de la recherche, très souvent, mettent en place plusieurs activités de prolongement, qui peuvent aller de la possibilité de relecture du livre à la réutilisation du livre dans d'autres matières scolaires.

5.2 L'utilisation de pratiques déjà décrites dans les écrits scientifiques sur la littérature bi-/plurilingue

Afin d'adapter leur enseignement aux spécificités de la littérature bi-/plurilingue, les participants de la recherche ont mis en place des pratiques qui font écho à celles décrites par plusieurs chercheurs (Fleuret et Sabatier, 2019 ; Moore et Sabatier, 2014 ; Osorio, 2020 ; Thibeault *et al.*, 2022). Avant tout, nous souhaitons relever que, contrairement à Vaish et Subhan (2015), nous avons seulement pu nous pencher sur le *translangaging* en

lecture à l'intérieur même des livres, car le devis de notre étude n'a pas permis d'observer ce dernier à travers les interactions en salle de classe. Nous les discutons en fonction de trois catégories : les pratiques liées à la découverte de la diversité, celles qui permettent de créer des liens dans la classe et qui réduisent l'écart entre l'école, la famille et la communauté, et celles qui permettent l'enseignement de la langue de scolarisation.

5.2.1 Les pratiques liées à découverte de la diversité

Nous observons d'abord que, selon les enseignants de la recherche, l'utilisation de la littérature bi-/plurilingue permettrait aux élèves de s'ouvrir au monde. Bien qu'eux-mêmes et les élèves ne connaissent pas toujours une langue ou une culture présente dans le livre utilisé, ils déclarent être ouverts à la découverte (Fleuret et Sabatier, 2019). Les pratiques des cinq enseignants sont similaires à des pratiques décrites dans les travaux d'Osorio (2020) et de Moore et Sabatier (2014), car ils proposent des moments où les élèves sont libres de parler la langue de leur choix pour faire la lecture de certains passages de l'œuvre, ou encore pour faire des liens entre le thème du livre et leurs expériences. Tous les enseignants de la recherche ont mis en place, à un moment donné, un projet plurilingue qui permet de découvrir différentes cultures et différentes langues à l'aide du livre bi-/plurilingue. Les enseignants à l'élémentaire ont créé des murs ou des arbres où l'on trouvait des mots ou des expressions traduites plusieurs langues différentes. Très souvent, ces projets restent aussi affichés dans la salle de classe ou à l'école. Comme le notent Moore et Sabatier (2014), garder une trace permanente à la vue de tous invite les élèves à se souvenir de l'importance de la diversité. Par exemple, dans la classe de Kali, les élèves pouvaient voir le mur des bonjours sur la porte d'entrée, et l'enseignante déclare que très souvent, les élèves reviennent à ce mur pour se saluer dans différentes langues. Pour leur permettre de découvrir de nouvelles langues et cultures, les enseignantes du secondaire privilégient un travail à l'écrit plus soutenu qui permet aux élèves de proposer une réflexion par rapport aux langues et aux cultures. Ariane propose à ses élèves d'écrire un essai philosophique qui porte sur ce que le bilinguisme représente pour eux, et ils sont libres dans le choix des langues. Tout comme dans les travaux de Maseko et Mkhize (2021), le *translanguaging* en lecture, se manifestant dès lors par le recours à des livres où plusieurs langues co-existent, a été la porte d'entrée des enseignants pour encourager les élèves à effectuer ce genre de réflexion sur la diversité culturelle et linguistique.

L'ouverture au monde passe aussi, dans ces cas, par l'acceptation des langues inconnues de tous. Dans l'ensemble des projets plurilingues liés au réinvestissement d'un livre bi-/plurilingue, comme les enseignants et les élèves ne connaissent pas forcément toutes les langues du livre, ils ont très souvent recours à des ressources qui permettent soit d'effectuer des traductions, soit d'en connaître plus sur la culture et la langue d'un certain pays (Vaish et Subhan, 2015). Agathe, Kali, Patrick et Irène utilisent des livres présentant des langues qui sont inconnus par les élèves et par les enseignants. Cependant, comme les passages dans les langues inconnus étaient traduits en français, les enseignants et les élèves avaient moins de problèmes de compréhension.

5.2.2 Les pratiques qui permettent créer des liens dans la classe et qui permettent de réduire l'écart dans la classe entre la famille, l'école et la communauté

Dans notre recherche, les enseignants sont pour la majorité bilingue français-anglais ; aussi comprennent-ils minimalement une troisième langue. Fréquemment, ils ne connaissent pas les autres langues des élèves et, malgré cela, ils utilisent des livres possédant les langues des élèves. Ainsi, l'utilisation de la littérature bi-/plurilingue, selon nos données, permettrait de resserrer les liens dans la salle de classe entre les élèves, entre les élèves et l'enseignant, mais aussi entre l'école, la famille et la communauté.

Dans les classes de tous les participants, les deux langues officielles du Canada sont mélangées avec de nombreuses autres langues, et nombreux sont les élèves qui parlent au moins trois langues. Nous pouvons ainsi comprendre le désir des enseignants de trouver des pratiques qui peuvent démontrer leur ouverture vis-à-vis de la diversité présente en classe (Moore et Sabatier, 2014). Irène, par exemple, inclut la littérature autochtone à son programme parce qu'un élève lui a conseillé un auteur de sa communauté. De son côté, Kali choisi certain de ses livres en fonction des langues parlées par les élèves : c'est ce qu'elle a fait en sélectionnant *Madlenka*, qui comporte de l'italien et qui reflète le bagage linguistique de l'un des élèves.

À l'instar de l'enseignante de la recherche d'Oscorio (2020), les cinq enseignants de notre recherche ont voulu créer un espace commun durable où chacun se sent en sécurité de parler de ses bagages linguistiques et culturels dans la ou les langues de leur choix. En créant cet espace, les élèves apprennent les uns des autres et enrichissent les conversations ayant lieu en classe. Contrairement à la recherche de Fleuret et Auger (2019), les

enseignants de notre étude, en plus d'accepter de parler des cultures des élèves, leur permettent de s'exprimer dans les langues de leur choix. L'ensemble des enseignants de notre recherche expliquent que les élèves s'entraident quand ils font face à une langue connue par une minorité d'entre eux. Patrick, lui, demande à ses élèves de faire la lecture lorsque les passages du livre sont écrits dans une langue qu'ils connaissent. Ainsi, si un élève parle seulement arabe, il lit le passage et en effectue la traduction pour le reste de la classe. L'élève, dans ce cas, se sent utile, car il a la mission de traduire le passage pour que ses camarades comprennent. Il est intéressant de constater qu'Irène encourage ses élèves à écrire le plan de leur projet autonome entièrement ou partiellement dans la ou les langues de leur choix. Les enseignants de notre recherche ne craignent donc pas d'autoriser et d'utiliser des langues qui leur sont inconnues dans les pratiques liées à la littérature bi-/plurilingue, et semblent avoir tendance à considérer les élèves comme experts dans les langues qu'ils connaissent (Auger et Le Pichon-Vorstam, 2021 ; Geoffrey *et al.*, 2013). Comme le soulignent Young et Mary (2016), à travers les entrevues, nous avons observé que cette non-maitrise des langues des élèves implique un changement dans la relation de pouvoir dans les classes, car les enseignants ne peuvent pas contrôler les dires dans une langue inconnue. Une relation de confiance s'installe alors, et les enseignants vont souvent demander aux élèves de reformuler dans une des langues connues de l'enseignant.

De plus, les enseignants de la recherche n'hésitent pas à demander de l'aide aux parents lorsqu'ils ne connaissent pas les langues à la maison (Armand *et al.*, 2016 ; Moore et Sabatier, 2014 ; Perregaux et Deschoux, 2011). Selon les résultats de notre recherche, cette pratique semblerait plus répandue dans les classes à l'élémentaire. Effectivement, Agathe, Kali et Patrick proposent à leurs élèves de demander aux parents d'écrire le mot « bonjour » dans la ou les langues parlées à la maison. En plus de cela, Patrick demande aux parents d'accompagner leurs enfants pour une visite de leur quartier. Lors de l'écriture des textes autobiographiques plurilingues, Irène, une enseignante au secondaire, prévient les parents par courriel que leurs enfants auront possiblement besoin d'aide pour écrire des passages dans les langues parlées à la maison. Contrairement à la recherche de Moore et Sabatier (2014) et Armand *et al.* (2016), les parents et les acteurs de la communauté n'étaient pas présents physiquement à l'école lors de la mise en œuvre des pratiques que nous avons recensées. Finalement, notons qu'Ariane est la seule enseignante qui n'a pas

déclaré demander de l'aide aux parents. Nous pouvons penser que cela est relié au fait qu'elle utilise seulement de la littérature bilingue français-anglais et qu'elle avait elle-même la connaissance des deux langues.

5.2.3 Les pratiques qui permettent l'enseignement de la langue de scolarisation

Un des résultats les plus saillants de notre recherche est que les enseignants déclarent se servir de la littérature bi-/plurilingue pour améliorer les compétences langagières dans la langue de scolarisation (Naqvi et al., 2013 ; Osorio, 2020 ; Paolacci et Gobbé-Mévellec, 2022). Les enseignants de la recherche confirment ainsi le postulat de plusieurs chercheurs (Dagenais, 2020 ; Prasad, 2016), qui soulignent que l'autorisation des bagages linguistiques des élèves permet de soutenir l'enseignement de la langue de scolarisation. Très souvent, ce sont les arrêts pendant la lecture qui permettent de faire des comparaisons entre les langues, que cela soit sur le plan lexical (Lugo-Neris *et al.*, 2010 ; Paolacci et Gobbé-Mévellec, 2022) ou sur le plan grammatical (Thibeault et Quevillon-Lacasse, 2019). Les comparaisons permettent aux élèves de mieux comprendre les différences entre les langues. Par exemple, lors de l'utilisation du livre bilingue français-anglais, Agathe cherche à ce que ses élèves prennent conscience que les langues sont régies par des règles grammaticales qui varient, ce qui ne permet pas toujours de faire une traduction mot à mot des phrases. Après la lecture de *Cris d'animaux : de Paris à Pékin*, Kali propose pour sa part à ses élèves de travailler sur la structure de phrases à l'écrit en français, ce que Thibeault et Quevillon-Lacasse (2019) proposent de faire avec le même album.

