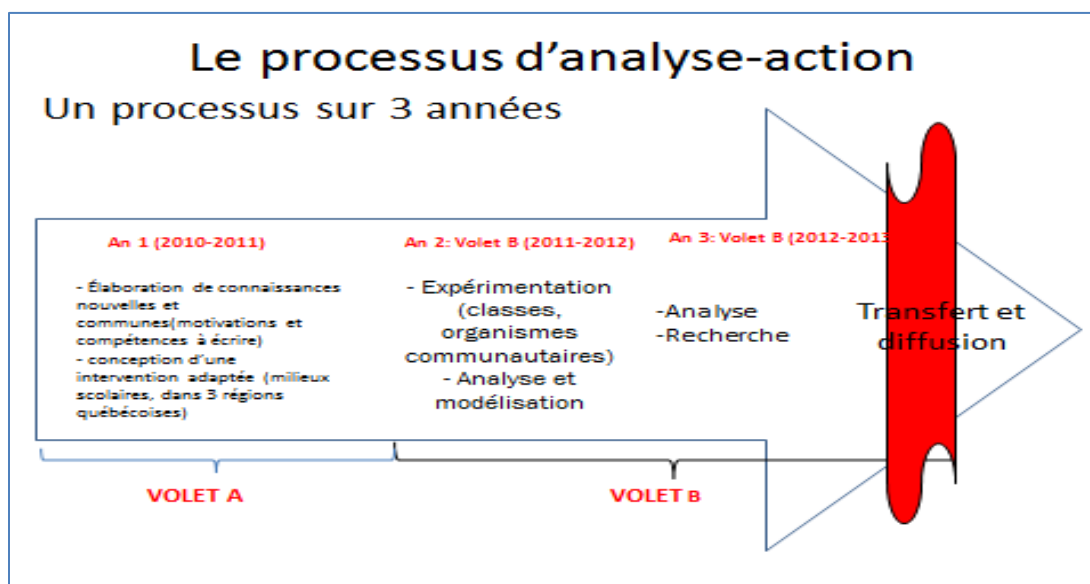


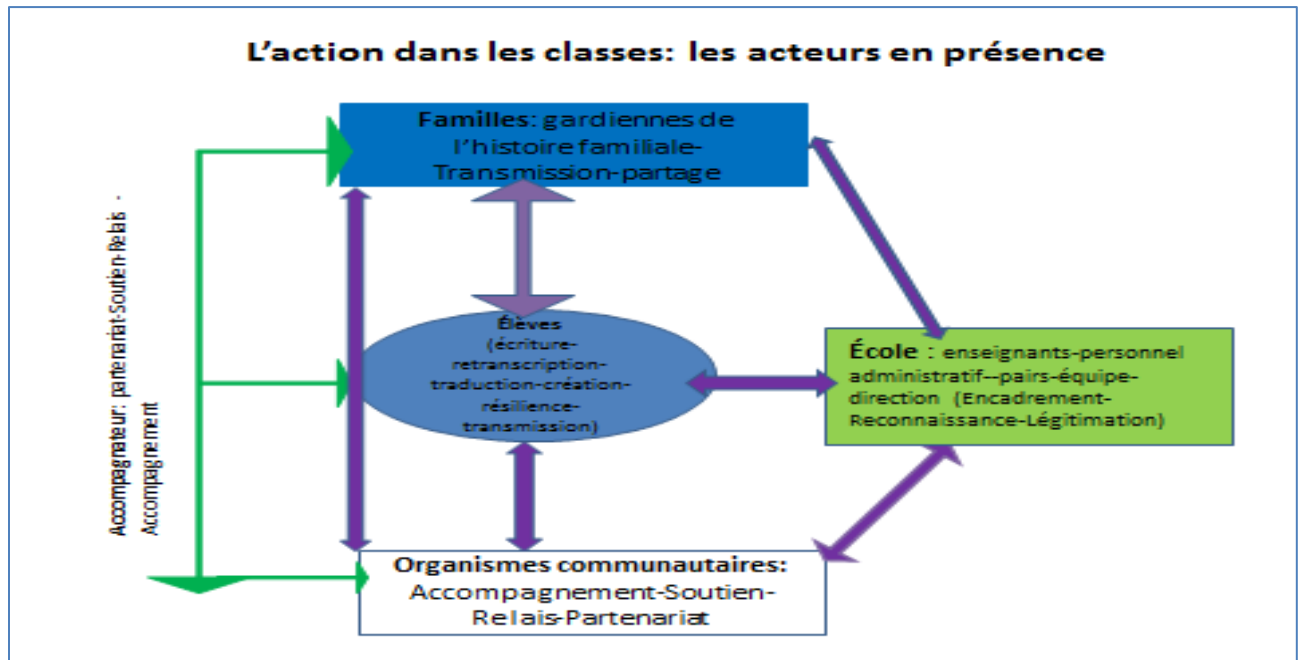
Annexe 1 : Méthodologie de la recherche action

Nous avons mis en œuvre une méthodologie participative et constructiviste. En plus de notre équipe de recherche composée de deux professeures chercheuses en travail social (Vatz-Laaroussi, Michèle, Université de Sherbrooke et Rachedi, Lilyane, Université du Québec à Montréal), trois professeures chercheuses en éducation (Armand, Françoise, Université de Montréal ; Kanouté, Fasal, Université de Montréal; Steinbach, Marilyn, Université de Sherbrooke), d'une praticienne chercheuse enseignante (Stoica, Angela, Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île) et d'une chercheuse collaboratrice (Rousseau, Cécile, Université McGill), de nombreux acteurs et partenaires ont été rejoints pour enrichir notre compréhension des processus en jeu et pour mettre en œuvre une action originale et pertinente tant dans les classes qu'avec les organismes communautaires et les familles. Le schéma suivant permet de visualiser les étapes du projet qui articulent recherche-intervention et transfert de manière non linéaire, chaque étape nourrissant et enrichissant la suivante.



