



Université du Québec
à Rimouski

**UNE CONTRIBUTION DE LA LITTÉRATURE
JEUNESSE À LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE À
L'ÉLÉMENTAIRE :**

**RECHERCHE COLLABORATIVE EN CONTEXTE MINORITAIRE FRANCO-
ONTARIEN**

Mémoire présenté

dans le cadre du programme de maîtrise de recherche en éducation

en vue de l'obtention du grade de maître ès arts

PAR

© **LYSANE AUDET**

14 décembre 2015

Composition du jury :

Jean-François Boutin, président du jury, UQAR-Campus de Lévis

Abdellah Marzouk, directeur de recherche, UQAR-Campus de Lévis

Virginie Martel, codirectrice de recherche, UQAR-Campus de Lévis

Yamina Bouchamma, examinatrice externe, Université Laval

Dépôt initial le 8 septembre 2015

Dépôt final le 14 décembre 2015

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

«Les questions les plus intéressantes restent des questions. Elles enveloppent un mystère. À chaque réponse, on doit joindre un «peut-être». Il n'y a que les questions sans intérêt qui ont une réponse définitive.» (*Eric-Emmanuel Schmitt*)

«À l'origine de toute connaissance, nous rencontrons la curiosité ! Elle est une condition essentielle du progrès.» (*Alexandra David-Néel*)

AVANT-PROPOS

Cette tumultueuse aventure tire à sa fin... Son commencement semble pourtant si lointain. Cette passion et ce dévouement pour la francophonie jadis transmis sur les rives de l'Okanagan ne m'ont jamais quittée depuis ; ils se concrétisent maintenant par cet accomplissement. À tous ces *passeurs culturels*, je désire exprimer ma reconnaissance, vous qui avez guidé et nourri mon ambition. Cette réflexion que je propose par le biais de ce mémoire n'est qu'un humble gage de cette gratitude.

Il y a trois ans, deux professeurs que je porte en estime m'ont lancé ce défi au terme de mon baccalauréat. Virginie Martel et Jean-François Boutin, vous avez levé le voile sur une aptitude que je ne me connaissais pas. Bien que j'aie mis du temps à le percevoir, je m'avoue vaincue ; vous aviez raison. Grâce à vous, à votre obstination positive de m'amener à mettre à profit ma curiosité intellectuelle et ma fascination pour la pédagogie, je suis fière d'avoir ainsi relevé ce défi.

À mes directeurs de recherche, Abdellah Marzouk et Virginie Martel, qui ont cru en mon ambition de marier l'univers de la littérature jeunesse à celui de la construction identitaire. Cette expérience fut des plus enrichissantes, ponctuée de votre compréhension et votre rigueur. À Abdellah, cet homme disponible aux précieux conseils et démontrant un enthousiasme sans failles. Cet homme me redonnant foi aux désordres ordonnés. À Virginie, cette méticuleuse femme qui a su contrôler mes élans de stylistique. Cette femme inspirant l'audace d'une pédagogie innovante. Irréprochables en tous points, vous vous êtes montrés disponibles et vous avez su guider mon navire sur ces flots rugissants jusqu'au port où, contre toute attente, je me suis finalement amarrée. C'est avec nostalgie que je vous suis si gracieusement reconnaissante au terme de ce parcours mémorable, honorée que nous ayons pu travailler ensemble durant ces trois longues années.

À ma précieuse collaboratrice *Caroline* sans qui rien n'aurait été possible. Cette enseignante qui a accepté de se prêter au jeu dans un souci exemplaire de transparence. Ces trois mois et demi d'expérimentation à ses côtés auraient pu servir à plus d'une fin ; si une seule s'exprime dans ce mémoire, je suis à jamais inspirée par cette grande pédagogue.

À mes cinq élèves, *Allan, Maya, Morgane, Julia* et *Carlo*, merci d'avoir participé à ce projet. À chacun d'entre vous et à l'ensemble de la classe, vos rires communicateurs, votre curiosité et votre accueil ont agrémenté mon séjour parmi vous et j'en garde un précieux souvenir. Je souris encore de vous entendre me dire à l'occasion de mon départ : «*Je vais vraiment beaucoup te manquer madame !*» Vous me manquerez aussi...