À travers ce chapitre, nous avons pu voir que pour les enseignants de notre recherche, la littérature bi-/plurilingue est bien plus qu'un simple artéfact qui permet de travailler la lecture. Les enseignants se servent de cette littérature pour légitimer les langues et les cultures des élèves dans un contexte scolaire où, très souvent, le monolinguisme est imposé. Les résultats de la recherche nous mènent à soutenir que l'utilisation de la littérature bi-/plurilingue, au lieu d'être perçue comme un frein à la mission traditionnelle de l'école franco-ontarienne (Fleuret, 2020 ; Lory et Prasad, 2020), devrait être considérée comme un support à l'enseignement de la langue de scolarisation (Naqvi *et al.*, 2013 ; Osorio, 2021, Thibeault *et al.*, 2022). Le prochain chapitre servira de conclusion ; nous apporterons alors quelques recommandations destinées aux enseignants et aux instances ministérielles.

CHAPITRE 6 : Conclusion

Après avoir discuté les résultats de notre recherche, vient le moment de proposer une conclusion. Pour cela, nous ferons d'abord état des limites de notre recherche, et nous émettrons ensuite des recommandations destinées aux enseignants et aux instances ministérielles.

6.1 Limites de notre recherche

Nous sommes consciente que notre étude, comme toute recherche, comporte des limites. Relativement à l'utilisation de l'étude de cas comme devis, Gagnon (2005) explique que la validité externe des résultats est un problème, car la recherche peut difficilement être reproduite par un autre chercheur. De plus, la généralisation des résultats peut s'avérer difficile étant donné le nombre restreint de participants à une étude de cas. Cela étant, s'il est vrai qu'une telle limite est emblématique de l'étude de cas, rappelons que notre objectif n'en est pas un de généralisation ; au contraire, en accordant la parole à des enseignants qui font usage de pratiques qui sont encore émergentes, nous souhaitons jeter un éclairage sur un phénomène relativement rare et, ce faisant, tisser des liens entre théorie et pratique.

La plupart des données présentées dans le cadre de cette thèse reposent sur des entrevues semi-dirigées. À cet effet, il existe plusieurs limites liées à l'utilisation de cet instrument de collecte, car la qualité de l'échange dépend de la relation entre le chercheur et le participant (Savoie-Zajc, 2016). Ainsi, avant les entrevues, nous avons échangé avec les participants pour établir un lien de confiance. Pour cela, nous avons répondu à leurs questions et nous avons fait preuve de flexibilité quant aux moments pour les entrevues. De même, au début de chaque entrevue, nous avons pris le temps de nous présenter et de répondre aux dernières questions des participants. Comme les entrevues se passaient souvent juste après les heures d'école, nous avons proposé aux participants de faire une pause entre les deux parties de l'entrevue.

Dans une telle entrevue, les réponses des participants peuvent par ailleurs être suggérées par les questions posées par la chercheuse (Savoie-Zajc, 2016). Pour limiter cela, nous avons créé des questions plus larges dans la seconde partie. Nous demandions aux participants de nous raconter leurs pratiques par rapport à l'utilisation de livres bi-/plurilingues en fonction de l'avant, du pendant et de l'après-lecture. Ainsi, nous laissons la parole aux participants et, si jamais nous jugions que des informations manquaient, nous

leur positions des relances ; après chaque réponse, nous demandions également aux participants s'ils voulaient ajouter quelque chose.

Une dernière limite s'impose eu égard à l'entrevue puisque, comme nous n'observions pas les pratiques des enseignants directement dans leur classe, nous avons seulement accès à des pratiques déclarées. Comme l'enseignant décrit oralement ses pratiques, nous ne sommes pas en mesure de vérifier l'adéquation et l'exhaustivité des événements racontés. Par exemple, certains enseignants nous ont décrit des pratiques qu'ils ont utilisées lors d'années antérieures à notre recherche. Les événements peuvent donc leur paraître assez loin dans le temps. Il est donc possible que leurs souvenirs du déroulement ne soient pas très précis.

6.2 Recommandations

À la lumière des résultats de notre recherche, nous souhaitons à présent proposer des recommandations destinées à deux instances : les enseignants œuvrant dans un milieu minoritaire et les ministères de l'Éducation. Il nous semble important de préciser que nos recommandations ne sont pas des critiques envers ces instances, mais plutôt des pistes de réflexion qui, ultimement, visent l'amélioration des pratiques d'enseignement.

6.2.1 Recommandations destinées aux enseignants

Puisque, dans le cadre de notre étude, nous souhaitons mettre en avant les pratiques innovantes d'enseignants qui utilisent la littérature bi-/plurilingue, nous débutons par énumérer quelques recommandations à leur endroit. Ainsi espérons-nous que les pratiques des enseignants ayant pris part à cette recherche en inspireront d'autres.

6.2.1.1 Prendre conscience de la diversité présente dans la salle de classe

Selon nous, dans un premier temps, il est nécessaire que l'enseignant prenne conscience de la diversité linguistique et culturelle dans sa classe. Les cinq enseignants qui ont participé à notre recherche ont expliqué que la prise de conscience de la diversité dans la classe leur a permis de trouver des moyens de la valoriser et de la mettre à profit. Concrètement, dès le début de l'année, l'enseignant devrait demander à ses élèves les langues qu'ils connaissent. Ensuite, ponctuellement, il devrait donner du temps à ses élèves pour qu'ils puissent partager des éléments sur leurs langues et leurs cultures.

6.2.1.2 Valoriser quotidiennement la diversité linguistique et culturelle

Lorsque l'enseignant s'est fait une idée des langues et des cultures présentes dans sa salle de classe, il est important qu'il puisse trouver des moyens de la valoriser. Comme ont pu le faire les enseignants de la recherche, nous suggérons aux enseignants d'expliquer clairement aux élèves que, malgré le caractère monolingue qui caractérise souvent les écoles, dans la salle de classe, le recours aux langues qu'ils connaissent est autorisé, voire encouragé. Cette valorisation, par ailleurs, ne devrait pas faire l'objet d'un nombre limité de pratiques durant l'année – elle devrait être quotidienne. Selon les niveaux, les enseignants peuvent mettre en place plusieurs pratiques. Par exemple, les enseignants à l'élémentaire peuvent créer des affiches plurilingues avec des expressions utilisées tous les jours, alors que les enseignants au secondaire peuvent laisser les élèves écrire leurs plans de dissertation dans plusieurs langues. Dans les deux cas, nous suggérons l'utilisation de la littérature bi-/plurilingue pour valoriser les bagages linguistiques des élèves et mettre en œuvre des pratiques relatives à différentes disciplines scolaires. Car, comme nous l'avons noté dans nos résultats, de telles pratiques sont autant susceptibles de légitimer la diversité linguistique que d'amener les élèves à appréhender une variété importante de contenus liés au français et à d'autres disciplines.

6.2.1.3 Utiliser la littérature bi-/plurilingue dans la salle de classe

Comme notre recherche porte sur l'utilisation de la littérature bi-/plurilingue en salle de classe, il nous paraît important d'émettre des recommandations concrètes quant à son utilisation comme moyen pour valoriser la diversité. Tout d'abord, l'enseignant devrait utiliser des livres bi-/plurilingues qui ne présentent pas forcément les langues qu'eux-mêmes et les élèves connaissent. Autrement dit, les livres bi-/plurilingues qui comportent des langues non connues des élèves ni de l'enseignant devraient être utilisés, parce qu'ils permettent une entraide dans la classe et une ouverture au monde. Par exemple, Agathe et Kali utilisent des livres avec des langues autochtones non connues ni par les élèves ni par l'enseignant, ce qui leur a permis de découvrir une nouvelle langue et une nouvelle culture.

Ensuite, lors de l'utilisation de la littérature bi-/plurilingue, l'enseignant devrait prendre le temps de proposer diverses activités en amont et en aval de la lecture. Pour ce faire, afin de resserrer les liens entre l'école et les autres acteurs scolaires, les enseignants peuvent demander un accompagnement des familles et de la communauté. Par exemple,

l'enseignant peut solliciter les parents ou la communauté lorsqu'ils ont besoin d'une traduction exacte dans la langue parlée à la maison. Les parents peuvent aussi être invités à l'école pour les aider à faire des traductions, lire la partie du livre dans leurs langues et créer des projets plurilingues.

Finalement, nous souhaitons mettre l'accent sur le fait que ce type de littérature peut permettre le développement des compétences langagières dans la langue de scolarisation. Ainsi, bien que plusieurs langues soient présentes dans les livres bi-/plurilingues, en fonction de son intention pédagogique, l'enseignant ne devrait pas craindre de s'appuyer sur ce genre de littérature pour enseigner le français.

6.2.2 Recommandations destinées aux instances ministérielles

Nous souhaitons, maintenant, proposer des recommandations aux instances ministérielles ; celle-ci pourront les aider dans l'accompagnement des enseignants qui souhaitent utiliser la littérature bi-/plurilingue.