Étant donné qu'il s'agit d'une recherche action, ces étapes combinent la méthodologie propre à la recherche et celle qui permet de mener des

interventions en classe en articulant divers acteurs. Le schéma suivant permet de situer ces acteurs en interaction et leurs rôles dans le processus de recherche action.



On comprend ici que si les élèves et les enseignants sont au cœur de ce projet, les familles et les organismes communautaires en sont des acteurs indispensables ainsi que les accompagnateurs qui font à la fois partie de l'équipe de recherche et des équipes terrain d'intervention. Ainsi 7 accompagnateurs-accompagnatrices ont été embauchés par l'équipe de recherche pour l'expérimentation du projet et deux d'entre elles, Magninin Koné et Élodie Combes, ont été des étudiantes assistantes de recherche tout au long du projet alors que Nathalie Thamins a effectué son postdoctorat sur la recherche action. Les autres accompagnateurs étaient : Valérie Breau (Bacc en service social, UQAM), Henry M'Batika (Maîtrise en médiation interculturelle, Ascot en santé, Sherbrooke), Sophie Jeukens (Collège Frontière, Sherbrooke), Francis Komedza (SERY, Granby).

Dans la phase 1 du projet, des groupes focus et des entrevues semi directives individuelles ont été menées afin de saisir les représentations des besoins et des difficultés que tous ces acteurs ont de l'apprentissage du Français écrit pour les jeunes allophones à leur arrivée au Québec. Il s'agissait aussi de saisir les pratiques déjà mises en œuvre par les enseignants de classes d'accueil et d'alimenter la réflexion de l'équipe de recherche et des divers comités pour la concrétisation du projet d'action en classe.

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, quelques jeunes par classe, quelques parents de ces jeunes, l'organisme communautaire.

Le tableau suivant donne le portrait des entrevues et groupes de discussion effectués dans les trois régions en 2011. Le projet a été réalisé dans une autre classe à l'hiver 2012 et les données sont utilisées dans le cadre de la thèse de doctorat d'Élodie Combes.

	Montréal 3 classes	Sherbrooke 2 classes	Granby 1 groupe	Total
Groupes de discussion				
Organismes communautaires	2	2	1	5
Parents	1		1	2
Enfants	1			1
Total groupes de discussion	4	2	2	8
Entrevues				

individuelles				
Enseignantes				
Avant	12	4	2	18
Pendant	3	2	1	6
Après	3	2	1	6
Parents				
Avant	13			13
Pendant		2		2
Après	13	2	2	17
Enfants				
Avant	13			13
Pendant		2		2
Après	13	2	2	17
Organismes communautaires après	1	1	1	3
Total entrevues	71	17	9	97
Cas complets	13	2	1	16

L'ensemble de ces entrevues individuelles et de groupes a fait l'objet d'une analyse de contenu transversale autour des thématiques : rapport à l'écriture, rapport aux langues, stratégies pédagogiques, rapport à l'histoire familiale, collaborations famille-école-organismes communautaires, effets du projet sur les jeunes, sur les enseignantes, au sein des familles et des communautés. Les cas complets ont fait l'objet d'une analyse par cas.

Par ailleurs des questionnaires ont été passés dans trois classes montréalaises et remplis par 46 jeunes sur 63 participants à la fin du projet afin de connaître leur satisfaction quant au projet et les effets perçus. Ils ont fait l'objet d'une analyse quantitative autour des thématiques : raisons de la

satisfaction (non satisfaction) du projet; effets du projet; satisfaction et effets de l'autorisation d'utiliser la langue maternelle.

Enfin chaque accompagnateur a tenu un journal de bord durant les activités dans la classe et dans les ateliers parents. 6 journaux de bord ont ainsi été remplis pour 2011. Ils ont été analysés de manière transversale autour des thématiques : stratégies pédagogiques, dynamiques en classe, participation des différents acteurs.

Annexe 2 : le dispositif de l'action dans les écoles, les familles et les organismes

L'intervention principale s'est déroulée dans six classes durant l'hiver 2011. L'expérience a été reproduite formellement dans deux classes à l'hiver 2012. Les classes participantes ont été recrutées, selon un principe de diversité, dans les échanges avec les commissions scolaires et au sein du comité partenarial. Une des conditions principales était l'intérêt de l'enseignante à s'engager dans ce projet. Elles appartenaient à deux écoles secondaires et une école primaire à Montréal, à une école secondaire et une école primaire à Sherbrooke et une école secondaire à Granby. Ainsi 5 écoles, 3 commissions scolaires et 8 groupes classes ont été impliqués dans l'action. Le nombre de jeunes ayant participé au projet correspond à leur nombre par classe, soit 19 à 21 dans les classes d'accueil et 8 en mesures de francisation. Par ailleurs plusieurs organismes communautaires se sont joints à l'expérimentation.

Groupes 2011/2012	Montréal	Sherbrooke	Granby	Total groupes et organismes	Total élèves
Primaire	1	1		2	38
Secondaire	3+1	1		5	95
Mesures francisation secondaire			1	1	8
Total	5	2	1	8	145
Organismes communautaires	2	3	1	6	

L'action en classe

La diversité des régions et des niveaux scolaires a permis d'inclure dans le projet des élèves aussi très diversifiés ce qui nous permet d'analyser les résultats du projet selon le lieu, l'âge des jeunes et leur trajectoire migratoire.

