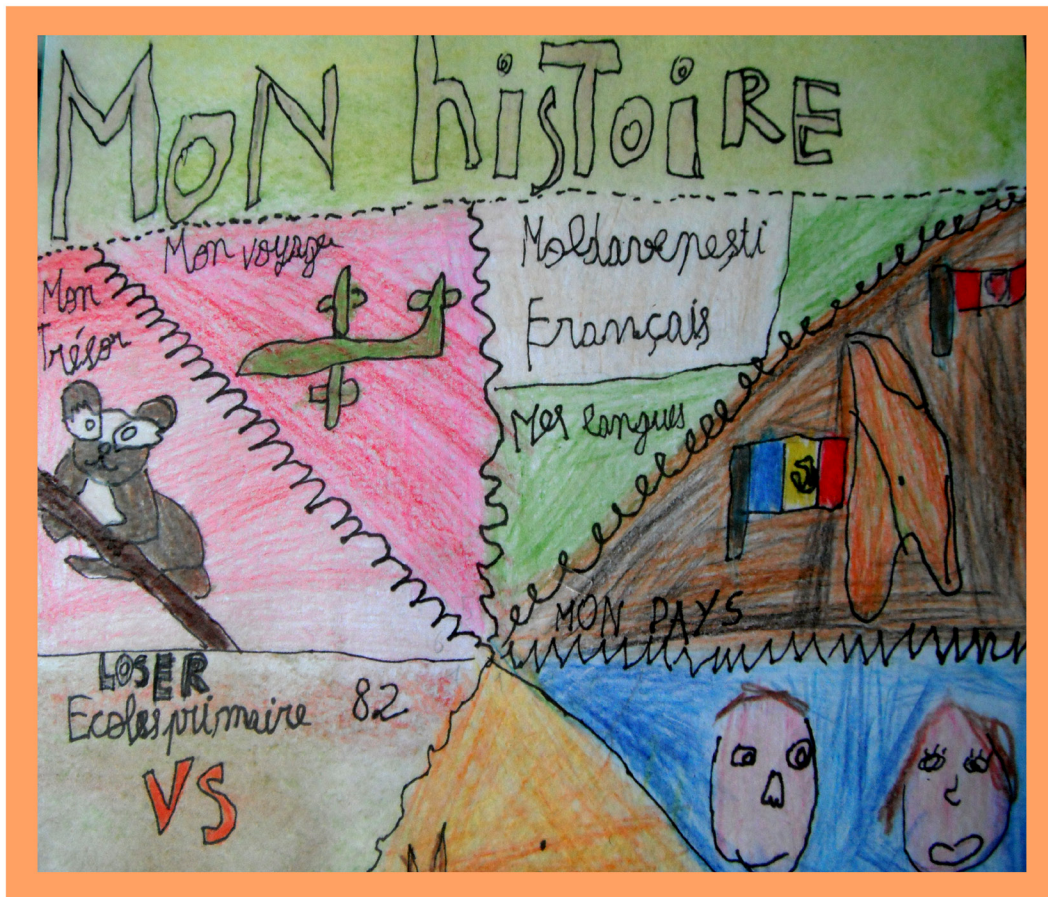


Des histoires familiales pour apprendre à écrire!

Un projet École-Familles-Communauté

Guide d'accompagnement



Michèle Vatz-Laaroussi
Françoise Armand
Lilyane Rachédi
Angela Stoïca
Élodie Combes
Magninin Koné

Des histoires familiales pour apprendre à écrire!
Un projet École-Familles-Communauté
Guide d'accompagnement

Michèle Vatz-Laaroussi
Françoise Armand
Lilyane Rachédi
Angela Stoïca
Élodie Combes
Magninin Koné

mai 2013

Ce document a été réalisé grâce au soutien financier du Fonds de la recherche sur la société et la culture du Québec (FQRSC) et du Ministère de l'éducation des loisirs et du sport du Québec (MELSQ)

Page couverture et mise en page réalisées par :
Karine Fontaine et Peter Muya Tshikala

VOUS POUVEZ COMMANDER DES EXEMPLAIRES DE CE
DOCUMENT AUPRÈS DE MICHÈLE VATZ LAAROUSHI,
UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE :

Courriel : michele.laaroussi@usherbrooke.ca

Dans ce document, le masculin est parfois utilisé pour désigner des femmes et des hommes. Nous n'avons retenu cette formulation que pour, à l'occasion, alléger le texte.

ISBN

Dépôt légal - Mai 2013

Bibliothèque nationale du Québec

Bibliothèque nationale du Canada

Imprimé au Canada

© Michèle Vatz-Laaroussi, Françoise Armand, Lilyane Rachédi,
Angela Stoïca, Élodie Combes, Magninin Koné

*La reproduction et la traduction totale ou partielle de ce document sont
autorisées à condition d'en mentionner la source.*

Table des matières

Remerciements	i
Préface	3
Introduction	7
La parole aux acteurs	11
Les grands principes du projet	17
Élaboration du projet en classe	21
Des types d'écritures variés	41
Conditions de réussite	49
Foire Aux Questions	53
Mot des chercheurs	59
Mot d'une enseignante	61
Références	63
Annexe :	
Cahier pédagogique : Projet trésor de famille	75

REMERCIEMENTS

Ce guide n'aurait pu voir le jour sans le soutien du FRQSC et du MELS qui ont financé le projet de recherche action « 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 » dans le cadre du programme de subventions pour la recherche sur l'écriture. Merci au Ministère de l'éducation, des loisirs et des sports et au Fonds de recherche québécois société et culture de soutenir des projets innovants qui ont des impacts directs dans les milieux de pratique. Ce support financier et la reconnaissance qui lui est attribuée permettent à la recherche de sortir des sentiers battus pour emprunter de nouvelles voies, proches des praticiens, de la communauté et des institutions.

Les enseignantes (Julie Boivin, Guergana Boyadjiéva, Mélisa Champigny, Sandra Hallé, Malika Latrèche et Angela Stoïca), ont été des actrices majeures dans ce projet. Leurs compétences, leur créativité et leur ouverture, ont permis d'expérimenter et d'analyser le processus de rédaction du livre d'histoire familiale. C'est grâce à elles aussi que ce guide voit le jour pour diffuser leur expérience et la faire partager à d'autres praticiens. Un grand merci pour leur collaboration et leur engagement pour la réussite des jeunes avec qui elles travaillent quotidiennement!

Sans l'accord et le soutien de leurs directions d'école (École primaire Des Quatre Vents, École primaire Louis Dupire, École secondaire de La Montée Le Ber, École secondaire Joseph-Hermas-Leclerc, École secondaire Louis-Joseph Papineau, École secondaire Calixa-Lavallée) et des commissions scolaires (Commission scolaire de la région de Sherbrooke, Commission scolaire Val des Cerfs, Commission scolaire de la Pointe de l'Île et Commission scolaire de Montréal), les enseignantes n'auraient pu mener à terme ce projet. Nous les remercions pour leur intérêt et leur suivi de ce projet et aussi pour leur contribution à la diffusion de ce guide et des autres outils issus du projet!

Les organismes communautaires, CAFLA, RIFE, Collège Frontière, Ascot en Santé, SERY ont permis de développer des liens entre les milieux scolaires et les familles. Merci d'avoir ajouté ce projet à la longue liste de leurs tâches pour favoriser l'insertion des jeunes et de leurs familles.

Les accompagnatrices et accompagnateurs ont été des acteurs incontournables de ce projet: un énorme merci à Valérie Breau, Élodie Combes, Sophie Jeukens, Francis Komedza, Magninin Koné, Henry Mbatika et Nathalie Thamin.

Un grand merci aux familles qui se sont engagées dans ce projet, sans toujours savoir où il les emmenait. Merci pour votre fierté, vos encouragements et pour avoir donné de la valeur à ce travail que vous avez réalisé avec vos enfants. Que la rédaction de ce livre vous ouvre les portes de l'école québécoise et vous guide pour encadrer la réussite de vos jeunes!

Finalement toute notre gratitude va aux jeunes qui se sont donnés pleinement dans ce projet, qui ont fait des efforts, progressé, pris du plaisir et appris quotidiennement! Merci d'avoir essayé et bravo d'avoir réussi! Ce guide permettra à d'autres jeunes de tenter l'expérience que vous avez vécue. Grâce à vous, nous avons beaucoup appris!

PRÉFACE

À mes collègues enseignants et intervenants communautaires

Vous tenez dans vos mains un outil de pensée inspirant et inhabituel à la fois, produit d'une belle rencontre de trois partenaires ayant des visions différentes, mais devenues complémentaires aux fins du projet: des chercheuses œuvrant en éducation et en travail social, des enseignants du français en classe d'accueil et des intervenants d'organismes communautaires auprès des familles immigrantes nouvellement arrivées au Québec.

Trois expertises, donc, qui se réunissent autour du récit familial en contexte migratoire en redonnant la voix aux jeunes immigrants et à leurs familles. L'apprentissage du français, pilier du projet, devient graduellement le moyen privilégié d'expression du « moi familial », tandis que les langues maternelles gravitent autour afin de supporter l'émergence d'une identité plurilingue au sein de laquelle le français, langue de scolarisation et, langue des échanges publics, a pleinement sa place.

Ce projet prouve hors de tout doute que la présence des langues maternelles en classe d'accueil n'est aucunement menaçante pour le français. Au contraire, la « langue du cœur » servira de fondement solide à tout apprentissage linguistique ultérieur. De plus, elle pourrait favoriser le rassemblement de la famille proche ou lointaine autour du projet d'intégration au pays d'accueil dont le français devient l'outil privilégié.

Des questionnements légitimes pourraient surgir dans l'implantation d'un tel projet dans nos écoles. En effet, comment et pourquoi faire entrer l'histoire familiale des immigrants à l'école, par la grande porte? Certains pourraient craindre de perdre ainsi une forme de « neutralité » qui permettait de se centrer uniquement sur les apprentissages scolaires et de favoriser la transmission des savoirs, selon le principe « une (même) école pour tous »? Comment l'école peut-elle intégrer, dans une perspective d'équité et d'école inclusive, cette histoire familiale dans ses pratiques pédagogiques?

D'ailleurs, selon certaines traditions pédagogiques, il est nécessaire de mettre en place un cadre sécurisant, propre à l'apprentissage et distancié du milieu familial, car ce dernier pourrait "troubler" l'enfant par ses variables. Ceci est perçu comme valable pour tous nos élèves, qu'ils soient d'origine immigrante ou non. Est-ce toujours le cas?

De plus, selon certains, si on permettait à ces élèves d'évoquer l'histoire familiale et la culture d'origine, le risque de les enfermer dans cette culture primaire serait bien réel alors que l'on souhaite plutôt les guider vers l'intégration dans la société québécoise. Est-il possible de trouver un équilibre entre la reconnaissance du bagage linguistique et culturel de l'élève immigrant et l'apprentissage, au Québec, d'une nouvelle langue et d'une nouvelle culture ?

Ces questions constituent un excellent point de départ pour introduire le changement dans nos pratiques d'enseignement du français en classe d'accueil. Or, le changement arrive à point, car vous tenez dans vos mains un guide qui a le pouvoir de vous lancer dans une merveilleuse aventure pédagogique. Faites-le vôtre, cet outil clé-en-main; il vous aidera certainement à améliorer de façon substantielle les compétences en écriture de vos élèves immigrants.

Comment agit cette "potion magique" de l'écrit? Doucement, et tout simplement, elle va attirer sur la page blanche des mots remplis de sens, car les écrits sont issus du vécu de ces jeunes immigrants parfois déchirés entre deux pays, deux langues, deux cultures, et parfois, deux familles. Le récit familial donnera un sens à leur départ du pays d'origine, ils récupéreront et colleront ensemble les morceaux de leur histoire personnelle et familiale tant éparpillés.

Par ailleurs, il s'agit d'un « récit familial », car le jeune pourra inviter aussi des membres de sa famille ou d'autres personnes significatives à l'accompagner dans cette aventure et à co-construire ainsi ensemble leur nouvelle histoire en terre d'accueil.

Enseignants du programme d'accueil au primaire et du programme ILSS (Intégration Linguistique Scolaire et Sociale) au secondaire, vous allez trouver dans ce guide des thèmes incontournables en classe d'accueil: ma famille, mes amis, mon voyage, un souvenir d'enfance, mon pays d'origine, mon rêve d'avenir, etc. Mais la différence dans la façon de les aborder est notable. En fait, au moyen de ce projet d'écriture, vous allez ouvrir les portes de la classe pour permettre à d'autres adultes soucieux du succès des jeunes de venir les aider. La présence des organismes communautaires dans le projet vous facilite grandement cette tâche.

Certes, le projet vous inspirera à mettre sur pied des contextes signifiants et propices à l'émergence de l'écriture. De nombreuses recherches prouvent que ce type de contexte est essentiel à l'apprentissage d'une langue, et à l'apprentissage tout court.

Tout compte fait, la qualité la plus grande de ce projet est l'extraordinaire liberté qu'il laisse à l'enseignant. Ce dernier pourra adapter le projet à tout type de groupe qu'il a devant lui, qu'il soit débutant, intermédiaire, en grand retard scolaire ou avancé, prêt à intégrer la classe ordinaire. Alors, place à la créativité!

Laissez-vous porter par les promesses de ce beau voyage au pays du récit! Après l'avoir vécu durant trois belles années avec mes élèves, j'affirme que le plaisir que les jeunes en retirent est incommensurable. Or, le plaisir de lire et écrire n'est-il pas garant de réussite à l'école, ce but ultime de notre enseignement?

Angela Stoïca,
Enseignante-chercheuse participante au projet
Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île

Introduction

Un guide pour favoriser la créativité!

Faire entrer l'histoire familiale de migration à l'école québécoise et plus encore, l'utiliser comme un vecteur de motivation pour accompagner les jeunes allophones dans leur apprentissage de l'écriture en français, voilà tout un défi! Une équipe de chercheuses, d'enseignantes et d'intervenants communautaires a mené, en 2011 et 2012, une recherche action qui visait à mettre en œuvre des ateliers d'écriture d'un livre de leur histoire familiale par des jeunes scolarisés en classes d'accueil ou en classe régulière avec soutien linguistique. Ce livre présente des dimensions originales : il peut être rédigé à plusieurs mains, incluant éventuellement des passages écrits par des membres significatifs de la famille du jeune. Il peut aussi comporter des textes dans les langues d'origine des jeunes et de leur famille. Finalement il représente, pour les jeunes qui l'écrivent, un soutien à l'apprentissage du français écrit mais aussi un symbole de leur insertion au Québec et un lien entre leur passé, leur présent et leur avenir.

Le présent guide, issu de cette expérimentation et de son analyse, offre une modélisation de ce projet. En effet, l'écriture du livre d'histoire familiale vise des dialogues à divers niveaux : entre l'enseignant et le jeune, entre l'école, les familles et la communauté, entre le jeune et ses parents, entre les jeunes de diverses communautés culturelles et entre les langues... Ce guide veut outiller les intervenants scolaires et communautaires pour favoriser, accompagner, catalyser et renforcer ces dialogues en donnant des idées, en traçant la voie d'innovations possibles et en illustrant pratiquement les modalités d'implantation de telles approches. Il ne s'agit pas de reproduire ce projet tel qu'il s'est déroulé mais plutôt d'en tirer des leçons qui permettront aux enseignantes et intervenants de développer des approches adaptées à leur contexte et qui favoriseront l'apprentissage des jeunes tant de la langue française que de l'écriture en général, et ce, dans des contextes signifiants.

L'idée que l'histoire familiale, sociale et linguistique du jeune représente un contexte particulièrement signifiant, doit guider toutes nos actions pédagogiques. Plusieurs illustrations en sont présentées ici et montrent que plus les jeunes se sentent concernés et impliqués dans leurs productions écrites, plus ils aiment écrire et plus ils sont prêts

à développer les compétences nécessaires à une écriture de qualité.

Afin de développer les fondements de tels projets, le guide donne dans un premier temps la parole aux acteurs de ce projet. Les enseignantes, les intervenants communautaires, les parents et les jeunes s'expriment sur leurs besoins, sur leur expérience durant l'écriture du livre, sur l'intérêt et les effets de cette production. Beaucoup y expriment leur fierté et leur engagement, éléments qui font partie des grands principes de ce type de projets. Ces principes sont exposés et illustrés dans la seconde partie du guide. Ils doivent être vus comme des éléments transversaux et fondamentaux pour tout projet visant à favoriser les apprentissages des jeunes allophones en milieu scolaire québécois. On aborde ensuite les aspects pratiques de ce projet : quels sont les thèmes à aborder, comment on peut le faire, avec quels déclencheurs, quels outils, quelles modalités pédagogiques? Des fiches pédagogiques sont présentées et permettent d'illustrer l'implantation d'ateliers en classe et lors de rencontres communautaires. Ces fiches renvoient à des expérimentations qui se sont déroulées tant dans des classes primaires que secondaires. La partie suivante schématise les différentes manières dont les jeunes, leurs parents, les enseignants et les organismes communautaires, s'engagent dans ce projet, ouvrant ainsi sur divers types d'écritures. Là encore, il s'agit d'illustrer les multiples modalités pour mettre en œuvre et pour s'approprier de telles actions. Il n'y a pas une seule façon d'écrire un livre de son histoire familiale, il n'y a pas une seule façon d'accompagner les élèves dans cette aventure, il n'y a pas une seule façon d'envisager les collaborations entre les familles et l'école! Finalement il n'y a pas une seule façon d'apprendre à écrire en français langue seconde ! Ce sont ensuite les conditions de réussite de telles actions qui sont proposées, elles sont à la fois structurelles et conjoncturelles et engagent tous les acteurs du Ministère de l'Éducation aux jeunes en passant par les commissions scolaires et les organismes communautaires. Afin de présenter, de façon plus concrète encore, ces conditions et les modalités de la réussite, la foire aux questions vient répondre aux préoccupations des enseignants et des intervenants qui souhaitent mettre en œuvre une démarche de cet ordre. Certaines questions éthiques, qui ont été abordées en cours de projet, sont également exposées. Par exemple, peut-on mener ce type de projet avec des élèves en situation de stress post-traumatique ou en situation de grand retard scolaire ? La parole est donnée aux chercheuses à la fin du guide : elles transmettent leurs surprises, leurs découvertes et leur intérêt à participer à ce projet. Les annexes sont aussi importantes puisqu'elles présentent des outils et des aspects concrets du projet. Et n'oublions pas les références qui renvoient à des ouvrages, des sites internet et des liens qui

enrichissent la réflexion et qui ouvrent sur de nouvelles actions. La boîte à outils et les deux vidéos qui ont été développées dans le cadre de ce projet figurent dans ces références et sont disponibles pour tous les intervenants et les institutions qui s'intéressent à l'intervention scolaire auprès des jeunes immigrants et réfugiés.