6.2.2.1 Réviser les programmes-cadres de français

Nous croyons qu'il est nécessaire de mettre l'accent sur la valorisation des bagages linguistiques des élèves dans les différents programmes-cadres de français. Comme nous l'avons observé à travers l'analyse des données de notre recherche, l'utilisation de livre bi-/plurilingue, quoiqu'elle ne représente pas la norme dans les écoles francophones en Ontario, permet, entre autres, l'amélioration des compétences langagières en français. Ce type de littérature n'est pas perçu comme un frein à l'enseignement du français par nos participants, mais plutôt comme un médium qui permet l'enseignement de la langue de l'école au moyen de la diversité. Selon nous, il serait donc important de proposer, dans les programmes-cadres de français, le recours aux approches plurilingues, et d'y insérer des objectifs d'apprentissage qui porteraient sur les langues et les cultures des élèves.

Le ministère de l'Éducation de l'Ontario a d'ailleurs déjà fait un premier pas en ce sens en finançant le *Guide d'initiation aux approches plurilingues : Pour une école de langue française équitable et inclusive en Ontario* (Lory et Valois, 2022). Ce dernier offre des exemples concrets de pratiques plurilingues qui peuvent être utilisées de la maternelle-jardin d'enfants à la 12^e année. Nous reconnaissons que la publication de ce guide est un premier pas envers l'usage des approches plurilingues et l'utilisation de la littérature bi-

/plurilingue. À notre avis, la publication de documents comme ce guide, qui propose des exemples concrets de pratiques, est également à favoriser.

6.2.2.2 Proposer de la formation continue aux enseignants sur la valorisation linguistique et culturelle

Puisque peu d'enseignants utilisent la littérature bi-/plurilingue, mais que la recherche en relève les avantages, nous pensons qu'il est important de former les enseignants sur le recours à ce médium en classe. La transition entre un enseignement exclusivement monolingue et un enseignement plurilingue demande toutefois une implication importante des enseignants. Sans appui, il peut être difficile de mettre en place des approches plurilingues. Ainsi, des ateliers de formation sur les approches plurilingues devraient être proposés pour tous les enseignants d'écoles de langue française en Ontario.

6.3 Synthèse de la recherche

À travers la présente recherche, nous avons cherché à décrire les pratiques déclarées d'enseignants qui utilisent la littérature bi-/plurilingue en contexte minoritaire francophone, dans la province de l'Ontario. Nous avons observé que les cinq enseignants de la recherche, grâce à différentes pratiques, valorisent le répertoire pluriel des élèves et le mettent à profit dans l'enseignement du français. L'utilisation de cette littérature, par ailleurs, paraît pertinente au niveau élémentaire, mais aussi au secondaire. Les résultats de cette recherche nous mènent donc à soutenir que l'utilisation de la littérature bi-/plurilingue ne contredit en rien la mission traditionnelle de l'école franco-ontarienne (Fleuret, 2020 ; Lory et Prasad, 2020). Bien au contraire, elle peut servir de support à l'enseignement de la langue de scolarisation (Osorio, 2021 ; Thibeault *et al.*, 2022 ; Navqi *et al.*, 2013). Dans le cadre de futures recherches, nous souhaiterons prolonger nos travaux sur l'utilisation de la littérature bi-/plurilingue en accompagnant les enseignants d'écoles de langue française en Ontario qui souhaiteraient utiliser la littérature bi-/plurilingue, et ce, pour documenter les effets de telles pratiques sur l'apprentissage des élèves. D'après nous, il s'agit là d'une avenue féconde à explorer afin d'asseoir les assises d'un enseignement du français qui soit juste, humaniste et pensé pour les élèves d'aujourd'hui.

Références

- Alava, S. (2016). L'enseignant face à la difficulté de la classe : Capacité à agir et décrochage enseignant. *Questions vives*, 25.
<https://doi.org/10.4000/questionsvives.1942>
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : L'analyse plurielle. *Revue française de Pédagogie*, 138, 85-93. <http://www.jstor.org/stable/41201770>
- Altet, M. (2013). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Presses Universitaires de France.
<https://doi.org/10.3917/puf.alte.2013.01>
- Altet, M. (2019). Conjuguer des recherches sur les pratiques enseignantes et sur la formation des enseignants : une double fonction scientifique et sociale des Sciences de l'éducation. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 52(2), 29-60.
<https://doi.org/10.3917/lsdle.522.0029>
- Ankrum, J. W. (2022). Complex texts or leveled readers for the primary grades? Yes and yes! *Early childhood education journal*, 50(4), 605-611.
<https://doi.org/10.1007/s10643-021-01178-1>
- Armand, F. (2012). Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue : place aux pratiques innovantes. *Québec français*, 167, 48-50. <https://id.erudit.org/iderudit/67710ac>
- Armand, F., Gosselin-Lavoie, C., Borri-Anadon, C. et Turgeon, E. (2021). Exploitation des albums plurilingues ÉLODiL à l'éducation préscolaire : effets sur les représentations sur les langues d'enfants en milieu pluriethnique et plurilingue. *Publije*, (1). <https://revues.univ-lemans.fr/index.php/publije/article/view/162>
- Auger, N. et Le Pichon-Vorstman, E. (2021). *Défis et richesses des classes multilingues. Construire des ponts entre les cultures*. Éditions sociales françaises.
<http://dx.doi.org/10.14375/NP.9782710142546>
- Bangou, F., Fleuret, C., Mathieu, M.-P. et Jeanveaux, B. (2021). Promoting inclusive plurilingual practices in Ontario's francophone elementary schools: The views and practices of principals and teachers. *Revue de langage, d'identité, de diversité et d'appartenance*, 5(2), 5-24.
- Baron, M.-P. et Côté, L. (2016). La lecture interactive : questionner l'élève pour mobiliser les processus en lecture. *Vivre le primaire*, 29(4), 11-13. <https://aqep.org/wp-content/uploads/2016/12/revue-VLP-vol29no4-La-lecture->

interactive%E2%80%85-questionner-1%E2%80%99eleve-pour-mobiliser-les-processus-en-lecture-1.pdf

- Barone, D. M. (2012). *Children's literature in the classroom. Engaging lifelong Readers*. The Guilford Press.
- Barone, C., Fougère, D. et Pin, C. (2019). La lecture partagée : un levier pour réduire les inégalités scolaires ? L'évaluation par expérimentation aléatoire d'un dispositif dans des écoles maternelles. *LIEPP Policy Brief*, 44, 1-8. <https://hal-sciencespo.archives-ouvertes.fr/hal-03541432>
- Beaulieu, J., Marilyn, D.-B., Bowen, F., Levasseur, C., Montésinos-Gelet, I. et Dupin de Saint-André, M. (2019). Dispositifs déclarés d'enseignement de la lecture au moyen de la littérature jeunesse en contexte d'inclusion pédagogique d'élèves HDAA du premier cycle du primaire. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(3), 479 – 499. <https://doi.org/10.7202/1069766ar>
- Beck, I. L. et McKeown, M. G. (2001). Text talk: Capturing the benefits of read-aloud experiences for young children. *The reading teacher*, 55(1), 10-20. <http://www.jstor.org/stable/20205005>
- Bélanger, N. (2007). Une école, des langues... ? L'enseignement du français en milieu minoritaire en Ontario. *Le français aujourd'hui*, 158(3), 49-57. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-3-page-49.htm>
- Bélanger, N. (2015). L'éducation en langue française en Ontario d'hier à aujourd'hui. Problématiser la notion de choix au regard de la forme scolaire. *Revue d'histoire de l'éducation*, 27(2), 48-63. <https://doi.org/10.32316/hse/rhe.v27i2.4420>
- Bergeron, L. (2016). *La planification de l'enseignement et la gestion pédagogique de la diversité des besoins des élèves en classe ordinaire : une recherche collaborative au primaire* [thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada]. Cognito. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8015/1/031617937.pdf>
- Bocquillon, M., Derobertmeasure, A. et Demeuse, M. (2019). *Guide pour mieux gérer des situations d'enseignement-apprentissage (4^e éd.)*. Working papers de l'INAS. <https://sharepoint1.umons.ac.be/FR/universite/facultes/fpse/servicesetr/methodo/publications/Pages/Workingpapersdel%E2%80%99INAS.aspx>

- Boulet, M. (2016). *Les apports et les limites du recours en classe de premier cycle du primaire à des œuvres de littérature de jeunesse pour le traitement interdisciplinaire de l'univers social : recherche collaborative : études de cas* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski, Canada]. Sémaphore. <https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/1247/>
- Brannan, L., Johnson, B., Burke, Giles, R. et Kent, A. (2020). The beliefs and practices of second grade teachers who implement independent reading and its effect on students' reading achievement and reading volume. *The language and literacy spectrum*, 30(1), 1-33. <https://digitalcommons.buffalostate.edu/lls/vol30/iss1/3>
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18. <https://doi.org/10.7202/1085369ar>
- Bloch, S. (2016). *Blanc comme neige : et autres expressions autour de l'hiver en anglais et en français*. Circonflexe.
- Cartier, S. et Théorêt, M. (2004). *L'enseignement des stratégies d'apprentissage par la lecture* [PDF]. Université de Montréal. https://sylviecartier.com/IMG/pdf/Strategies_Sylvie_Cartier.pdf
- Castellotti, V. et Moore, D. (2010). *Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues et pluriculturels pour une meilleure intégration scolaire. L'intégration linguistique et éducative des enfants et des adolescents issus de l'immigration*. Conseil de l'Europe. https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/4ValoriserCastellottiMoore_FR.pdf
- Cavanagh, M., Cammarata, L. et Blain, S. (2016). Enseigner en milieu francophone minoritaire canadien : synthèse des connaissances sur les défis et leurs implications pour la formation des enseignants. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 39(4), 1-32. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2268>
- Cenoz, J. et Gorter, D. (2017). Minority languages and sustainable translanguaging: Threat or opportunity? *Journal of multilingual and multicultural development*, 38(10), 901-912. <https://doi.org/10.1080/01434632.2017.1284855>

