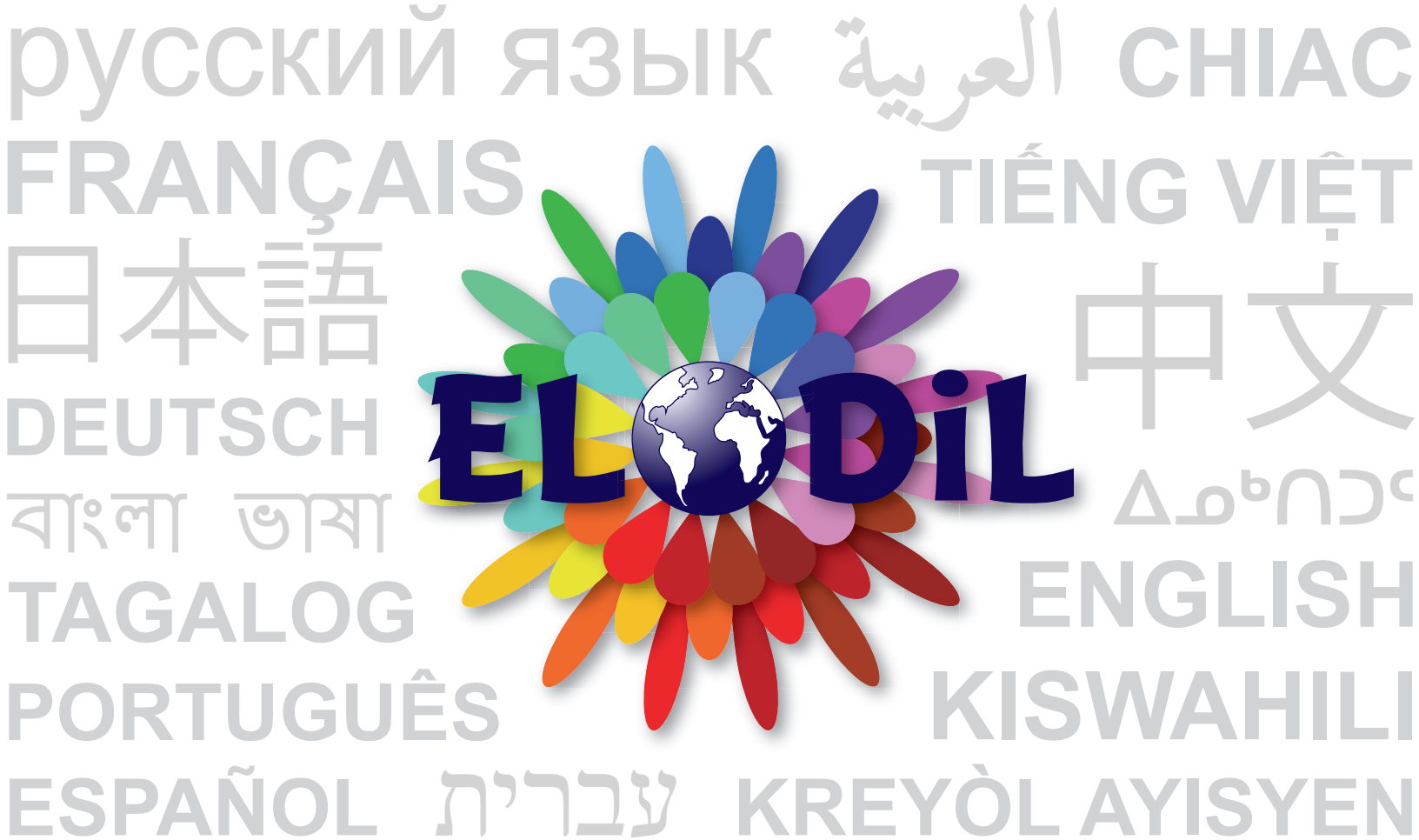
Françoise Armand et Érica Maraillet

Éducation interculturelle et diversité linguistique



Françoise Armand et Érica Maraillet

Éducation interculturelle et diversité linguistique

Éducation interculturelle et diversité linguistique

Équipe de production

Auteures : Françoise Armand et Érica Maraillet
Responsable scientifique : Françoise Armand
Coordonnatrice : Érica Maraillet
Réviseure linguistique et correctrice d'épreuves : Line Nadeau
Infographiste : Ellen Lavoie

Remerciements

Membres du comité de validation :
Isabelle Anne Beck, conseillère, Direction des services aux communautés culturelles, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport ;
Louise Dufresne, conseillère pédagogique, Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys ;
Nancy Geoffroy, conseillère pédagogique, Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys ;
Brigitte Lemay, conseillère pédagogique, Programme d'enseignement des langues d'origine, Commission scolaire de Montréal ;
Danielle Roy, conseillère pédagogique, Commission scolaire de Montréal.

Collaboratrices ponctuelles :
Élodie Combes, étudiante au doctorat, Département de didactique, Université de Montréal ;
Mireille Estivalèzes, professeure agrégée, Département de didactique, Université de Montréal ;
Lina Lambert, enseignante d'arts plastiques, Commission scolaire de Montréal ;
Marie-Paule Lory, étudiante au doctorat, Département de didactique, Université de Montréal ;
Louise Poirier, professeure titulaire, Département de didactique, Université de Montréal ;
Thi Hoa Lê, chargée de cours, Département de didactique, Université de Montréal ;
L'équipe de conseillères pédagogiques en français et à l'accueil au primaire et plusieurs enseignantes de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB) qui ont participé au Chantier de formation continue (CSMB–Université de Montréal), une initiative financée par le Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, en collaboration avec Une école montréalaise pour tous et les bibliothèques de Montréal (2011-2013).

Les enseignantes et enseignants du Programme d'enseignement des langues d'origine de la Commission scolaire de Montréal :
Mejda Ben Rhouma, enseignante de l'arabe ;
Majory Casimir, enseignante du créole haïtien ;
Joseph Gonzales, enseignant du tagalog ;
Unni Fawsul Haneeya, enseignante du tamoul ;
Ping Jia, directrice de l'École chinoise Nouveau Siècle de Montréal et enseignante du mandarin ;
Memoona Patel, enseignante de l'hindi et du gujarati ;
Nargish Yeasmin, enseignante du bengali.

Les locutrices et locuteurs experts qui ont réalisé plusieurs vérifications :
Dana Bennis (hébreu) ; Angela Konrad (allemand) ; Madoka Kunieda (japonais) ; Eva Pilurtuut (inuktitut) ; Maria Ponomareva (russe et japonais) ; Riccardo Santella (italien) ; Karina Santos (portugais) ; Tuyet Trinh Thi (vietnamien) ; Ledia Vaccarella (italien et espagnol).