Ce guide, à destination des praticiens, des étudiants et des formateurs mais aussi des gestionnaires et des décideurs, veut faire la promotion d'actions menées dans les écoles québécoises qui favorisent la réussite scolaire des élèves immigrants tout en développant la créativité et des compétences d'innovation chez les enseignants et les intervenants sociaux. Il est présenté avec de nombreuses illustrations issues des expériences en classe et dans la communauté. Les multiples extraits d'entrevues avec tous les acteurs de ce projet, parents, enseignantes, jeunes, intervenants, permettent de comprendre le sens donné par chacun à cette expérience pédagogique et laissent voir la fierté et le plaisir de tous. C'est à ce processus de création, d'innovation et d'apprentissages mutuels que nous invitons tous nos lecteurs! Soyez sûrs que de tels projets, s'ils demandent du temps, de la préparation et de l'implication, sont aussi porteurs de grands plaisirs et de découvertes importantes tant pour les jeunes que pour les intervenants!

Plus on écrit, mieux on écrit. Juste d'écrire son histoire familiale, on apprend sur la structure de phrase, toutes les règles de grammaire. (Enseignante)

Ce livre est comme un souvenir et je le garderai tant que je peux. (Élève)

On a découvert les jeunes sous un autre angle et la prof de mathématiques m'a même dit : « Tu es vraiment chanceuse de pouvoir les aider à révéler tout ce qu'ils ont dans leur cœur. » (Enseignante)



L'écriture, parce que moi je n'écrivais pas très bien, ça m'a aidé beaucoup à savoir les accents, les mots que je ne connaissais pas. (Élève)

Moi, j'étais très contente car on est toujours à la recherche d'une situation d'écriture significative... (Enseignante)



Un projet pour écrire

Quand on leur demandait de verbaliser leurs souvenirs, des choses qu'ils ont vues, de partager, de comparer entre leur pays d'origine différentes thématiques, c'était vraiment intéressant. La difficulté, c'était de toujours se mettre au travail pour écrire, de travailler plus longtemps pour peaufiner le résultat de ce qu'on voulait écrire, chercher des mots de vocabulaire...

(Enseignante)

Un projet pour parler de son histoire

On a trouvé ça vraiment intéressant d'écrire une lettre qu'on va envoyer vraiment par avion, une vraie lettre avec un timbre. Ça, ils étaient vraiment emballés par ça.
(Enseignante)

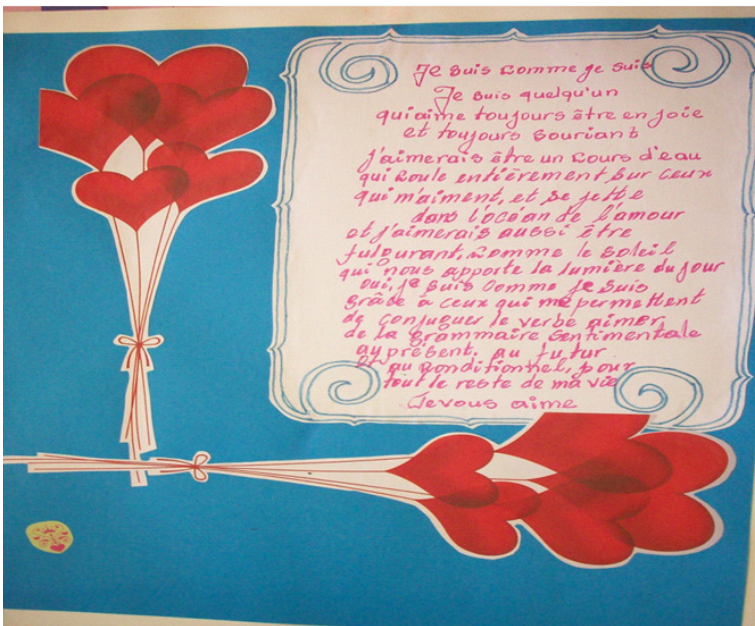
Je pense que, quand on a écrit à propos de la personne qu'on aime le plus, j'ai écrit sur ma grand-mère et je l'aime beaucoup. (Élève)

On a fait les différences entre le pays d'origine et ici. On a travaillé les personnes significatives, on a fait les traditions, les fêtes, puis il y en a qui ont parlé de la nourriture, des costumes. Puis on a fait les poèmes, poèmes pour leur pays, poèmes d'amour, poèmes d'amitié.
(Enseignante)

Et le fait que les élèves, entre eux, puissent se connaître, là on les oblige à partager et là ils ont un œil plus critique. On montre toujours sur la carte, on fait un peu de géographie en même temps.
(Enseignante)



L'explication de l'histoire de ma naissance a été mon meilleur moment. (Élève)



La langue maternelle en héritage

L'école dit des fois que ça serait bien de ne pas parler la langue maternelle, parce que ça va affaiblir l'enfant et il ne se forcera pas pour apprendre le français. Mais il y a l'étape aussi où il ne faut pas qu'ils oublient la langue maternelle. (Parent)



Dans la vie en général, c'est un atout parce que plus on a de langues... Et dans la classe aussi, les élèves plus ils ont de langues, plus ils font de parallèles avec la langue qu'ils apprennent. On l'écrit au tableau et là tout le monde y va de son mot qui appartient à sa langue mater-

nelle. (Enseignante)

Des adaptations nécessaires

C'est tellement un gros choc qu'ils sont moins disponibles aux apprentissages. Des fois, la deuxième année, il y a comme une métamorphose.

(Enseignante)



Il faut faire attention à certains élèves la première année, car il y a l'adaptation, il y a la culture... (Enseignante)

Dire qu'il va recommencer en 2e secondaire, ça donne beaucoup de problèmes à son intelligence. Pour nous, les parents, on ne sait pas comment faire. (Parent,)



Il faut être attentif, compréhensif, puis tout le temps faire des ajustements, c'est exigeant! Ça demande quand même beaucoup de préparation et de suivi. Dans l'ajustement, il faut respecter le rythme des jeunes. C'est eux qui nous donnent le ton finalement de ce qui marche, de ce qui marche moins. (Enseignante)

La scolarité à travers un parcours migratoire mouvementé

Dans les classes des camps de réfugiés, il y a trois cent élèves et un enseignant. Comment peut-il encadrer les enfants?

(Parent)

Congo, Ouganda, puis on est arrivés ici. Nous avons passé sept ans au camp de réfugiés! Quand je suis arrivée au Québec, je n'arrivais pas à bien dormir parce que j'avais beaucoup de pertes dans mon intelligence et j'avais beaucoup de stress. Les enfants, eux, se sont bien adaptés.

(Parent)



Quand nous étions dans les camps, on les encadrait mais pas dans des bonnes conditions. (Parent)

Vers des collaborations familles-école

Les enfants sont déboussolés, car il n'y a personne pour les aider à leur faire comprendre les livres. Si on pouvait avoir des personnes qui nous montrent comment on peut aider nos enfants. (Parent)

Oui, c'est très important de communiquer avec l'enseignant. Nous, s'il y a des rencontres, on y va sans problème. (Parent)

Il y a tout le volet parents aussi. On essaie beaucoup d'intégrer les parents à l'école. Alors je trouve que ce projet est un autre moyen où les parents peuvent participer. Je trouve que c'est positif aussi à la maison, de créer un moment parent-enfant. Je trouve ce projet vraiment intéressant. (Enseignante)

Des espaces de médiation

L'organisme communautaire, c'est très intéressant. C'est des idées en plus. Les parents, ils ont une façon de faire, les organismes ils ont une autre façon, de planifier ou d'organiser. Donc, ça aide les enfants à apprendre la langue. C'est un atout. (Parent)

Avant le projet, je ne voyais pas vraiment l'intérêt de le faire. Mais cela m'a permis de garder dans mon cœur des souvenirs de mon père. C'est pour ça que j'aime ce projet. (Élève)

Nous, on aide les parents. On a un local dans l'école, les élèves s'adressent à nous. On les connaissait tous, il y a aussi quelques parents qui participent aux ateliers, aux café-rencontres de notre organisme. Notre travail, c'était ça: encourager beaucoup plus les parents à avoir une participation active. (Organisme communautaire)

La façon que j'ai trouvée avec les élèves de cet âge, c'est de lire des livres qui rappellent aux enfants leur vécu. Qui leur font faire des liens. J'essaie de trouver des beaux livres qui sont dans l'émotion pour que les enfants se connectent vraiment à leurs souvenirs. Pour qu'ils partent vraiment de leurs souvenirs, de l'émotion qui y était reliée. (Enseignante)

Un projet qui continue au-delà de la classe d'accueil

Je pense que c'est un souvenir. Ça m'a donné envie de continuer à écrire... (Élève)

j'ai fait un dessin pour ma blonde, et pour mon cousin j'ai fait un dessin pour la nourriture des choses comme ça, j'aimerais continuer ce livre parce que c'est comme un diary, un journal ... (Élève)

Le plaisir, la diversité, le fait que ça change tout le temps... (Enseignante)



J'aurais aimé ça que le projet soit plus long. Peut-être qu'on va arriver à en faire une moitié ou un trois-quarts de scrapbook. Puis ils pourront poursuivre par eux-mêmes. (Enseignante)

Les grands principes du projet

Motiver grâce à des situations signifiantes!

Ils sont tellement contents d'avoir leur livre. À chaque fois qu'ils mettent des feuilles dedans ils sont fiers de réaliser quelque chose de concret, de beau, de significatif. En même temps, ils continuent à développer des apprentissages par rapport à l'écriture.
(Enseignante)

Toutes les recherches et expériences le démontrent: les jeunes apprennent à partir de situations signifiantes à leurs yeux. Non seulement ils apprennent, mais ces situations les motivent à continuer leurs découvertes et, plus encore, c'est dans ces contextes significatifs qu'ils vont le mieux retenir leurs nouveaux savoirs. Pourquoi? Tout simplement parce que ces expériences font sens dans leur vie, dans leur trajectoire et dans leurs relations. C'est à partir de ces situations significatives qu'ils construisent leur identité, perçoivent le monde qui les entoure et développent un rapport positif au savoir. C'est aussi parce que ces situations touchent leurs affects et leurs émotions qu'ils vont pouvoir les utiliser pour « grandir », tout en s'appropriant de nouvelles connaissances.

Parler de sa famille, écrire sur son histoire, devenir auteur de son journal de famille sont des situations motivantes qui renforcent l'envie du jeune de venir à l'école et son plaisir à apprendre. Quand la grammaire devient « grand-mère », elle transporte la chaleur de l'amour et devient vecteur de résilience. C'est en exposant l'enfant à ces situations, où l'apprentissage scolaire renforce la confiance en soi et la fierté, qu'on donne à nos jeunes toutes les chances de conjuguer ensemble leur développement social, affectif et cognitif.

Moi je trouve que ce projet-là, c'est une mine d'or. Pourquoi? Parce que ça a beaucoup changé chez lui. Ça lui a apporté beaucoup beaucoup de positif dans sa vie au niveau de l'écriture, au niveau de la langue, au niveau de son contact avec l'environnement... Exactement l'ouverture d'esprit, ça a tout a changé chez lui. (Parent)

Valoriser le dialogue entre les langues!

Apprendre une nouvelle langue, c'est tout un défi. La motivation des jeunes qui s'engagent dans cette aventure est un gage important de réussite. Cependant, les enseignants le constatent chaque jour, la route est longue et parfois décourageante. Pour apprendre cette nouvelle langue, se l'approprier et en faire sa langue de scolarité, il faut non seulement travailler dur, mais il faut le faire avec des assises solides.

La langue maternelle est une de ces assises. Les études le démontrent, on apprend une nouvelle langue en s'appuyant sur les habiletés et les connaissances acquises par le passé. La langue maternelle n'est pas l'adversaire du français! Si on la reconnaît comme fondement à la fois affectif, social, culturel et cognitif de nos élèves, on leur permet d'apprendre mieux et plus vite le français et de devenir plus compétents dans toutes les matières scolaires.

Les projets qu'on offre à ces élèves sont d'autant plus significatifs qu'ils donnent un sens, une légitimité, une reconnaissance à leurs expériences, à leurs savoirs et à leurs compétences. Il est important de légitimer la langue maternelle et de permettre aux jeunes, à travers leurs réflexions et leurs écrits, de mettre leurs deux langues en dialogue. Ce sera peut-être les parents qui le feront en participant au livre du jeune dans leur langue maternelle. Ou bien le jeune lui-même introduira des mots de sa langue maternelle dans le texte en français ou produira des textes bilingues. Ou encore, on mettra de l'avant tout le processus de comparaison des langues et de traduction comme une dynamique qui ouvre sur les apprentissages langagiers et cognitifs nécessaires à la scolarisation. Permettons à l'enseignant et aux élèves de jouer ensemble: entre les langues, sur les langues, dans les langues... pour mieux apprendre.

MA FAMILLE
Mina



Je vous présente : *Ma maman*
 Elle/Il aime : *Cuisiner*
 Elle/Il n'aime pas : *quand on ne l'écoute pas*
 Elle/Il est bon(ne) pour : *la cuisine*
 Ce que j'aime faire avec elle ou lui : *C'est laver la vaisselle*

Je vous présente : *Papa*
 Elle/Il aime : *Travailler à la maison*
 Elle/Il n'aime pas : *quand on ne l'écoute pas*
 Elle/Il est bon(ne) pour : *faire des gâteaux*
 Ce que j'aime faire avec elle ou lui : *a faire des gâteaux*

Quand ils arrivent, je parle anglais et espagnol. Je ne peux pas parler arabe parce que je ne le sais pas, mais les autres élèves m'aident beaucoup. Sinon, je trouve que pour un élève c'est très insécurisant de ne pas être capable de se faire comprendre et de comprendre. Je ne trouve pas que ça ralentit l'apprentissage du français. De toute façon, sa langue maternelle aide à construire l'apprentissage de l'autre langue. Ce n'est pas une béquille. Ce n'est pas contre l'apprentissage d'une autre langue, ça peut aider l'apprentissage. (Enseignante)

Faire de la place au dialogue entre les familles et l'école!

Les familles immigrantes sont souvent vues comme collaborant trop peu ou mal avec l'école de leurs enfants. Des incompréhensions et des méconnaissances mutuelles s'installent, ouvrant sur des préjugés et des replis sur soi tant du côté des familles que du monde scolaire. Pourtant l'encouragement, le renforcement, le suivi, l'intérêt des parents et familles favorisent la réussite scolaire de leurs jeunes et il y a plusieurs façons de construire les collaborations entre les familles et l'école. Ouvrir des espaces scolaires où les parents ont leur mot à dire, leur phrase à écrire ou leur souvenir à transmettre, représente sans aucun doute une chance pour les uns et les autres de se découvrir autrement, dans un contexte non menaçant et valorisant. C'est aussi une manière de faire place aux familles et de leur reconnaître une fonction dans l'éducation scolaire de leur jeune.

Ces espaces de dialogues partagés au sein d'un livre d'histoire familiale écrit par les jeunes à l'école remplissent plusieurs fonctions: permettre aux parents de voir ce que font leurs enfants, faire connaître leurs histoires et leurs savoirs à l'école, favoriser la proximité et la confiance entre l'enseignant et les membres de la famille, donner aux transmissions familiales une valeur éducative et scolaire, ouvrir le dialogue, à l'intérieur de la famille, entre les générations, rassurer les jeunes sur les collaborations possibles entre leur famille et l'école, rapprocher les élèves, leurs parents et leurs enseignants dans une démarche de collaboration et enfin, favoriser la création d'un produit commun dont tous pourront être fiers.

Ça m'a fait découvrir un paquet de tranches de vies... de quotidiens qu'on ne connaît pas nécessairement, ou qu'on ne prend pas nécessairement la peine de connaître en intégralité. Tandis que là, c'est une ouverture qui nous permet de mieux comprendre la famille, mieux comprendre le parcours migratoire dans certains cas, mieux comprendre les difficultés aussi... (Enseignante)

Oser des pratiques innovantes

L'école, la classe d'accueil, sont des lieux d'apprentissage et de travail. Mais toutes les enseignantes le disent: pour produire de tels efforts et garder la motivation, il faut aussi ouvrir des espaces de liberté. Les jeunes apprécient de sortir de la routine scolaire. C'est la diversité des stratégies pédagogiques qui permet de maintenir leur attention tout en développant leurs compétences et leurs stratégies de transfert. Les jeunes ont aussi de nombreux talents qu'on exploite trop peu dans le monde scolaire traditionnel. Développer leur créativité, le faire dans un contexte ludique avec des projets qui laissent place à l'imagination, au rêve et à leur personnalité, voilà ce qui les motive à écrire et à apprendre, et leur permet également de développer leur persévérance, leur estime de soi et leur potentiel d'adaptation. C'est dans ces situations qu'ils vont se surprendre et nous surprendre aussi. La fierté de la réussite viendra renforcer leur volonté à travailler et le développement de nouveaux outils opérationnels. Pour favoriser cette marge de liberté, l'enseignant peut développer ses propres réflexes de créativité et de flexibilité. Les thématiques, les stratégies pédagogiques, les supports doivent être pensés et opérationnalisés dans la souplesse et la différenciation, chaque élève présentant des talents et des besoins différents. Le facteur temps est ici essentiel: il faut se donner le temps de monter le projet tout comme laisser le temps aux élèves et à leurs familles de le développer et de le vivre. De tels projets peuvent dès lors être d'envergure différente mais toujours appréhendés dans la durée. N'oublions pas finalement que la créativité des élèves, c'est aussi celle des enseignantes!