- Chen, X. (2019). Selecting and using dual language books in classrooms and beyond. *NABE Journal of research and practice*, 9(3-4), 191-197.
<https://doi.org/10.1080/26390043.2019.1653049>
- Clanet, J., et Talbot, L. (2012). Analyse des pratiques d'enseignement : Éléments de cadrages théoriques et méthodologiques. *Phronesis*, 1(3), 4-18.
<https://doi.org/10.7202/1012560ar>
- Commissariat aux langues officielles. (2020, 18 septembre). *Infographie : Le fait français en Ontario*. Gouvernement du Canada. <https://www.clo-ocol.gc.ca/fr/statistiques/infographiques/presence-francophone-ontario>
- Commissariat aux services en français de l'Ontario. (2018). *Se projeter, se préparer : rapport annuel 2017-2018*. Gouvernement de l'Ontario.
<https://csfontario.ca/fr/rapports/ra1718/immigration-francophone-ontario/portrait-statistique>
- Cummins, J. (2001). La langue maternelle des enfants bilingues. Qu'est-ce qui est important dans leurs études ? *Sprogforum*, 19, 15-20.
<https://fabriquedespetitslecteurs.ca/wp-content/uploads/2019/06/Article-Jim-Cummins-La-langue-maternelle-des-enfants-bilingues.pdf>
- Dagenais, D. (2017). Tensions autour de l'enseignement des littératies plurielles en milieu minoritaire. *Éducation et francophonie*, 45(2), 5-21.
<https://doi.org/10.7202/1043526ar>
- Dagenais, D. (2020). Explorations du plurilinguisme et de la multimodalité dans l'enseignement des littératies en contextes minoritaires. Dans J. Thibeault et C. Fleuret (dir.), *Didactique du français en contextes minoritaires : Entre normes scolaires et plurilinguismes* (p. 35-56). Les presses de l'Université d'Ottawa.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv1b9f54d>
- Desgrippes, M. et Lambelet, A. (2016). Littératie en langue d'origine et langue de scolarité, tout est-il transférable ? Focus sur le transfert des éléments structuraux et connecteurs. *Bulletin VALS-ASLA*, 103, 79-100. <https://doc.rero.ch/record/11876?ln=fr>
- Desmarais, C., Archambault, M. C., Filiatrault-Veilleux, P. et Tarte, G. (2012). La compréhension d'inférences : comparaison des habiletés d'enfants de quatre et de

- cinq ans en lecture partagée. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(3), 555-578.
<https://doi.org/10.7202/1022712ar>
- Desharnais, L. (2018). *Dispositif didactique interdisciplinaire français-mathématiques pour lire et apprécier un album de littérature : recherche développement en lecture littéraire, résolution de situations-problèmes et écriture créative au 3^e cycle du primaire* [mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke, Canada]. Savoirs UdeS.
<http://hdl.handle.net/11143/12352>
- Deaudelin, C., Lefebvre, S., Brodeur, M., Mercier, J., Dusseault, M. et Richer, J. (2005). Évolution des pratiques et des conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage et des TIC chez des enseignants du primaire en contexte de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 79–110. <https://doi.org/10.7202/012359ar>
- Dionne, A.-M. (2021). Faire la lecture aux élèves du préscolaire et du primaire : Point de vue d'enseignantes sur la planification de cette activité d'enseignement dans des écoles francophones de l'Ontario. *Language and Literacy*, 23(3), 1–18.
<https://doi.org/10.20360/langandlit29492>
- Duguay, R.-M. (2004). Séquence didactique pour l'exploitation des contes et des comptines en développement langagier des enfants de quatre ans. *Revue de l'Université de Moncton*, 35(2), 41–66. <https://doi.org/10.7202/010643ar>
- Dupin de Saint-André, M. (2011). *L'évolution des pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes et leur influence sur le développement de l'habileté des élèves du préscolaire à faire des inférences* [thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/6854>
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159–176.
<https://doi.org/10.7202/1017288ar>
- Durand, M.-J. et Poirier, S. (2012). La recherche collaborative au service du développement professionnel en ligne. *Éducation et francophonie*, 40(1), 119–137.
<https://doi.org/10.7202/1010149ar>

- Farmer, D. (2016). Migrations et « nouvelles mobilités » : regards d'élèves et d'enseignants dans une école de langue française en Ontario (Canada). *Alterstice*, 6(1), 105–119. <https://doi.org/10.7202/1038283ar>
- Farmer, D. et Lory, M.-P. (2019). Langues et identités plurielles en contexte éducatif canadien francophone : comment une langue s'épanouit-elle au travers des mouvements de société ? *Revue canadienne des langues vivantes*, 75(4), 353-364. <https://doi.org/10.3138/cmlr.2019-0021>
- Fleuret, C. (2020). Apprenants, langues et contextes : quelles configurations pour l'apprentissage du français de scolarisation en Ontario français. Dans J. Thibeault et C. Fleuret (dir.), *Didactique du français en contextes minoritaires : entre normes scolaires et plurilinguismes* (p. 11-34). Presses de l'Université d'Ottawa. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1b9f54d>
- Fleuret, C. et Auger, N. (2019). Translanguaging, recours aux langues et aux cultures de la classe autour de la littérature de jeunesse pour des publics allophones d'Ottawa (Canada) et de Montpellier (France) : opportunités et défis pour la classe. *Les Cahiers de l'ILOB*, 10, 107-136. <https://doi.org/10.18192/olbiwp.v10i0.3789>
- Fleuret, C., Bangou, F. et Ibrahim, A. (2013). Langues et enjeux interculturels : une exploration au cœur d'un programme d'appui à l'apprentissage du français de scolarisation pour les nouveaux arrivants. *Revue canadienne de l'éducation*, 36(4), 280-298. <http://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.36.4.280>
- Fleuret, C. et Sabatier, C. (2019). La littérature de jeunesse en contextes pluriels : perspectives interculturelles, enjeux didactiques et pratiques pédagogiques. *Le Français dans le Monde : Recherches et applications*, 65, 95–111. https://www.researchgate.net/publication/327948210_La_litterature_de_jeunesse_en_contextes_pluriels_perspectives_interculturelles_enjeux_didactiques_et_pratiques_pedagogiques
- Fisher, D. et Frey, N. (2004). *Improving adolescent literacy: Strategies at work*. Prentice Hall.
- Fournier, S. (2011). *Le tour du monde des bonnes manières*. Rue des enfants.
- Fountas, I. C. et Pinnell, G. -S. (2012). Guided reading: The romance and the reality. *The reading teacher*, 66(4), 268-284. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01123>

- Friedrich, J. (2001). Quelques réflexions sur le caractère énigmatique de l'action. Dans J. - M. Baudouin (dir.), *Théories de l'action et éducation* (p. 93-112). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.baudo.2001.01.0093>
- Gallagher-Mackay, K., Kidder, A. et Methot, S. (2013). *First Nations, Métis, and Inuit: overcoming gaps in provincially funded schools* [PDF]. People for Education. <https://peopleforeducation.ca/wp-content/uploads/2017/07/Indigenous-Education-2013.pdf>
- Gagné, A. et Berger, J. -L. (2019). Comment les conceptions de la planification des cours d'enseignants de la formation professionnelle évoluent-elles ? Une analyse lexicale. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(3), 604-624. <https://doi.org/10.7202/1069772ar>
- Gambrell, L.-B. (2009). Creating opportunities to read more so that students read better. Dans E.-H. Hiebert (dir.), *Read more, read better* (p. 251–266). Guilford.
- Gagnon, Y. -C. (2011). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, C., Desbiens, J. -F., Malo, A., Martineau, S. et Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Presses de l'Université Laval.
- García, G., Johnson, S.-I. et Seltzer, K. (2017). *The Translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Brookes publishing.
- García, O. et Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Geoffroy, N., Dufresne, L. et Armand, F. (2013). L'Éveil aux langues au primaire : un outil pour apprendre. *Québec français*, 169, 76-77. <https://id.erudit.org/iderudit/69552ac>
- Gérin-Lajoie, D. (2004). La problématique identitaire et l'école de langue française en Ontario. *Francophonies d'Amérique*, 18(1), 171–179. <https://doi.org/10.7202/1005360ar>
- Gérin-Lajoie, D. (2010). Le discours du personnel enseignant sur leur travail en milieu scolaire francophone minoritaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 33(2), 356-378. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/canajeducrevucan.33.2.356>