Les maisons d'édition qui ont gracieusement donné l'autorisation de reproduire des extraits de leurs ouvrages :
Pour la distribution du livre *Hello World!: Greetings in 42 Languages Around the Globe!* de Manya Stojic,
États-Unis et Canada : Scholastic (ISBN : 978-0-439-51743-0) ;
Royaume-Uni : Boxer Books (ISBN : 978-1-906250-62-1 [livre relié] ;
978-1-906250-63-8 [livre broché]).

L'ouvrage *Éducation interculturelle et diversité linguistique* et son annexe, *Exemples d'exploitation de la littérature jeunesse,* ont été réalisés grâce à une allocation de la Direction des services aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2012-2013).

Note

Tous les sites Internet mentionnés dans le présent ouvrage ont été consultés en mai et en juin 2013. Si, pour des raisons indépendantes de notre volonté, certains se révélaient non fonctionnels, nous espérons avoir transmis suffisamment d'information pour permettre aux lectrices et lecteurs de retrouver les liens à jour ou d'utiliser d'autres ressources proposées.

Dans le présent document, le genre masculin désigne aussi bien les femmes que les hommes et est utilisé dans le seul but d'alléger le texte.

Table des matières

Cliquer sur le titre d'une section ou d'une activité pour y accéder directement.

Le projet ÉLODiL V

Note sur les auteures V

Liste des pictogrammes et rubriques VI

Contextes pratique et théorique 1

Introduction : Éducation interculturelle et diversité linguistique 2

L'approche *Éveil aux langues* 5

Autres pratiques novatrices 6

Présentation de l'ouvrage et de son annexe 8

Foire aux questions : intégrer l'éveil aux langues en classe 10

Bibliographie 16

Activités d'éveil aux langues 19

L'enquête sur les langues 20

Les bonjours 29

Les mots doux 34

Les cris des animaux 37

Les emprunts 41

À la découverte des emballages 48

Le parler bilingue 53

Les onomatopées 57

Les animaux mystères 63

Les jours de la semaine 70

Les expressions imagées 79

Les binettes 87

Quelques jeux 91

Dans les activités, cliquer sur les hyperliens pour accéder directement aux fiches, rubriques ou sections auxquelles on fait référence.

© ÉLODiL, 2013

Activités d'éveil aux langues en lien avec les disciplines 95

FRANÇAIS (ORAL ET ÉCRIT)

Les capacités métaphonologiques plurilingues 96

Au cœur des langues et de leur fonctionnement..... 98

Les albums sans texte..... 100

Les livres bilingues et plurilingues..... 102

Les textes identitaires 105

FRANÇAIS ET ANGLAIS (ORAL ET ÉCRIT)

Trouve les congénères 107

MATHÉMATIQUES

Comment compte-t-on dans d'autres langues ? 113

ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE

S'ouvrir à la langue de l'autre 121

GÉOGRAPHIE ET HISTOIRE

Devine où c'est 128

MUSIQUE

Les comptines plurilingues 132

ARTS PLASTIQUES

Les calligrammes plurilingues..... 136

Ressources 141

Matériel didactique d'éveil aux langues 142

Sites portant sur l'éveil aux langues et les approches plurilingues..... 144

Ressources sur l'éveil aux langues et les approches plurilingues..... 145

Ressources sur les langues du monde 146

 © ÉLODiL, 2013

Le projet ÉLODiL

Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique

S'inspirant des approches d'éveil aux langues adoptées en Europe, le projet ÉLODiL a été mis en place au Québec en 2002 dans le cadre d'une recherche-action réalisée dans une école primaire multiethnique de Montréal. Plusieurs recherches, financées par divers organismes, ont été menées depuis par Françoise Armand avec la collaboration de différentes chercheures et le soutien d'une équipe d'étudiantes, de stagiaires, d'enseignants et de conseillères pédagogiques. Le site ÉLODiL (http://www.elodil.com) propose aux enseignants du préscolaire et du primaire des activités d'éveil aux langues, des témoignages, des photographies et des articles en ligne.

Note sur les auteures

Françoise Armand est professeure titulaire au Département de didactique de l'Université de Montréal. Ses domaines d'expertise sont l'enseignement du français en milieu pluriethnique et plurilingue, l'éveil aux langues, les approches plurilingues, la lecture et l'écriture en langue seconde ainsi que les modèles de service pour l'intégration et l'accueil des élèves allophones immigrants nouvellement arrivés. Elle a mené de nombreuses recherches sur ces sujets et accompagné les milieux scolaires au moyen de microprogrammes, de recherches-actions et de chantiers de formation continue menés en collaboration avec les commissions scolaires de Montréal.

Elle est responsable des cours portant sur la didactique du français et du plurilinguisme à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Elle est également responsable, au Québec, du projet ÉLODiL et préside depuis 2012 l'association internationale EDiLiC (Éducation et diversité linguistique et culturelle), qui a pour objectif de promouvoir l'éveil aux langues (http://www.edilic.org).

Érica Maraillet se passionne pour les approches plurilingues depuis une dizaine d'années. Conceptrice d'activités d'éveil aux langues, elle a également été la première coordonnatrice de l'équipe et du site ÉLODiL. Titulaire d'une maîtrise de recherche en didactique sur le thème de l'éveil aux langues, elle a participé à de nombreux projets, universitaires et gouvernementaux, dans le domaine de l'enseignement du français au Québec. Ces recherches lui ont permis de se familiariser avec les principales préoccupations des élèves immigrants ou issus de l'immigration et celles de leurs parents et de leurs enseignants.

Depuis 2006, elle est chargée de cours au Département de didactique de l'Université de Montréal et sensibilise les futurs enseignants du préscolaire et du primaire aux défis et aux enjeux de l'enseignement du français auprès de clientèles allophones. Elle est aussi chargée de projet pour une maison d'édition scolaire.

© ÉLODiL, 2013

Liste des pictogrammes et rubriques

Pictogrammes

Écoute
Activité utilisant une bande sonore accessible dans Internet.

Fiche de l'élève
Activité utilisant une fiche de l'élève prête à photocopier.

Oral
Activité misant sur la communication et les interactions orales entre élèves.

Rédaction
Activité de rédaction d'un texte.

Ressources plurilingues
Activité s'adressant aux élèves qui parlent ou connaissent différentes langues (quel que soit leur niveau de compétences, à l'oral et/ou à l'écrit) ainsi que, plus généralement, aux élèves qui, s'intéressant à la diversité linguistique, ont la motivation pour creuser le sujet auprès de sources diverses (Internet, télévision, livres).

Activité pouvant également être réalisée avec le soutien de personnes qui parlent ou connaissent d'autres langues (membres du personnel scolaire, enseignants du Programme d'enseignement des langues d'origine, membres de l'entourage familial des enfants, immigrants, voyageurs, etc.).