Ils sont motivés parce que c'est amusant. Si c'était plus strict, plus encadré, plus difficile, ils ne s'amuseraient pas et ils ne seraient pas contents. Là, ils ont du plaisir à le faire, parce que je le fais tout le temps d'une façon artistique. Ils ont des feuilles, de formats différents, de couleurs différentes. C'est différent de ce qu'on fait en classe, alors oui, ils sont motivés à faire le projet, pour ça.
(Enseignante)

Élaboration du projet en classe

Les thèmes abordés et les déclencheurs suggérés

Le projet Écriture et Histoire familiale peut porter sur de nombreux thèmes que l'enseignante et les élèves prendront plaisir à choisir et à sélectionner. Voici quelques exemples de thèmes qui ont été expérimentés lors de la mise en œuvre du projet dans des classes d'accueil au primaire et au secondaire. Rappelons que, pour chacun, les parents sont sollicités pour contribuer à la production de textes et ce, dans la langue de leur choix. Des idées de déclencheurs, telles que proposées par les enseignants, sont indiquées dans les marges.

« Pour déclencher l'écriture liée au thème *Qui suis-je?*, je fais une étude approfondie sur les qualités et les adjectifs qui vont le mieux décrire les élèves, ce qui me sert pour fabriquer l'acrostiche. Lorsqu'une lettre se retrouve sans adjectif en français, je propose de chercher un mot dans une autre langue. Ensuite, j'aime bien lire le poème de Jacques Prévert: *Je suis comme je suis.* »

Qui suis-je?

Après avoir élaboré un acrostiche avec leur prénom (chaque lettre du prénom étant associée à une qualité que l'élève s'attribue), les élèves se présentent, se décrivent, parlent de leur personnalité et, de leurs goûts. C'est une belle activité « brise-glace » qui permet de lancer le projet: « parler de soi ».

Ma famille

« Pour le thème *Ma famille*, je leur lis ce que j'ai moi-même écrit à propos d'une personne importante pour moi. Puis, au primaire, j'utilise un livre comme *Je découvre la famille ou Les papas du monde*. Un extrait du livre *Chez moi, chez toi, chez nous* (page 6) peut permettre d'élargir la notion de *Personnes significatives* à un animal de compagnie particulièrement important pour l'élève. Ce livre contient de vrais témoignages de jeunes du secondaire à Montréal, recueillis et publiés par le CAFLA. »

Les élèves peuvent écrire sur l'un ou l'autre des thèmes suivants: mon arbre généalogique, mes activités en famille (dans mon pays d'origine et/ou au Québec), ma définition de ce qu'est la famille. Au secondaire ou bien auprès d'élèves ayant vécu des séparations familiales, il est possible de traiter du thème *Une personne (adulte) importante pour moi*, afin d'élargir le champ des personnes significatives.

Mes pays

« Pour le thème *Mes pays*, je travaille avec l'un de ces albums sans texte: *Miroir*, qui compare la journée de deux familles ou *Là où vont nos pères*, qui traite du parcours migratoire. »

On amène les élèves à évoquer leur(s) pays d'origine et le Québec/Canada, en présentant les différences et les similitudes entre ces pays.

« Pour le thème *Mes langues*, je fais une activité d'éveil aux langues (*ÉLODiL*) conçue pour élaborer une autobiographie langagière, celle qui s'intitule *Dis-moi ta(tes) langues, je te dirai qui tu es*. »

Mes langues

Les élèves réfléchissent aux différentes langues parlées à la maison et à l'école (dans leur pays d'origine et au Québec), puis écrivent une autobiographie langagière (possiblement bilingue ou plurilingue).

« Pour le thème *Mon souvenir d'enfance*, je leur lis (ou je leur fais lire) des extraits de roman comme *Ru* ou de *L'odeur du café*. »

Mon souvenir d'enfance

Les élèves racontent un souvenir d'enfance qui les a marqués.

Mon voyage vers le Québec/Canada

« Pour le thème *Mon voyage*, je lis aux plus jeunes *Augustine*. Avec des élèves plus âgés, je peux exploiter l'album sans texte *Les migrants* ou leur montrer le vidéo *M'aimes-tu?* ou encore, lire un extrait significatif de *Ru*. »

Les élèves peuvent raconter la préparation du départ, les étapes du voyage, les premières images du Québec/Canada à l'arrivée, etc. Pour plusieurs enfants et beaucoup de parents, il s'agit d'un thème particulièrement important, voire chargé émotionnellement, en relation avec leur parcours migratoire.

Mon trésor de famille

« Pour le thème *Mon trésor de famille*, j'apporte un objet de ma propre famille et je raconte son histoire. Ensuite, je leur lis l'album *Un merveilleux petit rien*. »

Les élèves apportent un objet symbolique important de la famille et racontent l'histoire de cet objet.

Mon école

« Pour le thème *Mon école*, je lance un remue-ménages pour souligner les sous-thèmes: le bâtiment, les enseignant(e)s, les horaires, les règles de vie, les matières, etc. »

Les élèves qui ont été scolarisés antérieurement pourront écrire sur leurs expériences scolaires et identifier les ressemblances et les différences entre l'école dans leur pays d'origine et celle de leur nouveau pays.

Les traditions et les fêtes

« Pour le thème *Les traditions et les fêtes*, je leur raconte une histoire personnelle en lien avec une fête québécoise. »

Les élèves prennent conscience de la diversité de leurs expériences culturelles dans différents domaines (cérémonies liées à la naissance, aux mariages, les fêtes religieuses, etc.). Selon l'angle adopté, ils pourront raconter un de ces événements ou comparer les pratiques culturelles.

Mes ami(e)s

« Pour le thème *Mes ami(e)s*, j'affiche des citations sur l'amitié et j'apporte des bandes dessinées sur « les amitiés célèbres » comme *Astérix et Obélix* ou *Calvin et Hobbes*, par exemple. »

Les élèves peuvent écrire sur l'un ou l'autre des thèmes suivants: la définition de l'amitié (entre pairs), les caractéristiques d'un « bon ami », l'importance (ou non) ainsi que les caractéristiques d'une « gang » d'amis, la description d'un(e) ami(e) important(e) (dans le pays d'origine et au Québec/Canada).

« Pour le thème *Mes rêves, mon avenir*, je lis l'album *Rêves de lapinou* et nous pensons à nos plus grands rêves, ou, pour les plus grands, je visionne en classe le documentaire *Avoir 16 ans* et nous discutons et écrivons autour de leur avenir. »

Mes rêves, mon avenir

C'est l'occasion pour les élèves d'écrire pour se projeter dans l'avenir, que ce soit au niveau personnel ou professionnel.

« Pour les élèves plus âgés, et notamment les réfugiés, le guide d'activités *Cartographie des souvenirs* peut être inspirant. »

Le thème de mon choix

Le fait de choisir eux-mêmes le thème peut stimuler la motivation à écrire des élèves, notamment lorsque le projet est bien lancé, qu'ils se sentent soutenus par des outils et des stratégies mises en places par l'enseignante.



Stratégies durant l'écriture: soutien et rétroactions

Il est important que l'enseignante soutienne les élèves durant une production écrite, car il s'agit d'une tâche exigeante cognitivement. Le fait de proposer des contextes signifiants (écrire son histoire familiale) aux élèves, tout en collaborant avec leurs familles, constitue une piste particulièrement intéressante. D'une part, les élèves explorent des sujets qu'ils connaissent et sur lesquels ils sont susceptibles d'être motivés à s'exprimer ; d'autre part, ils prennent davantage conscience des fonctions communicatives de l'écriture puisqu'ils partagent leurs écrits.

En guise de soutien, tout au long de la production écrite, l'enseignante peut fournir des modèles d'écriture. Ainsi, l'élève peut avoir à sa disposition un texte du même type que la production visée et dont il s'inspire tout au long de la tâche. Une fiche de planification peut également aider l'élève à structurer ses idées au fur et à mesure de leur élaboration. Elle peut prendre la forme de schémas ou de cartes conceptuelles dans lesquels l'élève écrira des mots-clés. De plus, selon le principe de la dictée à l'adulte, l'enseignante peut transcrire les idées de certains élèves qui sont au tout début de leur apprentissage de l'écrit. L'élève peut ensuite copier ces phrases. L'enseignante peut également proposer aux élèves de se regrouper en dyades, de choisir des images en lien avec le thème de la production écrite, de raconter à l'oral ce qu'ils souhaitent exprimer, puis de dicter leur texte à l'adulte. Ils copient ensuite l'histoire qu'ils ont inventée. Ces dispositifs favorisent l'engagement des élèves dans l'écriture en langue seconde et ont du succès même auprès de ceux qui sont en situation de grand retard scolaire.

Lorsque les élèves sont au tout début de leur apprentissage du français, des élèves locuteurs de la même langue première peuvent traduire les consignes à ces élèves et collaborer avec eux lors de l'écriture. On peut également leur proposer d'écrire dans leur langue première, puis de traduire leur texte en français (avec l'aide des pairs, du dictionnaire, des traducteurs automatiques sur l'Internet). Cette solution leur permet de participer pleinement au projet d'écriture, même s'ils viennent de débiter l'apprentissage de la langue seconde.

Par ailleurs, l'emploi des technologies de l'information en classe d'accueil est très utile pour, à la fois, motiver les élèves à écrire, et pour écrire dans plusieurs langues. Elles offrent de plus une variété de moyens d'expression alliant l'écrit et l'audio-visuel. L'Internet possède aussi plusieurs avantages, dont celui d'ouvrir la classe à de nom-

breux destinataires, locuteurs des langues premières ou de la langue seconde. Durant le projet, qui a parfois paru long et exigeant dans certains groupes, les enseignantes mentionnent que l'exploitation du laboratoire informatique pour la réécriture de certains textes était l'occasion pour les élèves de retrouver une motivation pour l'écriture du livre et pour la révision de leurs textes.

Enfin, les rétroactions doivent faire partie intégrante de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écriture en classe. Néanmoins, pour que ces rétroactions soient bénéfiques, il est essentiel de développer un climat de confiance entre l'enseignante et les élèves et de ne pas « tout » corriger afin d'éviter une surcharge de travail pour les enseignants et les élèves. Ainsi, les élèves sont encouragés à regrouper toutes les productions dans leur portfolio ; ils choisissent par la suite celles qu'ils souhaitent réviser pour le produit final. Certaines enseignantes ont utilisé un tampon « version de travail » pour signaler aux parents qu'il ne s'agissait que d'une première version. Les parents pouvaient ainsi s'intéresser au contenu de celle-ci sans mettre trop l'accent sur la forme. L'apprentissage de l'écriture en langue seconde est un processus long et complexe. C'est en écrivant dans ce genre de projet que les élèves, se sentant soutenus et valorisés par leur enseignant, trouveront plaisir à écrire et à apprendre à écrire.

Pour les enseignants souhaitant s'outiller davantage dans le domaine de l'écriture en langue seconde, une recension sur l'enseignement de l'écriture en langue seconde a été publiée récemment (Armand, F., Le, T. H., Combes, É., Saboundjian, R. et Thamin, N., 2011). Elle est accessible en ligne à l'adresse suivante:

Armand F., Thi Hoa L., Combes É., Saboundjian R. et Thamin N. (2011) «L'enseignement de l'écriture en langue seconde» Synthèse de connaissances soumise au Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Département de didactique, Université de Montréal
Accessible en ligne sur le site du CEETUM (www.ceetum.umontreal.ca) à la section publications.

La mise en forme du produit et sa diffusion

La mise en forme du produit

Parmi les formats du produit que l'on peut choisir collectivement d'élaborer dans ce genre de projet d'écriture, on peut citer, entre autres exemples:

- Un livre individuel de type « livre traditionnel relié », regroupant les diverses productions dactylographiées sé-

lectionnées et réécrites à partir de l'ensemble des productions regroupées dans son portfolio (ainsi que des dessins et des photos);

- Un livre individuel de type scrapbook, dans lequel l'élève a placé ses différentes productions manuscrites, ses dessins et ses photos, sur des pages qu'il a pris soin de décorer au fur et à mesure. Pour le produit final, l'élève a la possibilité de retirer certaines pages (et il le sait dès le départ);
- Un livre collectif regroupant les textes sélectionnés par les élèves et les parents selon des modalités définies collectivement (volonté de partager leurs récits, illustration d'un thème spécifique ou de plusieurs, etc.);
- Une production multimédia de type blog, qui permet de présenter sur Internet les textes, les dessins, les photos et les vidéos en lien avec chaque thème abordé.

La diffusion du produit: le « lancement du livre » et sa mise en ligne

- Le lancement du livre

Le succès de ce genre de projet d'écriture est lié à la fierté que l'élève ressent d'avoir accompli la tâche d'écrire un livre à la manière d'un écrivain. Le fait de proposer une séance de clôture du projet à laquelle les parents (et selon le cas d'autres personnes) sont invités permet de valoriser cette dimension et de récompenser les efforts fournis par les élèves.

- La mise en ligne des livres

Les livres en format papier (manuscrits et/ou dactylographiés) peuvent faire l'objet d'une numérisation et être placés sur un site afin d'être plus largement accessibles, notamment pour la famille et les amis dans le pays.

Exemples de déroulement de séances

Trois fiches pédagogiques présentent le déroulement de séances au primaire, au secondaire avec les élèves et lors d'un atelier avec les familles.

Fiche pédagogique au primaire : Mes langues

Ordre d'enseignement: primaire
Durée: deux à trois périodes
Objectif: rédiger son autobiographie langagière

Résumé de la situation d'apprentissage :

Durant la première période de l'atelier, les élèves clarifient, avec l'aide de l'enseignant, les notions de « langue maternelle », « langue seconde » et « langue d'origine ». Ils écoutent la lecture d'une autobiographie langagière authentique (cf. www.elodil.com, rubrique témoignage: Brijita.) réalisée dans une école montréalaise (École Barclay - CSDM), et commencent à parler de leurs langues.

Durant la deuxième période de l'atelier Mes langues (phase de réalisation), ils planifient la description de leur répertoire plurilingue, puis, regroupés en dyades, ils décrivent oralement leur répertoire linguistique à leur ami, en prenant soin d'utiliser les notions apprises sur les langues. Enfin, les élèves rédigent leur propre autobiographie langagière en ajoutant des histoires personnelles en lien avec ces langues.

En guise d'activité de prolongement, l'enseignante peut inviter les parents et proposer aux élèves de lire les textes qu'ils ont écrits en langue maternelle et/ou en langue seconde.

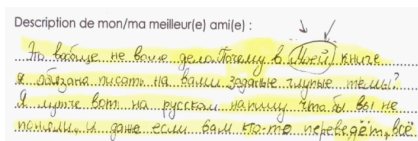
Déroulement de l'atelier

Première période : Préparation à l'écriture (50 minutes)

On propose aux élèves l'écriture d'un chapitre sur le thème *Mes langues*. Pour cela, on les amène à réfléchir aux langues qu'ils parlent (où? avec qui? etc.), puis de présenter ces langues dans une « autobiographie langagière » qui fera partie du livre de l'histoire familiale.

Clarification des termes

- L'enseignante explique aux élèves qu'une « autobiographie langagière » est un type de texte (comme un conte ou un texte d'information en sont d'autres) qui parle de leurs langues maternelles, de leurs langues d'origine, de leurs langues secondes et qu'ils vont tout d'abord clarifier ces termes.
- L'enseignante réalise un remue-méninges avec les élèves sur la définition des termes « langue maternelle », « langue seconde » et « langue d'origine ».
- Voici des exemples de questions pour le remue-méninges: Que signifie langue maternelle? Peut-on avoir plusieurs langues maternelles? Réponse: *la langue maternelle est la langue acquise de façon naturelle, dès le plus jeune âge, par simple interaction avec l'environnement familial. Ainsi, une personne peut avoir plusieurs langues maternelles (sans nécessairement savoir écrire ces différentes langues).*
- Que signifie langue seconde? Réponse: *La langue seconde est une langue qui a été apprise ou acquise après la langue maternelle: l'accent est mis sur la chronologie. On peut apprendre une langue seconde à l'école ou bien en voyage.*



Pour aborder la notion de « langue d'origine », l'enseignante peut lire aux élèves ce témoignage: « Je m'appelle Khaï. Mes parents sont Vietnamiens. Je suis née au Vietnam et nous sommes arrivés au Québec quand j'avais un an. Je ne parle pas le vietnamien mais je le comprends » (cf. activité ÉLODIL: site www.elodil.com, rubrique Activités pour le primaire, situation d'apprentissage Dis-moi ta/tes langue-s, je te dirai qui tu es, p.12)

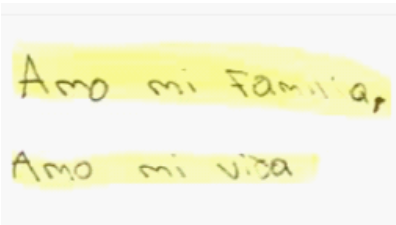
- L'enseignante peut ensuite demander aux élèves quelles sont les langues de Khaï. Elle amène les élèves à préciser la relation que Khaï entretient avec la langue vietnamienne: elle est au contact de cette langue au quotidien et la comprend. C'est *la langue de sa famille, parlée par un ou plusieurs membres de sa famille*. On peut donc dire que c'est sa « langue d'origine » (La notion de langue d'origine permet de mieux appréhender et comprendre la réalité d'élèves qui sont ou ont été en contact avec un grand nombre de langues).