- Gérin-Lajoie, D. (2018). L'école de langue française et son rôle dans le développement du rapport à l'identité. Dans C. IsaBelle (dir.), *Système scolaire franco-ontarien : D'hier à aujourd'hui pour le plein potentiel des élèves* (p. 41-58). Presses de l'Université du Québec.
- Gérin-Lajoie, D. (2020). Les politiques scolaires et l'inclusion des élèves issus de l'immigration dans les écoles de langue française en Ontario. *Éducation et francophonie*, 48(1), 164-183. <https://doi.org/10.7202/1070105ar>
- Gérin-Lajoie, D. et Jacquet, M. (2008). Regards croisés sur l'inclusion des minorités en contexte scolaire francophone minoritaire au Canada. *Éducation et francophonie*, 36(1), 25–43. <https://doi.org/10.7202/018088ar>
- Giasson, J. (2003). *La lecture : de la théorie à la pratique*. Gaëtan Morin.
- Giasson, J. (2011). *La lecture. Apprentissage et difficultés*. Gaëtan Morin.
- Gosselin-Lavoie, C. et Armand, F. (2015, 30 juin). *Un projet de lectures bilingues et plurilingues au préscolaire : une collaboration école-famille* [vidéo]. Élodil. <https://www.elodil.umontreal.ca/videos/presentation/video/lectures-plurilingues-a-lecole-camille-laurin/>
- Gouvernement de l'Ontario. (2021, 29 juillet). *Profil de la population francophone de l'Ontario – 2016*. <https://www.ontario.ca/fr/page/profil-de-la-population-francophone-de-lontario-2016>
- Gouvernement de l'Ontario. (2021, 09 septembre). *Cheminer ensemble : l'engagement de l'Ontario envers la réconciliation avec les peuples autochtones. Rapport d'étape de la première année – Juin 2017*. <https://www.ontario.ca/fr/page/cheminer-ensemble-rapport-detape-de-la-premiere-annee>
- Gouvernement du Canada. (1982). Charte Canadienne des droits et libertés. Récupéré le 10 mai 2022 de <https://www.justice.gc.ca/eng/csj-sjc/rfc-dlc/ccrf-ccdl/pdf/charter-poster.pdf>
- Greene Brabham, E. et Lynch-Brown, C. (2002). Effects of teachers' reading-aloud styles on vocabulary acquisition and comprehension of students in the early elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 465–473. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.3.465>
- Guefier, J. (2007). *Léger comme un flocon*. Rue du monde.

- Hébert, M., Guay, A. et Lafontaine, L. (2015). Reformuler et justifier les propos dans les cercles de lecture après enseignement de l'oral : Différences entre élèves et perception des enseignants. *Language and Literacy*, 17(4), 28-51.
<https://doi.org/10.20360/G2GC78>
- Hungwe, V. (2019). Using a translanguaging approach in teaching paraphrasing to enhance reading comprehension in first-year students. *Reading & writing journal of the reading association of South Africa*, 10(1), 1-9.
<https://doi.org/10.4102/rw.v10i1.216>
- Hussein. (2013). Teaching and learning English as a second/foreign language through mother tongue; a field study. *Asian social science*, 9(10), 175-180.
<https://doi.org/10.5539/ass.v9n10p175>
- Johnston, A. (2019). *Quel est ton super pouvoir ? Les malins*.
- Kaufman, A. et Kaufman, N. (1995). *L'examen psychologique de l'enfant, K-ABC. Pratique et fondements théoriques*. La Pensée Sauvage.
- Labrie, N. (2007). La recherche sur l'éducation de langue française en milieu minoritaire : pourquoi ? Dans Y. Herry et C. Mougeot (dir.), *Recherche en éducation en milieu minoritaire francophone* (p. 1-14). Presses de l'université d'Ottawa.
- Labrie, N., Lozon, R. et Roy, S. (2001). Enseigner le français dans les écoles de langue française en Ontario. *Le français aujourd'hui*, 1(132), 29-37.
<https://doi.org/10.3917/lfa.132.0029>
- Lambotte, X. (2002). Esquisse d'une approche méthodologique des figures de style d'enseignants. Dans J. Fijalkow et T. Nault (dir.), *La gestion de la classe* (p. 145-169). De Boeck Supérieur.
- Landry, R., Allard, R. et Deveau, K. (2010). *École et autonomie culturelle : étude pancanadienne en milieu scolaire francophone minoritaire* [rapport de recherche]. Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques et Patrimoine canadien. http://publications.gc.ca/collections/collection_2011/pc-ch/CH3-2-13-2010-fra.pdf
- Larouche, L. (2018). *Pratiques déclarées d'enseignants de l'intermédiaire en contexte minoritaire, plurilingue et pluriethnique relativement à l'enseignement de la*

- grammaire* [mémoire de maîtrise, Université d'Ottawa, Canada]. Recherche uO.
<https://ruor.uottawa.ca/handle/10393/38006>
- Lê Van, K. et Berger, J.-L. (2018). Apprendre à planifier ses cours : évolution, sources de changement et processus d'apprentissage. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 40(1), 243-263. <https://doi.org/10.25656/01:17988>
- Leclaire-Halté, A. et Maisonneuve, L. (2017). Les albums documentaires sur les peintres : un exemple d'interdisciplinarité au cycle 3 de l'école primaire. *Pratiques*, 175-176, 1-18. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3611>
- Lefebvre, S. (2005). Pratiques d'enseignement et conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage d'enseignants du primaire à divers niveaux du processus d'implantation des TIC [thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada]. Cognito. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/1872>
- Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Kalubi, J. C. et Roy, G. R. (2002). L'intervention éducative : clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Esprit critique*, 4(4), 2-32. 10.3917/dunod.lapas.1975.01
- Leou, Y. M., Chen, M., Huang, Y. et Chen, C. (2009). *The influences of shared-book reading on students' reading comprehension and reading motivation in a rural elementary school in Taiwan* [communication]. International Conference on Primary Education, Hong Kong, Chine.
<https://www.eduhk.hk/primaryed/e proceedings/fullpaper/RN156.pdf>
- Lépine, M. (2010). Lire à voix haute un album pour jeunes adolescents : entre activités d'écriture réflexive et créative. *Vivre le primaire*, 23(3), 54-57.
<https://aqep.org/revues/vivre-primaire-vol-23-no3/>
- Lépine, M. (2017). *L'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à l'école primaire : enquête sur les pratiques déclarées et les conceptions d'enseignants québécois* [thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada]. Papyrus. <https://hdl.handle.net/1866/20052>
- Lévesque, J. P. (2002). La pratique réflexive : véritable postulat du développement professionnel. *Pédagogie collégiale*, 15(3), 11-14.
https://cdc.qc.ca/ped_coll/pdf/Levesque_15_3.pdf

- Litalien, R. -J., Moore, D. et Sabatier, C. (2012). Ethnographie de la classe, pratiques plurielles et réflexivité : pour une écologie de la diversité en contexte francophone en Colombie-Britannique. *Canadian Journal of Education*, 35(2), 192-211.
<https://www.jstor.org/stable/10.2307/canajeducrevucan.35.2.192>
- Lory, M.-P. et Prasad, G. (2020). Instaurer un espace de collaboration linguistique et culturelle dans les écoles de l'Ontario. Dans J. Thibeault et C. Fleuret (dir.), *Didactique du français en contextes minoritaires : Entre normes scolaires et plurilinguismes* (p. 81-106). Presses de l'Université d'Ottawa.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv1b9f54d>
- Lory, M.-P. et Valois, M. (2021). *Guide d'initiation aux approches plurilingues : pour une école de langue française équitable et inclusive en Ontario* [PDF]. Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques.
<https://downloads.ctfassets.net/cfektv4t16rw/4rqxajQod1gbanWQFZ0RVT/06677b3bb793a03c387e9e9a3a27e8ef/guide-approches-plurilingues-211014.pdf>
- Lugo-Neris, M. J., Wood Jackson, C. et Goldstein, H. (2010). Facilitating Vocabulary Acquisition of Young English Language Learners. *Language, speech, and hearing services in schools*, 41(3), 314-327. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2009/07-0082\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2009/07-0082))
- Maillart, C., Binamé, F., Vossius, L., Willems, S., Bergeron-Morin, L., Lefebvre, P., Orban, M., De Raeve, M., Jidovtseff, B. et Rousselle, L. (2017, 19 mai). *La lecture partagée pour améliorer l'entrée dans l'écrit chez des enfants issus de population défavorisée* [diaporama]. Jubilé de la Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation, Liège, Belgique. <https://hdl.handle.net/2268/211649>
- Marceau, N. (2021). Autorégulation de l'apprentissage professionnel et pratiques d'enseignement : intersections à considérer pour le développement professionnel des enseignants. *Formation et profession*, 29(2), 1-14.
<https://doi.org/10.18162/fp.2021.560>
- Martel, V. et Lévesque, J. -Y. (2010). La compréhension en lecture aux deuxième et troisième cycles du primaire : regard sur les pratiques déclarées d'enseignement. *Canadian journal of applied linguistics*, 13(2), 27-5.
<https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19883/21707>

- Martel, V., Lévesque, J.-Y. et Aubin-Horth, S. (2012). Compréhension en lecture au primaire : actualisation des pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 15(1), 87–106. <https://doi.org/10.7202/1013381ar>
- Massin. (2011). *Cris d'animaux : de Paris à Pékin*. Calligram
- Martineau Vachon, H. (2018). L'école communautaire citoyenne : une analyse critique documentaire. Dans C. IsaBelle (dir.), *Système scolaire franco-ontarien. D'hier à aujourd'hui pour le plein potentiel des élèves* (p. 71-96). Presses de l'Université du Québec.
- Maseko, K. et Mkhize, D. N. (2021). Translanguaging mediating reading in a multilingual South African township primary classroom. *International Journal of Multilingualism*, 18(3), 455-474. <https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1669608>
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: a qualitative approach* (1^e éd.). Jossey-Bass.
- MÉO - Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2003). *Guide d'enseignement efficace de la lecture de la maternelle à la 3e année* [PDF].
http://www.atelier.on.ca/edu/resources/guides/gee_lecture_m_3.pdf
- MÉO - Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2006). *Guide d'enseignement efficace de la lecture de la 4e année à la 6e année* [PDF].
http://atelier.on.ca/edu/resources/guides/Fascicule_4-2008.pdf
- MÉO - Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2006). *Le curriculum de l'Ontario de la première à la huitième année. Français* [PDF]. Gouvernement de l'Ontario.
<http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/elementary/language18currb.pdf>
- MÉO - Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2010a). Programme d'appui aux nouveaux arrivants (révisé) [PDF].
<http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/elementary/appui18curr.pdf>
- MÉO - Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2010b). Actualisation linguistique en français (révisé) [PDF].
<http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/elementary/alf18curr2010.pdf>
- MÉO - Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2022,31 mars). *L'éducation autochtone en Ontario*. Gouvernement de l'Ontario.
<http://www.edu.gov.on.ca/fre/aboriginal/supporting.html>