À Mme Norma Saad, directrice de l'école Sainte-Marguerite-Bourgeoys, qui a si gracieusement accepté de me recevoir, me témoignant ainsi sa confiance envers les apports de cette recherche.

Aux membres de ma tribu qui ont été témoins de mon périple et ont su m'encourager chacun à leur façon. Cette unicité et cette authenticité qui nous caractérisent, bien qu'elles puissent surprendre au premier abord, me rendent d'autant plus fière de qui nous sommes. À mon père Roger, ma mère Denise, mes frères Nicolas et Louis, mes sœurs Catherine et Marilyn ainsi qu'à mes belles-sœurs Manon et Isabelle et mon beau-frère Stéphane, vous êtes des sources constantes d'inspiration.

Et à Marc Roussel, mon amour, mon alter ego, mon phare. À toi qui, à tant de reprises – trop peut-être ? -, as su calmer le torrent causé par cette longue traversée. À ton optimisme, ton soutien et ta confiance inébranlables qui m'ont redonné foi en moi-même aux jours de tempête, quand le ciel de mes angoisses s'agitait. À toi qui as su transformer une insurmontable montagne en une insignifiante course à obstacles... «*You'll know at the finish line.*» Maintenant, je sais.

RÉSUMÉ

La présente recherche, qui s'inscrit dans une démarche de recherche collaborative (Desgagné, 2001), a comme objet d'étude la construction identitaire en contexte minoritaire et le recours à la littérature jeunesse comme vecteur potentiel de cette construction. L'étude poursuit les objectifs suivants : 1) décrire et analyser la pratique enseignante en lien avec l'utilisation de la littérature jeunesse favorisant la construction identitaire des élèves en milieu minoritaire franco-ontarien ; 2) décrire l'évolution identitaire d'élèves d'une classe de l'élémentaire ayant expérimenté la littérature jeunesse à des fins de construction identitaire. Pour la réalisation de cette étude, pendant une période d'approximativement trois mois, une enseignante de 5^e et 6^e année de l'élémentaire a expérimenté auprès de ses élèves quatre projets littéraires planifiés par la chercheuse en fonction des intérêts et besoins pédagogiques de l'enseignante et de ses élèves. La classe a de plus été plongée dans un bain de littérature jeunesse francophone. Tout au long de l'expérimentation, l'enseignante a été invitée à réfléchir à sa pratique (par le biais d'entretiens), des observations en classe ont été réalisées et cinq élèves ont été suivis de manière plus particulière en ce qui a trait à leur cheminement identitaire. L'analyse thématique (Paillé & Mucchielli, 2005) des entrevues et entretiens réalisés auprès de l'enseignante et des cinq élèves ciblés ainsi que les observations effectuées ont permis d'analyser la pratique enseignante et de décrire l'évolution identitaire des élèves. Les résultats sur la pratique enseignante révèlent les apports pédagogiques et identitaires liés aux quatre projets littéraires. Quant à ceux sur le cheminement identitaire des élèves, ils sont discutés au regard de la littérature jeunesse, de la diversité des marqueurs identitaires, des facteurs d'influence, de l'école comme communauté francophone d'appartenance, du bilinguisme comme objet de commodité et des trajectoires identitaires. Une telle étude effectuée sur le terrain a nécessairement des retombées dans la communauté de la pratique professionnelle puisqu'elle outille davantage les enseignants en ce qui a trait à leur rôle en construction identitaire. Elle a aussi des répercussions scientifiques puisqu'elle illustre les contributions de la littérature jeunesse comme vecteur d'identité.

Mots-clés : pratique enseignante, construction identitaire, littérature jeunesse, recherche collaborative, identité, langue, culture, appartenance