Tableau numérique interactif
Suggestion pour réaliser ou enrichir l'activité grâce à l'utilisation d'un tableau numérique interactif (TNI). Le TNI peut aussi être un moyen intéressant de consigner les réponses des élèves pour un usage ultérieur.

Lecture d'un livre
Proposition de lecture comme déclencheur à l'activité.

Vidéo
Proposition d'une vidéo en ligne comme déclencheur à l'activité.

Rubriques

Astuce
Suggestion pour faciliter la réalisation de l'activité.

INFO LANGUES
Capsule d'information factuelle et contextuelle pertinente à l'activité.

INFO PÉDAGO
Capsule d'information pédagogique pertinente à l'activité.

© ÉLODiL, 2013

Contextes pratique et théorique

© ÉLODiL, 2013

Introduction : Éducation interculturelle et diversité linguistique

La rencontre avec l'Autre, à la fois semblable et différent, constitue depuis toujours une expérience unique et fondamentale pour notre espèce. Reconnaître et accepter l'Autre, qui peut avoir des valeurs, des traditions, une culture et une religion différentes des nôtres, représente l'un des plus grands défis du « vivre-ensemble ».

Au Québec, la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (1998) souligne que le phénomène de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse caractérise aujourd'hui les systèmes d'éducation de la grande majorité des sociétés nord-occidentales. Les établissements d'enseignement font face à la nécessité de prendre en considération cette diversité dans leurs visées et leurs pratiques éducatives (p. 1). En d'autres mots, il s'agit de préparer l'ensemble des élèves à participer à la construction d'un Québec démocratique, francophone et pluraliste (p. iv). Dans cette optique, la *Politique* met en évidence la nécessité de susciter chez le personnel scolaire des attitudes d'ouverture à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse et de favoriser l'acquisition des compétences nécessaires pour inclure le pluralisme dans le projet éducatif des écoles québécoises (orientation n° 7).

Si ce texte officiel valorise le français comme langue commune de la vie publique (orientation n° 5), il ne prescrit pas pour autant le rejet des autres langues :

> « La présente orientation fait valoir la pertinence de faire usage de la langue commune de la vie publique pour communiquer, établir des liens et bâtir des projets communs entre Québécois et Québécoises de toutes origines, surmonter le cloisonnement ethnique ou linguistique, favoriser l'interaction entre citoyens ou citoyennes, soutenir la compréhension et le rapprochement interculturels ainsi que la solidarité sociale. Elle n'implique pas le rejet de l'anglais, des langues autochtones ni des langues maternelles des élèves allophones. » (p. 25)

Ainsi, la prise en compte de la dimension « langue » est essentielle au sein de l'éducation interculturelle. En effet, la langue est un marqueur déterminant de la construction identitaire et une composante clé des rapports qui s'établissent entre soi et autrui. Le fait que l'Autre parle une langue différente de la nôtre peut créer des malentendus, voire des tensions. De fait, les langues et les variétés de langues ne sont pas des instruments de communication socialement neutres. Il existe, chez les locuteurs, tout un ensemble de représentations, d'attitudes, de sentiments plus ou moins positifs à l'égard des langues, des variétés et registres de langues et de leurs locuteurs. Parallèlement, on voit apparaître un « marché aux langues » au sein duquel les langues peuvent gagner de la valeur ou, au contraire, se déprécier, être

 © ÉLODiL, 2013

dévaluées (Calvet, 2002), ce qui peut mener à une forme de « linguicisme[1] ». Le linguicisme consiste à rejeter et à mépriser l'Autre sur la base de sa langue.

Ainsi, les langues sont investies d'un rôle éducatif dans la mesure où l'intolérance et le racisme passent aussi par le mépris de la langue de l'Autre. L'école se doit de reconnaître la variété des langues parlées dans la société québécoise et ailleurs dans le monde, et valoriser les connaissances linguistiques des élèves bilingues et plurilingues.

Dans son document intitulé *L'éducation dans un monde multilingue* (2003, p. 30), l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture souligne la nécessité d'une « démarche qui fait de la langue une composante essentielle de l'*éducation interculturelle,* en vue d'encourager la compréhension entre différentes populations et d'assurer le respect des droits fondamentaux ». Dans cette perspective, le Conseil de l'Europe (2007, p. 73) suggère de mettre en place une « éducation plurilingue » qui consiste :

- à construire et à valoriser les répertoires linguistiques individuels (formation plurilingue) ;
- à favoriser une éducation à la tolérance linguistique, à la diversité des langues et à la citoyenneté démocratique (éducation au plurilinguisme).

Au Québec, l'ouverture à une telle éducation plurilingue est évoquée dans les programmes de formation du secteur francophone au primaire. Ces derniers indiquent que la maîtrise du français est indispensable, que celle de l'anglais, langue seconde, est privilégiée et que l'apprentissage d'autres langues, tierces, est encouragé, particulièrement au secondaire (ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 70). Également, le Québec a mis en place, en 1978, le Programme d'enseignement des langues d'origine, qui offre à certains élèves issus de l'immigration, de niveau préscolaire, primaire ou secondaire, la possibilité de poursuivre l'apprentissage de leur langue d'origine. Ce programme s'appuie sur le fait qu'une meilleure connaissance de la langue maternelle a des effets favorables sur l'apprentissage de la langue d'enseignement et le développement général des élèves. Cet enseignement des langues d'origine peut s'inscrire en dehors des heures de classe, mais il est aussi possible de l'inclure à la grille-matières en tant que programmes locaux de langue tierce. Dans les deux cas, ces programmes sont accessibles à tous les élèves dans le cadre d'activités parascolaires. Par ailleurs, le « PELO intégré » qui se déroule durant les heures de classe, est une initiative particulièrement intéressante pour soutenir les élèves dans leurs apprentissages langagiers. Enfin, des projets novateurs, tels que l'écriture de textes identitaires bilingues ou la lecture de livres bilingues, favorisent les rapprochements et la collaboration entre les enseignants des

1. Ce néologisme, bâti sur le modèle de « racisme », a été proposé dans les années 1980 par la linguiste Skutnabb-Kangas (Skutnabb-Kangas, 2000 ; Skutnabb-Kangas et Phillipson, 1989) pour définir cette forme particulière de discrimination basée sur les choix et les utilisations des langues par les individus. Ce terme a été repris depuis par plusieurs chercheurs (Armand, Dagenais et Nicollin, 2008; Bourhis et autres, 2007). En France, Arditty et Blanchet (2008) ont proposé le terme *glottophobie*.

© ÉLODiL, 2013

classes ordinaires et ceux du Programme d'enseignement des langues d'origine, et ce, dans le plus grand intérêt des élèves.

En conclusion, au Québec, la prise en compte de la diversité linguistique, dans une perspective d'éducation interculturelle et au moyen de pratiques novatrices, concerne tout autant les milieux scolaires pluriethniques et plurilingues que les milieux scolaires majoritairement francophones ou accueillant un petit nombre d'immigrants.