On doit d'abord noter l'hétérogénéité de ces classes sur le plan des langues parlées et des nationalités des jeunes, de leur âge, de leur vécu pré-migratoire, de leur statut à l'arrivée (immigrants indépendants ou réfugiés), de leur sexe et de leur situation familiale certains arrivant avec leurs parents, d'autres les rejoignant après un temps de séparation et d'autres vivant avec d'autres membres de la famille ou de la communauté. Il faut garder en tête que notre principale expérimentation s'étant déroulée en 2011, deux des classes secondaires de Montréal ont reçu à cette période de nombreux jeunes Haïtiens, ayant perdu des membres de leur famille et tous leurs biens durant le tremblement de terre. Par ailleurs les classes de Sherbrooke et Granby accueillent habituellement plus de jeunes réfugiés que les classes montréalaises, c'était aussi le cas dans notre expérimentation puisque ces groupes étaient composés à 70% de jeunes ayant vécu dans des camps de réfugiés (Congolais, Bhoutanais) ou ayant dû fuir des situations de guerre et de violence (Colombiens, Irakiens, Afghans).

Sur le plan des âges, les jeunes du primaire avaient entre 6 et 12 ans et ceux du secondaire entre 14 et 19 ans. En moyenne, on avait environ 50% de garçons et 50% de filles.

Par ailleurs ces classes accueillent des élèves nouveaux tout au long de l'année en particulier pour les réfugiés publics dont les arrivées ne concordent pas avec la rentrée scolaire. C'était particulièrement marqué dans la classe de secondaire de Sherbrooke. Finalement il s'agit de classes multiniveaux étant donné que les élèves peuvent rester en classe d'accueil pour deux ans. Le principe des mesures de francisation à Granby était de prendre les élèves allophones dans leurs divers niveaux scolaires et de les regrouper pour des cours de langue. Le projet s'est déroulé durant ces

activités de francisation qui visent une mise à niveau linguistique des élèves selon leur groupe d'âge.

Les organismes

Les organismes participants ont été recrutés selon leurs liens avec les écoles, avec le quartier et avec les groupes immigrants. À Montréal, le CAFLA, centre d'aide aux familles latino-américaines, travaille en proximité avec une des écoles du projet. Il a déjà participé à des projets de collaboration familles-école et a développé une expertise dans l'accompagnement parascolaire des jeunes immigrants et allophones. Il a d'ailleurs un local au sein même de l'école. Le Centre d'aide aux bénévoles a été impliqué plus tardivement du fait de ses interventions auprès des jeunes d'une autre école. À Granby, le SERY s'est révélé le partenaire habituel de la commission scolaire pour l'accueil des jeunes immigrants et de leur famille. Les collaborations sont régulières et l'organisme a représenté une porte d'entrée tant pour l'école que pour les familles. À Sherbrooke, Rencontre Interculturelle des Familles de l'Estrie, organise régulièrement des rencontres entre familles immigrantes et intervenants. Le travail avec le milieu scolaire a été facilité par son intégration de longue date dans le milieu. La table de concertation Ascot en santé est aussi connue pour son intérêt à la vie communautaire et de quartier. C'est pourquoi elle s'est associée au projet. Finalement l'organisme Collège Frontières intervient régulièrement en suivi périscolaire et pour l'apprentissage du français avec les familles immigrantes. Des bénévoles interviennent aussi dans les classes d'accueil en support aux enseignantes. C'est dans cette même optique que l'organisme qui a développé de l'expertise en milieu scolaire, a été intégré au projet. Les organismes ont permis de créer des liens avec les familles des jeunes qui vivaient le projet en classe.

Les familles

On a privilégié diverses modalités de participation des parents. En effet cette participation a été modulée différemment en fonction de la classe, des

organismes communautaires, des familles et des jeunes. Les familles ont toutes été invitées à participer au projet, et ce, selon plusieurs voies : lettres d'informations et d'invitation; lettres traduites dans les langues maternelles, séances d'informations, appels téléphoniques en langue d'origine. Les enseignantes ont offert aux parents et aux personnes significatives entourant le jeune des espaces pour écrire dans le livre du jeune : des fiches avec des thèmes et des questions à remplir, des espaces libres, des demandes plus spécifiques pour les élèves du primaire par exemple. On leur a aussi transmis des informations sur les thèmes abordés pour les amener à participer, et ce, soit par les jeunes eux-mêmes, soit en passant par les accompagnateurs et les organismes communautaires. Dans plusieurs classes primaires surtout, on a favorisé des allers retours du livre école-famille pour permettre aux familles de s'y inscrire. Pour toutes les classes on a organisé des ateliers d'écriture avec les parents à l'école ou au sein des organismes communautaires. Ces rencontres se déroulaient avec les parents, avec ou sans leurs enfants, avec des membres des organismes communautaires et parfois les enseignantes des jeunes. Les écrits produits par les parents durant ces ateliers ont été insérés dans le livre des jeunes. On a aussi proposé aux familles qui le souhaitaient, des visites à domicile des accompagnateurs pour les aider à écrire. Certains parents, eux-mêmes en processus de francisation, en ont profité pour développer leurs propres apprentissages. Finalement il y a eu, pour chaque école, une présentation du produit final, lors d'une rencontre à laquelle les parents, les organismes communautaires et le personnel scolaire ont été invités. Parfois ces rencontres ont été jumelées à une autre activité au sein de l'école.