ABSTRACT

This collaborative research (Desgagné, 2001) studies identity construction in a minority context and the use of youth literature as a potential vector for this construction. The objectives of the study are as follows: 1) describe and analyze the teaching practice with regard to the use of youth literature as a means of encouraging identity construction among minority Franco-Ontarian students; 2) describe the evolution of identity in elementary school students who were exposed to youth literature for identity construction purposes. For this research, a 5th and 6th elementary grade teacher experimented, with her students, for approximately three months, four literary projects planned by the researcher according to the interests and pedagogic needs of this teacher and those of her students. During this period, the class was also exposed to Francophone youth literature. For the duration of the experience, the teacher was asked to reflect on her practice via discussions, in-class observations were performed and five students were monitored more closely to study the construction of their respective identities. A thematic analysis (Paillé & Mucchielli, 2005) of the interviews and discussions with the teacher and the five targeted students as well as the observations allowed the analysis of the practice of the teacher and the description of the evolution of the identity of the students. The analysis of the practice sheds light on the pedagogic and identity results associated with the four literary projects. Those results related to the evolution of identity construction among students are discussed under the light of youth literature, the diversity of identity markers, influence factors, school as the Francophone community to which they belong, bilingualism as a commodity and identity trajectories. Such field research necessarily impacts the community of practice, as it provides teachers with more tools to help them better understand the construction of identity among their students and play their role in that regard. It also has scientific implications, as it highlights the contribution of youth literature as a vector of identity.

Keywords: teaching practice, identity construction, youth literature, collaborative research, identity, language, culture, belongingness

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS.....	ix
RÉSUMÉ.....	xiii
ABSTRACT.....	xv
TABLE DES MATIÈRES.....	xvii
LISTE DES TABLEAUX.....	xxv
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE.....	5
1.1 LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE.....	5
1.2 LE RÔLE DE L'ÉCOLE DANS LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE.....	6
1.2.1 Les pratiques permettant la construction identitaire à l'école.....	7
1.2.1.1 Les praticiens.....	8
1.2.1.2 Les élèves.....	12
1.3 LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE.....	15
1.3.1 Un médium d'apprentissage multifonction.....	15
1.3.2 Un vecteur d'identité en contexte minoritaire.....	16
1.3.2.1 Regard sur la littérature identitaire.....	17
1.3.2.2 L'accès aux œuvres littéraires.....	19
1.3.2.3 Les possibilités offertes par la littérature jeunesse.....	21
1.4 SYNTHÈSE, QUESTION ET OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	21

CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL.....	25
2.1 LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE.....	25
2.1.1 La pédagogie culturelle.....	25
2.1.2 La construction identitaire.....	26
2.1.2.1 L'identité.....	27
2.1.2.2 Le concept de sentiment d'appartenance ou d'identité sociale.....	30
2.1.2.3 Le concept de culture ou d'identité culturelle.....	32
2.1.2.4 Le concept de langue ou d'identité linguistique.....	34
2.2 DE LA LITTÉRATURE À LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE.....	35
2.2.1 L'idée de littérature.....	35
2.2.2 La littérature de jeunesse... vers un consensus sémantique.....	37
2.2.3 Les apports de la littérature de jeunesse.....	39
2.2.3.1 Pour l'enseignement et l'apprentissage en général.....	39
2.2.3.2 Pour le développement de l'identité en contexte minoritaire.....	41
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE.....	45
3.1 L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE.....	45
3.2 CONTEXTE DE LA RECHERCHE.....	46
3.2.1 Le milieu scolaire.....	47
3.2.2 Les participants à la recherche.....	47
3.2.2.1 La chercheure.....	47
3.2.2.2 Sélection de l'enseignante collaboratrice.....	47

3.2.2.3	Portrait de l'enseignante collaboratrice	48
3.2.2.4	La classe.....	49
3.2.2.5	Sélection des élèves ciblés.....	50
3.2.2.6	Présentation des élèves ciblés	51
3.2.3	Corpus et projets littéraires	52
3.2.3.1	Choix du corpus.....	52
3.2.3.2	Bain littéraire francophone	52
3.2.3.3	Les projets littéraires.....	53
3.3	MODES DE COLLECTE DE DONNÉES	54
3.3.1	Entrevues semi-dirigées auprès des élèves (portrait initial).....	54
3.3.2	Notes de terrain	55
3.3.3	Entretiens d'explicitation	55
3.3.4	Entrevues semi-dirigées auprès des élèves (portrait final).....	56
3.3.5	Entrevue semi-dirigée auprès de l'enseignante.....	56
3.4	TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES.....	56
3.5	CRITÈRES DE RIGUEUR.....	58
3.6	LIMITES DE LA RECHERCHE.....	59
3.7	ÉTHIQUE ET DÉONTOLOGIE	60
CHAPITRE 4 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS		61
4.1	PARTIE 1 PRATIQUE ENSEIGNANTE.....	61
4.1.1	Pratique enseignante avant la réalisation des projets littéraires.....	62
4.1.1.1	Portrait initial de la pratique enseignante	62

