

Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

Écriture et histoires familiales de migration: une recherche action pour promouvoir les compétences à écrire des élèves allophones immigrants et réfugiés dans les écoles primaires et secondaires du Québec

Chercheure principale

Michèle Vatz Laaroussi, Université de Sherbrooke

Co-chercheur(s)

Françoise Armand, Université de Montréal
Fasal Kanouté, Université de Montréal
Lilyane Rachedi, Université du Québec à Montréal
Marilyn Steinbach, Université de Sherbrooke
Angela Stoica, Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île

Collaboratrice

Cécile Rousseau, Université McGill

Établissement gestionnaire de la subvention

Université de Sherbrooke

Numéro du projet de recherche

2010-ER-136813

Titre de l'Action concertée

Programme de recherche sur l'écriture

Partenaire(s) de l'Action concertée

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)
et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

Rapport scientifique intégral

Chercheure principale : Michèle Vatz Laaroussi, Université de Sherbrooke

Co-chercheures et collaboratrices :

Armand, Françoise, Université de Montréal

Kanouté, Fasal, Université de Montréal

Rachedi, Lilyane, Université du Québec à Montréal

Steinbach, Marilyn, Université de Sherbrooke

Stoica, Angela, Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île, enseignante-chercheure

Rousseau, Cécile, Université McGill, collaboratrice

Partenaires du milieu :

DSCC-MELS (direction des services aux communautés culturelles)

CRI (Conseil des relations interculturelles)

Fédération québécoise des organismes familles.

CSSS La Montagne: Équipe MÉTIS

Commission Scolaire de Montréal

Commission scolaire de la Pointe de l'île.

Commission Scolaire de la Région de Sherbrooke

Commission Scolaire du Val Des Cerfs

CAFLA (Centre d'aide aux familles latino-américaines), Montréal

Centre d'aide aux bénévoles, Montréal

Association «L'art du conte», Montréal

SERY (Solidarité ethnique région de la Yamaska), Granby

RIFE (Rencontre interculturelle des familles de l'Estrie), Sherbrooke

Ascot en santé, Sherbrooke

Collège Frontières, Sherbrooke

Établissement gestionnaire : Université de Sherbrooke

Titre du projet : « Écriture et histoires familiales de migration: une recherche action pour promouvoir les compétences à écrire des élèves allophones immigrants et réfugiés dans les écoles primaires et secondaires du Québec »

Numéro de la subvention : 136813

Action concertée : Programme de recherche sur l'écriture

Partenaire de l'action concertée : MELS

Table des matières

Partie A Contexte de la recherche

1- Problématique

2- Questions de recherche

3- Objectifs

Partie B Pistes de solution

Partie C Méthodologie

Partie D Résultats

Partie A : Contexte de la recherche

Équipe multidisciplinaire et partenariale, nous avons mené un projet de recherche-action original qui a permis de croiser l'histoire familiale et les compétences en écriture pour des jeunes élèves allophones immigrants et réfugiés durant leurs premières années de scolarisation aux niveaux primaire et secondaire au Québec. Nous avons proposé et expérimenté de nouvelles stratégies d'action auprès de ces jeunes qui ont des besoins particuliers en apprentissage du français écrit et oral et qui cumulent parfois ces besoins avec des problèmes liés aux milieux défavorisés, au parcours de migration et au grand retard scolaire. Cette recherche action, menée sur trois années dans 4 classes d'accueil au niveau secondaire, une classe de niveau secondaire avec des mesures de francisation et 2 classes d'accueil de niveau primaire, s'est déroulée à Montréal, à Granby et Sherbrooke. L'année suivant cette première expérimentation, en 2012-2013, deux enseignantes ont mené des projets découlant de l'expérience.

Concrètement, ce projet visait la production d'un livre de leur histoire familiale de migration par de jeunes élèves allophones, moins de deux ans après leur arrivée dans le système scolaire du Québec. Ce livre, personnel à chaque jeune, conçu et réalisé en classe, est écrit en Français, avec des apports de membres de leur famille et éventuellement de leur langue d'origine.