Place aux pratiques novatrices

L'objectif général de ces pratiques novatrices est de créer en classe un climat positif qui permet à l'ensemble des élèves québécois de s'ouvrir à la diversité linguistique et culturelle.

Celui qui ne connaît pas les langues étrangères ne connaît rien de sa propre langue.

— Goethe

En milieu majoritairement francophone, plusieurs de ces pistes constituent des moyens d'inciter les élèves dont la langue maternelle est le français à faire preuve d'une plus grande curiosité envers les langues du monde et les locuteurs de ces langues, et à renforcer leurs capacités d'analyse de « l'objet langue » en général.

En milieu pluriethnique et plurilingue, il s'agit d'amener les élèves bilingues et plurilingues à mobiliser, à confronter et à utiliser leurs connaissances et leurs habiletés dans différentes langues ainsi qu'à s'engager activement dans l'appropriation de nouveaux savoirs. En effet, plusieurs chercheurs soulignent que la prise en compte des dimensions identitaire et socioaffective de l'apprentissage des langues est essentielle pour susciter l'engagement cognitif des élèves dans les tâches réalisées en milieu scolaire (Armand, Dagenais et Nicollin, 2008 ; Cummins, 2001 ; Moore, 2006).

Quand le message donné à l'enfant, explicitement ou implicitement, est « Laisse ta langue et ta culture à la porte d'entrée de l'école », les enfants laissent aussi une partie importante d'eux-mêmes, leur identité, à la porte de l'école. Sentant ce rejet, il est peu probable qu'ils puissent participer à l'enseignement activement et avec confiance (Cummins, 2001, p. 19).

Ainsi, les enseignants sont encouragés à adopter une position subtile de « funambule », qui leur permet, d'une part, de mettre pleinement l'accent sur l'apprentissage du français, langue d'enseignement et langue commune des échanges publics, et, d'autre part, de tenir compte du bagage linguistique et culturel des élèves. L'apprentissage du français est abordé de façon complémentaire et non en opposition au maintien et à l'enrichissement des langues maternelles (Armand, 2012). Il est important de rappeler que l'on apprend à partir du « déjà-là ». Un fort consensus se dégage parmi les chercheurs en langue seconde pour souligner l'apport positif des langues maternelles et des autres langues connues dans l'apprentissage d'une langue seconde, au point de vue du transfert des habiletés et des connaissances langagières et de l'acquisition des capacités d'observation réfléchie du fonctionnement des langues.

Apprendre les langues de façon complémentaire et non en opposition.

 © ÉLODiL, 2013

De nombreuses pratiques pédagogiques (liste non exhaustive) ont été mises en œuvre dans différentes classes au Québec et ailleurs dans le monde pour illustrer la prise en compte de la diversité linguistique dans une perspective interculturelle :

- l'approche *Éveil aux langues* (ÉLODiL) ;
- les Sacs d'histoires (Une école montréalaise pour tous) ;
- la production de textes identitaires bilingues ou plurilingues ;
- l'exploitation de livres bilingues ou plurilingues ;
- les clins d'œil plurilingues en salle de classe.

L'approche *Éveil aux langues*

Implanté au Québec, le projet ÉLODiL (Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique) s'inspire des approches d'éveil aux langues mises sur pied en Europe (Candelier, 2003 ; Hawkins, 1984 ; Perregaux et autres, 2003). Il s'agit, par la manipulation de corpus oraux et écrits de différentes langues, de sensibiliser les apprenants à la diversité des langues et à celle des êtres qui les parlent, et de les amener à acquérir des capacités métalinguistiques. Au cours des multiples activités (Les cris des animaux, La biographie langagière, Les proverbes, Les contes, etc.), les élèves sont appelés à interagir dans la langue d'enseignement à partir de matériel plurilingue qui suscite leur intérêt et ouvre, selon le cas, la porte à d'autres langues de leur répertoire.

Le site ÉLODiL (http://www.elodil.com) propose aux enseignants du préscolaire et du primaire plusieurs activités d'éveil aux langues.

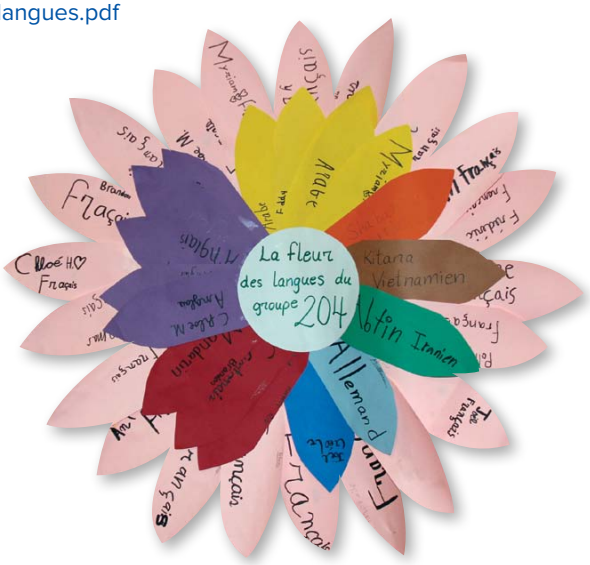
Par exemple, la réalisation d'une fleur des langues permet de reconnaître et de légitimer les connaissances linguistiques des élèves dans d'autres langues que la langue d'enseignement. Chaque enfant indique les noms des langues qu'il connaît ou qu'il parle (ou qu'il souhaiterait apprendre).

Le *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* (CARAP) est un document récent et novateur du Centre européen pour l'enseignement des langues vivantes dans lequel on propose un référentiel de savoirs, de savoir-être et de savoir-faire pour la didactique des approches plurielles dont fait partie l'éveil aux langues (http://carap.ecml.at).

Accès aux activités sur le site ÉLODiL :

http://www.elodil.com/pdf/activites_prescolaire/Les%20fleurs%20des%20langues.pdf

http://www.elodil.com/pdf/activites_primaire/Fleurdeslangues.pdf



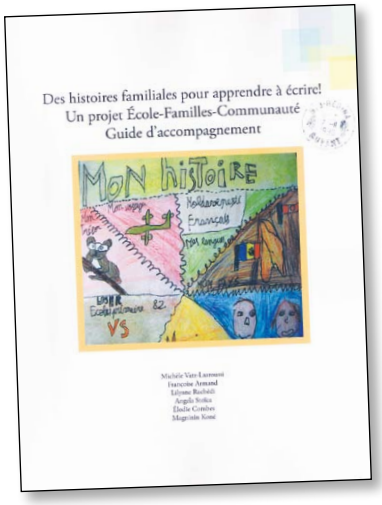
Exemples de fleurs des langues.