4.1.1.2 Déroulement de l'implantation du bain littéraire	66
4.1.2 Pratique enseignante pendant la réalisation des projets littéraires	68
4.1.2.1 Projet 1 Passeport identitaire	68
4.1.2.2 Projet 2 Radisson en quête identitaire	71
4.1.2.3 Projet 3 Francophones : Mode d'emploi	76
4.1.2.4 Projet 4 Le français, mon pays	81
4.1.3 Bilan de la pratique enseignante après la réalisation des projets littéraires.....	85
4.1.3.1 Bilan sur le bain littéraire francophone	85
4.1.3.2 Bilan sur la pratique enseignante	87
4.1.3.3 Bilan sur les apports pédagogiques et identitaires	91
4.2 PARTIE 2 CHEMINEMENT IDENTITAIRE DES ÉLÈVES	93
4.2.1 Étude de cas Allan	95
4.2.1.1 Portrait initial de l'élève	95
4.2.1.2 Comportements et réactions d'Allan pendant la réalisation des projets littéraires.....	98
4.2.1.3 Portrait final de l'élève	101
4.2.2 Étude de cas Maya	104
4.2.2.1 Portrait initial de l'élève	104
4.2.2.2 Comportements et réactions de Maya pendant la réalisation des projets littéraires.....	106
4.2.2.3 Portrait final de l'élève	108
4.2.3 Étude de cas Morgane.....	112

4.2.3.1	Portrait initial de l'élève	112
4.2.3.2	Comportements et réactions de Morgane pendant la réalisation des projets littéraires	116
4.2.3.3	Portrait final de l'élève	118
4.2.4	Étude de cas Julia	121
4.2.4.1	Portrait initial de l'élève	121
4.2.4.2	Comportements et réactions de Julia pendant la réalisation des projets littéraires	124
4.2.4.3	Portrait final de l'élève	126
4.2.5	Étude de cas Carlo.....	129
4.2.5.1	Portrait initial de l'élève	129
4.2.5.2	Comportements et réactions de Carlo pendant la réalisation des projets littéraires	133
4.2.5.3	Portrait final de l'élève	135
CHAPITRE 5 DISCUSSION		139
5.1	PARTIE 1 PRATIQUE ENSEIGNANTE.....	140
5.1.1	L'engagement initial et les obstacles rencontrés.....	140
5.1.2	Le questionnement et la discussion comme approche gagnante.....	141
5.1.3	Les transferts pédagogiques	143
5.1.4	Les apports identitaires	144
5.1.5	La voie littéraire ; une pratique pédagogique innovante.....	145
5.1.6	L'accessibilité aux œuvres littéraires.....	147

5.1.7 L'apport reconnu de la littérature jeunesse par l'analyse réflexive de l'enseignante.....	148
5.2 PARTIE 2 CHEMINEMENT IDENTITAIRE DES ÉLÈVES	150
5.2.1 La littérature jeunesse et cheminement identitaire	150
5.2.2 Diversité des marqueurs identitaires.....	152
5.2.2.1 La langue comme marqueur identitaire fondamental.....	153
5.2.2.2 Les marqueurs identitaires ciblés par les élèves.....	155
5.2.3 Facteurs d'influence	157
5.2.3.1 Le rôle de la famille	157
5.2.3.2 Le rôle du contexte social.....	158
5.2.3.3 Synthèse quant aux facteurs d'influence.....	158
5.2.4 L'école comme communauté francophone d'appartenance	160
5.2.5 Le bilinguisme, objet de commodité	163
5.2.6 Les trajectoires identitaires.....	165
5.2.6.1 Évolution identitaire observée chez les élèves.....	165
5.2.6.2 Profils identitaires des élèves	167
CHAPITRE 6 CONCLUSION.....	171
6.1 CONCLUSION GÉNÉRALE	171
6.2 LIMITES DE LA RECHERCHE	173
6.3 PORTÉE DE LA RECHERCHE.....	175
6.4 PISTES DE RECHERCHE SUBSÉQUENTES ET RETOMBÉES	177