1 - Problématique

Le Québec accueille chaque année près de 50 000 immigrants indépendants et réfugiés. De plus en plus, ces nouveaux arrivants proviennent de toutes

les régions du monde et une grande majorité d'entre eux est allophone. Une autre de leurs caractéristiques est d'arriver en famille si bien qu'on voit une forte croissance des jeunes allophones scolarisés au primaire et au secondaire. Diverses recherches concernant les élèves immigrants et réfugiés allophones et leur performance scolaire démontrent que l'apprentissage de la langue française représente pour eux un premier facteur de retard dans la trajectoire scolaire. (Armand, 2005; Steinbach, 2008). C'est au cours des deux premières années de scolarisation au Québec que cet obstacle est le plus manifeste, soit au primaire ou au secondaire, essentiellement dans les classes d'accueil (Allen, 2006), mais les effets du manque de maîtrise de langage scolaire continuent durant les études post-secondaires (Roessingh & Kover, 2003). Plusieurs des élèves nouvellement arrivants au Québec, en particulier les réfugiés, ont aussi eu une trajectoire scolaire perturbée et certains présentent un grand retard scolaire voire ne sont jamais allés à l'école. C'est, pour les commissions scolaires et les enseignantes, un multiple défi que d'accueillir ces jeunes, de faciliter leur intégration et de leur permettre des apprentissages et la réussite scolaire.

Selon le milieu social dont on provient, la culture dans laquelle on vit, la trajectoire qu'on a suivie, la langue dans laquelle on écrit, l'écriture prend des sens différents. Il y a un lien entre littératie et culture (Painchaud et al., 1994) et les stratégies d'enseignement de l'écrit doivent être différenciées selon le type d'apprenants et leur culture. Les enfants allophones nouvellement arrivés, lorsqu'ils rentrent à l'école québécoise, apportent aussi tout un bagage à la fois cognitif, culturel et affectif qui est lié à leur parcours

migratoire. Leurs expériences de scolarité avant le départ du pays d'origine et éventuellement dans les pays traversés en font partie. Mais s'y ajoutent aussi des repères culturels, des événements familiaux, parfois des traumatismes dus à l'exil qui viennent donner à la langue, à l'école, au français et à l'écrit des sens nouveaux (Rousseau, 2005). Les élèves immigrants allophones ont le double défi de développer des compétences à l'écrit dans une langue seconde, parfois sans la littératie dans leur langue maternelle (Armand, 2007). Dès lors les enfants sous ou non scolarisés dans leur pays d'origine ou au cours de leur trajectoire migratoire comme les réfugiés et en particulier ceux qui ont vécu dans des camps durant plusieurs années, rencontreront des difficultés supplémentaires dans l'apprentissage du français écrit nécessaire pour la poursuite de leur scolarité.

2- Hypothèse et questions de recherche

Nous avons posé l'hypothèse que l'écriture de l'histoire familiale de migration représente un contexte significatif qui peut aider le jeune élève immigrant allophone à développer des apprentissages en écriture et en français dans un processus gratifiant, ludique et authentique.

Notre projet de recherche action a permis de répondre aux questions suivantes : 1) Comment favoriser l'écriture de l'histoire familiale en milieu scolaire pour développer la motivation à l'apprentissage de l'écrit et du français tout en reconnaissant la valeur symbolique et affective de la langue d'origine et des savoirs familiaux ? 2) Comment faire participer la famille à cette écriture ? 3) Quels outils pédagogiques et didactiques utiliser pour que cette écriture de l'histoire familiale devienne une motivation pour

l'apprentissage du Français et de l'écriture ? 4) Quels outils construire pour que dans cette expérimentation les élèves développent leurs compétences à écrire en français ?

3- Les objectifs de la recherche action : ils sont de 5 ordres.

1) Objectifs de connaissance : Apporter de nouvelles connaissances sur les motivations à l'écriture, sur les collaborations famille-école et sur les questions linguistiques pour des jeunes immigrants et réfugiés allophones à l'école primaire et secondaire québécoise durant leurs deux premières années au Québec.

2) Objectifs d'action : Construire, expérimenter et évaluer l'implantation d'un projet portant sur l'écriture d'histoires familiales de migration en milieu scolaire primaire et secondaire par les jeunes et leur famille.

3) Objectifs de formation et de transfert : former des enseignants par l'expérimentation, transférer ces nouveaux savoirs et ce projet pilote à d'autres milieux scolaires et communautaires.

4) Objectifs de transformation : Transformer les pratiques enseignantes, les collaborations famille-école et les représentations mutuelles.

5) Objectifs de développement éthique : Développer une réflexion éthique sur les rôles de l'école, des familles et des organismes communautaires pour les apprentissages en écriture et en français des jeunes.