Une fois que les élèves sont familiarisés avec ces notions, l'enseignante rappelle aux élèves qu'ils vont écrire leur autobiographie langagière.

- L'enseignante amène les élèves à comprendre la signification de cette notion (elle peut écrire la définition au tableau): il s'agit de *la description des langues présentes dans la vie d'une personne (sa ou ses langues maternelles, d'origine, secondes) et de la narration d'histoires personnelles autour de ces langues (leur apprentissage, leurs usages, les émotions associées à ces langues, etc.)*.
- En guise d'exemple, elle présente l'autobiographie langagière de Brijita (cf. www.elodil.com, rubrique témoignage: Brijita.) et soutient la compréhension des élèves en écrivant les mots inconnus au tableau.

Consigne

- « A ton tour de décrire quelles sont tes langues, de raconter une histoire pour chaque langue (avec qui tu la parles, quel souvenir tu as de son apprentissage) et les sentiments que tu ressens quand tu les parles et quand tu les écris ».



Deuxième période : Réalisation(1 heure)

- Planification individuelle: l'enseignante distribue aux élèves une fiche de planification sur laquelle ils nomment chaque langue qu'ils parlent ou qu'ils connaissent ainsi que les sentiments associés à ces langues. Ils peuvent ajouter des informations en inscrivant quelques mots-clés sur lesquels ils pourront se baser durant l'écriture. La fiche est divisée en trois espaces (à moins que des élèves possèdent un répertoire supérieur à trois langues, ce qui arrive souvent). Un espace s'intitule « ma langue maternelle », un autre, « ma langue seconde », et un troisième espace est présent s'il existe une autre langue dans le répertoire de l'élève, une langue d'origine par exemple.
- Présentation orale en dyades: une fois que la fiche de planification est remplie par les élèves, l'enseignante propose aux élèves de se placer en dyade et de décrire les langues qui les entourent en employant les notions de langue maternelle, langue seconde et langue d'origine. Ils peuvent ensuite se poser des questions sur ce qu'ils pensent de chaque langue et se demander quelles sont les raisons qui font qu'ils aiment une langue, par exemple.

- Écriture de l'autobiographie langagière: l'enseignante propose ensuite à chaque élève d'écrire son autobiographie langagière. Elle les aide à compléter leurs idées en mettant quelques thèmes au tableau: décrire quelles sont tes langues (maternelle, seconde, d'origine, etc.), raconter une histoire pour chaque langue (avec qui tu la parles, quel souvenir tu as de son apprentissage), les sentiments que tu ressens quand tu les parles et quand tu les écris, ce que chaque langue représente pour toi (à la manière de l'autobiographie langagière de Brijita pour les plus avancés).
- L'enseignante indique aux élèves qu'ils peuvent d'abord écrire dans leur langue maternelle, s'ils le désirent. Ils peuvent écrire un mot, par exemple « bonjour », dans leur langue maternelle. Ils peuvent aussi écrire toute une production écrite dans leur langue maternelle, puis la traduire ensuite en français selon les désirs de l'enseignante et des élèves.
- L'enseignante propose aux élèves ayant besoin de soutien additionnel des modèles de phrases du type: « *ma langue maternelle est l'arabe. Quand j'écris en arabe, je trouve ça amusant. Je suis fier de parler deux langues.* » ou des débuts de phrase: « *ma langue maternelle est...* ».

Au besoin, les élèves peuvent se mettre en équipe, selon leurs langues maternelles ou selon leurs affinités, pour s'entraider lors de l'écriture de la production écrite. L'enseignante peut également s'asseoir à côté d'élèves débutants ou en situation de grand retard scolaire pour les aider dans leur recherche de vocabulaire, dans l'organisation des idées, etc. Au besoin, l'enseignante écrit sous la dictée de l'élève qui recopie par la suite les phrases écrites.

Troisième période : Révision et partage (30 minutes)

- Les élèves procèdent à une première révision de leur texte.
- L'enseignante propose aux élèves volontaires de lire leur autobiographie langagière.
- L'enseignante amène les élèves à réfléchir sur ce que cette activité leur a apporté. Les élèves expriment ce qu'ils ont compris en créant leur autobiographie langagière, et ce

qu'ils ont appris de nouveau sur leurs amis.

- Selon le désir de l'élève de procéder ou non à une révision approfondie, l'enseignante peut apposer un tampon « version de travail » sur la production écrite.

Prolongement

- Par la suite, l'enseignante organise des périodes de révision des textes par les pairs, puis poursuit, selon le cas, le travail de révision avec chaque élève afin qu'ils présentent leur texte lors d'une rencontre à laquelle les parents peuvent être invités.

Après une année au Canada, je me sens chez moi chez moi **mwen lakay mwen.**

Fiche pédagogique au secondaire : Mes pays

Ordre d'enseignement: secondaire, accueil

Durée: la fiche suivante sur le thème *Mes pays* peut être mise en œuvre lors d'un atelier de trois périodes précédé d'un atelier préparatoire décrit ci-dessous

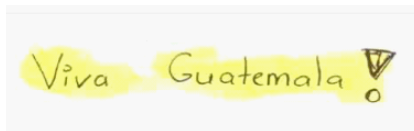
Objectifs:

- élaborer une description de son pays d'origine sous des formes variées;
- aborder des éléments particuliers qui rattachent l'élève à ce pays;
- comparer, avec une approche personnelle, les pays auxquels l'élève est attaché en ciblant des éléments importants à ses yeux.

Résumé de la situation d'apprentissage:

L'objectif des deux premières périodes est de décrire les pays au moyen de catégories d'informations précises (superficie, population, etc.), tandis que l'objectif de la troisième période est l'expression personnelle.

La première période est axée sur l'oral: les élèves répertorient les informations géographiques et historiques sur chacun des pays. La deuxième période débouche sur une production écrite qui allie des formes descriptives et argumentatives de discours, dans le but de mettre en valeur le pays d'origine à la manière d'une agence de voyage.



Lors de la dernière période, les élèves produisent un texte personnel sur des éléments précis du pays d'origine qui sont reliés à leur propre histoire, ce qui peut donner lieu à une comparaison entre le pays d'origine et le pays d'accueil. L'enseignante amène ainsi progressivement les élèves à identifier les liens affectifs ou identitaires existant entre eux et leurs pays. De plus, comme pour chaque atelier, les parents sont invités à écrire un paragraphe, voire un ou plusieurs textes sur le thème dans la langue de leur choix. Leur production est ajoutée au livre final de l'élève.

NB: Le titre de l'atelier se veut inclusif en intégrant, dès le départ, la possibilité que l'élève s'identifie aux deux pays dans lesquels il a vécu. Il faut mentionner que l'élève peut avoir plus de deux pays. L'élève peut ainsi décrire plus de deux pays. L'enseignante laissera également

l'élève intituler son atelier Mon pays si ce dernier s'identifie seulement à un pays.

Le déclencheur proposé pour décrire un pays consiste à s'appuyer sur la description physique et psychologique d'une personne lors d'un atelier préalable.

Atelier préparatoire: La description d'une personne

L'objectif de cet atelier préalable est de produire un texte descriptif, puis un texte narratif, sur une personne. Dans un premier temps, les élèves lisent des biographies et identifient les catégories d'information qui permettent de décrire une personne sur le plan physique et psychologique. Dans cette séquence, ils vont passer du texte descriptif (pour l'aspect physique) au texte narratif (pour l'aspect psychologique). Une fois que les élèves ont établi les catégories d'information utiles pour la description physique (taille, couleur des cheveux, âge, habitudes vestimentaires, etc.) et psychologique (préférences, traits de caractère, etc.) d'une personne, ils identifient des anecdotes qui sont particulièrement pertinentes pour parler de cette personne. Lors de l'atelier *Mes pays*, les catégories d'information qui auront été développées pour la personne seront ré-exploitées et adaptées pour décrire les pays.

Atelier principal: Mes pays

Déroulement de l'atelier

Première période: Remue-méninges sur nos pays d'origine

Il s'agit de proposer aux élèves d'écrire un chapitre sur le thème *Mes pays*.

- Tout d'abord, l'enseignante organise un remue-méninges: les élèves réinvestissent ce qu'ils ont travaillé lors de l'atelier préalable sur la *Description physique et psychologique d'une personne*. Par exemple, la taille de la personne correspond au nombre d'habitants d'un pays mais également à la surface du pays comparativement à d'autres pays du monde.
- Lors de cette première période, les élèves décrivent la situation géographique de leur pays d'origine, la composition ethnique de sa population, etc. Ensuite, ils réutilisent ce qui a été abordé dans l'atelier préalable sur la *Description physique et psychologique d'une personne*, et notamment le vécu de la personne, pour évoquer la di-

mension historique du pays.

- Débat en classe: l'enseignante peut poser la question suivante aux élèves: « Est-ce que tout est important lorsqu'on décrit l'histoire d'un pays ». Elle amène les élèves à se concentrer sur la fondation du pays, les grandes étapes de l'histoire du pays, par exemple.
- Pour clore la période, l'enseignante propose aux élèves de réaliser une présentation orale sous forme de diaporama (incluant des images et des photos sélectionnées par les élèves) dans le but de décrire leur pays d'origine de manière « objective » (un lien avec l'univers social est donc effectué grâce à cette activité).
- L'enseignante envoie une lettre aux parents en leur proposant d'écrire un texte présentant leur pays d'origine, et ce, dans la langue de leur choix. Cette invitation peut faire l'objet d'une traduction par des interprètes ou bien par l'élève lui-même. L'idée est d'ajouter les productions des parents à celle des élèves dans le livre final.

Mes pays d'origine

Je vais vous parler de l'Allemagne. Il y a beaucoup des zoos qu'on peut visiter. Un de ces zoo ce le Dresdner zoo, il est ci célèbre parce qu'il y a beaucoup de différente animal comme le chameau. Il existe aussi un parc d'attraction qui s'appelle Legoland. Là-bas il y a beaucoup des jeux différents. Chaque ville a des statues d'un animal qui représente la ville comme leur symbole comme dans la ville ou je suis née s'était le Lion. Un de les châteaux fort célèbre en Allemagne ce le château Burg Lichtenberg.

Maintenant, je vais vous parler de mon deuxième pays ce la République démocratique du Congo. Le 30 juin ce la fête de l'anniversaire de l'indépendance du Congo. Il y a un zoo qui s'appelle l'AZLU dans une ville en RDC nommé Lubumbashi. Un de les musée là-bas ce le

Deuxième période: Mise en valeur de mon pays d'origine

- Dans un deuxième temps, on demande aux élèves de sélectionner des informations parmi celles qui ont été abordées lors de la première période du thème *Mes pays*. L'objectif de cette sélection est de « vendre » ce pays, à la manière d'un agent de voyage, soit de rendre le pays « plus » intéressant aux yeux de leurs amis.
- Production d'un pamphlet publicitaire: les élèves peuvent produire un dépliant comme ceux que l'on trouve dans une agence de voyage. Ils peuvent aussi imaginer un récit de voyage attrayant. Ils évoquent des sites touristiques, les langues, les fêtes, les moments de l'année durant lesquels il est plus intéressant de voyager dans ce pays.
- Cette activité donne aussi la possibilité aux jeunes d'illustrer les différentes langues du pays (salutations dans la/les langue(s), poèmes célèbres, chansons folkloriques, hymne national, etc.). Ils peuvent demander à leurs parents de les aider à développer cet aspect de leur pamphlet.

Troisième période: Évocations de mon pays d'origine

Lors d'une troisième période, l'enseignante propose aux élèves de s'exprimer sur ce qu'ils aiment ou ce qui leur manque de leur pays d'origine. À cette étape, elle aborde le vocabulaire sur le thème du souvenir ou de la nostalgie. Elle peut mettre en place une discussion sur le mot « nostalgie » et ses expressions dans différentes langues (lecture d'écrivains exilés, par exemple). Le texte produit peut prendre la forme d'un poème.

La prise de conscience du pays d'origine permet enfin la comparaison avec le pays d'accueil et peut être exploitée dans le cadre de l'univers social (histoire, régime politique, etc.) du Canada/Québec. L'enseignante amène progressivement les élèves à identifier les liens affectifs ou identitaires existant entre eux et leurs pays.

Prolongement

Les élèves peuvent poursuivre l'écriture de leur récit en intégrant des éléments des deux pays en lien avec des histoires personnelles. Cela peut donner lieu à un recueil de poèmes ou bien à la création d'une représentation théâtrale sur ce thème.

Les parents sont invités, non-seulement à ajouter leurs productions écrites dans la langue de leur choix depuis la maison, mais aussi à participer au lancement du livre de leur jeune en classe en fin de projet.



Fiche pédagogique avec les organismes communautaire: Atelier parents-jeunes sur le thème Le voyage

Ordre d'enseignement: primaire, secondaire, adulte
Durée: deux à trois périodes de 45 minutes à 1 heure
Objectifs:

- réunir les parents et le jeune lors d'une séance afin de leur permettre d'écrire ensemble et au même moment leur histoire familiale. Ainsi, le parent, comme le jeune, devient un acteur à part entière de l'action d'écriture de l'histoire individuelle et familiale ;
- écrire leurs souvenirs respectifs du ou des voyage(s) effectué(s) depuis leur pays d'origine jusqu'au Québec. Ainsi, les parents et les jeunes redécouvrent les sensations, les sentiments, les rêves, les craintes qui les ont animés tout au long de leur périple ;
- amorcer le processus de réflexion et d'écriture sur ce thème qui pourra se poursuivre plus tard de façon plus intime à la maison.



NB: Cette rencontre peut se dérouler au sein de l'école ou, mieux encore, dans les locaux d'un organisme communautaire. En effet, l'organisme communautaire peut aussi assurer le regroupement, l'accompagnement et l'encadrement des parents au cours de cette activité. La présence de l'enseignante à cette rencontre est conseillée mais non obligatoire. Elle peut aider l'organisme communautaire à organiser la rencontre.

Avant la rencontre, il importe de s'assurer d'envoyer une invitation aux parents, si possible traduite dans différentes langues afin de leur permettre de bien comprendre le but de la rencontre. Il convient également de préparer des fiches qui pourront être utilisées pour orienter les participants et faciliter le processus d'écriture. L'utilisation des fiches est conseillée mais pas obligatoire. Il est important de laisser aux parents la liberté de les utiliser ou non. Ces fiches seront des soutiens appréciables pour des parents qui sont en francisation.

Le lieu de la rencontre ainsi que l'heure sont importants dans la mesure où les parents sont parfois en classe de francisation ou travaillent. Il est donc nécessaire de choisir un lieu et un moment qui les accommodent.

Prévoir une collation et un nombre suffisant d'accompagnateurs en

fonction du nombre de personnes présentes et de leurs besoins d'encadrement (locuteur du français ou non, alphabétisé ou non dans une langue autre que le français, etc.).

Cette rencontre doit idéalement avoir lieu après que le projet ait débuté en classe. C'est une occasion pour les jeunes de montrer aux parents les textes qu'ils ont déjà produits.

Résumé de la situation d'apprentissage

Durant la première période de l'atelier (préparation), les parents, les jeunes et les bénévoles présents font connaissance. L'enseignante ou la personne ressource de l'organisme communautaire explique aux parents le but de la rencontre. Au cours de la deuxième période de l'atelier (phase de réalisation), la personne ressource explique les consignes de l'atelier. Il s'agit pour les parents et les jeunes d'écrire un texte portant sur le ou les voyage(s) effectué(s) depuis leur pays d'origine jusqu'au Québec, et ce, dans la langue de leur choix. S'ils écrivent dans une langue autre que le français, ils peuvent ou non en faire la traduction en français par la suite. Ainsi, les parents et les élèves rédigent leur propre version du voyage. Finalement, lors de la troisième période, la personne ressource peut inviter les parents et les élèves qui le souhaitent à partager les textes qu'ils ont écrits dans leur langue maternelle ou en français avec tous les participants.

Enfin, durant une phase de prolongement, les familles sont invitées à terminer l'activité à la maison et encouragées à poursuivre leur participation à la production du livre des jeunes.

Déroulement de l'atelier

Première période: Préparation à l'écriture (45 minutes)

Introduction

- (Ré)Expliquer aux parents le projet et le but de la rencontre qui est de leur offrir un cadre au sein duquel écrire et partager leur histoire avec leurs enfants et bénéficier d'un encadrement et d'un soutien supplémentaires pour écrire en français. Mettre l'accent sur le fait que cette activité est avant tout orientée vers le plaisir du partage et de la rencontre.
- Faire connaissance avec les parents et leurs jeunes et demander à toutes les personnes de se présenter.
- Encourager les parents et les jeunes à s'exprimer en fran-


çais mais leur donner la possibilité de s'exprimer dans une langue autre s'ils le désirent. La présence d'accompagnateurs qui parlent d'autres langues est un atout.

Déclencheur pour l'activité


- Pour aborder le thème *Le voyage*, on peut lire les textes *Mon immigration au Canada*, *Mon arrivée au Canada*, *Mes saisons au Canada* et *Entre rêve et cauchemar*, qui présentent des témoignages de jeunes qui expliquent leur vécu par rapport à l'immigration. Dans ces textes, ils décrivent les sentiments, les sensations, etc. Ces textes sont extraits du livre *Chez moi... Chez toi... Chez nous...*
- On peut lire tout autre texte ou visionner une courte vidéo telle que « M'aimes-tu? » qui est pertinente pour aborder le thème ciblé afin de proposer du vocabulaire et de faciliter la recherche des idées aussi bien pour les parents que pour les enfants.
- Pendant la lecture, lire lentement et bien articuler afin que les parents qui ne comprennent pas ou peu le français puissent comprendre les histoires.
- S'assurer que tout le monde comprend bien les textes ou la vidéo.
- Présenter et distribuer les fiches qui seront utilisées lors de l'activité.

Mina

Le voyage



Le départ...




Je dis au revoir à : mes voisines.

Je me sens : bien.

Nous allons à l'aéroport : en taxi.