LISTE DES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	179
ANNEXES.....	189
ANNEXE I QUESTIONNAIRE SUR LES INTÉRÊTS DE LECTURE	190
ANNEXE II LISTE DES ŒUVRES CONSTITUANT LE COIN-LECTURE	
FRANCOPHONE	191
ANNEXE III PROJET LITTÉRAIRE 1 «PASSEPORT IDENTITAIRE».....	196
ANNEXE IV PROJET LITTÉRAIRE 2 «RADISSON EN QUÊTE IDENTITAIRE»....	203
ANNEXE V PROJET LITTÉRAIRE 3 «FRANCOPHONES : MODE D'EMPLOI»....	216
ANNEXE VI PROJET LITTÉRAIRE 4 «LE FRANÇAIS, MON PAYS »	223
ANNEXE VII CANEVAS D'ENTREVUE INITIALE SEMI-DIRIGÉE ÉLÈVES.....	230
ANNEXE VIII CANEVAS D'ENTREVUE FINALE SEMI-DIRIGÉE ÉLÈVES	232
ANNEXE IX CANEVAS DE L'ENTREVUE <i>BILAN</i> ENSEIGNANTE	235
ANNEXE X CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE RECHERCHE	236
ANNEXE XI FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ÉLÈVES	237
ANNEXE XII FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ENSEIGNANTE	240
ANNEXE XIII LETTRE EXPLICATIVE ET CONSENTEMENT.....	244
ANNEXE XIV CARNET DE LECTURE.....	247

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Les critères de sélection de l'enseignante collaboratrice.....	48
Tableau 2 : Données sociodémographiques des élèves ciblés par la recherche	51
Tableau 3: Les entraves au rôle des enseignants en construction identitaire.....	63
Tableau 4 : Exemples de questions ouvertes suscitant la réflexion.....	87
Tableau 5 : Les stratégies axées sur le développement pédagogique et identitaire des élèves	88
Tableau 6 : Les apports de la littérature jeunesse à des fins de construction identitaire	92

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Dans les milieux francophones où la culture anglaise est celle de la majorité, les écoles françaises tiennent un rôle essentiel dans la construction de l'identité francophone des élèves (Conover & Searing, 1994 ; Haentjens, 2006 ; Pilote, 2010 ; Pilote, 2003). Au Canada par exemple, l'anglais et le français sont les deux langues officielles et doivent cohabiter, faisant de cette dualité linguistique l'un des piliers fondamentaux de l'identité canadienne (Pilote, 2010). En Ontario, cette réalité fait partie du quotidien des Franco-Ontariens et la question de l'identité francophone apparaît donc pertinente.

Considérant le mandat des écoles francophones en contexte minoritaire en ce qui a trait à la construction identitaire, ce processus continu et dynamique par lequel un individu ou un groupe tente de se définir (Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF), 2006), les enseignants sont des acteurs de premier plan en tant qu'agents de reproduction de la langue et de la culture françaises. Bien que les attentes soient élevées en ce sens, les enseignants se sentent pourtant laissés à eux-mêmes pour jouer ce rôle, déplorant le manque de temps et d'outils dont ils disposent (Gohier, 2006 ; Guérin-Lajoie, 2006b ; Roy, 2006).

Percevant le caractère évolutif de l'identité, les pratiques recensées concernant la construction identitaire se tournent principalement vers les élèves du secondaire (Boucher, 2013 ; Boucher, 2008 ; Guérin-Lajoie, 2001 ; Pilote, 2006 ; Théberge, 2006). Le recours au théâtre semble notamment avoir fait ses preuves pour favoriser la construction identitaire d'élèves du secondaire ; cette approche concrète permet aux élèves de s'engager dans un projet d'envergure, développant par le fait même un sentiment d'appartenance (Boucher, 2013 ; Théberge, 2006).

Comme la construction identitaire est un processus en constante évolution, il apparaît pertinent de s'intéresser aux élèves de l'élémentaire¹ puisque cette construction identitaire doit débiter dès le plus jeune âge. Par contre, les enseignants œuvrant auprès de cette clientèle font face à des élèves au bagage culturel francophone diversifié et la pédagogie différenciée devient conséquemment primordiale (Roy, 2006).