Partie B : Pistes de solution

1- Des résultats utiles pour divers publics

Notre projet de recherche action repose sur l'hypothèse que l'écriture de l'histoire familiale en milieu scolaire, en français avec des « clins d'œil » à la langue d'origine, avec des apports de la famille et l'aide du milieu communautaire, représente un processus de motivation à l'apprentissage du français écrit pour les jeunes immigrants et réfugiés allophones durant leurs premières années de scolarisation au Québec. C'est aussi un processus qui permet la construction identitaire du jeune, son adaptation à son nouveau milieu, le changement nécessaire à ses nouveaux apprentissages linguistiques et académiques. Finalement il s'agit au travers de cette action d'écriture de l'histoire familiale en milieu scolaire de favoriser une représentation positive à la fois de la langue française et de l'écriture.

Aussi les résultats et retombées de notre projet visent comme indiqué dans les objectifs, plusieurs publics représentés dans nos partenaires.

Le milieu académique et de la recherche bénéficie des résultats de la recherche action à trois niveaux : 1) L'identification des dimensions d'un contexte significatif favorisant la motivation des jeunes élèves allophones pour apprendre à écrire en français comme l'histoire familiale, la trajectoire de migration, les souvenirs, les réseaux, la langue maternelle et les talents déjà développés. 2) Une analyse des représentations des acteurs scolaires et immigrants quant aux langues (française et d'origine), quant à l'écriture et quant à l'histoire familiale. 3) L'enrichissement des connaissances sur les pratiques pédagogiques pertinentes et novatrices visant l'écriture

authentique en contexte significatif pour ces jeunes. En particulier les stratégies de différenciation et de personnalisation des apprentissages ressortent ici comme des conditions de réussite.

Évidemment ces résultats ont des impacts directs pour les milieux de pratique. **Les commissions scolaires, les milieux scolaires et les enseignantes** bénéficient de l'expérimentation et des stratégies pédagogiques innovantes qui y sont développées ainsi que de la réflexion pédagogique et éthique qui y est menée. On envisage un enrichissement des pratiques pédagogiques en situation d'accueil et d'apprentissage du français langue seconde. **Les familles et les jeunes** bénéficient directement de l'expérimentation pour les enfants qui y ont participé mais aussi pour ceux qui profiteront ensuite des formations développées auprès des enseignantes. Les parents vont aussi, par ce type de projet, se rapprocher de l'école, mieux connaître le système dans lequel s'inscrit leur enfant et comment ils peuvent l'accompagner. Dans le même temps le personnel scolaire connaît mieux ses élèves, leur trajectoire et leurs proches, développant ainsi de nouvelles **collaborations familles-écoles**. **La participation des organismes communautaires** au projet permet ce rapprochement entre les familles et l'école et ouvre sur de nouveaux partenariats entre l'école et le milieu de vie, favorisant ainsi une école inclusive. **Finalement les décideurs et gestionnaires** peuvent bénéficier de ces résultats pour améliorer la formation des enseignantes en classes d'accueil, pour mieux gérer les publics de ces classes, selon l'âge, le retard scolaire ou encore selon le nombre, en favorisant des petits groupes, le travail d'équipe, l'intégration des savoirs des

jeunes et une pédagogie différenciée. De manière générale, ce projet représente un prototype des actions qui peuvent être menées en classe en collaboration avec les familles et les milieux, pour développer les apprentissages en écriture en français et renforcer la motivation à apprendre et à écrire des jeunes.

2- Un processus continu de transfert : les comités partenariaux

Deux types de comité ont été formés et se sont réunis tout au long du projet. Le comité partenarial était formé des membres de l'équipe de recherche, des représentants des commissions scolaires participantes et des partenaires institutionnels et communautaires. Il avait pour mission d'alimenter l'équipe de recherche sur les besoins pédagogiques, scolaires et communautaires de ces jeunes et de commenter les actions envisagées en classe. Il a préparé le plan de transfert de la recherche action tant auprès de ses membres que de manière plus large. Les deux comités régionaux ont été formés l'un pour la région de Montréal, l'autre pour Sherbrooke-Granby. Ils comprenaient les membres de l'équipe de recherche, les accompagnateurs, les enseignants et les organismes communautaires de chaque région. Ils étaient chargés du suivi des terrains. Une rencontre appelée « Échanges d'expertises » a réuni les deux comités régionaux ainsi que des conseillères pédagogiques des commissions scolaires. Ces comités et ces rencontres ont permis la formation collective des divers acteurs ainsi que d'entamer le processus de transfert des résultats et des outils tout au long du projet et pour la suite. Deux forums régionaux ouverts à tous les publics ont aussi été organisés en fin de projet.