Deux forums régionaux, l'un à Sherbrooke, l'autre à Montréal, ont été organisés en fin de recherche en partenariat avec les organismes communautaires et ouverts à tous les publics (familles, jeunes, enseignants, décideurs, membres de diverses communautés, intervenants communautaires). À Sherbrooke (20 novembre 2012), on a décompté une cinquantaine de participants et on en attend 70 à Montréal (18 mai 2013).

Annexe 3 : des résultats

1- 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, il s'agit d'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.

En général les différents acteurs abordent en premier l'apprentissage du français langue seconde comme une nécessité, un obstacle ou un défi, tant pour les jeunes que pour les adultes. Souvent les parents ont tendance à minimiser les difficultés d'apprentissage des enfants et ce, en comparaison avec leur propres apprentissages, s'ils sont actuellement en francisation. Comme pour l'adaptation en général, ils voient leurs enfants comme plus aptes qu'eux à apprendre vite et à vivre dans leur nouveau contexte. L'école est vue comme aidante en ce sens. L'école est vue aussi comme le premier vecteur d'apprentissage de la langue et d'intégration à la société québécoise par les enseignantes et les conseillères pédagogiques. Pour certaines elle est vue partiellement en opposition à la famille, où on continue à parler la langue d'origine et à vivre selon la culture d'origine. Cependant plusieurs enseignantes pensent que les parents font de nombreux efforts pour aider leurs enfants dans leurs apprentissages. Ces efforts seraient dans certains cas moins « payants » parce que les parents ont un faible niveau d'éducation

et rencontrent eux-mêmes des difficultés avec le français. Pour les familles, le rapport à la langue d'origine est ambivalent : pour plusieurs il est important de conserver la langue maternelle et donc de la parler à la maison. C'est le cas pour des parents de haut niveau scolaire dans leur pays d'origine mais aussi de ceux dont la langue maternelle est reconnue au niveau international (l'espagnol, le russe, l'arabe). Certains partisans de cette solution expliquent par ailleurs qu'ils parlent mal le français et qu'ils donneraient de mauvaises habitudes à leurs enfants. Selon eux c'est l'école qui doit porter ces apprentissages et les parents doivent encadrer les devoirs et, s'ils ne peuvent eux-mêmes, se faire aider par des organismes. Pour d'autres parents, le discours ambiant sur l'intégration par la langue est fortement intériorisé : il faut parler français à la maison pour permettre aux enfants d'apprendre rapidement et pour « s'intégrer ». Ces parents sont parfois moins scolarisés et souvent, leur langue maternelle est une langue dite « dominée » (le créole, le kabyle, le swahili), ils ont souvent vécu dans des régions colonisées par des pays francophones. Le rapport à la langue se trouve ainsi coupé du rapport à l'écriture qui renvoie à des aspects culturels mais surtout sociaux.

Quelle que soit leur langue maternelle, les parents les plus scolarisés ont développé des compétences en écriture et les utilisent tant au niveau professionnel que pour la vie quotidienne. La trajectoire migratoire a aussi un impact majeur sur ce rapport à l'écrit : les familles qui ont vécu de longues années dans des camps de réfugiés, n'ont pu garder avec eux de livres et documents. Les adultes et les enfants avaient peu la possibilité d'écrire. Mais cela ne signifie pas que ce n'est pas important pour eux. Ainsi l'idée, portée par des enseignants, que les parents provenant de cultures traditionnelles, sont dans une tradition orale où l'écrit a peu de place, est fortement remise en question par les réalités sociales de la migration et par la scolarisation des parents. D'autre part des 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 ainsi que d'exprimer des émotions. L'écrit, en particulier avec l'utilisation des nouvelles technologies par les

parents éduqués, est aussi un moyen de communiquer au sein des réseaux transnationaux : certains mentionnent entretenir des blogues qui leur permettent d'exprimer et de transmettre leurs nouvelles expériences au Québec. *Pour moi, c'est d'écrire les choses que je vis pour ne pas l'oublier et pour le relire encore. (G-201-01-FG-Par) C'est la manière d'exprimer nos sentiments. (G-202-01-FG-Par).* Enfin certains parents insistent sur l'esthétique de l'écriture, sur la calligraphie qu'il est important de développer : « *Pour moi, c'était important qu'ils écrivent bien. Pour moi c'est important la calligraphie, parce qu'avant, les deux enfants n'avaient pas une bonne calligraphie. Mais je vois qu'au Québec, la calligraphie c'est très bon en général* ». (S-201-01-S-Par)

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

Comme toute la littérature le démontre, c'est dans des contextes authentiques et significatifs que les jeunes développent le mieux leurs apprentissages dans une langue seconde et plus spécifiquement leurs compétences à écrire dans cette langue seconde. Les enseignantes rencontrées avant le projet étaient toutes d'accord sur ce plan. Par contre elles étaient partagées quant à l'introduction de l'histoire familiale comme contexte d'apprentissage significatif pour les jeunes. Si certaines disaient déjà le mettre en pratique dans leurs stratégies pédagogiques et ce au travers de thématiques ponctuelles, d'autres se montraient plus réservées, craignant que ce ne soit vécu comme une ingérence de l'école dans les familles ou encore que cette histoire parfois difficile et traumatisante (histoire familiale et migration) ne vienne réveiller des traumatismes chez le jeune. Certaines insistaient aussi sur leur impuissance face à cette histoire et craignaient de ne pas savoir réagir de manière adéquate à l'expression des jeunes. Pour celles-ci, l'introduction de l'histoire familiale en classe pouvait renvoyer à une perspective thérapeutique qui n'est pas la mission de l'école et pour laquelle elles n'étaient pas formées. Elles privilégiaient plutôt des apprentissages utilitaires de l'écriture en français. Les parents et les jeunes