- MÉO - Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2022,05 juillet). *L'éducation en langue française en Ontario*. Gouvernement de l'Ontario.
<https://www.ontario.ca/fr/page/leducation-en-langue-francaise#section-1>
- 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>
- Morin, E. (2021). L'influence du translanguaging dans la construction identitaire des plurilingues. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 12(1), 71-77.
<https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/71698>
- Morin, M-F., Montésinos-Gelet, I., Parent, J. et Charron, A. (2005). L'impact d'une approche intégrée du français écrit sur les compétences orthographiques au primaire. *La lettre de l'AIRDF*, 37, 24-29. <https://doi.org/10.3406/airdf.2005.1668>
- Morin, M. -F., Montésinos-Gelet, I., Parent, J., Prévost, N., Charron, A., Ling, G. et Valiquette, V. (2006). La littérature jeunesse en première année pour apprendre à lire et à écrire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 9(2), 135–145.
<https://doi.org/10.7202/1016878ar>
- Morin, M. -F., Dupin de Saint-André, M. et Montésinos-Gelet, I. (2007). Pourquoi lire à haute voix en classe et comment le faire ? *Québec français*, 145, 69–70.
<https://id.erudit.org/iderudit/47314ac>
- Myre-Bisaillon, J., Rodrigue, A. et Beaudoin, C. (2017). Situations d'enseignement-apprentissage multidisciplinaires à partir d'albums de littérature jeunesse : une pratique littéraire contextualisée. *Éducation et francophonie*, 45(2), 151-171.
<https://doi.org/10.7202/1043533ar>
- Naqvi, R., Thorne, K. J., Pfitscher, C. M., Nordstokke, D. W. et McKeough, A. (2013). Reading dual language books: Improving early literacy skills in linguistically diverse classrooms. *Journal of Early Childhood Research*, 11(1), 3-15.
<https://doi.org/10.1177%2F1476718X12449453>

- Nonnon, É. et Goigoux, R. (2007). Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage initial de la lecture. *Repères*, 36(1), 5-36.
<http://journals.openedition.org/reperes/459>
- Osorio, S. -L. (2020). Building Culturally and Linguistically Sustaining Spaces for Emergent Bilinguals: Using Read-Alouds to Promote Translanguaging. *The Reading Teacher*, 74(2), 127-135. <https://doi.org/10.1002/trtr.1919>
- Paolacci, V. et Gobbé-Mévellec, E. (2022). L'album plurilingue comme support d'apprentissage(s) à l'école primaire française. Quels accompagnements en formation initiale des professeur.es des écoles stagiaires ? *Repères*, 65(1), 39-57.
<https://doi.org/10.4000/reperes.5019>
- Payant, C. et Galante, A. (2022). Plurilingualism and Translanguaging: Pedagogical Approaches for Empowerment and Validation-An Introduction. *TESL Canada Journal*, 38(2). <http://dx.doi.org/10.18806/tesl.v38i2.1363>
- Perrault, S. et Giasson, J. (1996). Le comportement d'un élève en difficulté dans un cercle de lecture. *Cahiers de la recherche en éducation*, 3(2), 163-184.
- Perregaux, C. (2009). Livres bilingues et altérité. Nouvelles ouvertures pour l'entrée dans l'écrit. *Figurationen*, 9 (1-2), 127-139. <https://doi.org/10.7202/1017442ar>
- Perregaux, C. et Deschoux, C.-A. (2007). Mise en réseau de lieux et de passeurs pour une dans l'écrit plurilingue. *Langage et Pratiques*, 40, 9-20.
https://arld.ch/fileadmin/user_upload/Documents/ARLD/WWW/Editeurs/Logopedistes/Langages_pratiques/40-textes.pdf
- Prasad, P. (2012). Multiple minorities or culturally and linguistically diverse (CLD) plurilingual learners? Re-envisioning Allophone immigrant children and their inclusion in French-language schools in Ontario. *The Canadian Modern Language Review*, 68(2), 190–215. <https://doi.org/10.3138/cmlr.68.2.190>
- Rahier, C. (2017). *Des effets de l'interdisciplinarité entre l'apprentissage des sciences et celui de la lecture, au travers de la littérature de jeunesse, en première année primaire* [mémoire de maîtrise, Université de Liège, Liège, Belgique]. MatheO.
<https://matheo.uliege.be/handle/2268.2/4225>
- Rayner, C. (2008). *Augustus et son sourire*. Mantra Lingua.

- Reutzel, D. R. et Cooter, R. B. Jr. (2008). *Teaching children to read: The teacher makes the difference (5^e éd.)*. Prentice Hall.
- Roberts, C. A., Kim, S., Tandy, J. et Meyer, N. (2019). Using content area literacy strategies during shared reading to increase comprehension of high school students with moderate intellectual disability on adapted science text. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 54(2), 147-160.
<https://www.proquest.com/docview/2323049802?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Sanden, S. (2012). Independent Reading: Perspectives and Practices of Highly Effective Teachers. *The Reading Teacher*, 66(3), 222-231.
<https://doi.org/10.1002/TRTR.01120>
- Savoie-Zajc, L. (2016). L'entrevue semi-dirigée dans de la problématique à la collecte des données. Dans B. Gauthier, et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données (7^e éd.)*. Presses de l'Université du Québec.
- Serres, A. (2013). *Le livre qui parlait toutes les langues*. Rue du monde.
- Shedd, M. K. et Duke, N. K. (2008). The power of planning: Developing effective read-alouds. *Young Children*, 63(6), 22-27. http://eli.tiss.edu/wp-content/uploads/2017/08/Shedd_Duke_The-power-of-planning_Developing-effective-read-alouds.pdf
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2019). *Didactique du français langue première (2^e éd.)*. De Boeck.
- Sís, P. (2000). *Madlenka*. Square Fish.
- Statistique Canada. (2017). *Profil du recensement de 2016*. Gouvernement du Canada.
<https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/prof/index.cfm?Lang=F>
- Sylvestre, P.-F. et Lévesque, S. (2018). Historique des écoles de langue française en Ontario. Dans C. IsaBelle (dir.), *Système scolaire franco-ontarien. D'hier à aujourd'hui pour le plein potentiel des élèves (p. 7-40)*. Presses de l'Université du Québec.

- Talbot, L. (2007). Les compétences des enseignants du premier degré. Dans D. Lemaître et M. Hatano (dir.). *Usages de la notion de compétence en éducation et en formation* (p. 49-71). L'Harmattan.
- Terwagne, S., Vanhulle, S. et Lafontaine, A. (2017). *Les cercles de lecture : interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. De Boeck.
- Thériault, P. et Laurin, N. (2016). Enseigner la lecture au primaire : un aperçu des pratiques d'enseignants des 2^e et 3^e cycles du primaire. Dans I. Carignan, M.-C. Beaudry et F. Larose (dir.), *La recherche-action et la recherche-développement au service de la littératie* (p. 15-35). Éditions de l'université de Sherbrooke.
- Thibeault, J. et Fleuret, C. (dir.) (2020). *Didactique du français en contextes minoritaires : Entre normes scolaires et plurilinguismes*. Presses de l'Université d'Ottawa.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv1b9f54d>
- Thibeault, J. et Matheson, I. A. (2021). How do Elementary Students Perceive the Utility of Dual-Language Children's Books? An Exploratory Study in French Immersion. *Langue et littératie*, 23(1), 49-63. <https://doi.org/10.20360/langandlit29518>
- Thibeault, J., Maynard, C. et Boisvert, M. (2022). Exploration de pratiques plurilingues et plurinormatives pour enseigner la grammaire en Ontario francophone. *Éducation et francophonie*, 50(3), 1-20. <https://acelf.ca/wp-content/uploads/2022/09/1091117ar.pdf>
- Tochon, F. V. (1993). *L'enseignant expert*. Nathan.
- Tupin, F. (2003). Jalons pour une problématique générale. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, 10(1), 5-15. https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2003_num_10_1_1025
- Vadcar, A. (2021). La médiation de la lecture, facteur d'engagement pour l'élève. *Le français aujourd'hui*, 212(1), 63-73. <https://doi.org/10.3917/lfa.212.0063>
- Vaish, V. et Subhan, A. (2015). Translanguaging in a reading class. *International Journal of Multilingualism*, 12 (3), 338-357. <https://doi.org/10.1080/14790718.2014.948447>
- Vogel, S. et García, O. (2017). *Translanguaging*. Oxford Research Encyclopedia of Education.
- Voyer, D., Lavoie, N., Goulet, M.-P. et Forest, M.-P. (2018). La littérature jeunesse pour enseigner les mathématiques : résultats d'une expérimentation en première année.

Revue canadienne de l'éducation, 41(3), 633-660.

<https://www.jstor.org/stable/26570563>

Wanlin, P. (2009). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement.

Revue française de pédagogie. Recherches en éducation, 166, 89-128.

<https://doi.org/10.4000/rfp.1294>

Wanlin, P. et Crahay, M. (2012). La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe.