3- Grands principes issus du projet et retombées

La recherche action fait ressortir 4 grands principes qui sont illustrés dans les outils issus de la recherche action et qui peuvent servir de fondements à de nouveaux projets : 1) Motiver grâce à des situations signifiantes. 2) Valoriser le dialogue entre les langues. 3) Faire de la place au dialogue entre les familles et l'école. 4) Oser des pratiques innovantes. Ainsi un guide d'accompagnement des enseignantes et milieux communautaires souhaitant mettre en œuvre de tels projets, a été produit ainsi que deux DVD qui enrichissent les données pédagogiques et didactiques issues de la recherche action. Des formations et ateliers peuvent être donnés dans les commissions scolaires et auprès des conseillers pédagogiques. Des fiches pédagogiques pour les ateliers en classe sont aussi disponibles pour les enseignantes ainsi qu'une boîte à outils identifiant des articles, sites WEB, vidéos pertinents à la mise en œuvre de projets d'écriture signifiants ainsi que des outils utilisables directement en classe.

4- Messages pour accompagner l'apprentissage de l'écrit et la réussite scolaire des jeunes immigrants allophones

Pour le Ministère de l'Éducation et les commissions scolaires, il est important de soutenir des projets significatifs pour les élèves, de permettre aux écoles et aux enseignants de prendre des initiatives, d'essayer de nouveaux outils et de les soutenir par des formations adéquates, de les accompagner sur le plan pédagogique tout en leur donnant les moyens financiers et matériels, récurrents et adaptés, d'innover.

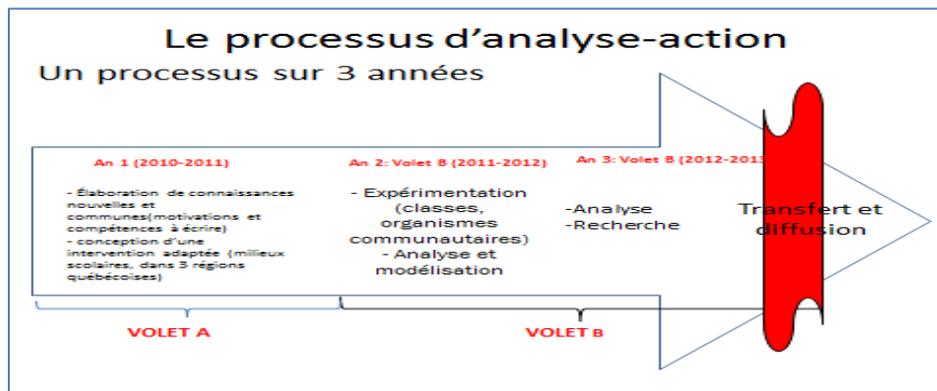
Pour les milieux scolaires, on doit viser une école ouverte sur la communauté, avec une direction engagée, des enseignants impliqués, des espaces de rencontre et de discussion. Le recrutement dans l'équipe-école de personnels, enseignants ou non, issus de diverses communautés culturelles et linguistiques, renforce la diversité des expériences, la créativité et l'innovation au sein de l'école ainsi que les dialogues au sein de l'école et avec la communauté.

L'engagement de l'enseignant est un pilier de la réussite. Ces enseignantes doivent sans aucun doute être dynamiques, curieuses de leurs élèves, de leurs familles, de leur communauté, de leur culture et de leurs savoirs. Elles ont développé un esprit d'innovation et de créativité tout en ayant une certaine confiance en elles et en leurs compétences professionnelles mais aussi une confiance dans les capacités des jeunes à apprendre et à se développer. Elles doivent être persévérantes et cultiver un esprit d'équipe tant dans la classe qu'au sein de l'école et avec la communauté.

La formation initiale et continue des enseignants est indispensable pour développer leurs compétences et appétences pour mener des projets originaux et motivants dans leur classe. Ces formations doivent porter sur le plurilinguisme, la pluri-littérature, l'éducation interculturelle, mais aussi sur la connaissance des trajectoires des populations immigrantes et réfugiées.