ainsi que les organismes communautaires rencontrés avant et en début de projet, s'ils voyaient l'intérêt des apprentissages utilitaires, n'avaient pas les mêmes craintes par rapport à l'histoire familiale et pensaient qu'au contraire, la famille et l'histoire de migration représentent les contextes d'expérience les plus significatifs, tant sur le plan concret que symbolique, pour les jeunes. On constatait dès lors la nécessité de rapprocher ces deux perspectives dans la mise en œuvre du projet. Plusieurs réunions des comités régionaux et partenarial ont eu pour objectif de discuter cette question, de rassurer les enseignantes et de mettre en œuvre un cadre d'action qui fixe les limites et les références pour permettre des apprentissages en utilisant l'histoire familiale de migration. En particulier on a clarifié le fait que les jeunes n'étaient pas contraints de raconter toute leur histoire, qu'ils pouvaient en raconter seulement des passages ou encore laisser libre cours à leur imagination c'est-à-dire ne pas raconter leur « vraie » histoire mais ce qu'ils avaient envie de raconter. Pour cela, il a été très important de lister une série de thèmes pouvant être abordés en classe pour cette action. De même la réflexion et les discussions sur les stratégies pédagogiques ont permis de relever ce premier défi.

3- 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 les dynamiques de groupes. Finalement elles ont délimité au travers du projet un espace de liberté encadré mettant de l'avant les aspects ludiques et esthétiques de l'écriture et des langues. 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.

C'est pourquoi les supports du livre ont été diversifiés et choisis pour leur aspect pratique mais aussi esthétique et en négociation avec les élèves, surtout au secondaire: scrapbook individuel, textes collectifs reliés, pages avec des textes préparés par des questions ou libres. On y a inclus selon les âges et les intérêts des jeunes des dessins, des photographies, des découpages et bricolages divers.

Une des motivations des jeunes reposait aussi sur le fait d'écrire un « vrai livre » aussi il a été important d'utiliser un matériel varié et de qualité tant pour le contenant que pour le contenu. On s'est procuré, on a accédé et on a utilisé des cartes géographiques, des ordinateurs, des dictionnaires dans les langues d'origine des jeunes, des grammaires, des banques de vocabulaire et des banques de concepts créés pour l'occasion par les enseignantes, Internet, des crayons de couleur, du matériel de bricolage, des peintures, des photos, des articles...

Les thèmes abordés l'ont été selon les groupes classes et en négociation avec les jeunes. Selon les âges et dans des ordres différents, on a abordé les uns ou les autres de ces thèmes qui donnaient aux enfants le cadre de leur écriture dans leur livre d'histoire familiale : les couleurs (en référence aux souvenirs et au présent); les cinq sens; la lettre à une personne significative; les chansons et la musique; l'amour ; les paysages ici et là-bas; mes rêves, mes souvenirs; mon pays d'origine; la naissance (la mienne, celle de mes proches) ; le mariage ; les raisons de la migration au Québec ; l'amitié ; la famille; l'arbre généalogique; le voyage; l'identité (Qui suis-je?); les premiers temps au Québec ; l'école ici et là-bas; les ressemblances, les différences ; mon futur, mon avenir, etc ...

Pour démarrer les séances de réflexion et de rédaction en classe, divers déclencheurs étaient utilisés comme des vidéos, des témoignages, des livres jeunesse, l'histoire de l'enseignante ou de l'accompagnateur, des chansons et

musiques, des poésies, des objets etc. Les enseignantes ont insisté sur l'importance de rendre les choses visuelles et concrètes pour les élèves, de leur donner des modèles, de la matière pour enclencher le processus de réflexion et d'écriture par exemple une carte des réseaux ou encore des exemples de textes écrits par des jeunes ou pour des jeunes.

Les enseignantes et les accompagnateurs ont tous insisté sur l'importance des dynamiques en classe et les ont utilisées comme stratégies pédagogiques pertinentes en particulier l'entraide entre les élèves de même fratrie, de même langue maternelle ou entre les plus avancés et les nouveaux, l'accompagnement spécifique de petits groupes d'élèves par l'accompagnateur et l'intervention personnalisée de l'enseignante. On a ainsi favorisé les dyades, les jumelages et les alliances, enseignant-élève ou accompagnateur-élève ou encore élève-élève. Et on a utilisé toutes les stratégies et modalités permettant aux jeunes de se centrer sur leurs forces et leurs talents.

Les enseignantes tout comme les jeunes en fin de projet disent qu'elles ont pu créer un espace ludique spécifique au projet entraînant pour les jeunes mais aussi pour elles, plaisir, créativité et personnalisation. Cet espace s'est défini de manière plus ou moins formelle selon les classes et les enseignantes. L'espace d'écriture ainsi défini était, dans certains cas, familial, dans d'autres, collectif au sein de la classe ou encore partagé à certains moments voire privé pour quelques élèves qui ne le partageaient qu'avec l'enseignante pour les corrections des textes.

Dans tous les cas, les enseignantes ont utilisé des stratégies de négociation soit avec le collectif classe soit avec chaque élève en particulier pour l'usage de la langue maternelle, le choix des thèmes et les décorations.

Toutes les enseignantes ont utilisé le projet pour intégrer des apprentissages faits dans les autres cours (orthographe, grammaire, conjugaison, structure des phases, des textes, ponctuation, vocabulaire, histoire, géographie, informatique etc.). Visant l'apprentissage de l'écrit, le projet a aussi favorisé

le développement de la compétence des jeunes à l'oral : en effet pour plusieurs d'entre eux, surtout les plus jeunes, il y a d'abord un passage par l'oral.