© ÉLODiL, 2013

Autres pratiques novatrices

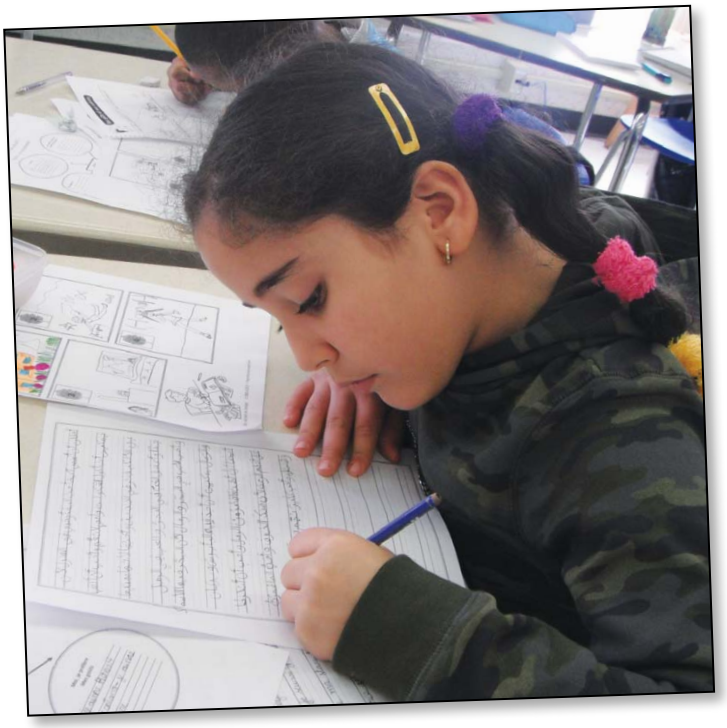
Les Sacs d'histoires

Instauré avec succès dans plus d'une centaine d'écoles montréalaises en milieu défavorisé, ce projet a été mis au point par le Programme de soutien à l'école montréalaise (aujourd'hui Une école montréalaise pour tous). Ses principaux objectifs sont de rapprocher l'école et la famille, de soutenir et d'encourager la tenue d'activités de littératie familiale en français, tout en valorisant les langues d'origine. À tour de rôle, pendant trois ou quatre jours, les élèves apportent à la maison un sac contenant un livre bilingue (en français et, le plus souvent, dans la langue parlée à la maison), un enregistrement audio de l'histoire dans plusieurs langues et un jeu familial, en lien avec l'album, conçu par une équipe de parents, en collaboration avec l'enseignant (Roy, 2010).



La production de textes identitaires bilingues ou plurilingues

Les élèves produisent, sur le principe des textes identitaires proposé par Cummins et Early (2011), un livre individuel ou collectif relatant leur histoire familiale (mes voyages, mes pays, mes langues, mon trésor de famille, etc.). Afin de soutenir leur créativité et leur motivation à écrire, on leur donne la possibilité d'utiliser leurs langues maternelles ou une autre langue connue, à l'oral ou à l'écrit, pour rédiger ces textes, le plus souvent en collaboration avec les parents. Cette démarche a été mise à l'essai récemment dans plusieurs classes d'accueil, à Montréal et en région. Un guide pédagogique est mis à la disposition des enseignants (Vatz-Laaroussi, Armand, Rachédi, Stoïca, Combes et Koné, 2013).



Élève rédigeant un texte identitaire en français et en arabe.

© ÉLODiL, 2013

L'exploitation de livres bilingues ou plurilingues

Les livres bilingues ou plurilingues présentent une histoire traduite dans deux ou plusieurs langues (utilisées l'une après l'autre ou en alternance) ou introduisent, à l'intérieur d'une histoire, des mots ou des phrases d'une ou de plusieurs langues. Ces livres permettent de nombreuses interventions pédagogiques et favorisent la connaissance de différentes cultures, la sensibilisation aux richesses du plurilinguisme, la recherche d'indices multiples (congénères, schéma de récit, règles syntaxiques) pour donner un sens à des langues inconnues des élèves. Ils permettent également l'acquisition d'habiletés de réflexion, de décentration et d'observation réfléchie du fonctionnement des langues (Armand, 2012 ; CRÉOLE, 2007).

Livre bilingue français-arabe : *Zou,* de Michel Gay et Mohammed Kaouti (trad.) © L'école des loisirs, 1998.

Les clins d'œil plurilingues en salle de classe

En milieu plurilingue, les interventions de type « clins d'œil » assurent une présence des langues maternelles des élèves allophones. Par exemple, l'enseignant peut apprendre quelques mots dans les langues maternelles des enfants et, dans un climat de complicité, se présenter comme un modèle d'apprenant (prendre des risques, observer et comparer le fonctionnement des langues, se donner des stratégies pour apprendre ou comprendre une langue inconnue). Il peut aussi suggérer à l'enfant qui s'approprie une nouvelle règle de français de penser au fonctionnement dans d'autres langues connues et d'établir des liens ; l'enfant aura ainsi tendance à acquérir un métalangage indispensable à ses apprentissages langagiers en général. L'enseignant peut également faire chanter *Bon anniversaire* dans différentes langues, proposer à un élève d'expliquer à ses pairs les rudiments du système d'écriture d'une langue qu'il connaît, demander aux élèves d'apporter à l'école des livres écrits dans des langues autres que le français, inviter un parent à venir lire une histoire dans sa langue maternelle, etc.

Présentation de l'ouvrage et de son annexe

Éducation interculturelle et diversité linguistique

Par Françoise Armand et Érica Maraillet

Le présent ouvrage propose plusieurs activités (ou pistes d'activité) qui permettront tant aux élèves qu'aux enseignants du préscolaire et du primaire de s'initier, dans une perspective d'éducation interculturelle, à la diversité linguistique, que ce soit en général ou en lien avec différentes disciplines scolaires.

Les objectifs de ces activités sont de :

- sensibiliser les élèves à la diversité linguistique et, selon le cas, légitimer la ou les langues d'origine des élèves issus de l'immigration ;
- leur faire acquérir des connaissances sur les langues du monde (sans pour autant viser un apprentissage de ces langues) ;
- les amener à développer des habiletés d'analyse et d'observation réfléchie du fonctionnement de ces langues (capacités métalinguistiques) en lien avec l'apprentissage de la langue d'enseignement.

Il est important de préciser aux élèves que certaines activités exploratoires abordent des sujets pour lesquels on n'a pas toujours toutes les réponses. Ces activités visent avant tout à susciter la curiosité et le questionnement des élèves dans le domaine des langues du monde et de la diversité linguistique.