À l'aéroport : ils ont vérifié les sacs.

Avant d'embarquer dans l'avion : je n'ai pas peur.



Consignes de l'atelier

- Inviter les parents et les jeunes à écrire sur les fiches qui leur ont été remises.
- Clarifier le fait qu'ils peuvent aborder chaque sous-thème selon leur préférence et écrire ce qu'ils veulent et ce, dans la langue de leur choix.
- Expliquer que ces fiches seront ajoutées au livre des jeunes

Deuxième période: Réalisation (45 minutes à 1 heure)

- Distribuer les différentes fiches.
- Les parents et les jeunes soutenus par les accompagnateurs écrivent leur histoire.

- Les familles restent regroupées et peuvent être réunies en fonction des langues parlées s'il n'y a pas suffisamment d'accompagnateur pour encadrer chaque famille. Les familles peuvent également s'entraider les unes les autres.
- Les accompagnateurs encouragent les participants.
- Les accompagnateurs sont disponibles et clarifient au besoin les consignes, le vocabulaire, etc., suggèrent des idées, répondent aux questions sur les aspects formels de la langue.
- Il n'est pas nécessaire que les parents et les jeunes remplissent toutes les fiches lors de cette activité.
- Ils peuvent poursuivre une fois à la maison.

Troisième période: Partage

Cette troisième période qui consiste à lire son texte aux autres familles présentes, est facultative. Elle dépend de la façon dont les parents et les jeunes se sentent à l'aise ou non de partager leur histoire devant les autres. Il est important de respecter leur désir ou non de s'exprimer..

Cette phase peut aussi se faire de façon informelle lors de la collation qui sera offerte à la fin de l'atelier.

Prolongement

Enfin, durant une phase de prolongement, les familles sont invitées à terminer l'activité à la maison et encouragées à poursuivre leur participation à la production du livre des jeunes.

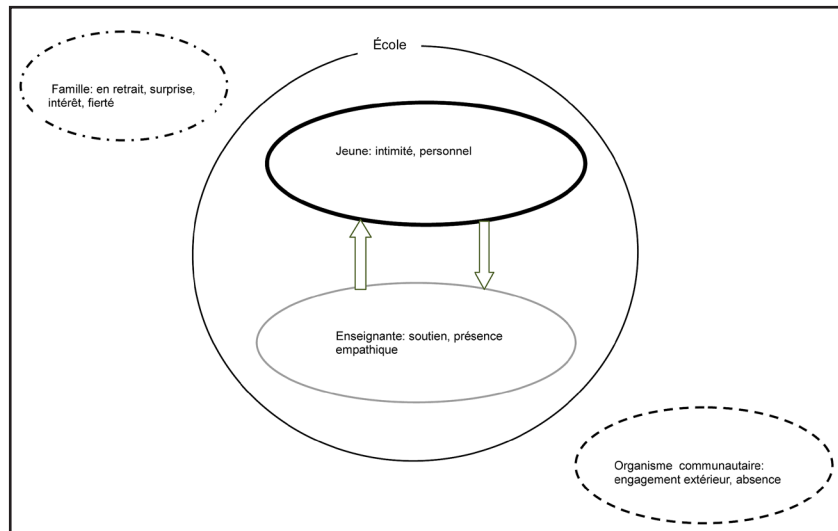


Des types d'écritures variés

Différents 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.



Écriture intime



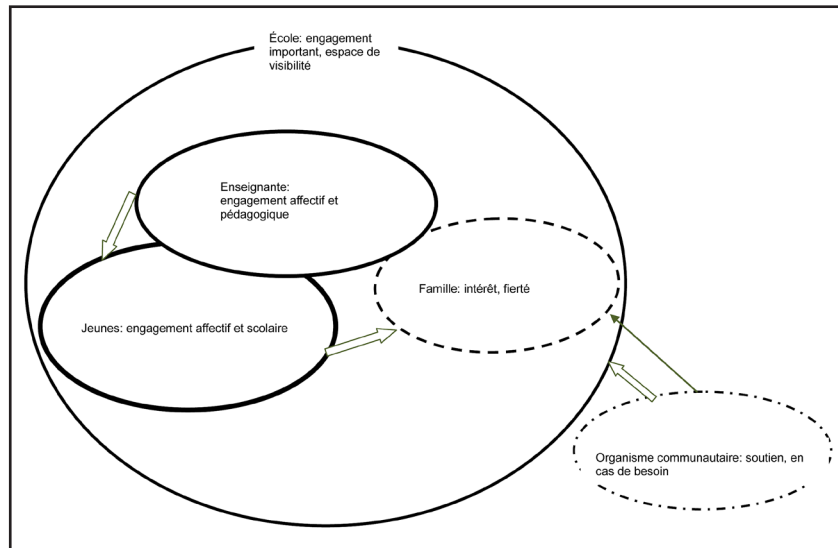
*Écrire ce livre m'a permis de soulager les peines du passé
(Élève)*

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 certains parents ne voulaient pas écrire. 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 (Organisme Communautaire)

Écriture collective



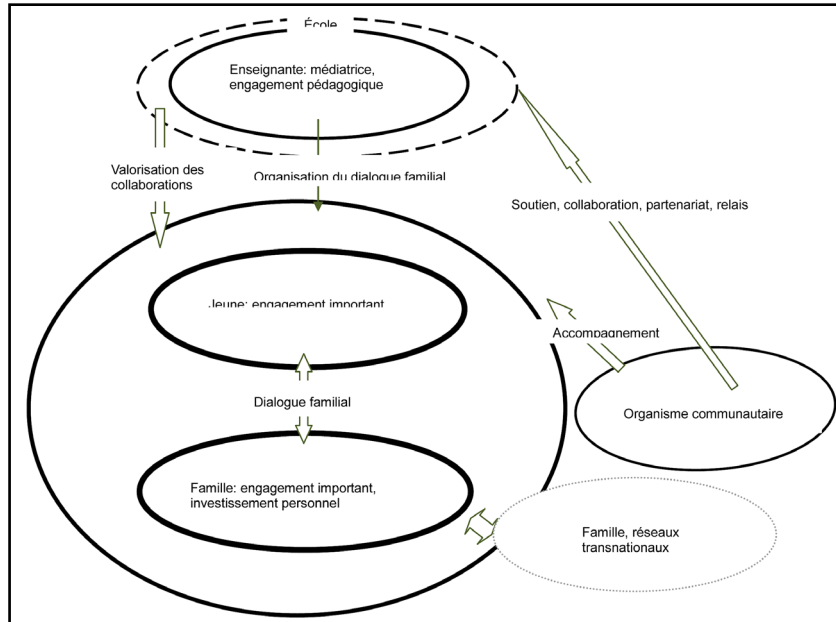
Les plus habiles, les avancés vont servir de levier pour les autres. On va les utiliser beaucoup pour qu'ils traduisent les questions, expliquent un concept. Pour ceux qui ont déjà fait la transition en français avec le terme « éléments déclencheurs », qu'est-ce qu'un élément déclencheur? Il n'y a pas 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)

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.**

Écriture familiale



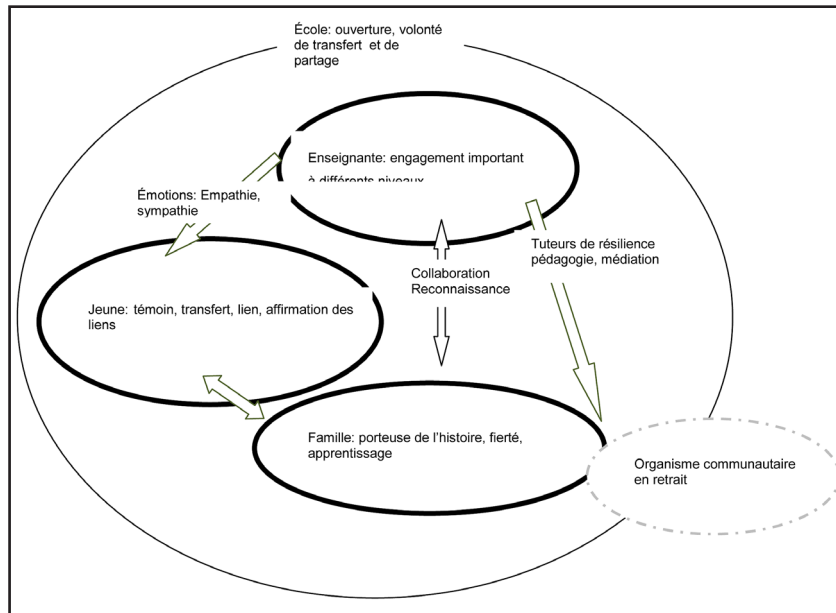
Moi j'ai parlé avec ma mère, mon grand-père, ma tante de ça. Ils m'ont aidé au téléphone. Ils me parlaient en espagnol et je prenais des notes. Après, j'arrivais en classe puis je complétais ce qu'ils m'avaient dit avec mes souvenirs (Élève)

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.**

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)

Écriture dialogique

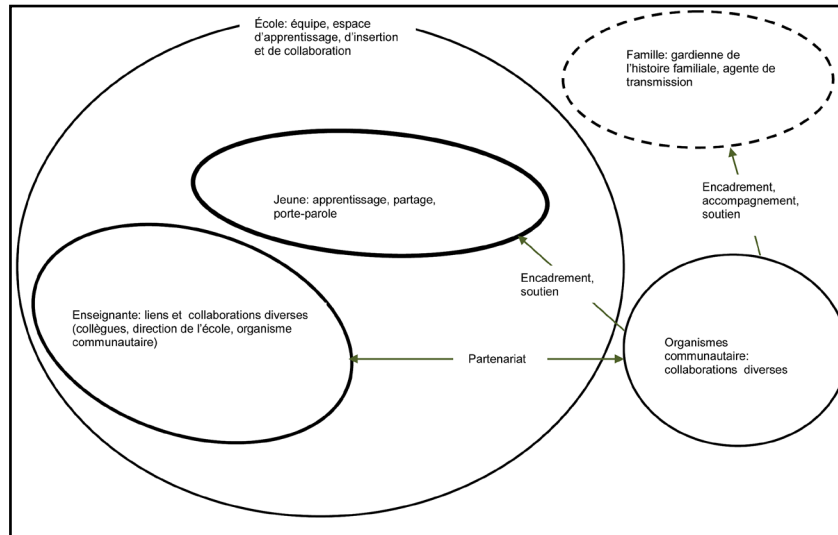


L'écriture dialogique fait appel à différents types de dialogues, à savoir: le dialogue entre pairs au sein de la classe, le dialogue enseignante-famille, le dialogue enseignante-jeune et le dialogue famille-école. Ce dernier se fait par le biais du livre lorsque la famille est invitée à participer à 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)

Écriture sociale

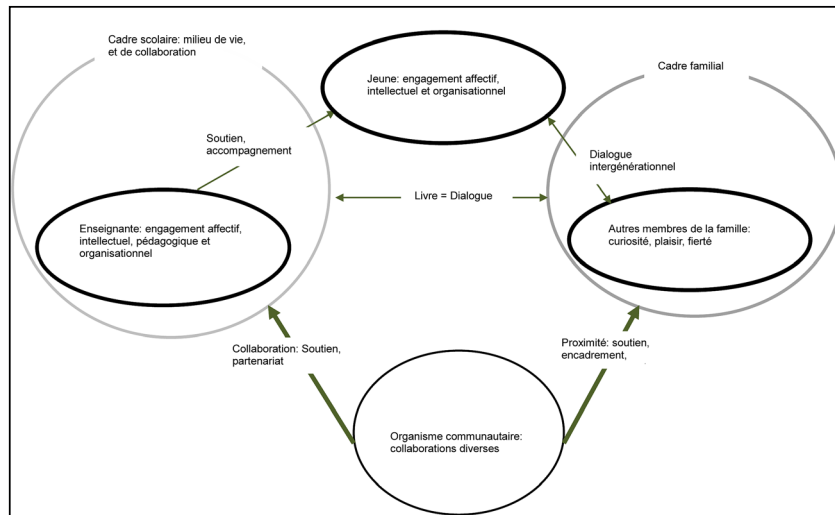


L'écriture sociale concerne les jeunes, les organismes communautaires et l'école. La famille participe au livre et elle est présente lors de la présentation finale du livre. Le jeune est engagé en termes d'apprentissages et il joue le rôle de porte-parole de sa famille en ce sens qu'il fait connaître 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)

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 vraiment vraiment satisfaite du travail qu'il fait. (Enseignante)

Conditions de réussite

Mais quelles sont les conditions de réussite d'un tel projet? Qu'est-ce qui va permettre de garder l'intérêt des élèves, d'impliquer les familles, d'engager les organismes communautaires et de motiver les enseignantes? Quelles sont les dimensions qu'il faut prioriser pour que chacun s'y sente à l'aise et s'y développe? Finalement quels contextes sociaux et scolaires peuvent ainsi contribuer aux apprentissages et à la réussite des élèves allophones nouvellement arrivant au Québec?

Le Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport et les commissions scolaires ont un rôle important à jouer: en encourageant et en soutenant de tels projets, en permettant aux écoles et aux enseignants de prendre des initiatives, en leur laissant la liberté des outils choisis et en les soutenant l'ensemble de ces initiatives par des formations adéquates, en les accompagnant sur le plan pédagogique et en leur donnant les moyens financiers et matériels, récurrents et adaptés, d'innover, dans l'optique de renforcer les apprentissages et la réussite des jeunes.

Les collaborations multiples représentent une des conditions gagnantes. Notons que ces collaborations doivent se développer à l'intérieur et à l'extérieur de l'école.

Une école ouverte avec une direction engagée, des spécialistes impliqués et des collègues qui ont de l'intérêt et des espaces de rencontre et de discussion, représente sans aucun doute un bon terrain pour le développement de projets ouverts sur la communauté. 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. Regardons maintenant les divers types de collaboration possibles.

L'engagement de l'enseignant est un pilier de la réussite. Certes, son expérience en classe d'accueil représente un plus sur lequel il s'appuie pour innover avec les outils pédagogiques. C'est aussi un élément de sécurisation par rapport à un projet qui lui demande de la souplesse

et des ajustements multiples et quotidiens. Cependant de jeunes enseignants moins expérimentés peuvent tout autant porter un tel projet grâce à leur vécu antérieur, à la variété de leurs expériences sociales et professionnelles et par leur implication dans le développement de stratégies innovantes d'apprentissage. Ces enseignants doivent sans aucun doute être dynamiques, curieux de leurs élèves, de leurs familles, de leur communauté, de leur culture et de leurs savoirs. Ils doivent développer un esprit d'innovation et de créativité tout en ayant une certaine confiance en eux et en leurs compétences professionnelles mais aussi une confiance dans les capacités des jeunes à apprendre et à se développer. Ils doivent être persévérants et cultiver un esprit d'équipe tant dans la classe qu'au sein de l'école et avec la communauté. Porteurs du projet, ils sont ceux qui insufflent leur croyance dans le potentiel des uns et des autres à réaliser ce livre et soutiennent les apprentissages des élèves.

La formation initiale et continue des enseignants est un ciment important pour développer leurs compétences et appétences à développer et réussir des projets originaux dans leur classe. Ces formations doivent porter sur le plurilinguisme, la plurilittératie, l'éducation interculturelle, mais aussi sur la connaissance des trajectoires des populations immigrantes et réfugiées. Ces formations sont encore beaucoup trop limitées et les enseignants, les écoles et les commissions scolaires doivent bénéficier des fonds et du temps nécessaire pour les mener à bien. On doit aussi intégrer ces cours à la formation initiale des enseignants tant au primaire qu'au secondaire.

Les organismes communautaires sont des catalyseurs de la réussite. Leur proximité avec l'école et avec les familles leur permet de faire le pont entre ces réalités. Le fait que plusieurs d'entre eux aient des intervenants plurilingues et qui partagent des expériences d'immigration, représente une force pour développer le dialogue entre les langues et entre l'école et les familles. Ils doivent bien sûr être ouverts à la diversité mais aussi intégrer à leur mission une dimension familiale et intergénérationnelle. Ils sont au cœur des collaborations et la possibilité, pour certains d'entre eux, de déléguer un intervenant qui fait le lien entre la classe et les familles, représente sans aucun doute une valeur ajoutée pour mener à bien le projet. Pour qu'ils occupent cette 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.

La présence d'un accompagnateur dans ce genre de projet est un atout majeur dans la mesure où il apporte un soutien à diffé-

rents niveaux. Acteur particulier et nouveau dans les rapports familles-école-organismes communautaires, l'accompagnateur fait le lien entre tous les acteurs. Ainsi, il pourra jouer différents rôles qui sont définis au départ par l'enseignante en fonction de ses besoins et de la façon dont elle souhaite que la collaboration se développe. L'accompagnateur sera donc, d'une part, présent dans la classe pour soutenir l'enseignante et les élèves lors des séances en classe; d'autre part, il peut être présent à domicile pour également soutenir les familles, mais aussi dans les organismes communautaires lors d'ateliers d'écriture avec les familles. Ainsi, il sera partenaire, soutien, relais, accompagnateur, médiateur et observateur. L'accompagnateur fait le relais entre l'enseignante, l'organisme communautaire et les familles. Enfin, il pourra faire de la médiation au sein des familles. Cet accompagnateur pourra être un stagiaire, un bénévole ou encore un intervenant d'un organisme communautaire.

Les familles sont un fondement essentiel de ces conditions gagnantes. Si on a en tête qu'elles peuvent participer de manières diverses au projet et si on comprend que, selon leur trajectoire et réalité quotidienne, elles investiront diversement le projet, on doit aussi mettre en œuvre toutes les stratégies pour les intéresser, de près ou de loin, à ce projet. Le principal moteur pour susciter cet intérêt, c'est la réussite et le bien-être de leurs enfants et c'est pour ces raisons qu'elles vont s'engager. C'est donc aux enseignants et aux organismes communautaires de créer les voies de communication avec les familles pour partager cette finalité et ce moteur d'action!