Pour certaines enseignantes, le projet déterminait aussi le cadre temporel et spatial dans lequel on autorisait l'utilisation des langues autres que le français en classe. Par ailleurs les enseignantes ont aussi mis en œuvre des stratégies pour respecter la confidentialité de ce que les élèves écrivaient tout en favorisant le partage entre élèves sur certaines thématiques. Pour certains, c'est le partage de leurs histoires ou souvenirs difficiles qui a permis de les dépasser et d'écrire ensuite sur leurs projets et leur avenir. Le choix qu'ils ont fait des textes à lire lors de la rencontre finale avec les autres élèves, parents et enseignants, illustre bien cette marge de confidentialité dont ils ont bénéficié.

Les modalités de correction des textes ont été différentes selon la classe et l'enseignante allant du tout corrigé, ce qui était souvent souhaité par les élèves et leurs parents, à une partie corrigée, selon les possibilités de l'enseignante et de l'accompagnateur. Dans ce dernier cas des explications ont été données par l'enseignante aux jeunes et aux parents et il a souvent été décidé de ne faire figurer dans le livre final que les textes corrigés. Les enseignantes ont ainsi mis de l'avant l'aspect progressif et cumulatif des apprentissages.

Certains textes ont fait, selon les classes et les enseignantes, l'objet d'évaluations formelles et ce, en accord avec les élèves. Ces évaluations ont représenté aussi un facteur de motivation et d'encouragement pour les élèves. La majorité d'entre eux ont obtenu de bons résultats à ces évaluations et il s'agissait pour plusieurs élèves mais aussi pour les parents et les enseignantes d'un facteur de fierté.

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 personnalisation et l'aspect esthétique.

4- Appréciation du projet par les divers acteurs :

Les questionnaires passés auprès des 61 élèves du secondaire ayant participé au projet en hiver 2011, ont été remplis par 46 d'entre eux. 100% d'entre eux ont trouvé le projet positif ou très positif. 42 répondants ont commenté leur appréciation en soulignant l'intérêt de :

Parler de soi, de sa famille:	44%
S'améliorer en écriture en général:	16,6%
Faire des progrès en français:	12%
Mieux connaître les autres:	10,5%
Soulager des peines du passé :	3%
Autre :	3,9%

À la question, « qu'est-ce que ce projet t'a apporté? », les 38 répondants soulignent que le projet leur a permis de :

S'améliorer en écriture en général :	47,4%
Soulager des peines du passé :	15,8%
Parler de soi, sa famille :	13,1%
Prendre du plaisir à écrire :	10,5%
Faire des progrès en français :	7,9%
Mieux connaître les autres:	5,2%

Dans les entrevues les enseignantes soulignent que ce projet a apporté du changement chez leurs élèves : soit de la motivation, des interactions, 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 et avec d'autres enseignantes et au sein de l'équipe de recherche.

5- Le dialogue entre les langues

Même si les élèves et les parents n'ont pas forcément écrit dans leur langue maternelle, l'autorisation de pouvoir le faire dans un contexte scolaire et pour favoriser l'insertion sociale, a été appréciée et soulignée comme significative.

Les résultats suivants issus des questionnaires montrent cet intérêt parfois ambivalent tout comme l'ouverture des enseignantes est parfois aussi ambivalente (voir à ce sujet les articles de Armand et Combes cités dans le rapport administratif).

RÉSULTATS Q2 : APPRÉCIATION DE LA POSSIBILITÉ D'ÉCRIRE EN LM

2. Réactions des élèves face à la possibilité d'écrire en langue(s) maternelle(s) (Q2)

Q2 Est-ce que tu as aimé qu'on t'autorise à écrire dans ta langue maternelle ? Pourquoi ?

45 répondants. Pas de « neutres ».

- **Négatif ou très négatif** : 24,4% (11 rép.)
- **Positif ou très positif** : 75,5% (34 rép.)

RÉSULTATS Q2 : JUSTIFICATION DE L' APPRÉCIATION NÉGATIVE

Q2 Est-ce que tu as aimé qu'on t'autorise à écrire dans ta langue maternelle ? Pourquoi ?

Les 11 répondants qui n'ont pas aimé expliquent :

« Parce que

- 4/11 : « ça va me poser des problèmes »
- 4/11 : « je vais parler français plus tard »
- 3/11 : « c'est trop bizarre », « personne va comprendre si j'écris en LM »

RÉSULTATS Q2 : JUSTIFICATION DE L' APPRÉCIATION POSITIVE

Q2 Est-ce que tu as aimé qu'on t'autorise à écrire dans ta LM? Pourquoi ?

Les 34 répondants qui ont aimé et qui ont justifié leur appréciation pointent :

1. L'amour pour la LM	53%
2. Le sentiment de compétence	20,5%
3. La langue et l'identité	14,7%
4. L'occasion d'un partage culturel	11,7%

Annexe 4 : les différents types d'écriture selon les modalités d'engagement des acteurs (extrait du guide « L'histoire familiale pour apprendre à écrire en français ». Dans le guide, des schémas illustrent ces types d'écriture.)