Pour ces activités, le travail en équipe est à privilégier afin de favoriser les échanges et d'amener les élèves à percevoir leurs pairs comme des ressources utiles. Les retours en groupe classe permettent de revenir sur les différentes propositions et réponses des élèves, de lancer de nouvelles pistes de réflexion et de fournir quelques renseignements clés sur le sujet abordé. Ces discussions peuvent servir d'amorce à des recherches ou des projets plus approfondis et plus structurés, tels que ceux proposés dans les sections *Pour aller plus loin.*

Enfin, il est à noter que les activités ne sont pas assignées à un niveau scolaire précis afin de permettre aux enseignants, qui connaissent leurs élèves, leur milieu scolaire et les ressources auxquelles ils ont accès, de se sentir libres de les utiliser en tout ou en partie, avec ou sans adaptation.

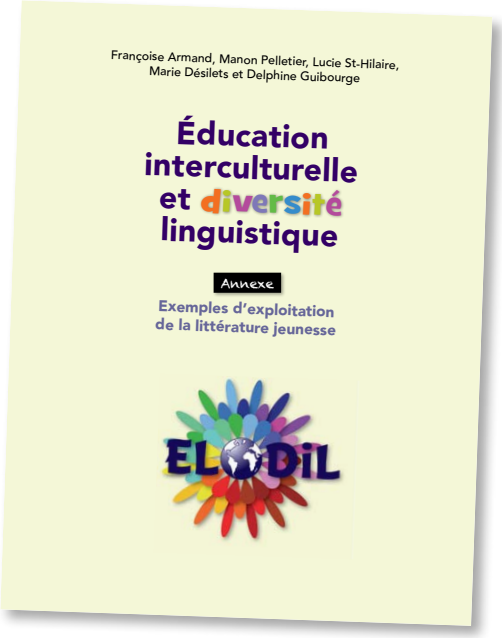
 © ÉLODiL, 2013

Annexe : *Exemples d'exploitation de la littérature jeunesse*

Par Françoise Armand, Manon Pelletier, Lucie St-Hilaire, Marie Désilets et Delphine Guibourge

La littérature jeunesse est riche d'albums, de romans, de documentaires portant sur la diversité linguistique et culturelle, les processus migratoires, les différences, le racisme. Les enseignants trouveront, sur le site du Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM), une bibliographie présentant des références récentes sur ces thèmes ainsi que des pistes d'exploitation en ligne :

> ARMAND, Françoise, Sarah-Ann BRISSON et Benoit DESGRENIERS. *Littérature jeunesse : bibliographie sélective sur la diversité linguistique et culturelle, les processus migratoires, les différences, le racisme.* Montréal : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, Programme de formation du personnel enseignant, 2012, [en ligne]. [http://www.ceetum.umontreal.ca/fr/actualites/pub-a-signaler/publication/article/litterature-jeunesse-bibliographie-selective-s]



L'annexe, *Exemples d'exploitation de la littérature jeunesse,* présente aux enseignants du préscolaire et du primaire des façons d'utiliser sept livres issus de cette bibliographie. Parmi eux, trois font partie de la collection Coup de poing (http://bibliomontreal.com/coupdepoing). Les livres de cette collection, sélectionnés par les bibliothèques de Montréal, proposent des textes « résistants qui ébranlent, qui secouent, qui percutent » et pour lesquels un accompagnement est souhaitable, puisqu'ils ont le potentiel de susciter une prise de conscience, de créer des espaces de dialogue et de réflexion de haut niveau sur des questions éthiques et sociales (Duguay, 2010).

En lien direct avec le Programme de formation de l'école québécoise et la progression des apprentissages, les propositions d'exploitation présentées dans cette annexe visent l'acquisition de compétences en communication orale et en lecture. Elles s'inspirent de l'approche proposée par les bibliothèques de Montréal et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (Une école montréalaise pour tous) pour les livres de la collection Coup de poing. Elles favorisent l'apprentissage du raisonnement et de l'argumentation, l'affirmation de soi dans l'écoute et le respect de l'autre ainsi que l'adoption d'attitudes et de comportements socioresponsables.

Sortir la lecture du silence, donner la parole aux jeunes, leur demander de livrer leur compréhension et leur interprétation de l'œuvre et de partager leur point de vue s'avère une stratégie gagnante, essentiellement parce que la lecture devient une expérience personnelle et collective engageante.

Foire aux questions : intégrer l'éveil aux langues en classe

Au fur et à mesure de l'implantation des activités d'éveil aux langues dans plusieurs classes du préscolaire et du primaire, nous avons noté un certain nombre d'interrogations, que nous avons reformulées ici en dix commentaires. Des enseignantes et conseillères pédagogiques qui ont mis à l'essai ces activités répondent dans leurs mots à ces questionnements.

1. **« Je me sens un peu dépassée. Parallèlement à ce que je fais habituellement avec mes élèves, je dois apprendre à utiliser un TNI, décloisonner ma classe et suivre toutes sortes de formations. Intégrer des activités d'éveil aux langues ajoute une complexité supplémentaire. »**

> *J'ai intégré les activités d'éveil spontanément à ce qu'on faisait déjà en classe. Je ne pensais pas avoir l'énergie, mais ça s'est super bien passé.*
>
> Floraldine, enseignante de première année

> *Pour ma part, c'est par instinct que j'ai intégré l'éveil aux langues. Pendant une activité d'écriture, je voyais qu'un élève avait de la difficulté, alors je lui ai dit : « Si tu ne trouves pas le mot, ce n'est pas grave, écris-le dans ta langue, tu le chercheras en français après. » Parce que moi, ma langue maternelle, c'est l'arabe. Parfois, il y a un mot qui ne me revient pas ; pour ne pas couper mon élan, je l'écris en arabe et après je le cherche en français. Je trouve que ça motive beaucoup mes élèves.*
>
> Basma, enseignante de troisième année

> *Même si je ne fais pas toutes les activités, je reste à l'affut de ce qui peut se passer dans la classe avec l'idée de revenir sur un « clin d'œil », d'attraper quelque chose au fil de la journée qui peut mener à la découverte d'autres langues et cultures.*
>
> Hélène, enseignante de deuxième année

> *Notre formation englobe toutes sortes de choses, et les modes changent. Mais là, ce n'est ni une mode ni du contenu, c'est une question d'attitude ; on n'a rien à préparer pour ça.*
>
> Caroline, enseignante de deuxième année

© ÉLODiL, 2013

2. **« J'ai peu d'élèves qui ont une langue maternelle autre que le français. Je trouve que le contexte se prête moins aux activités d'éveil aux langues. »**

Ce matin, une élève, une Québécoise « pure laine », m'a expliqué qu'en espagnol les mots masculins se terminent par o *et les mots féminins, par* a. *C'était sa gardienne qui le lui avait expliqué. Puis, elle m'a cité des mots en espagnol. Elle aussi, elle voulait apporter son point de vue ; c'est ça, le Québec d'aujourd'hui. Les élèves ont des gardiennes et des amis dans la classe qui parlent d'autres langues. Ce n'est plus le Québec d'antan. Si on veut vraiment intégrer tout le monde, il faut avoir cette ouverture.*

Marie, enseignante de deuxième année

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

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

Annick, enseignante de maternelle

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

Floraldine, enseignante de première année

© ÉLODiL, 2013

4. **« On est formés pour donner des explications aux élèves. Je peux le faire en français et créer des liens avec l'anglais et même un peu avec l'espagnol, mais je ne connais pas les particularités des autres langues. Je ne sais rien du tamoul, du tagalog ou du wolof… »**

J'accueille l'expertise de ces élèves-là ; ce sont eux les experts de leur langue, ce n'est pas moi. Mais puisque notre intention, ce n'est pas de leur faire apprendre l'arabe ou le polonais, ça n'a pas d'importance. Le but, c'est de les aider à mieux comprendre, par exemple, comment on forme la négation, et je suis capable de les guider dans cet apprentissage.