Et les jeunes... Ce sont eux qui font la réussite du projet et c'est le projet qui doit favoriser leur réussite. Leur implication dans cet espace d'apprentissage ludique, créatif, parfois intime, parfois collectif, est sans aucun doute liée au climat qui s'installe au sein de la classe, aux relations qui se construisent entre eux et l'enseignant, entre eux, l'école et la famille. Ils doivent démontrer leur persévérance, faire des efforts continus d'apprentissage, en fait, ils doivent entrer en action. Tous les acteurs doivent manifester leur intérêt et encourager ce mouvement. Ils doivent aussi le faire en instaurant des contextes favorables et, pour cela, les quatre mots clés de la résilience doivent être au cœur des actions: la reconnaissance, le lien, l'histoire et la mise en projet.

On le voit, ces conditions gagnantes sont liées au contexte social, politique et économique dans lequel se développent ces projets.

LES PARENTS VONT-ILS ÊTRE INTÉRESSÉS À PARTICIPER À CE GENRE D'ACTIVITÉS?

Il convient de leur proposer pour le savoir. Certains parents peuvent être plus ou moins disponibles c'est sûr, mais ce projet nous a montrés combien ils collaborent, chacun à des niveaux différents certes. Par ailleurs, ils sont très fiers du résultat produit ; en fait c'est la famille qui en profite!

EST-CE QUE MES GARÇONS VONT ÊTRE INTÉRESSÉS À ÉCRIRE UN JOURNAL DE VIE?

Il n'y a pas de différence notable entre les garçons et les filles en ce qui concerne l'engagement dans ce type de projet. Cet engagement est plutôt relié au rapport personnel à l'écriture, marqué par les expériences antérieures dans la langue maternelle. C'est dans la présentation de l'écrit (exemple: décoration du scrapbook, partage avec les pairs) qu'on trouvera des particularités féminine ou masculine. Par exemple, pour les garçons, l'écriture pourrait davantage s'apparenter à un défi, une compétition, l'invention de codes pour inscrire ses secrets, l'expression de la révolte contre la famille.

COMMENT J'INTÈGRE UN TEL PROJET DANS MON PROGRAMME/MA PLANIFICATION?

Il est facile d'intégrer un tel projet dans la planification de l'enseignement du français en classe d'accueil. En fait, il correspond au cumul des différents projets d'écriture menés tout au long de l'année, sur des thèmes courants, faisant appel aux expériences de vie des élèves.

Exemples de types de textes:

a) descriptif: ma maison, ma famille, mon meilleur ami, mon pays d'origine, les fêtes, une personne qui a marqué ma vie, mon rêve d'avenir ;

- b) narratif: un souvenir d'enfance, mon voyage (avec des séquences descriptives) ;
- c) explicatif/argumentatif: comparer deux réalités, deux pays, deux écoles.

EST-CE QU'ON PEUT FAIRE UN TEL PROJET AVEC DES ÉLÈVES NOUVELLEMENT ARRIVÉS AU PAYS?

Selon nous, ce projet est une solution particulièrement intéressante pour accueillir les nouveaux élèves à l'école québécoise. D'ailleurs, il correspond aux besoins de toutes les catégories des élèves, tant de niveau débutant qu'intermédiaire.

Pour les débutants, il favorise l'émergence de l'écriture dès le début de l'année scolaire, alors qu'on aborde des thèmes familiers à l'élève: ma famille, mon ami, ma maison, l'école dans le pays d'origine. À cette étape, le processus de l'écriture est grandement facilité par l'autorisation du plurilinguisme en classe. Le projet permet aussi de garder des traces de l'évolution des habiletés d'écriture et crée, par ce fait même, une prise de conscience de cette évolution. À la fin de l'année, l'élève pourra décider quels textes il gardera pour le produit final.

Quant aux élèves de niveau intermédiaire, ils se retrouvent en classe d'accueil pour améliorer leurs compétences en écriture et en lecture. Or, ce projet offre un cadre propice pour que les apprenants se familiarisent avec les stratégies d'écriture recommandées par l'école québécoise, en abordant des sujets signifiants (familiers). L'utilisation par l'enseignant de divers déclencheurs dans l'étape de pré-écriture pourrait inspirer et motiver les élèves, en créant ainsi un cadre stimulant pour l'émergence de l'écrit. Certainement, les compétences en lecture seront aussi touchées lorsque l'enseignant leur présentera des textes à lire (pages de romans, etc.) afin de les exploiter ensuite à l'écrit.

EST-CE QUE JE PEUX PARLER DE LEURS HISTOIRES FAMILIALES SI LES ÉLÈVES ONT VÉCU DES ÉVÉNEMENTS TRISTES OU DOULOUREUX?

La création du lien affectif enseignant-élèves est une condition préalable à l'expérimentation d'un tel projet en classe. En effet, le climat de confiance est essentiel à l'émergence des récits familiaux, compte tenu que l'élève doit dévoiler des parties de son histoire personnelle. Il peut être pénible de se rappeler certains

événements familiaux traumatisants. N'oublions pas qu'un grand nombre de familles immigrantes ont fui les réalités difficiles de leur pays d'origine. L'enseignant doit être prêt à accueillir cette souffrance et faire appel, au besoin, aux ressources appropriées pour y référer l'élève ou sa famille.

Il est également aidant de responsabiliser les élèves par rapport aux thèmes qu'ils choisissent d'aborder et de leur permettre d'éviter ceux qui réveillent des traumas ou de les remplacer, pour ces élèves, par d'autres, moins douloureux. Ils décident ainsi quoi partager et avec qui (parents, collègues, enseignants) et peuvent également choisir s'ils gardent ou non ces textes pour la version finale.

COMMENT ÉVALUER LES PRODUCTIONS DE L'ÉLÈVE?

Ce projet permet l'utilisation de diverses techniques d'évaluation du processus de l'écriture en classe d'accueil. Par exemple, l'enseignant peut décider d'évaluer ses élèves à partir de l'étape de préparation, en observant alors comment ils s'organisent et planifient leur démarche d'écriture: leur participation au remue-méninges, la planification, la sélection des textes inspirants, la carte sémantique en lien avec le thème, etc. Les autres étapes du processus d'écriture peuvent également faire l'objet de l'évaluation: l'écriture proprement dite (en faisant appel aux diverses ressources disponibles, matérielles et humaines, parmi lesquelles les langues connues par l'apprenant ou par les autres personnes de la classe - adultes ou élèves), la révision du texte (correction, enrichissement du texte, etc.), et enfin, l'auto-évaluation de la démarche.

Dans le cadre de ce projet, les élèves produisent des textes courants (ayant des séquences descriptives, narratives, explicatives ou argumentatives) ou littéraires (par exemple, des poèmes). C'est l'exercice de l'écriture qui compte ici le plus, et non pas la qualité de chaque produit. Il n'est donc pas nécessaire que les élèves corrigent chaque texte, car cela risque d'enlever le plaisir d'écrire et la spontanéité de cet acte. Selon leur désir, ils pourront par la suite procéder à une révision approfondie de certains textes qui apparaîtront dans le produit final. Entre temps, afin que les parents s'intéressent au contenu de ces textes sans mettre trop l'accent sur la forme, l'enseignante peut apposer un tampon « version de travail » pour signaler qu'il ne s'agit que d'une première version.

Nous recommandons toutefois qu'environ quatre ou cinq textes soient évalués officiellement au cours du projet. Cela rassure les élèves et leurs parents quant à l'impact de l'apprentissage réalisé dans ce projet sur leur cheminement scolaire futur. Il faut alors prévoir plus de temps pour l'élaboration de ces textes. Aussi, il est important d'annoncer à l'avance aux élèves quels textes seront évalués et les critères utilisés. L'aide recherchée auprès des pairs et de l'enseignante, l'utilisation de diverses ressources matérielles et humaines disponibles, ainsi que les traces du plurilinguisme dans les brouillons pourraient faire partie de ces critères d'évaluation. L'importance du plurilinguisme et son autorisation dans le « laboratoire » de l'écriture doit être constamment rappelé aux élèves.

Écrire est souvent salutaire, rassurant, thérapeutique. L'écriture collective en classe d'accueil apporte beaucoup de réconfort aux élèves ayant un vécu douloureux. La plupart du temps, ils découvrent, par ce projet, le soutien d'adultes signifiants et de leurs camarades. Leur histoire personnelle une fois partagée, la souffrance éveillée par ces souvenirs s'apaise.

ET S'ILS N'ÉCRIVENT PAS LA VÉRITÉ DANS LEUR HISTOIRE?

Ce n'est pas ce qui est important et oui, bien sûr, qu'ils peuvent inventer des histoires du début jusqu'à la fin de leurs écrits! Ce qui compte, c'est de raconter l'histoire qu'ils veulent bien partager, celle qu'ils ont choisi d'écrire à ce moment précis de leur vie. Votre objectif n'est pas de vérifier la véracité des écrits de l'enfant. Il peut fabuler, rêver, raconter et écrire des éléments qui nous paraissent complètement grotesques, voire drôles et invraisemblables. Laissons-les « poétiser » le réel, comme le dit si bien Cyrulnik. L'essentiel est que l'enfant écrive et raconte une histoire qui ait avant tout un sens pour lui, même si vous savez pertinemment que c'est irréaliste et que l'envie vous ronge de les rappeler à l'ordre: dites-vous qu'au moins, ils écrivent...

EST-CE QUE JE PEUX FAIRE UN PROJET D'ÉCRITURE AVEC DES ÉLÈVES EN SITUATION DE GRAND RETARD SCOLAIRE?

Les élèves allophones immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire sont ceux qui ont trois ans et plus de retard scolaire par rapport à la norme québécoise à leur arrivée. Bon nombre d'entre eux rencontrent des difficultés d'adaptation

au système scolaire québécois en raison de leur parcours personnel (conditions de vie précaires, événements traumatisants assortis de violence ou d'abus, choc migratoire, séparation familiale, absence partielle ou totale de scolarisation, etc.). Compte tenu de la fragilité psychologique de certains de ces élèves, il est important de mettre en place des interventions qui tiennent compte tout autant des dimensions émotionnelles et affectives que des dimensions cognitives et langagières. Un tel projet d'écriture qui leur permet de parler d'eux et de leur histoire familiale, peut leur permettre de retrouver une voix, de trouver leur place dans leur nouveau pays et dans le monde scolaire. Par ailleurs, une écoute attentive à l'expression de cette fragilité permettra d'offrir, si nécessaire, des alternatives à certaines productions pour éviter certains sujets et d'identifier si un soutien psychologique est souhaitable. Sur le plan didactique, la différenciation s'impose pour les soutenir au moment de la production écrite. Au début du projet en particulier, la « dictée à l'adulte » (l'enseignant écrit ce que l'élève lui dit, le soutient dans sa formulation à l'oral en français) et le fait de pouvoir écrire certaines parties dans une langue maternelle que l'élève connaîtrait à l'écrit visent à mettre en place le désir de communiquer, de s'exprimer à l'écrit, de dialoguer avec l'enseignant, et de partager avec les autres élèves. Également, d'autres formes de soutien seront nécessaires : lire des textes sur le thème ciblé pour explorer la thématique, comprendre les concepts et acquérir du vocabulaire, proposer des modèles de textes et de phrases, présenter une liste de vocabulaire, favoriser les interactions avec les pairs pour améliorer la production écrite, développer les habiletés d'utilisation des dictionnaires bilingue et unilingue, etc.

COMMENT FAIRE SI JE NE CONNAIS PAS LA LANGUE MATERNELLE DE MES ÉLÈVES?

La diversité linguistique est de mise au Québec avec plus de 200 langues parlées. Il est évident que l'enseignant ne peut pas connaître toutes ces langues. Par contre, son ouverture et sa curiosité vis-à-vis du bagage linguistique de ses élèves feront toute la différence. Ainsi, il acceptera de ne pas être l'expert et de laisser cette place à l'élève locuteur de sa langue. Il peut apprendre quelques mots (à l'oral et à l'écrit) dans les différentes langues maternelles des enfants et se présenter lui-même, dans un climat positif de complicité et d'humour, comme un modèle d'apprenant (prendre des risques, observer et comparer le fonctionnement des langues, se donner des stratégies pour apprendre,

comprendre une nouvelle langue). Au moment de la production écrite ou des périodes de révision, il peut aussi suggérer à l'élève qui s'approprie une nouvelle règle du français de penser au fonctionnement dans sa propre langue et d'établir des liens (l'élève aura ainsi tendance à développer un métalangage précieux pour soutenir les apprentissages langagiers en général).

EST-CE QUE MES ÉLÈVES APPRENDRONT MOINS LE FRANÇAIS S'ILS ONT LA POSSIBILITÉ D'ÉCRIRE DANS LEUR LANGUE MATERNELLE?

Les élèves allophones scolarisés dans leur pays d'origine arrivent avec un bagage de connaissances et d'habiletés dans le domaine de l'écriture. Partir du « déjà-là » est un principe clé d'un apprentissage réussi. Les élèves qui peuvent écrire de temps en temps dans leur langue maternelle dans un contexte scolaire qui légitime cette pratique se sentent reconnus dans leur expertise acquise ailleurs. Le plus souvent, ce que nous avons observé dans la mise en œuvre du projet, c'est que ces élèves se sentent fiers de faire la preuve de cette expertise, de partager leurs connaissances et développent une plus grande complicité avec l'enseignant qui s'intéresse à cette dimension de leur identité. L'apprentissage du français et de la langue maternelle de l'enfant sont envisagés de façon complémentaire et harmonieuse et non pas au détriment du maintien et du développement de sa langue maternelle. Dans ce climat respectueux des identités, l'élève est alors en mesure de s'engager pleinement et activement dans son apprentissage de la nouvelle langue. C'est ce qu'ils ont fait dans ce projet avec beaucoup de sérieux!

Mot des chercheuses

Chercheuse initiatrice de ce projet de recherche action, j'ai fait, avec toutes les chercheuses et toutes les partenaires, de nombreuses découvertes et de multiples apprentissages. Je voudrais raconter deux moments de ce projet qui m'ont profondément touchée. Lors d'une rencontre avec les parents organisée dans une des écoles primaires du projet, j'ai été impressionnée par la proximité et la complicité que l'enseignante de leurs enfants entretenait avec eux! Disponible, très expressive, à l'écoute, dynamique et empathique, elle savait leur montrer qu'ils étaient importants pour leurs enfants et pour leur réussite scolaire. Les enfants l'adoraient mais, plus difficile encore, les parents croyaient en elle! Lors d'une autre rencontre avec des parents et des jeunes du secondaire cette fois, un père réfugié qui ne parlait pas encore français et qui venait de vivre des situations très traumatisantes, a longuement écrit dans le livre de sa fille, dans une langue que nous ne comprenions pas. De grosses larmes coulaient sur ses joues. Nous tous, chercheuses, accompagnateurs, intervenants communautaires, ne pouvions que lui transmettre, par quelques gestes et quelques mimiques, notre compassion et notre soutien. Ce fût, sans parole et sans langue commune, un grand moment de communication et de solidarité. Ce père a ensuite dit combien il était important pour lui de pouvoir écrire dans ce livre et dans sa langue, pour sa fille! Ne serait-ce que pour ces moments partagés et pour la découverte de ces acteurs, il vaut la peine de développer de nouveaux projets et il ne faut pas s'arrêter aux obstacles financiers, administratifs ou institutionnels.

Michèle Vatz-Laaroussi

Collaborer à ce projet de recherche-action constitue une expérience humaine des plus enrichissantes. Il m'a permis, dans les différentes classes, d'observer la fierté des élèves à présenter leur livre, leur plaisir de partager leurs récits avec leurs pairs, de percevoir l'exigence qu'ils avaient à produire un texte de qualité ainsi que de constater leur engagement lorsque la tâche d'écriture est signifiante (raconter son histoire familiale) et lorsque l'école légitime leur langue maternelle. Lorsqu'une élève vous dit que le livre qu'elle a écrit deviendra son « trésor de famille » et qu'elle le présentera à ses propres enfants pour

leur parler de son arrivée au Québec, on ne peut que penser que nous sommes dans la bonne voie et que ce projet constitue, sans aucun doute, une piste des plus intéressantes pour enseigner l'écriture en classe d'accueil.

Françoise Armand

Cette recherche m'a permis de constater combien on peut réaliser de belles choses quand la passion habite tous les acteurs : les enseignants, les élèves, les parents, les organismes communautaires, les accompagnateurs et les chercheurs étaient tous mobilisés autour d'un projet d'écriture des histoires familiales. Tout ce monde a fait preuve de beaucoup de patience et a été très généreux dans le partage de sa propre histoire aussi. Cette expérience me conforte dans l'idée de continuer à oser ouvrir sur l'histoire des immigrants. Enfin, je me dis que j'aurais moi-même développé un tout autre rapport à ma langue maternelle et au français si on m'avait autorisée à m'exprimer en berbère dans ma classe, mais ceci est une autre histoire...

Lilyane Rachédi

J'ai beaucoup apprécié l'opportunité de collaborer dans la conceptualisation et la planification de ce projet de recherche. C'était une expérience riche d'apprendre autant de mes collègues chercheurs et surtout de nos partenaires du milieu scolaire. Mon intérêt passionné pour le processus d'apprentissage des langues chez les élèves en classe d'accueil s'est renouvelé. En visionnant le vidéo des résultats du projet, j'étais touchée de voir qu'un projet de recherche peut encore faire la différence dans la vie d'un individu, et c'est ça qui compte...