Les organismes communautaires, en faisant le pont entre les familles et l'école, occupent une place centrale dans les apprentissages et la réussite des jeunes, ils doivent bénéficier de budgets adéquats et surtout, réguliers, leur permettant d'assurer la continuité et la pérennité de ces actions.

Partie C-Méthodologie : Notre méthodologie de recherche action est participative et constructiviste.



Dans la phase 1 du projet, des groupes de discussion et des entrevues semi directives individuelles ont été menées avec des enseignantes, des parents, des organismes communautaires et des conseillères pédagogiques. Durant les phases 1 et 2, des entrevues semi directives individuelles ont aussi été menées avant, pendant et après le projet (ou pendant et après) avec les quatre types d'acteurs participants par milieu scolaire soit : l'enseignante, des jeunes, leurs parents, l'organisme communautaire. Au total, en 2011, 5 groupes ont vécu l'expérience au secondaire et 1 au primaire (voir annexe 2). Une autre classe primaire a fait le projet en 2012 (voir le tableau en annexe) et un total de 145 élèves ont participé au projet. En 2010-2011, 8 groupes de discussion ont été menés dans les trois régions ainsi que 97 entrevues semi directives (voir annexe 1). L'ensemble de ces entrevues individuelles et de groupes a fait l'objet d'une analyse de contenu thématique et par cas (jeune-parents-enseignante). Par ailleurs des questionnaires ont été passés en fin de projet dans trois classes montréalaises et remplis par 46 jeunes sur 63.

Partie D : Résultats

1- L'action en classe et avec les familles

Après un travail de conception au sein des comités partenarial et régionaux, l'action d'écriture du livre d'histoire familiale s'est déroulée dans les classes sur 3 à 4 mois avec une moyenne de 15 séances soit 20h à 30h par classe. La participation des familles a varié selon les classes, l'âge et le souhait des jeunes ainsi que selon les activités proposées par les organismes communautaires partenaires. Après une invitation à participer au projet (par lettre, téléphone ou rencontre, en langue d'origine), les familles ont reçu à domicile, parfois des fiches à remplir, parfois des demandes plus spécifiques de leur jeune. Elles ont été informées par l'enseignant, le jeune et l'accompagnateur, des thèmes abordés. Au primaire, le livre faisait des allers retours famille-école pour permettre aux parents de s'y inscrire. Des ateliers d'écriture avec les parents ont été organisés par les organismes communautaires partenaires. Quelques visites à domicile pour aider les parents à écrire ont aussi été faites par les accompagnateurs. Les écrits produits par les parents durant ces ateliers ont été insérés dans le livre des jeunes. Finalement, il y a eu, pour chaque école, une présentation des livres, lors d'une rencontre à laquelle les parents, les organismes communautaires et le personnel scolaire ont été invités.

2- Appréciation du projet par les divers acteurs

Sur les 46 élèves de secondaire ayant rempli le questionnaire après le projet, 100% ont trouvé le projet positif ou très positif. Pour 44%, c'était intéressant de parler de soi et de sa famille. Pour 16%, il s'agissait surtout de faire des

progrès en écriture et plus spécifiquement en français pour 10% (voir annexe 3). À la question, « qu'est-ce que ce projet t'a apporté? », 47% priorisent que le projet leur a permis de s'améliorer en écriture en général, 15% de se soulager des peines du passé, 13% de parler de soi et de sa famille et 10% de prendre du plaisir à écrire.

En entrevue, plusieurs parents soulignent l'intérêt de ce projet qui leur a permis de mieux connaître leur enfant, de le voir en situation de réussite et de fierté et de participer, avec leurs propres savoirs, aux apprentissages de leur jeune. Pour quelques-uns, le projet a permis à leurs enfants de faire d'importants progrès en écriture et surtout de se motiver à apprendre. Ils soulignent aussi que ce projet a aidé leurs enfants à aimer l'école.

Dans les entrevues, les enseignantes soulignent que ce projet a apporté du changement chez leurs élèves : soit de la motivation à écrire et à apprendre, des interactions avec les autres élèves et leur famille, de la confiance en l'enseignante et en eux-mêmes, des apprentissages en français et le développement de compétences en écriture. Pour les enseignantes, ce projet a aussi permis de mieux connaître leurs élèves et leur histoire, de développer leur confiance dans les forces de leurs élèves et dans leurs propres stratégies pédagogiques, de connaître les talents de leurs élèves et parfois de leur famille, de se rapprocher des familles de certains élèves, d'apprécier et de développer des collaborations avec des organismes communautaires, de développer de nouvelles compétences pédagogiques et de les partager au sein de l'équipe école, avec d'autres enseignantes et au sein de l'équipe de recherche.