Louise, conseillère pédagogique

5. **« Presque tous les élèves de ma classe sont scolarisés en français, mais parlent une autre langue à la maison. Je doute qu'ils soient capables d'expliquer, d'analyser une phrase dans leur langue, de trouver le verbe, etc. »**

Quand on leur montre comment apprendre le français, c'est mécanique. Mais si on se sert de leur langue maternelle, on leur enseigne comment raisonner, comment se questionner ; on leur permet de faire des liens : « Oh ! dans ma langue, c'est comme ça ! » Ce n'est pas simplement appliquer une notion, sans se poser de questions. Les enfants d'aujourd'hui, on ne les pousse pas suffisamment à réfléchir. C'est une occasion de le faire.

Pierrette, orthopédagogue

Une élève qui parle créole a fait beaucoup de liens et de comparaisons entre des notions grammaticales en français et en créole. Elle proposait des phrases très complexes et parlait du groupe sujet en créole ! Si on ne va pas les chercher, on ne saura jamais de quoi ils sont capables.

Nancy, conseillère pédagogique

En classe, on faisait une réflexion sur la négation dans plusieurs langues. À un moment donné, j'ai demandé à un de mes élèves qui vient du Mali comment on faisait des phrases négatives dans sa langue et il ne le savait pas. Il a alors demandé à sa famille. Au fur et à mesure qu'on travaillait la négation, il me disait : « Attends, attends, ça me revient. Oh ! je sais comment on le dit, les mots m'arrivent, les mots me viennent dans la tête ! » Il était tellement excité, il m'a dit : « J'ai retrouvé ma langue. »

Thérèse, enseignante de troisième année

 © ÉLODiL, 2013

6. **« Dans ma classe, les enfants dont la langue maternelle n'est pas le français sont plutôt effacés ou ce sont des élèves qui dérangent les autres. Je ne veux pas mettre les enfants timides sur la sellette ni risquer que mon activité tourne au désastre. »**

Il est frappant de voir que certains élèves, parfois rejetés, deviennent des vedettes pendant une activité d'éveil aux langues. Ils se sentent reconnus par les autres, parce qu'ils ont des choses à dire et deviennent importants dans les travaux d'équipe. C'est très valorisant pour eux et très positif pour le climat de classe.

Nancy, conseillère pédagogique

Les élèves qui participent le plus à l'activité d'éveil aux langues sont ceux qui d'habitude ne prennent pas la parole. Dans l'activité, on parle de leurs langues, et ils ont le goût d'intervenir.

Sonia, enseignante de cinquième et sixième année

Il est important de proposer aux enfants de parler de leur langue, de leur laisser le choix, et non de le leur imposer. Les plus timides iront à leur rythme. Il faut leur laisser le temps de se sentir assez à l'aise pour partager leurs connaissances dans d'autres langues que le français. Certains continuent de penser qu'ils n'ont pas ce droit à l'école ; d'autres, pour différentes raisons, n'éprouvent pas ce désir d'échanger, il est important de les respecter.

Nancy, conseillère pédagogique

7. **« Pendant longtemps, on nous a dit qu'il fallait oublier notre langue maternelle pour apprendre une autre langue. C'est difficile de penser autrement. »**

On a toujours entendu que, pour apprendre une langue, il faut baigner dans cette nouvelle langue et mettre de côté notre langue maternelle. On se rend compte maintenant qu'il y a un malaise et que ça ne fonctionne pas. C'est un changement de vision qui était nécessaire.

Annie, conseillère pédagogique

J'ai compris qu'on pouvait utiliser la langue maternelle des élèves. Avant, c'était interdit, alors je fermais la porte de ma classe pour le faire.

Pierrette, orthopédagogue

© ÉLODiL, 2013

Au début, le code de vie, c'était de parler français même dans la cour d'école. Mais on se disait : ils sont dehors, ils ont besoin de ventiler. Sinon, c'est comme s'ils n'avaient pas de bouche pendant une journée !

Sylvie, enseignante de quatrième année

8. « Quand il s'agit de parler les langues maternelles de nos élèves, je comprends qu'il y a un côté affectif, mais on dirait qu'avec l'anglais je me sens crispé, c'est plus difficile. »

Avant, quand on parlait anglais, les gens pensaient qu'on manquait de rigueur, qu'on prenait la voie de la facilité, alors que ce n'est pas le cas. Être curieux des autres langues, ce n'est plus de la facilité, c'est de l'apprentissage. À partir du moment où on est capable de voir l'apprentissage du français de cette façon, c'est là que ça devient différent. Maintenant, on sait pourquoi on le permet. Oui, lorsque c'est notre langue maternelle, c'est plus facile de parler anglais et d'avoir accès aux émotions, mais ça donne aussi accès à l'apprentissage.

Kim, enseignante en adaptation scolaire

C'est sûr que ma réalité à l'école, c'est l'anglais, et réaliser des activités d'éveil aux langues, ça permet aux élèves de faire des liens. Ils arrivent à mieux saisir et ils sont moins gênés d'utiliser l'anglais pour approfondir leurs connaissances en français.

Dominique, enseignante de sixième année

Une de mes élèves a toujours beaucoup de difficulté à apprendre les mots de vocabulaire. Avant les vacances, je lui ai dit qu'elle pouvait chercher des exemples dans son dictionnaire français-anglais. Depuis le retour des vacances, on voit qu'elle comprend mieux ce qu'elle lit. Quand il y a un mot qu'elle ne connaît pas, elle ouvre son dictionnaire bilingue, voit sa signification en anglais et s'assoit avec sa mère pour inventer une phrase dans laquelle elle peut utiliser ce mot. Sa mère ne parle pas du tout français, mais comme le mot est placé dans une phrase, ça lui permet de faire des liens avec le terme anglais.