Une revue de la littérature anglophone. *Éducation et didactique*, 6(1), 9-46.

<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1287>

Wansek, J. Wexler, J. Vaughn, S. et Ciullo, S. (2010). Reading interventions for struggling readers in the upper elementary grades: a synthesis of 20 years of research. *Reading and writing*, 23(8), 889-912.

<https://doi.org/10.1007/s11145-009-9179-5>

Wei, L. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied linguistics*, 39

(1), 9-30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>

Yin. (2014). *Case study research: design and methods* (5^e éd.). SAGE.

Young, A. et Mary, L. (2016). Autoriser l'emploi des langues des enfants pour faciliter

l'entrée dans la langue de scolarisation. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 1(73), 75-94. <https://doi.org/10.3917/nras.073.0075>

Zaidi, R. (2020). Dual-Language Books: Enhancing Engagement and Language

Awareness. *Journal of Literacy Research*, 52(3), 269–292.

<https://doi.org/10.1177/1086296X20939559>

Annexes

Annexe 1 – Certificat d’approbation éthique

Université d'Ottawa Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche		University of Ottawa Office of Research Ethics and Integrity	
		12/07/2021	
CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE CERTIFICATE OF ETHICS APPROVAL			
Numéro du dossier / Ethics File Number		S-06-21-6862	
Titre du projet / Project Title		Pratiques déclarées d'enseignants à l'élémentaire qui utilisent la littérature bi-/plurilingue dans les écoles de langue française en Ontario.	
Type de projet / Project Type		Thèse de maîtrise / Master's thesis	
Statut du projet / Project Status		Approuvé / Approved	
Date d'approbation (jj/mm/aaaa) / Approval Date (dd/mm/yyyy)		12/07/2021	
Date d'expiration (jj/mm/aaaa) / Expiry Date (dd/mm/yyyy)		11/07/2022	
Équipe de recherche / Research Team			
Chercheur / Researcher	Affiliation	Role	
Melissande TROTTIN	Faculté d'éducation / Faculty of Education	Chercheur Principal / Principal Investigator	
Joël THIBEAULT	Faculté d'éducation / Faculty of Education	Superviseur / Supervisor	
Conditions spéciales ou commentaires / Special conditions or comments			
550, rue Cumberland, pièce 154 550 Cumberland Street, Room 154 Ottawa (Ontario) K1N 6N5 Canada Ottawa, Ontario K1N 6N5 Canada			
613-562-5387 • 613-562-5338 • ethique@uOttawa.ca / ethics@uOttawa.ca www.recherche.uottawa.ca/deontologie www.recherche.uottawa.ca/ethics			

Université d'Ottawa

Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche

University of Ottawa

Office of Research Ethics and Integrity

Le Comité d'éthique de la recherche (CÉR) de l'Université d'Ottawa, opérant conformément à l'*Énoncé de politique des Trois conseils* (2014) et toutes autres lois et tous règlements applicables, a examiné et approuvé la demande d'éthique du projet de recherche ci-nommé.

L'approbation est valide pour la durée indiquée plus haut et est sujette aux conditions énumérées dans la section intitulée "Conditions Spéciales ou Commentaires". Le formulaire « Renouvellement ou Fermeture de Projet » doit être complété quatre semaines avant la date d'échéance indiquée ci-haut afin de demander un renouvellement de cette approbation éthique ou afin de fermer le dossier.

Toutes modifications apportées au projet doivent être approuvées par le CÉR avant leur mise en place, sauf si le participant doit être retiré en raison d'un danger immédiat ou s'il s'agit d'un changement ayant trait à des éléments administratifs ou logistiques du projet. Les chercheurs doivent aviser le CÉR dans les plus brefs délais de tout changement pouvant augmenter le niveau de risque aux participants ou pouvant affecter considérablement le déroulement du projet, rapporter tout événement imprévu ou indésirable et soumettre toute nouvelle information pouvant nuire à la conduite du projet ou à la sécurité des participants.

The University of Ottawa Research Ethics Board, which operates in accordance with the *Tri-Council Policy Statement* (2014) and other applicable laws and regulations, has examined and approved the ethics application for the above-named research project.

Ethics approval is valid for the period indicated above and is subject to the conditions listed in the section entitled "Special Conditions or Comments". The "Renewal/Project Closure" form must be completed four weeks before the above-referenced expiry date to request a renewal of this ethics approval or closure of the file.

Any changes made to the project must be approved by the REB before being implemented, except when necessary to remove participants from immediate endangerment or when the modification(s) only pertain to administrative or logistical components of the project. Investigators must also promptly alert the REB of any changes that increase the risk to participant(s), any changes that considerably affect the conduct of the project, all unanticipated and harmful events that occur, and new information that may negatively affect the conduct of the project or the safety of the participant(s).

Riana MARCOTTE

Responsable d'éthique en recherche / Protocol Officer

Pour/For **Barbara GRAVES** Président(e) du/ Chair of the **Comité d'éthique de la recherche en sciences sociales et humanités / Social Sciences and Humanities Research Ethics Board**

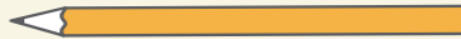
550, rue Cumberland, pièce 154 550 Cumberland Street, Room 154
Ottawa (Ontario) K1N 6N5 Canada Ottawa, Ontario K1N 6N5 Canada

613-562-5387 • 613-562-5338 • ethique@uOttawa.ca / ethics@uOttawa.ca
www.recherche.uottawa.ca/deontologie | www.recherche.uottawa.ca/ethics

Utilisez-vous des livres bilingues/plurilingues en classe ?



Nous cherchons pour notre recherche :
des enseignants d'écoles élémentaires ou secondaires de langue française en Ontario qui utilisent ou ont utilisé des livres bi/plurilingues pour répondre à un questionnaire en ligne et participer à une entrevue en ligne.



Veillez signaler votre intérêt par courriel :

████████████████████
Mélissande Trottin,
étudiante à la maîtrise à
l'Université d'Ottawa, sous la direction de Joël
Thibeault.

La sélection de participants se fera sur la base du premier arrivé,
premier servi.

Les participants recevront une carte-cadeau de
50\$ à dépenser sur le site Amazon.

Les aspects éthiques du projet ont été approuvés par le Comité d'éthique de
la recherche de l'Université d'Ottawa (no du dossier : S-06-21-6862)

Annexe 3 – Questionnaire pour les enseignants

Bonjour, merci de votre participation. La participation à cette phase de la recherche consiste à répondre à un questionnaire en ligne d'environ 30 minutes. Le questionnaire contient deux types de questions :

- 1) Des questions fermées : il vous suffit de cocher la case qui correspond à votre réponse.
- 2) Des questions ouvertes : il vous suffit d'écrire votre réponse dans l'espace qui suit la question

I- Profil de l'enseignant

1. Quel âge avez-vous ?
2. Quelles autres langues que le français comprenez-vous ? (Une connaissance partielle de la langue compte comme une connaissance)
3. Quelle (s) langue(s) parlez-vous à la maison ? Listez toutes les langues ci-dessous.
4. Combien d'années d'expérience en enseignement avez-vous ?
5. Où avez-vous effectué votre formation initiale à l'enseignement ?
6. Avez-vous des qualifications additionnelles ou une maîtrise ?
 - Une ou plusieurs qualifications additionnelles (veuillez préciser)
 - Une maîtrise (veuillez préciser)
7. À quel niveau scolaire enseignez-vous ?
8. Dans quelle ville enseignez-vous ?
9. Dans quel conseil scolaire enseignez-vous ?

II- Livres bi-/plurilingues

10. Utilisez-vous des livres bilingues, des livres plurilingues ou les deux types ? (Tout texte qui implique l'utilisation de deux langues à divers degrés est considéré comme une œuvre bilingue. Tout texte qui implique l'utilisation de trois langues ou plus, à divers degrés, est considéré comme une plurilingue).
 - Seulement des livres bilingues
 - Seulement des livres plurilingues
 - Des livres bilingues et des livres plurilingues
11. Depuis combien de temps utilisez-vous la littérature bi-/plurilingue ?
 - 0 à 4 mois

- 5 à 11 mois
- 1 an à 2 ans
- 3 ans à 5 ans
- Plus de 5 ans
- Autre (veuillez préciser) _____

12. À quelle fréquence utilisez-vous la littérature bi-/plurilingue en salle de classe ?

- Chaque jour
- Chaque semaine
- Chaque mois
- Chaque semestre
- Une fois par an
- Autre (veuillez préciser) _____

13. Avez-vous facilement accès à des livres bi-/plurilingues ?

- a) Directement dans votre classe ? Oui ___ Non ___
- b) Dans une bibliothèque scolaire ? Oui ___ Non ___
- c) Dans une bibliothèque municipale ? Oui ___ Non ___
- d) Dans une librairie ? Oui ___ Non ___
- e) Autre (veuillez préciser) : _____

14. Si vous avez des livres bi-/plurilingues dans votre classe, où sont-ils placés ?

- Dans un coin-lecture spécialement aménagé (un coin-lecture est généralement constitué d'étagères pour ranger les livres et de mobilier pour lire les livres sur place).
- Dans une bibliothèque de classe (une bibliothèque de classe est généralement constituée d'étagères seulement pour ranger les livres).
- Dans les pupitres des élèves.
- Autre :

Je ne garde pas de livres bi-/plurilingues dans la classe

15. Choisissez l'énoncé qui convient le mieux à propos de la fréquence des activités de lecture que vous mettez en place dans votre classe à travers l'utilisation de la littérature bi-/plurilingue ?