3- Le rapport à l'écriture en français : regards des différents acteurs

Selon les entrevues, trois représentations de l'écriture en français pour les jeunes immigrants allophones ont pu être identifiées. La première renvoie à une nécessité difficile. Elle est portée tant par les enseignantes que par les parents et par plusieurs jeunes. La seconde est liée à une représentation de l'écriture comme mode de communication peu présent chez les familles immigrantes allophones, l'écriture est alors vue comme devant être développée en même temps que la langue. Cette perspective est surtout celle des enseignantes et de certains parents selon leur origine et trajectoire migratoire. Dans ces deux cas, l'écriture est vue selon une perspective fonctionnelle et utilitaire. La troisième est portée par certains parents et jeunes, voire par des enseignantes qui sont francophiles : on voit l'écriture et l'écriture en Français comme un art, un talent, une valeur qui doit être développée et encouragée. L'aspect utilitaire est ici moins important que les dimensions esthétiques et symboliques. Dans cette troisième représentation, les parents, plus que les enseignantes, parlent de l'écrit en Français ou dans leur langue maternelle, comme d'une manière de garder et transmettre des souvenirs et des valeurs ainsi que d'exprimer des émotions. (voir annexe 3)

4- La motivation à apprendre à écrire en Français : les contextes significatifs

Il ressort que l'écriture d'un livre portant sur l'histoire singulière du jeune, sur les personnes significatives pour lui, sur les souvenirs et idées qu'il veut transmettre, représente une clé intéressante pour développer sa motivation à apprendre et à écrire. L'autorisation à écrire aussi avec la langue maternelle

et le fait d'offrir aux parents et personnes significatives de participer à cette écriture, sont un autre élément favorisant la motivation des jeunes. Le développement de sa fierté et de celle de son entourage, son entrée dans un projet significatif à moyen terme mettant de l'avant ses savoirs précédents et les savoirs de sa famille, la reconnaissance de ses talents et de ses forces, la mise en œuvre d'un espace de liberté, ludique et esthétique sont les dimensions privilégiées qui permettent le développement de la motivation à apprendre, l'expérimentation de l'écriture en français et le développement de nouvelles compétences.

L'écriture peut être perçue comme une nécessité utile pour l'insertion dans la nouvelle société mais cette perspective fonctionnelle ne suffit pas à la motivation des jeunes. Ce sont les représentations ludiques, affectives, symboliques et esthétiques de l'écriture qui vont être les moteurs des apprentissages. De même le dialogue entre les langues peut être perçu comme une motivation supplémentaire à l'apprentissage du français et la fierté de la langue d'origine peut représenter un vecteur de résilience et de persévérance face aux difficultés de l'apprentissage d'une langue seconde. Ainsi dans le questionnaire, 75% des 45 répondants ont apprécié qu'on les autorise à écrire dans leur langue maternelle même s'ils ne l'ont pas tous fait. 53% d'entre eux le justifient sur le plan affectif et symbolique par « l'amour pour leur langue maternelle » (voir tableaux en annexe 3).

Ainsi il ressort de l'ensemble des entrevues que les facteurs de motivation à apprendre à écrire en français et à avancer dans le projet étaient : l'autorisation d'utiliser la langue maternelle, l'intérêt pour l'histoire et pour la

famille, la production d'un « vrai » livre, la fierté partagée, la liberté dans l'écriture, la créativité, la personnalisation et l'aspect esthétique.