Différentes types d'écriture peuvent être mis en évidence dans ce genre de projet en fonction des modalités d'engagement des acteurs. Ainsi, l'écriture peut prendre différentes formes dont six ont été identifiées ici. Il s'agit de l'écriture intime, collective, familiale, dialogique, sociale et médiatrice. Cette liste n'est pas exhaustive et il ne s'agit pas de chercher à correspondre systématiquement et absolument à cette typologie. La réalité des écoles, des familles et des organismes communautaires dans un tel projet est beaucoup plus « malléable ». Elles permettent toutefois de susciter une réflexion intéressante sur les rapports entre les acteurs.

1- Écriture intime

Dans l'écriture intime, le jeune investit lui-même son univers personnel, intime. L'affectif est mis de l'avant et le jeune fait appel à ses souvenirs, à ses émotions. L'élève reste maître du contenu de son histoire et de son livre qui devient un espace intime, où il peut consigner, déposer, extérioriser ces émotions et ainsi déposer un fardeau. Cette écriture s'effectue principalement à l'école, dans la classe, avec une enseignante présente mais de façon discrète pour apporter son soutien à l'élève. En amont du processus d'écriture intime, l'enseignante fournit aux élèves les éléments nécessaires (déclencheurs, thèmes, directives) pour déclencher et favoriser le processus de réflexion et d'écriture. L'enseignante entrera dans cet espace à la demande de l'élève et au moment des corrections. À travers l'écriture intime, on recherche surtout le vécu, le point de vue du jeune, sa vision de son histoire. Elle favorise la réflexion personnelle et un processus d'écriture autonome.

L'écriture, ici, rime avec liberté et le jeune exprime ses sentiments, ses émotions et a la possibilité d'écrire dans sa langue maternelle. Même si

l'élève reste centré sur lui, des dynamiques d'échanges subsistent au sein de la classe.

Je crois que les enfants ont beaucoup parlé ont beaucoup écrit mais les parents, ils voulaient pas écrire, je ne comprends pas pourquoi mais peut-être aussi parce qu'ils voient que leurs enfants quand ils font des travaux comme ça ils disent c'est MON travail à MOI alors je ne veux pas avoir ma mère mon père mon oncle c'est pas ton travail c'est pas ton album c'est pas ton *scrapbook* à toi c'est à moi / donc peut-être à ce niveau-là c'est l'adolescence.
(organisme Communautaire)

2- Écriture collective

L'écriture collective met en évidence les diverses collaborations au sein de la classe, de l'école et de la communauté. Les acteurs principaux sont l'enseignante et l'élève qui s'inscrivent dans une dynamique collaborative au sein de la classe et dans l'école.

L'engagement de l'enseignante est majeur ici dans la mesure où, en tant qu'animatrice, elle organise le collectif afin de mobiliser toutes les ressources nécessaires pour et autour du jeune. L'école, la famille, ainsi que les organismes communautaires sont sollicités et mobilisés à diverses échelles. Tous les acteurs sont fiers de participer à l'écriture d'un livre. L'enseignante est engagée sur le plan affectif vis-à-vis des élèves en faisant preuve d'empathie et de sympathie envers eux et sur le plan pédagogique en leur donnant les outils nécessaires et en les encadrant dans leurs apprentissages. Au niveau de l'école, l'enseignante collabore avec les autres collègues dans la mesure où le projet peut être intégré à d'autres cours (arts plastiques, géographie, etc.). La famille, quant à elle, est engagée à divers niveaux selon ses disponibilités. Le jeune est engagé sur les plans affectif et scolaire vis-à-vis de ses parents et de ses pairs en classe. La classe devient un

espace de partage, d'entraide, de collaboration et de médiation à travers le jumelage. Cet espace de partage s'étend à l'école dans la mesure où les élèves sont encouragés à partager leur histoire avec les élèves d'autres classes afin de mieux se faire connaître. Le livre devient alors un moyen de reconnaissance par les pairs

Les plus habiles, les avancés vont servir de levier pour les autres. On va les utiliser beaucoup pour qu'ils traduisent les questions, expliquent un concept. Pour ceux qui ont déjà fait la transition en français avec le terme « éléments déclencheurs », qu'est-ce qu'un élément déclencheur? Il n'y a pas tellement de termes pour ça. On n'a pas encore trouvé l'équivalent dans les autres langues, alors on demande aux plus avancés d'expliquer aux nouveaux. On leur explique en français pour s'assurer qu'ils s'en souviennent et qu'ils ont bien compris ce que c'est et ensuite ils font la traduction dans leur langue. Alors on sauve beaucoup de temps comme ça. (Enseignante)

3- Écriture familiale

L'écriture familiale se déroule essentiellement dans l'intimité du cadre familial avec, dans certains cas, la présence d'un tiers (à la demande des familles) pour soutenir et accompagner les différents membres dans le processus d'écriture. Elle favorise le dialogue intergénérationnel et transnational puisque les parents restés dans le pays d'origine sont dans certains cas également mobilisés pour rappeler des souvenirs ou compléter une partie de l'histoire.

En effet, on fait appel aux souvenirs et on permet de partager et de transmettre l'héritage culturel et migratoire. L'écriture devient un espace familial et de liberté dans lequel le patrimoine et l'histoire familiale sont

valorisés. Le dialogue des langues prend toute son importance parce que le jeune est en contact avec plusieurs langues (langues maternelles, langues de migration, langues de scolarisation). L'enseignante, à travers des fiches qu'elle remet aux élèves, va orienter organiser le dialogue familial en invitant les parents à écrire leur histoire. Le livre est alors l'occasion de se connaître et de se (re)découvrir mutuellement. Le livre devient le témoignage du dialogue intergénérationnel au sein de la famille.