Marilyn Steinbach

Mot d'une enseignante

Je n'ai pas seulement participé, j'étais impliquée profondément et personnellement dans ce projet sur les textes identitaires. Ce qui veut dire des heures de travail pour concevoir et organiser les ateliers, préparer les élèves, mettre en place, penser et repenser à ce qui a marché et n'a pas marché pour améliorer la prochaine fois, finaliser, communiquer, réinvestir les apprentissages, planifier ma semaine, ajuster mon horaire, me remettre en question, me décourager, combattre les préjugés, survivre aux jugements, parfois même pleurer et aussi ... me féliciter, si fière devant les progrès de mes élèves, si heureuse de voir leur plaisir à écrire et à lire leur texte devant les autres. Il faut du courage et de l'audace pour participer à une telle recherche-action mais cela en vaut la peine car c'est enrichissant et valorisant sur le plan professionnel et personnel. La théorie devient pratique grâce aux enseignants sur le terrain.

Guergana Boyadjiéva

RÉFÉRENCES

Bibliographie

Amoranitis S. Amoranitis, D. Crutzen, A. Manço. (2010). *Développer le mainstreaming de la diversité. Recueil analytique d'outils d'intervention pour la valorisation de la diversité*. pp. 125-139. Liège. IR-FAM.

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

Accessible en ligne au : <http://www.cea-ace.ca/fr/education-canada/article/s%E2%80%99ouvrir-%C3%A0-la-langue-de-l%E2%80%99autre-et-%C3%A0-la-diversit%C3%A9-linguistique>

Armand, F. et Dagenais, D. (2012). *S'ouvrir à la langue de l'autre et à la diversité linguistique*. Education Canada, 52(2). 2 pages.

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. En ligne: <http://www.ceetum.umontreal.ca/fr/actualites/pub-a-signaler/publication/article/synthese-des-portraits-de-huit-ecoles-primaires/>

Armand, F., Beck, I-A. et Murphy, T. (Automne 2009). Réussir l'intégration des élèves allophones immigrants nouvellement arrivés. *Vie Pédagogique*, 152.

Accessible en ligne au : http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/152/index.asp?page=dossierD_1

Armand, F. Dagenais, D. et Nicollin, L. (2008). *La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue*. In M. McAndrew (dir.), *Rapports ethniques et éducation : perspectives nationale et internationale [numéro spécial]*. Revue Éducation et Francophonie, vol. XXXVI, no 1 : 44-64.

Accessible en ligne au http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXVI_1_044.pdf

Armand, F., Maraillet, E., Beck I.-A., et al.. (2004). Pour éveiller à la diversité linguistique : le projet Élodil, *Québec français*, n° 132, p. 54-57.

Accessible en ligne au : <http://www.erudit.org/culture/qf1076656/qf1186402/55645ac.pdf>

Beer-Toker, M. et Gaudreau, A. (2006). *Représentations, attitudes et pratiques de littératie chez des élèves allophones : construction d'un outil de dépistage des difficultés en matière de littératie*. Dans *Revue des sciences de l'éducation*. Volume 32 (2). pp. 345-376.

Centre d'aide aux familles latino-américaines (CAFLA)(2010). *Chez moi, chez toi, chez nous*. Recueil de témoignages écrits par de jeunes immigrants (contacter l'organisme communautaire pour l'achat du livre: info@cafla.ca).

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).

Malherbe, M. (1995). *Les langages de l'humanité : une encyclopédie des 3000 langues parlées dans le monde*. Paris : R. Laffont.

Painchaud, G., D'Anglejan, A., Armand, F. et Jezak., M. (1993). *Diversité culturelle et littératie*. Dans *Repères* (15). Montréal, Université de Montréal, p. 77- 94.

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

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.

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.

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., 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.

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., Bolzman et Lahlou (sous la direction de). (2008). *Familles immigrantes au gré des ruptures. Tisser la transmission*. Éd. L'Interdisciplinaire, Lyon, France, 334p.

Vatz Laaroussi M. (2007). *Les usages sociaux et politiques de la mémoire familiale: de la réparation de soi à la réparation des chaos de l'histoire*. *Revue internationale électronique Enfance Familles Générations*, No 7. EN ligne : <http://www.erudit.org/revue/efg/2007/v/n7/index.html>

Vatz Laaroussi M., Rachédi L., Kanouté F. et Duchesne K., (2005) *Favoriser les collaborations familles immigrantes-écoles- Soutenir la réussite scolaire. Guide d'accompagnement*. Éditions de l'Université de Sherbrooke, 92p.

Vatz Laaroussi M. et Rachédi L. (2004) *La résilience comme contribution sociale pour les jeunes et familles réfugiés*. *Thèmes canadiens/ Canadian Issues*, Avril. p.48-52.

Vatz Laaroussi M.(2004) *L'histoire des familles immigrantes: un enjeu pour l'intervention sociale et la formation dans les régions du Québec*. Numéro thématique sous la direction de Nicole Chiasson et Fabienne Tanon, Les cahiers de la recherche en éducation.Vol.7, No3. Automne, p. 457-482.

Vatz Laaroussi M., Rachédi L. et Pépin L., (2002) *Accompagner des familles immigrantes. Guide d'accompagnement*. Éditions de l'Université de Sherbrooke, 83p.

Vatz- Laaroussi, M., Hurtubise, R. (1995). *Journal de famille - Atelier de promotion des « histoires familiales »*. Guide d'animation. René Prince Imprimeur. Bibliothèque nationale du Québec. Bibliothèque nationale du Canada.

Sitographie

Armand F, Brisson, S, Desgreniers, B. (sept. 2012). *Littérature jeunesse : bibliographie sélective sur la diversité linguistique et culturelle, les processus migratoires, les différences, le racisme*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Programme de formation du personnel enseignant.

Accessible sur le site du CEETUM (Centre d'études ethniques des universités montréalaises).

En ligne:

<http://www.ceetum.umontreal.ca/fr/actualites/pub-a-signaler/publication/article/litterature-jeunesse-bibliographie-selective-s/>

<http://www.ceetum.umontreal.ca/uploads/media/armand-bibliolitt-jeunesse-nouvelle-version-sept-2012.pdf>

Rachédi, L., Ibukun, Y., *Les Récits de dignité*. Récits qui montrent le point de vue des enfants par rapport à des expériences positives et négatives vécues à l'école. Disponibles sur le site du Centre de ressources de la troisième avenue : www.crta.ca

Site de l'association EDILIC (Éducation et diversité linguistique et culturelle) qui a pour mission de promouvoir l'éveil aux langues : www.edilic.org

Vous y trouverez des articles en ligne, une bibliographie, une liste des sites d'éveil aux langues à travers le monde et beaucoup d'autres informations.

Site ÉLODIL : *Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique* : www.elodil.com.

Vous y trouverez des activités pour le préscolaire, le primaire et bientôt pour le secondaire, des références et une présentation de l'éveil aux langues.

Autobiographie langagière d'élèves. Accessibles sur le site ÉLODIL.

En ligne : http://elodil.com/pdf/temoignages/p.38_DOSSIER%206A%20-%20copie.pdf

Un document sur l'Éveil aux langues produit par le Ministère de l'éducation du Luxembourg. En ligne : http://www.men.public.lu/publications/syst_educatif_luxbg/langues/100222_ouverture_lan-

gues/100222_ouverture_langues.pdf

Vidéos de vulgarisation des recherches sur l'écriture ainsi que sur la persévérance et la réussite scolaire (MELS) : <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/PRPRS/index.asp?page=videos>

Site où on peut acheter des livres vierges (blancs) prêts à utiliser dans un projet d'écriture.

En ligne :

<https://store.opusartsupplies.com/sagro/storefront/store.php?mode=browsecategory&category=384>

<http://www.bookblanks.com/>

Littérature jeunesse

- Albou-Tabart, S. (2005). *Je découvre la famille*. Hachette.
- Agnant, M.-C. (2006). *Alexis d'Haïti*. Les Éditions Hurtubise.
- Baker, J. (2011). *Miroir*. Syros.
- Browne, A. (1998). *Une histoire à quatre voix*. Kaleidoscope, Paris.
- Chiesa, M.. (2010). *Les migrants*. Coédition Le Sorbier.
- Cooke, T., & Oxenbury, H. (1995). *Très, très fort!* Paris: Père Castor Flammarion.
- Delaunois, A. (2009). *Venus d'ailleurs*. Les Éditions Hurtubise. 48 pages.
- Gilman, P. (2006). *Un merveilleux petit rien!* Editions Scholastic.
- Jacob, A. (2013). *Le journal de guerre d'Émilio*. Les éditions de l'Isatis, Québec
- Laferrière, D. (2001). *L'odeur du café*. Le Serpent à plume. 227 pages.
- Martineau, M. (2009). *La Route de Chlifa*. Pocket jeunesse. 256 pages.
- Picard, D. (2010). *La route des premières nations*. Cornac.
- Rogé. (2012). *Mingan, mon village : poèmes d'écoliers innus*. Montréal: Les Éditions de la Bagnole.
- Rogé. (2010). *Haïti, mon pays : poèmes d'écoliers haïtiens*. Montréal: Les Éditions de la Bagnole.
- Rosalys et Fourrier (2010). *Rêves de lapinou*. Chouetteéditions.
- Tan, S. (2007). *Là où vont nos pères*. Dargaud. 120 pages.
- Thuy, K. (2009). *Ru*. Éditions Libre Expression. 143 pages.
- Watt, M. (2006). *Augustine*. Toronto: Scholastic.

LES OUTILS ISSUS DU PROJET

Prochainement, deux vidéos seront en ligne. Il s'agit de vidéos portant sur notre projet de recherche «Écriture et Histoires Familiales de migration : une recherche-action pour promouvoir les compétences en écriture des élèves allophones immigrants et réfugiés dans les classes primaires et secondaires du Québec (Canada)».

La première est une vidéo didactique portant sur l'écriture du chapitre « Mes Langues » au primaire. Elle a été conçue pour que les enseignants voient comment on peut développer des approches plurilingues en écriture, ainsi que leurs effets sur des élèves de primaire.

La seconde est une vidéo promotionnelle présentant l'ensemble de la recherche et notamment la collaboration avec les familles et les organismes communautaires. Elle permet à tous les acteurs sociaux (enseignants, organismes communautaires, directions d'écoles, etc.) de comprendre comment s'organise un projet d'écriture qui fait le lien école-famille-communauté et qui met en place des contextes significatifs pour l'écriture en langue seconde.

La boîte à outils propose des outils pédagogiques et didactiques qui peuvent être utilisés pour la mise en place d'un projet d'écriture collective (avec les parents s'ils le souhaitent) de l'histoire familiale des élèves. Elle sera bientôt disponible en ligne et sur CD.

On peut se procurer ces outils en communiquant avec les auteures :
Michèle Vatz Laaroussi : michele.laaroussi@usherbrooke.ca
Françoise Armand : francoise.armand@umontreal.ca

ANNEXE

CAHIER PÉDAGOGIQUE : PROJET TRÉSOR DE FAMILLE



Cahier pédagogique conçu par Guergana Boyadjieva, Lise Taché et Maria Petrus avec la collaboration de Françoise Armand

Ce projet a été implanté pour la première fois par une équipe de chercheurs de l'université de Calgary (Alberta) coordonnée par Mme Roessingh. Il a été repris et mis en œuvre, en 2012, dans une école primaire de Montréal avec des élèves d'accueil de 2^e cycle, dans le cadre du projet Écriture de l'histoire familiale.

Référence :

Roessingh, H. (2011). Family Treasures: A dual language book project for negotiating language, literacy, culture and identity. *Canadian Modern Language Review* 67(1), 123-148



	Contenu des séances	Durée	Description
Séance I	Lecture interactive de l'album « Un merveilleux petit rien »	- 2 périodes de 45 min.	Cette séance de lecture de l'album a pour objectif d'amener les élèves à discuter, réfléchir et interagir autour du concept « trésor de famille ». Dans un premier temps, l'enseignante lit l'histoire aux élèves en effectuant des arrêts dans le but de travailler les stratégies de lecture. Ensuite, à travers la lecture et la discussion autour des moments clés de l'histoire, les élèves complètent une carte sémantique. À la fin, une lettre aux parents est envoyée afin de solliciter leur participation dans le projet. Les enfants doivent apporter un trésor de famille qu'ils vont décrire pendant les deux autres séances du projet.
Séance II	Des mots pour décrire ton trésor de famille	- 2 périodes de 45 min	Pendant cette séance, les élèves travaillent sur le vocabulaire nécessaire pour décrire le trésor de famille. Les élèves choisissent les mots qui leur serviront pour la rédaction de leur texte et les classent ensuite, dans un tableau selon leur rôle grammatical : nom, verbe, adjectif etc. Pendant la deuxième période, les élèves expérimentent les orthographes approchées afin de réfléchir sur l'orthographe des mots inconnus.
Séance III	Décris ton trésor de famille	- 2 périodes de 50 min.	Pendant cette séance, les élèves sont invités à rédiger un texte qui décrit leur trésor de famille, préalablement apporté et conservé en classe. Pour mieux structurer leurs textes les élèves utilisent un plan de travail en trois parties : introduction, développement, conclusion. Les élèves effectuent une révision de façon individuelle en se servant d'un aide-mémoire. Par la suite, les élèves sont invités à rédiger un texte dans leur(s) langue(s) maternelle(s). À la fin, la mise au propre s'effectue à l'ordinateur.
Prolongement		- 1 ou 2 périodes	- Dessiner le trésor - Présenter les deux versions (français, langue maternelle) devant le groupe ou en petit groupe.

Mon trésor de famille

Séance I : Lecture interactive de l'album « Un merveilleux petit rien »

Auteure : Phoebe Gilman - Texte français de Marie-André Clermont

Maison d'édition : Scholastic

Résumé du livre : Lorsque Joseph était bébé, son grandpapa lui avait fabriqué une merveilleuse couverture pour le garder bien au chaud et chasser ses mauvais rêves. Au fil des jours, la couverture s'était usée, mais le grandpapa avait toujours su trouver un nouvel usage aux bouts d'étoffe qui avaient résisté au temps. C'est ainsi que la couverture d'origine était tour à tour devenue un manteau, une veste, une cravate, un mouchoir, un bouton puis... une merveilleuse histoire empreinte d'amour et de sagesse, que les enfants ne se lasseront pas de lire et relire maintes et maintes fois.

Objectifs : Amener les élèves à discuter, réfléchir et interagir autour du concept de « trésor de famille ».

Durée prévue : 2 périodes de 45 minutes

Niveau des élèves : 2e cycle du primaire; classe d'accueil; classe multi-niveau

Matériel nécessaire : - L'album « Un merveilleux petit rien »
- Fiche « Le modèle de Frayer » (annexe 1)
- Lettre aux parents (annexe 2)



Description de l'activité :

ÉTAPE 1 : Lecture par l'enseignante, en grand groupe, de l'album « Un merveilleux petit rien ».

1) Avant la lecture (la préparation des élèves à la lecture de l'album est basée sur le cahier pédagogique de l'éditeur Scholastic).

Les points importants à souligner :

- L'enseignante présente la page couverture et demande aux enfants de décrire ce qu'ils voient.
- L'enseignante lit le titre du livre et le nom de l'auteure-illustratrice et explique que Phoebe Gilman a écrit les mots et a dessiné les images.
- L'enseignante lit la phrase « Une adaptation à partir d'une légende folklorique juive » et explique que l'auteure raconte sa propre version d'une histoire qui existe depuis longtemps.
- L'enseignante invite les enfants à décrire l'illustration ainsi que la relation entre l'homme et le garçon.
- Elle peut écrire leurs hypothèses au tableau. (Ex : c'est le grand-papa; les deux s'entendent bien, le garçon est content, heureux, etc.)
- Ensuite, l'enseignante lit la dédicace et explique que l'oncle de l'auteure est connu sous le nom d'oncle Sunny (ensoleillé) et c'est pourquoi le dessin du soleil est utilisé pour évoquer ce nom. L'enseignante fait remarquer aux élèves que l'oncle Sunny est quelqu'un de très spécial pour l'auteure et que c'est la raison pour laquelle elle lui a dédié cette histoire.

2) Pendant la lecture, des arrêts sont prévus et ont pour but d'encourager la réflexion des élèves et de les aider à anticiper et prédire la suite de l'histoire ainsi que de faire des réajustements s'il y a bris de compréhension.

Tableaux des arrêts

Arrêts	Questions	Stratégies
1er arrêt page 3	Est-ce que la maman va jeter la couverture? Pourquoi? Qu'est-ce qu'elle va faire avec la couverture?	anticipation
2e arrêt page 5	Que fera le grand-père de Joseph avec l'étoffe qui reste? * Mot inconnu : étoffe = tissu. L'enseignante l'écrit au tableau. Ensuite, elle écrit les hypothèses des élèves au tableau. Celles-ci serviront à créer une liste d'objets qui pourront représenter des trésors que les élèves utiliseront à la phase 2 de l'activité.	prédiction
3e arrêt page 9	Que fera son grand-père avec l'étoffe qui reste? * L'enseignante complète la liste des idées (hypothèses) inscrites au tableau.	prédiction
4e arrêt page 13	Que fera le grand-père avec l'étoffe qui reste? Qu'arrive t-il au tissu? L'enseignante fait remarquer que le tissu devient de plus en plus petit.	prédiction
5e arrêt page 14	Pourquoi Joseph met-il sa cravate seulement les vendredis?	hypothèse
6e arrêt page 19	Joseph acceptera-t-il de jeter son mouchoir? Que fera-t-il? L'enseignante évoque la structure répétitive de l'histoire.	Hypothèse prédiction
7e arrêt page 26	Joseph a perdu le bouton fabriqué par son grand-papa avec l'étoffe qui restait. Que fera-t-il?	Hypothèse
8e arrêt page 28	L'enseignante cache la suite de l'histoire. Comment l'histoire finira-t-elle?	prédire

3) Après la lecture

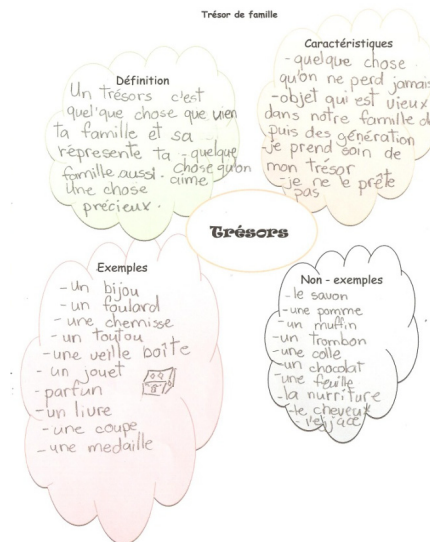
Discussion :

- Quelle est la relation entre Joseph et son grand-père? Ici, faire un retour sur les hypothèses des élèves faites lors de la préparation à la lecture et écrites au tableau ou sur de grandes feuilles au début de l'histoire.
- Que représentent, pour Joseph, les objets fabriqués par son grand-père?