5-Les stratégies pédagogiques développées dans le projet

Globalement les stratégies développées avant et au cours du projet et faisant l'objet de transfert après, reposent sur la reconnaissance de la diversité des processus d'apprentissage des jeunes. On a alors mis en œuvre des pratiques de différenciation selon l'âge, le niveau scolaire et linguistique, le sexe ou la trajectoire migratoire des jeunes. Ces stratégies ont permis le développement de supports d'apprentissage multiples. Les enseignantes ont aussi beaucoup travaillé avec les dynamiques de groupes. Plusieurs enseignantes parlent d'écriture authentique et d'écriture spontanée mais seulement à certains moments du projet, d'autres étapes ou thèmes étant plus encadrés. En effet, le produit final, le livre, a représenté un élément fort de motivation et de persévérance des jeunes tout au long du projet. Les supports du livre ont été diversifiés et choisis pour leur aspect pratique mais aussi esthétique et en négociation avec les élèves. Les thèmes abordés l'ont été selon les groupes classes et en négociation avec les jeunes (voir annexe 3). On a utilisé de multiples déclencheurs pour l'imagination et la rédaction et diverses stratégies d'entraide entre les élèves de même fratrie, de même langue maternelle ou entre les plus avancés et les nouveaux. Toutes les enseignantes ont utilisé le projet pour intégrer des apprentissages en orthographe, grammaire, conjugaison, structure des phrases, des textes, ponctuation, vocabulaire, histoire, géographie etc. Les modalités de correction des textes ont été différentes selon la classe et l'enseignante,

allant du « tout corrigé » à « une partie corrigée ». Certains textes ont fait, selon les classes et les enseignantes, l'objet d'évaluations formelles. Ces évaluations ont représenté un facteur supplémentaire de motivation et d'encouragement pour les élèves.

6- Une typologie des écritures selon l'engagement des acteurs

Notre analyse nous a permis de modéliser différents types d'écriture observés dans notre expérimentation selon les modalités et les degrés de participation des acteurs. Toutes ces modalités d'écriture sont valables et ont permis aux jeunes de développer leur confiance en soi, leur motivation à écrire et leurs apprentissages en français. Elles vont de l'écriture intime, à l'écriture collective en passant par l'écriture familiale et l'écriture dialogique incluant les interactions entre les langues. On peut aussi dans certains cas parler d'écriture sociale ou d'écriture médiatrice (voir annexe 4).

7- En conclusion : des effets à développer

En conclusion, ce projet a permis la production par les jeunes, en collaboration avec leur famille, de leur livre d'histoire de famille. Il a permis le développement identitaire des jeunes et de leurs apprentissages en particulier par une meilleure confiance en soi et dans les autres. Il a renforcé leur motivation à apprendre le français et à écrire. Il a augmenté leur persévérance dans leurs apprentissages. Il a permis de développer des dialogues famille-école-communauté. S'il n'a pas toujours été facile de faire participer les familles, selon l'âge des jeunes et la disponibilité des parents, on a cependant développé leur intérêt pour ce que le jeune fait à l'école. On leur a permis d'exprimer leurs propres savoirs et talents et de se sentir

reconnus par l'école. On a parfois démarré un nouveau dialogue intergénérationnel au sein des familles en permettant aux jeunes de se dévoiler sous un jour nouveau. On a aussi permis un rapprochement des enseignantes et des parents en particulier au travers des activités collectives. Ce type de projet se déroule différemment selon qu'on est en région ou à Montréal. S'il apparaît pertinent dans les deux cas, on doit l'adapter aux divers contextes d'immigration et de scolarisation. Ce projet et la participation des parents doivent aussi être adaptés selon l'âge des jeunes et la structure scolaire mais, au secondaire et au primaire, dans les classes d'accueil régulières comme dans des groupes de francisation, il développe la motivation des jeunes à l'apprentissage de l'écriture en français. De même les garçons et les filles ont souvent investi différemment le projet, de manière plus descriptive pour les garçons et plus émotive pour les filles. Leur laisser une forme de liberté, dans l'écriture et dans l'esthétique, a permis à toutes et tous de profiter du projet et de développer leurs apprentissages et compétences en écriture et en Français. Enfin, ce type de projet, s'il est pertinent auprès de jeunes ayant des expériences migratoires différentes, doit être ajusté selon les parcours des enfants. En particulier s'ils sont réfugiés et ont vécu d'importants traumatismes, ce type d'écriture peut avoir des effets très bénéfiques (« poser son fardeau ») permettant ensuite l'accès aux apprentissages mais l'action devra alors être modulée et accompagnée selon les besoins des jeunes. Il en est de même pour les jeunes en situation de grand retard scolaire pour qui ce projet peut représenter une situation de réussite très motivante à l'apprentissage.