1) jamais ; 2) quelques fois par année ; 3) tous les mois ; 4) quelques fois par mois ; 5) toutes les semaines ; 6) quelques fois par semaine ; 7) tous les jours ; 8) quelques fois par jour.

- a) Une période de lecture personnelle pendant laquelle les élèves sont entièrement libres de lire les livres bi-/plurilingues de leur choix.
- b) Un moment de lecture personnelle pour certains élèves qui terminent un travail avant les autres ou qui ont du temps libre.
- c) La lecture imposée d'un même livre bi-/plurilingue pour tous les élèves

- d) La lecture à voix haute d'un livre bi-/plurilingue au cours de laquelle c'est surtout vous qui lisez-
- e) La lecture d'un livre bi-/plurilingue enregistrée sous forme de livre audio (par exemple, un disque compact, un fichier numérique, etc.).
- f) La lecture d'un livre bi-/plurilingue comme devoir ou leçon à faire en dehors des heures de classe.

16. Lorsque vous travaillez une œuvre bi-/plurilingue avec vos élèves, indiquez à quelle fréquence vous mettez en place ces activités dans votre classe :
1) *jamais* ; 2) *très rarement* ; 3) *occasionnellement* ; 4) *assez souvent* ; 5) *très souvent* ; 6) *toujours*.

- a) Des activités réalisées avant la lecture de l'œuvre littéraire (par exemple, présenter l'auteur et l'œuvre, donner une intention de lecture, etc.).
 - b) Des activités réalisées pendant la lecture de l'œuvre littéraire (par exemple, des arrêts en lecture à certains moments pour réaliser une activité à l'écrit ou à l'oral, des cercles de lecture, etc.).
 - c) Des activités réalisées après la lecture de l'œuvre littéraire (par exemple, des activités à l'écrit ou à l'oral pour justifier son appréciation, écrire une lettre à l'auteur, etc.).
17. Utilisez-vous la littérature bi-/plurilingue comme levier d'activités en oral ? Si oui, précisez en quelques phrases.

18. Utilisez-vous la littérature bi-/plurilingue comme levier d'activités en écriture ? Si oui, précisez en quelques phrases.

19. Pouvez-vous faire la liste d'un maximum de huit livres bi-/plurilingues que vous avez utilisés en classe (auteurs, titres et les langues présentes) ? *Certains des livres cités dans cette question seront discutés pendant l'entrevue.

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)
- 6)
- 7)
- 8)

Merci d'avoir participé au questionnaire ! Nous parlerons plus en détail de trois des titres que vous mentionnez pendant l'entrevue. Vous avez le choix pour les titres : vous pouvez prendre ceux que vous utilisez le plus ou ceux que vous préférez utiliser dans votre classe. Lors de l'entrevue, nous nous concentrons sur ce qu'il se passe avant, pendant et après le recours au livre en tant que tel. À très bientôt !

Introduction : Bonjour, je vous remercie de prendre de votre temps pour participer à ma recherche. Notre entrevue va se diviser en deux parties : la première partie se compose de questions plus générales concernant l’utilisation de la littérature bi-/plurilingue dans votre classe et la deuxième partie prendra appui sur trois œuvres que vous avez choisies afin de comprendre vos pratiques d’enseignement.

1^e partie :

- 1- Pouvez-vous me présenter brièvement votre contexte actuel d’enseignement ?
- 2- Comment se manifestent le bilinguisme et le plurilinguisme parmi les élèves de votre classe ?
- 3- Comment gérez-vous ce bi-/plurilinguisme ?
- 4- Qu’est-ce qui vous a amené à utiliser la littérature bi-/plurilingue ?
- 5- Pourquoi utilisez-vous la littérature jeunesse bi-/plurilingue ?
- 6- Comment la littérature bi-/plurilingue vous permet — elle de rejoindre des attentes du programme-cadre de français ?
- 7- Quels sont les avantages que vous avez pu observer lors de l’utilisation de la littérature bi-/plurilingue dans votre salle de classe ?
- 8- Avez-vous remarqué des inconvénients ? Si oui, lesquels ?

2^e partie :

On va maintenant parler du premier livre que vous avez retenu. J’aimerais, de manière détaillée, savoir comment vous l’utilisez avec vos élèves. J’aimerais aussi savoir comment vous vous préparez à utiliser ce livre en classe et ce que vous faites après sa lecture pour faire des retours avec vos élèves.

1. Quel est le livre dont vous allez me parler ?
2. Pourquoi trouvez-vous que ce livre est intéressant à utiliser avec vos élèves ?
3. Quelles sont les langues qu’on trouve dans le livre ?

- a. Sous-question : Est-ce que la présence de ces langues est l'une des raisons pour lesquelles vous utilisez ce livre ? Pourquoi ?
- 4. Quelles sont les différentes pratiques que vous mettez en œuvre avec vos élèves à partir du livre ? Je vous invite à me raconter le déroulement de la mise en œuvre de chacune des pratiques que vous utilisez à partir de ce livre (passer chacune des pratiques en revue et poser les sous-questions pour chacune d'elles).
 - a. Sous-question 1 : Comment gérez-vous le bi-/plurilinguisme du livre dans le cadre de cette pratique ?
 - b. Sous-question 2 : Quelles sont les langues que vos élèves et vous utilisez dans le cadre de cette pratique ?
 - c. Sous-question 3 : Comment gérez-vous l'interaction (entre vous et les élèves, et entre les élèves) dans le cadre de cette pratique ?
 - d. Sous-question 4 : Faites-vous appel à des ressources (humaines ou matérielles) lors de la mise en œuvre de cette pratique ?
- 5. Avant de commencer la lecture de ce livre avec vos élèves, comment vous préparez-vous ?
- 6. Qu'est-ce que vous faites quand la lecture du livre est terminée ?

On va maintenant parler du deuxième livre que vous avez retenu. J'aimerais, de manière détaillée, savoir comment vous l'utilisez avec vos élèves. J'aimerais aussi savoir comment vous vous préparez à utiliser ce livre en classe et ce que vous faites après sa lecture pour faire des retours avec vos élèves.

- 7. Quel est le livre dont vous allez me parler ?
- 8. Pourquoi trouvez-vous que ce livre est intéressant à utiliser avec vos élèves ?
- 9. Quelles sont les langues qu'on trouve dans le livre ?
 - a. Sous-question : Est-ce que la présence de ces langues est l'une des raisons pour lesquelles vous utilisez ce livre ? Pourquoi ?
- 10. Quelles sont les différentes pratiques que vous mettez en œuvre avec vos élèves à partir du livre ? Je vous invite à me raconter le déroulement de la mise en œuvre de

- chacune des pratiques que vous utilisez à partir de ce livre (passer chacune des pratiques en revue et poser les sous-questions pour chacune d'elles).
- b. Sous-question 1 : Comment gérez-vous le bi-/plurilinguisme du livre dans le cadre de cette pratique ?
 - c. Sous-question 2 : Quelles sont les langues que vos élèves et vous utilisez dans le cadre de cette pratique ?
 - d. Sous-question 3 : Comment gérez-vous l'interaction (entre vous et les élèves, et entre les élèves) dans le cadre de cette pratique ?
 - e. Sous-question 4 : Faites-vous appel à des ressources (humaines ou matérielles) lors de la mise en œuvre de cette pratique ?
11. Avant de commencer la lecture de ce livre avec vos élèves, comment vous préparez-vous ?
12. Qu'est-ce que vous faites quand la lecture du livre est terminée ?

On va maintenant parler du troisième livre que vous avez retenu. J'aimerais, de manière détaillée, savoir comment vous l'utilisez avec vos élèves. J'aimerais aussi savoir comment vous vous préparez à utiliser ce livre en classe et ce que vous faites après sa lecture pour faire des retours avec vos élèves.

13. Quel est le livre dont vous allez me parler ?
14. Pourquoi trouvez-vous que ce livre est intéressant à utiliser avec vos élèves ?
15. Quelles sont les langues qu'on trouve dans le livre ?
- a. Sous-question : Est-ce que la présence de ces langues est l'une des raisons pour lesquelles vous utilisez ce livre ? Pourquoi ?
16. Quelles sont les différentes pratiques que vous mettez en œuvre avec vos élèves à partir du livre ? Je vous invite à me raconter le déroulement de la mise en œuvre de chacune des pratiques que vous utilisez à partir de ce livre (passer chacune des pratiques en revue et poser les sous-questions pour chacune d'elles).
- b. Sous-question 1 : Comment gérez-vous le bi-/plurilinguisme du livre dans le cadre de cette pratique ?

- c. Sous-question 2 : Quelles sont les langues que vos élèves et vous utilisez dans le cadre de cette pratique ?
 - d. Sous-question 3 : Comment gérez-vous l'interaction (entre vous et les élèves, et entre les élèves) dans le cadre de cette pratique ?
 - e. Sous-question 4 : Faites-vous appel à des ressources (humaines ou matérielles) lors de la mise en œuvre de cette pratique ?
17. Avant de commencer la lecture de ce livre avec vos élèves, comment vous préparez-vous ?
18. Qu'est-ce que vous faites quand la lecture du livre est terminée ?
- Question 3 : Comment gérez-vous l'interaction (entre vous et les élèves, et entre les élèves) dans le cadre de cette pratique ?
- d. Sous-question 4 : Faites-vous appel à des ressources (humaines ou matérielles) lors de la mise en œuvre de cette pratique ?
6. Avant de commencer la lecture de ce livre avec vos élèves, comment vous préparez-vous ?
7. Qu'est-ce que vous faites quand la lecture du livre est terminée ?

Je vous remercie pour vos réponses. Si après l'entrevue, vous avez besoin de rajouter quelques éléments, je reste disponible par courriel.