Dominique, enseignante de sixième année

© ÉLODiL, 2013

9. « Dans un milieu pluriethnique, c'est vraiment difficile de faire participer les parents aux travaux scolaires. Plusieurs ne parlent pas français et ne peuvent pas aider leurs enfants. »

Au début de l'année, j'ai dit aux parents qu'il était important de préserver, de nourrir la langue maternelle qu'ils ont offerte à leur enfant et que, si leur enfant avait un problème, ils pouvaient leur expliquer dans leur langue. Quand elles m'ont entendue, les mamans étaient soulagées que j'approuve leurs interventions.

Julie, enseignante de deuxième année

Avant, on interdisait aux parents de traduire les questions dans leur langue pour que leur enfant apprenne mieux le français. Mais quand on leur dit : « Allez-y, aidez votre enfant à faire des liens dans votre langue », ils sont contents et soulagés.

Marguerite, enseignante de deuxième année

10. « Pourquoi parler d'autres langues alors que les élèves allophones ont surtout besoin d'apprendre le français ? »

Quand on intègre l'éveil aux langues en classe, les élèves ont envie de s'exprimer, car ils ont des choses à dire sur les langues, sur leur langue. Ça leur permet aussi de faire des progrès en français, en parlant de sujets qui les intéressent. Ils se sentent experts, font beaucoup de liens, réfléchissent à la façon dont fonctionnent les langues, en examinant par exemple la négation dans différentes langues. C'est ce qu'on veut quand on enseigne le français, des enfants motivés et qui réfléchissent.

Louise, conseillère pédagogique

© ÉLODiL, 2013

Bibliographie

ARDITTY, Jo, et Philippe BLANCHET. «La “mauvaise langue” des “ghettos linguistiques”: la glottophobie française, une xénophobie qui s’ignore». *Asylon(s),* numéro 4, mai 2008, [en ligne]. [http://www.reseau-terra.eu/article748.html]

ARMAND, Françoise. «Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue: place aux pratiques innovantes!». *Québec français,* numéro 167, automne 2012, p. 48-50.

ARMAND, Françoise, Sarah-Ann BRISSON et Benoit DESGRENIERS. *Littérature jeunesse: bibliographie sélective sur la diversité linguistique et culturelle, les processus migratoires, les différences, le racisme.* Montréal: ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, Programme de formation du personnel enseignant, 2012, [en ligne]. [http://www.ceetum.umontreal.ca/fr/actualites /pub-a-signaler/publication/article/litterature-jeunesse-bibliographie-selective-s]

ARMAND, Françoise, Diane DAGENAIS et Laura NICOLLIN. La dimension linguistique des enjeux interculturels: de l’éveil aux langues à l’éducation plurilingue, dans Marie Mc Andrew (dir.), «Rapports ethniques et éducation: perspectives nationales et internationales». *Éducation et francophonie,* volume XXXVI, numéro 1, printemps 2008, p. 44-64, [en ligne]. [http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXVI_1_044.pdf]

BOURHIS, Richard Y., Annie MONTREUIL, Denise HELLY et Lorna JANTZEN. «Discrimination et linguicisme au Québec: Enquête sur la diversité ethnique au Canada». *Études ethniques au Canada,* volume 39, numéro 1-2, 2007, p. 31-49, [en ligne]. [http://muse.jhu.edu/journals/canadian_ethnic_studies/v039/39.1-2.bourhis.pdf]

CALVET, Louis-Jean. *Le marché aux langues: les effets linguistiques de la mondialisation.* Paris: Plon, 2002.

CANDELIER, Michel. *L’éveil aux langues à l’école primaire. Evlang: bilan d’une innovation européenne.* Bruxelles: De Boeck/Larcier, 2003.

CANDELIER, Michel, Antoinette CAMILLERI-GRIMA, Véronique CASTELLOTTI, Jean-François DE PIETRO, Ildikó LÖRINCZ, Franz-Joseph MEISSNER, Anna SCHRÖDER-SURA et Artur NOGUEROL. *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP).* Strasbourg: Centre européen pour les langues vivantes, Conseil de l’Europe, 2007, [en ligne]. [http://carap.ecml.at/Resources/tabid/425/language/fr-FR/Default.aspx]

CONSEIL DE L’EUROPE. *De la diversité linguistique à l’éducation plurilingue. Guide pour l’élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe.* Strasbourg: Division des politiques linguistiques, 2007, [en ligne]. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/guide_niveau3_FR.asp]

 © ÉLODiL, 2013

CRÉOLE (collectif d'auteurs). « Les livres bilingues : livres passeurs, livres rencontre ». *CRÉOLE,* numéro 14, 2007.

CUMMINS, Jim. « La langue maternelle des enfants bilingues ». *Sprogforum,* numéro 19, 2001, p. 15-20.

CUMMINS, Jim, et Margaret EARLY (dir.). *Identity Texts : The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools.* Stoke-on-Trent : Trentham Books, 2011.

DUGUAY, Martine. « Un projet qui ébranle les élèves ». *Vie pédagogique,* numéro 155, septembre 2010.

HAWKINS, Eric W. *Awareness of Language: An Introduction.* Cambridge : Cambridge University Press, 1984.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle.* Québec : gouvernement du Québec, 2003.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire et enseignement primaire.* Québec : gouvernement du Québec, 2001.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle.* Québec : gouvernement du Québec, 1998, [en ligne]. [http://www.mels.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/une-ecole-davenir-politique-dintegration-scolaire-et-deducation-interculturelle/]

MOORE, Danièle. *Plurilinguismes et école.* Paris : Didier, 2006.

ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'ÉDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE. *L'éducation dans un monde multilingue.* Paris : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 2003, [en ligne]. [http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728f.pdf]

PERREGAUX, Christiane, Claire DE GOUMOËNS, Dominique JEANNOT et Jean-François DE PIETRO (dir.). *Éducation et ouverture aux langues à l'école (EOLE).* Neuchâtel : Secrétariat général de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, 2003.

ROY, Danielle. « Des "sacs d'histoires" : une promotion de la littératie familiale ». *Vie pédagogique,* numéro 155, septembre 2010.

SKUTNABB-KANGAS, Tove. *Linguistic Genocide in Education — or Worldwide Diversity and Human Rights ?* Mahwah/Londres : Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

SKUTNABB-KANGAS, Tove, et Robert PHILLIPSON. « “Mother Tongue”: The Theoretical and Sociopolitical Construction of a Concept », dans Ulrich Ammon (dir.), *Status and Function of Languages and Language Varieties.* Berlin/New York : Walter de Gruyter, 1989.

VATZ-LAAROUSSI, Michèle, Françoise ARMAND, Lilyane RACHÉDI, Angela STOÏCA, Élodie COMBES et Magninin KONÉ. « Des histoires familiales pour apprendre à écrire. Un projet école-familles-communauté ». *Guide d’accompagnement FRQ-SC–MELS* (Fonds de recherche du Québec — Société et culture, et ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport du Québec), 2013.

 © ÉLODiL, 2013