- Possédez-vous quelque chose, un objet, que vous aimez tellement que vous ne voudriez jamais le jeter, même une fois usé?
- Qui vous l'a donné?

ÉTAPE 2 : Carte sémantique

L'enseignante invite les élèves à compléter le modèle de Frayer (annexe 1) en réfléchissant à :



- la définition d'un trésor de famille (qu'est-ce qu'un trésor et qu'est ce qu'un trésor de famille?)

- ses caractéristiques? (qu'est-ce qui caractérise un objet comme trésor? Quelle est sa valeur?)

- des exemples de trésors (un bracelet, un collier, un livre, un foulard, une tasse, etc.)

- des exemples d'objets qui ne sont pas des trésors (un trombone, un ordinateur, un savon, etc.)

ÉTAPE 3 : Lettre aux parents (annexe 2)

La lettre aux parents a pour but de présenter le projet d'écriture « mon trésor de famille » et d'expliquer l'importance de leur participation à « raconter » l'histoire de leur trésor de famille à leur enfant afin que celui-ci puisse présenter et écrire à son tour l'histoire de son trésor.

Séance 2 : *Des mots pour décrire ton trésor de famille*



Objectifs : Acquérir et développer le vocabulaire en lien avec les trésors de famille

Durée prévue : 2 périodes de 45 min.

Matériel nécessaire : - sacs en plastique avec des mots de vocabulaire à classier (annexe 3)
- tableau pour classier les mots de vocabulaire (annexe 4)
- la carte sémantique complétée lors de la séance I (annexe1)

Description de l'activité :

Pendant cette activité, les élèves travaillent sur le vocabulaire nécessaire pour décrire leur trésor de famille. Ce travail sur le vocabulaire est une phase préparatoire à l'écriture, elle aide les élèves à trouver des mots qui serviront de soutien à la rédaction du texte « Mon trésor de famille ».

Déroulement de l'activité (période 1) :

ÉTAPE 1 : Travail sur le vocabulaire.

Les élèves travaillent tout d'abord en dyade et ensuite une mise en commun se fait en grand groupe.

- L'enseignante fait un retour sur l'histoire « Un merveilleux petit rien ». Elle demande aux élèves de reprendre la fiche « Le modèle de Frayer » pour faire un retour sur la définition d'un trésor, ses caractéristiques, les exemples et les non-exemples de trésor.
- L'enseignante explique que, pendant cette activité, les élèves

travailleront sur le vocabulaire nécessaire à la rédaction de leur texte « Mon trésor de famille ».

- L'enseignante propose aux élèves des sacs en plastique (un sac par équipe) avec des mots de différentes catégories (verbe, adjectif, nom, etc.) mélangés. Les mots sont choisis en lien avec les différentes parties du texte (introduction, développement, conclusion) que les élèves devront écrire pendant l'activité 3. Elle explique qu'ils devront, en équipe de deux, choisir les mots qui vont avec la description de leur trésor et les classer selon leur catégorie (verbe, adjectif, nom, etc.) Les élèves reçoivent un tableau pour classer les mots (annexe 4)
- L'enseignante modélise l'activité en sélectionnant un mot qu'on peut utiliser dans le texte et le classe dans la bonne colonne au tableau. Elle fait de même avec un mot qui ne va pas dans le texte.

Exemple :

Doré : c'est un mot qui décrit la couleur de mon trésor, il peut être doré. C'est un adjectif.

Chocolat : le chocolat c'est bon mais mon trésor n'est pas en chocolat, en général un trésor ne peut pas se manger car c'est quelque chose que l'on garde longtemps si possible, le mot chocolat n'est pas un bon exemple.

- Les élèves travaillent en dyade pendant 15-20 min. À la fin, les élèves mettent en commun les mots classés par chacune des équipes et l'enseignante les écrit au tableau.
- L'enseignante demande aux élèves de compléter la liste avec d'autres mots qui ne sont pas dans les sacs en pensant à leur propre trésor.

Déroulement de l'activité (période 2) :

ÉTAPE 2 : Écriture des nouveaux mots avec l'approche « orthographes approchées »

Pour compléter la liste l'enseignante propose des mots difficiles à orthographier. Elle demande aux élèves d'essayer de trouver l'orthographe des mots proposés en discutant en équipe de trois.

- La porte parole de l'équipe écrit le mot sur une grande feuille blanche devant toute la classe.
- En grand groupe, tous les élèves discutent et donnent leur opinion afin de trouver la norme.
- Pour vérifier la norme, un élève (le vérificateur) de l'équipe cherche le mot dans le dictionnaire.

- L'enseignante peut amener une discussion sur les stratégies utilisées pour trouver l'orthographe.

Pour trouver des mots à proposer aux élèves :

- L'enseignante peut utiliser son propre trésor pour introduire certains mots plus difficiles et pour expliquer le sens. Ex : Mon trésor est irremplaçable car il est précieux pour moi et je ne pourrais pas le remplacer. Les élèves sont invités à écrire le mot irremplaçable.
- L'enseignante propose des synonymes Ex. brillant = étincelant. Les élèves doivent écrire le mot étincelant.

Séance 3 : Décris ton trésor de famille



Objectifs : Rédiger un texte descriptif afin de présenter son trésor de famille.

Durée prévue : 2 périodes de 50 min

Matériel nécessaire : Le trésor de famille apporté par l'élève

- La carte sémantique complétée à l'activité 1 (annexe 1)
- Le tableau de mots de vocabulaire classifiés, complété à l'activité 2 (annexe 4)
- Le plan du texte descriptif (annexe 5)
- La feuille de rédaction avec le début de phrases pour les élèves débutants (annexe 6).

Nous proposons deux types de feuille de rédaction selon le niveau des élèves. Ainsi, il y a une version pour des élèves débutants avec le début des phrases (annexe 6) et une version pour les plus avancés avec simplement les paragraphes identifiés selon le plan de texte descriptif à suivre.

Déroulement de l'activité (période 1):

ÉTAPE 1 : Phase de préparation à la rédaction

- L'enseignante fait un bref retour sur les activités précédentes.
- Elle annonce aux élèves que c'est à eux de décrire leur propre trésor de famille en respectant le plan de travail proposé (annexe 5).
- Ensuite, elle distribue aux élèves le plan de travail (annexe 5) et leur propose de le lire ensemble.
- L'enseignante explique que, pendant l'activité, les élèves pour-

ront se servir du tableau avec les mots de vocabulaire (annexe 4) et du tableau sémantique (avec la définition, les caractéristiques, les exemples et les non-exemples de trésors, annexe 1 remplie).

ÉTAPE 2 : Modelage

- L'enseignante montre un objet personnel, le trésor de sa propre famille, et elle le décrit en répondant aux questions présentées dans le plan du texte descriptif. (voir annexe 5). Si l'enseignante fait l'activité en collaboration avec une collègue ou un autre intervenant, un jeu de rôles peut être organisé.
- L'enseignante s'assure que tous les élèves ont bien compris le déroulement de l'activité d'écriture en les invitant à refaire le modelage en équipe de deux ou en grand groupe (choisir un ou deux élèves).

ÉTAPE 3 : Phase de rédaction

- Chaque élève rédige son texte à l'aide des feuilles de rédaction prévues pour son niveau – cycle, tout en respectant son plan de rédaction.

Déroulement de l'activité (période 2)

ÉTAPE 4 : Phase de correction

- Lorsque l'élève termine son texte, l'enseignante l'invite à se corriger (structure de la phrase, orthographe, etc.) en utilisant son aide-mémoire.

Écriture en langue maternelle :

L'enseignante propose aux élèves d'écrire l'histoire de leur trésor en langue maternelle. Pour les élèves qui ne savent pas écrire en langue maternelle, l'enseignante ou les élèves eux-mêmes peuvent demander la collaboration des parents ou des grands frères ou sœurs.

ÉTAPE 5 : Mise au propre

- Les élèves transcrivent les textes à l'ordinateur.

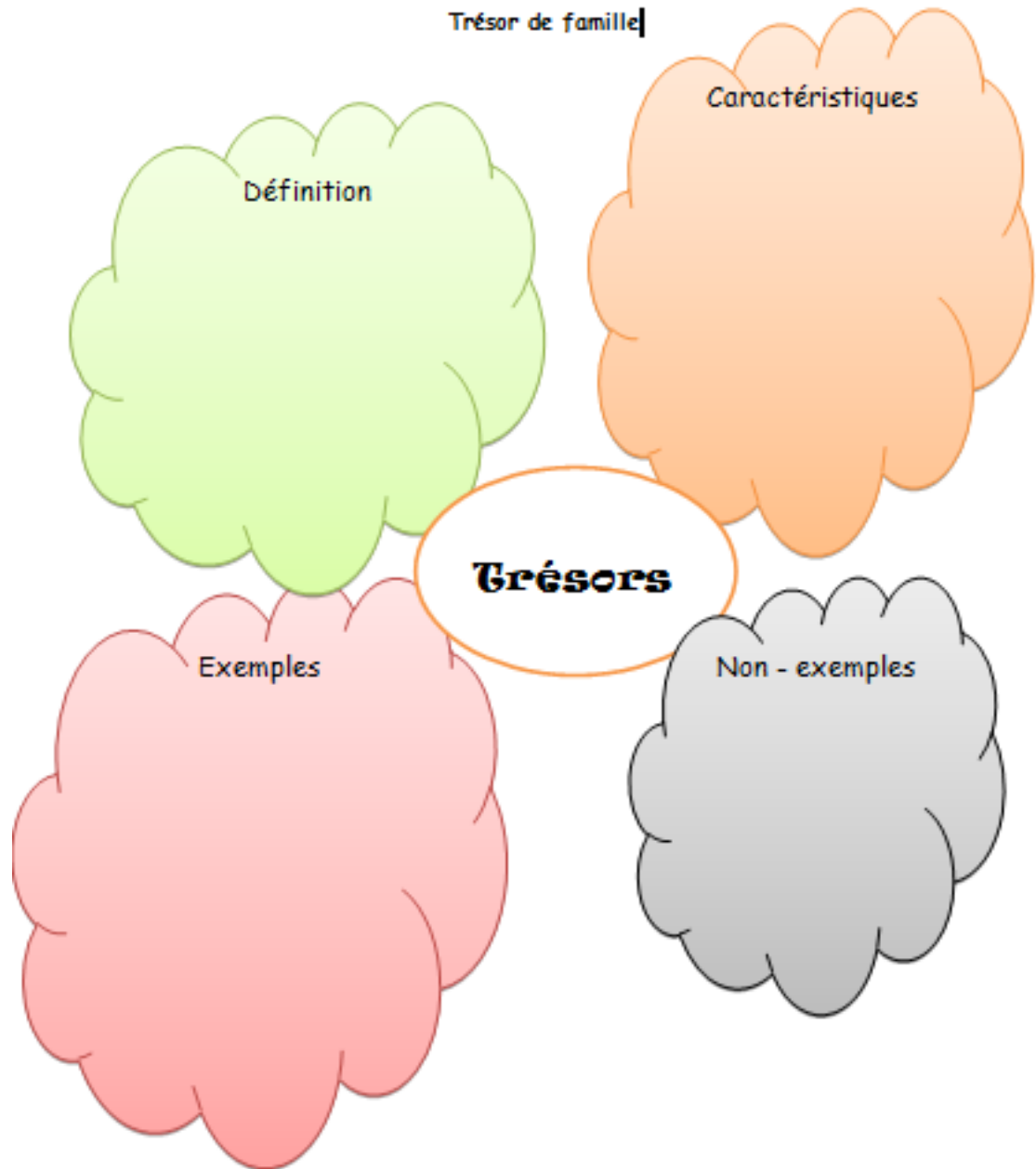
PROLONGEMENT ET DIFFUSION

- Les enfants sont invités à réaliser un dessin de leur trésor
- Les textes peuvent faire partie d'un cahier de trésors de la classe ou d'un livre créé par les élèves. Ils peuvent être affichés dans l'école lors d'une journée porte ouverte.

Les annexes du cahier :

Annexe 1

Trésor de famille



Annexe 2

Chers parents

Dans le cadre d'un projet d'écriture, votre enfant sera invité à présenter un « trésor de famille » en classe. Pour la réussite de cette activité, nous avons besoin de votre précieuse collaboration.

Nous vous demandons de choisir un objet qui a une valeur sentimentale pour vous et votre famille. Cela peut être un livre, un bijou, un vêtement, etc. Nous vous demandons de raconter l'histoire de ce trésor à votre enfant (d'où il vient, qui vous l'a donné et quand, pourquoi il est important pour vous et votre famille, etc.).

Ensuite, votre enfant apportera l'objet (ou une photo du trésor si l'objet est trop fragile) à l'école pour le présenter aux autres élèves de la classe et écrire une courte histoire sur celui-ci.

Je vous remercie de votre collaboration et soyez assurés que nous prendrons bien soin de vos « trésors »

Nom de l'enseignante

Mots à classier**Introduction**

grand-mère	il vient de...	apporter
grand-père	bébé	est apporté
maman	livre	longtemps
papa	boucles d'oreille	depuis ma naissance
oncle	collier	donner
tante	toutou	me l'a donné

Développement

doux	fragile	petit
délicat	étincelant	ovale
brillant	grand	carré
argent - argenté	précieux	fait à la main
bleu pâle	irremplaçable	fabriqué
unique	spécial	vieux
doré - or	forme	long
se souvenir	merveilleux	merveilleuse

Développement - suite

effiloché	cassé	brisé
pendouiller	vendre	neuf
voler	vendu	gigantesque
tissu	énorme	dur
jouer	étouffe	oublier
je joue	souvent	se rappeler
prêter	perdre - perdu	Me rappelle

Conclusion

fierté	beau	Fier - fière
héritage	un souvenir	histoire
toujours	je suis content(e)	de valeur
cher	important	inestimable
oublier - oublié	garder	Jeter - jeté
fâché	raconter	laisser
génération	soleil	perdre - perdu
printemps	neige	cache

Annexe 4

Lexique pour la description de ton trésor de famille

Noms	Verbes	Adjectifs	Expressions/Phrases

Annexe 5

Mon trésor de famille

Plan du texte descriptif

Introduction

- Quel est ton trésor de famille?
- D'où vient-il? De quel pays? De quelle ville (village)?
- Qui te l'a donné? Qui l'a donné à ta famille?
- Depuis quand ta famille détient-elle ce trésor?

Développement

- Quels sont les caractéristiques physiques de ton trésor?
(couleur, grandeur, forme, etc.)
- Quelle est l'histoire de ton trésor?
- Comment ta famille est entrée en sa possession?
- Où le gardez-vous?

Conclusion

- Quelle est la valeur sentimentale de ton trésor?
- Es-tu fier de ton trésor? Pourquoi?
- Comment vas-tu prendre soin de ton trésor dans le futur?

Annexe 6



Mon trésor de famille

Je m'appelle :

Mon trésor de famille est :

Le pays d'où vient mon trésor est :

Il est unique parce que :



Encercle les mots qui décrivent ton trésor de famille :

brillant		fragile	délicat	étincelant
spécial	durable	vieux		unique
précieux		lumineux	doux	fabriqué

Il appartient à :

Je suis content d'avoir ce trésor à la maison parce que :

**EXEMPLES DE TEXTES ÉCRITS
PAR LES ÉLÈVES (travail en cours)**

Mon trésor de famille

Mon trésor de famille est un bracelet.

Ma tante a donné le trésor à ma mère et ma mère me l'a donné .

Mon trésor se trouve depuis très longtemps dans ma famille.

Mon trésor vient de Liban.

La forme de mon trésor est un cercle.

Le couleur de mon trésor c'est bleu et blanc.

Il appartient à ma tante.

Il est unique parce que ça fait parti de ma famille.

L'histoire de mon trésor c'est quand j'avais 5 ans ma mère me l'a donné`.

Je le garde dans ma chambre.

Je suis contente d'avoir ce trésor à la maison parce que quand une personne vient chez nous, je peux le lui montrer.

Mon trésor de famille

Bonjour je m'appelle Luciana et mon trésor est un ensemble d'ustensils. Mon trésor vient du Pérou, d'une ville qui s'appelle Lima. Ce trésor appartient à ma tante. Ce trésor se trouve dans ma famille depuis que mon arrière grand-mère a eu sa fille qui maintenant est ma grand-mère. Mon trésor est un peu vieux parce qu'il a des années dans ma famille. Mon trésor est argenté et petit. Dans l'ensemble d'ustensil, il y a une tasse, trois cuillères et une fourchette. L'histoire de mon trésor. Il y avait une madame très vieille. Elle n'avait pas d'argent mais elle avait quatre ensembles d'ustensils qui appartenaient à ses parents. Elle était venue chez mon arrière grand-mère pour voir si elle voulait acheter le trésor. La première fois, ma grande-mère pensait que c'était pour manger et pour boire mais après elle a découvert que c'était une décoration. On lui a donné de l'argent pour l'acheter. On le garde dans une commode pour argent. Quand je regarde mon trésor, je me souviens de mon arrière grand-mère et de ma grand-mère. Quand je regarde mon trésor je me sens triste parce qu'elles ne sont plus là et joyeuse parce que j'ai des bons souvenirs avec elles. Dans le futur je vais le garder où le donner à mes enfants. **Je suis fière de mon trésor même s'il ne pas en or.**