Moi j'ai parlé avec ma mère, mon grand-père, ma tante de ça. Ils m'ont aidé au téléphone. Ils me parlaient en espagnol et je prenais des notes. Après, j'arrivais en classe puis je complétais ce qu'ils m'avaient dit avec mes souvenirs (Élève)

On insère déjà des feuilles dans le livre et les enfants partent avec et reviennent avec les feuilles complétées. Pas tous les enfants, mais certains m'ont dit qu'ils ne l'avaient pas montré aux parents. Mais il y en a beaucoup qui écrivent. (Enseignante)

4- Écriture dialogique

L'écriture dialogique fait appel à différents types de dialogues, à savoir: le dialogue entre pairs au sein de la classe, le dialogue enseignante-famille, le dialogue enseignante-jeune et le dialogue famille-école. Ce dernier se fait par le biais du livre lorsque la famille est invitée à participer à l'écriture de l'histoire familiale. Le rapport à l'histoire dans ce contexte est plus fort puisque la famille est reconnue à travers son histoire. Le fait de raconter l'histoire, de l'écrire, permet non seulement de la transmettre, mais aussi de poser son fardeau et de faire ainsi preuve de résilience. Le livre constituera « un objet-témoin » de cette résilience. Le dialogue entre l'enseignante et la famille est directe. Au sein de la classe, à travers le jumelage, les jeunes sont à l'écoute les uns des autres et font des médiations linguistiques

(élèves-enseignantes). L'enseignante est engagée sur les plans affectif et pédagogique vis-à-vis des parents et des élèves. Les élèves quant à eux sont engagés sur les plans affectif et scolaire envers leurs familles et l'école.

C'est sûr que les parents ne viennent pas à l'école. Le fait qu'ils écrivent à la maison me montre qu'ils ont compris et qu'ils s'impliquent de cette façon-là. Je relis, alors je vois ce qu'écrivent les parents. Je vois qu'ils sont motivés, parce que c'est beau ce qu'ils écrivent. (Enseignante)

5- Écriture sociale

L'écriture sociale concerne les jeunes, les organismes communautaires et l'école. La famille participe au livre et elle est présente lors de la présentation finale du livre. Le jeune est engagé en termes d'apprentissages et il joue le rôle de porte-parole de sa famille en ce sens qu'il fait connaître son histoire, ses origines. L'enseignante est engagée au sein de l'équipe école qui collabore avec l'organisme communautaire qui parfois se trouve au sein de l'établissement. Le livre met en évidence le parcours migratoire et la classe devient un espace d'apprentissage collectif, esthétique et dynamique dans lequel le français est privilégié comme moyen de communication. Même si le français reste la langue de communication, le contenu du livre met en évidence le parcours migratoire en s'appuyant non seulement sur les écrits, mais également sur les photos. L'aspect social et culturel prédomine également dans le contenu. La présentation du livre des jeunes est un moment de fierté. Le livre devient ainsi un objet de fierté et de reconnaissance non seulement de l'histoire familiale, mais aussi du travail du jeune et de sa famille.

Ça serait bien de partager notre histoire avec d'autres. Il faut que les gens voient aussi des gens qui ont souffert et qui continuent à souffrir ensemble. Pour nous, c'est l'histoire et il faut

dire aux gens qu'il y a cette réalité qui existe.
(Parent)

6- Écriture médiatrice

L'écriture médiatrice fait appel aux différentes médiations qui ont lieu au cours du processus d'écriture et d'apprentissage. Les acteurs en présence sont la famille, l'organisme communautaire, le jeune et l'enseignante. L'engagement des parents ici est important aussi bien sur le plan affectif qu'intellectuel dans la mesure où ce sont eux qui vont encadrer le jeune dans ses apprentissages en dehors de l'école. L'engagement du jeune est central et se fait sur les plans affectif, intellectuel et organisationnel. L'engagement de l'enseignante est central également et se fait sur les plans affectif, intellectuel, pédagogique et organisationnel. L'école offre un milieu de vie et de collaboration. L'organisme communautaire soutient aussi bien les familles que l'école dans les différents processus.

Le livre devient le journal de famille, de migration et d'insertion. L'écriture offre un espace de co-production, de co-apprentissage et de collaboration. Le français est privilégié comme langue de communication et les autres langues comme participatives et collaboratives.

Il y a une famille avec qui il y a eu des difficultés, mais dans la famille il y a des problèmes. Je pense qu'en ayant parlé avec le papa j'ai réussi à lui faire entendre raison que pour son bien il devait être présent avec l'accompagnateur. Je suis vraiment satisfaite du travail qu'il fait. (Enseignante)

Annexe 5- Exemple de réflexion collective sur l'axe éthique confidentialité du livre

Certains jeunes ont préféré ne pas montrer leur livre à leurs parents, y joignant éventuellement un message écrit par ceux-ci en fin de projet. D'autres ont montré certains passages et pas d'autres. Les enseignantes ont favorisé le partage des écrits entre les élèves mais sans jamais le forcer. Certains élèves gardaient tout ou partie de leur livre pour eux. Dans une classe, c'est finalement à la demande des élèves que les livres individuels se sont fondus en un livre collectif. Les jeunes étaient informés par l'enseignante qu'ils n'étaient pas tenus d'écrire la vérité mais bien ce qu'ils souhaitaient dire du thème abordé. De même lors de la rencontre collective de fin de projet, les élèves ont sélectionné les textes qu'ils souhaitaient lire et partager. Les enseignantes ont parfois eu la révélation de certains faits douloureux en corrigeant ces écrits. Pour plusieurs jeunes, le fait de l'écrire et de se savoir lu, donc reconnu, a suffi pour avancer par rapport à ce passé difficile.