E- Pistes de recherche Les principales pistes de recherche issues de ces résultats sont en lien avec l'axe éthique du projet. Nous l'avons développé au travers de nos discussions lors des rencontres de comités et d'équipes de recherche et d'action. Quatre points ont été l'objet de réflexions. Le premier touchait les risques d'ingérence de l'école au sein des familles en abordant certains sujets sensibles dans le livre. Un autre visait à assurer la confidentialité de l'écrit des élèves pour ceux qui le souhaitaient, et ce tant vis-à-vis de leur famille que de leurs pairs dans la classe et même vis-à-vis de l'enseignante. Pour ces deux questions, l'équipe a déployé des stratégies alliant collaboration et confidentialité (annexe 5). Les deux points suivants s'intéressaient à des populations particulières avec lesquelles le projet a été réalisé: les élèves sous ou non scolarisés et ceux qui étaient fortement traumatisés par des événements survenus peu auparavant comme le séisme en Haïti qui avait été vécu par plus de la moitié de nos élèves montréalais. Dans tous ces cas, on a noté l'importance pour les enseignantes de disposer d'espaces de dialogue et de réflexion pour mieux travailler avec leurs élèves. Voici les points qui devront faire l'objet de recherches et d'actions subséquentes : 1) les pratiques de reconnaissance des savoirs familiaux dont la langue d'origine dans le monde scolaire; 2) la motivation et le développement des apprentissages académiques chez des élèves immigrants sous scolarisés; 3) le développement de modalités pédagogiques pertinentes pour des élèves en situation de stress post traumatique; 4) la mise en œuvre et l'évaluation d'espaces de réflexion éthique partagés entre les praticiens scolaires et les chercheurs universitaires.

Partie F : Références et bibliographie

Armand, F. (2012). Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue : place aux pratiques innovantes. *Québec français*, 167, 83-85.

Armand, F., Le, T. H., Combes, É., Saboundjian, R. et Thamin, N. (2011). *L'enseignement de l'écriture en langue seconde* Département de didactique, Université de Montréal.

Armand, F. Dagenais, D. et Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Revue Éducation et Francophonie*, vol. XXXVI, no 1 : 44-64.

Centre d'aide aux familles latino-américaines (CAFLA). *Chez moi, chez toi, chez nous*. Recueil de témoignages écrits par de jeunes immigrants.

Cummins, J., & Early, M. (2011). *Identity texts : the collaborative creation of power in multilingual schools*. Stoke on Trent ; Sterling, Va.: Trentham Books.

Kanouté, F. et Vatz-Laaroussi, M., (éd.) (2008). Relations écoles-familles de minorités ethnoculturelles [numéro thématique]. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2).

Rachédi, L., Guesdon, N. (2011). *Ateliers récits identitaires, promotion des histoires familiales de jeunes immigrants en maison de jeunes*. École de travail social (UQÀM), 59 pages.

Rachédi, L., Pierre, A. (2007). « Historioriser » l'immigration ou comment accompagner les familles immigrantes en partageant leur histoire ». *Revue de l'Association des psychothérapeutes familiaux et conjugaux du Québec*, vol. 32, no 2, p. 4-13.

Rachédi, L. (2010). *Trajectoire migratoires et stratégies identitaires des écrivains maghrébins au Québec: l'écriture comme espace d'insertion et de citoyenneté pour les immigrants*. Québec : Presses de l'Université du Québec. 250 p.

Taylor, Bernhard, Garg et Cummins (2008). « Affirming Plural Belonging: Building on Students' Family-Based Cultural and Linguistic Capital through Multiliteracies Pedagogy ». *Journal of Early Childhood Literacy*, 8(3), 269-294.

Vatz Laaroussi M.(2009). *Mobilités, réseaux et résilience : le cas des familles immigrantes et réfugiées au Québec*, PUQ, Collection Problèmes sociaux et intervention sociale, 250p.

Vatz Laaroussi M. et Steinbach M. (2011). Des pratiques interculturelles dans les écoles des régions du Québec: un modèle à inventer, *Recherche en éducation*, no 9, novembre, p. 43-55.

Sitographie

Site d'activités Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique

ÉLODIL: www.elodil.com

Site du CEETUM : <http://www.ceetum.umontreal.ca/fr/actualites/pub-a-signaler/publication/article/litterature-jeunesse-bibliographie-selective-s/>
<http://www.ceetum.umontreal.ca/fr/actualites/pub-a-signaler/publication/article/synthese-des-portraits-de-huit-ecoles-primaires/>

« Les Récits de dignité » disponibles sur le site : www.crta.ca

Reportage SERY-commission scolaire de granby :

jeunesimmigrants.wordpress.com