La littérature jeunesse se présente comme une avenue innovante et intéressante pour pallier au problème des enseignants en ce qui a trait leur rôle en construction identitaire. La littérature jeunesse est en effet perçue comme un outil favorisant le développement des compétences en français tout en ouvrant sur d'autres sphères d'apprentissage (Chirouter, 2012 ; Deragon, 2012 ; Dupin de Saint-André, 2012 ; Estivalès, 2012 ; Fleuret, 2012 ; Gadoua, 2012 ; Lépine & Goyette, 2012 ; Lick, 2012 ; Martel, 2012 ; Montésinot-Gelet, 2012). Une approche axée sur la littérature jeunesse serait susceptible de permettre l'atteinte des objectifs pédagogiques tout en se présentant comme un vecteur d'identité, outillant ainsi les enseignants de l'élémentaire dans leur rôle en construction identitaire (Boudreau, 2000 ; Boutin, 1999 ; Collès & Lebrun, 1998 ; Demougin, 2007 ; Hotte, 2000 ; Léon, 2004 ; Munk, 2001 ; Pouliot, 2005 ; Serry, 2001 ; Sorin, 2006 ; Sorin, 2003a ; Sorin, 2003b ; Tsimbidy, 2008)

À ce jour, peu d'études ont recensé des pratiques ayant recours au médium littéraire comme vecteur potentiel d'identité ; ayant été réalisées auprès d'élèves du secondaire, ces études présentent des critiques de ce qui se fait en salle de classe (Boucher, 2008 ; Munk, 2001). Le caractère novateur de la présente recherche réside dans le fait d'expérimenter une pratique axée sur la littérature jeunesse pour outiller les enseignants dans leur rôle de

¹ *Élémentaire* est le terme utilisé par les milieux scolaires francophones hors-Québec pour désigner la clientèle primaire.

pédagogues devant favoriser la construction identitaire de leurs élèves. Réalisée dans le contexte naturel des acteurs, cette recherche se veut une occasion de travailler en collaboration avec les enseignants aux prises avec ce rôle que leur confère le mandat des écoles françaises en contexte minoritaire. De fait, la chercheuse s'implique également sur le terrain, appelant ainsi à une recherche collaborative.

Le premier chapitre de ce mémoire traite de la problématique de la construction identitaire en contexte minoritaire franco-ontarien et du rôle des enseignants pour favoriser cette construction chez leurs élèves. L'outil proposé est la littérature jeunesse, perçue à la fois comme un médium d'apprentissage et un vecteur d'identité. Les objectifs poursuivis par la présente recherche y sont finalement présentés.

Le deuxième chapitre qui porte sur le cadre conceptuel clarifie les deux assises théoriques de la présente recherche, soit la construction identitaire et la littérature jeunesse. La construction identitaire est définie puis présentée au regard des identités sociale, culturelle et linguistique. La littérature jeunesse est préalablement clarifiée au regard de la littérature au sens large. Ses apports pour l'enseignement et l'apprentissage en général et pour le développement de l'identité en contexte minoritaire sont ensuite illustrés.

Le troisième chapitre concerne la méthodologie. Elle dévoile l'approche méthodologique de recherche utilisée, soit la recherche collaborative (Desgagné, 2001), les participants à la recherche ainsi que les stratégies de cueillette et d'analyse de données.

Le quatrième chapitre présente les résultats en deux parties distinctes : la pratique enseignante et le cheminement identitaire des élèves présenté sous la forme de cinq études de cas.

La discussion des données de la recherche constitue les éléments du cinquième chapitre. D'abord, la discussion des résultats sur la pratique enseignante présente notamment les apports pédagogiques et identitaires d'une approche expérimentant la littérature jeunesse à des fins de construction identitaire. Quant à lui, le cheminement identitaire des élèves est discuté au regard des divers facteurs susceptibles d'avoir un impact dans la construction identitaire des élèves.

Enfin, la dernière partie du mémoire se termine par une conclusion où sont rappelés les grandes lignes des résultats obtenus, les limites et les apports de la recherche en plus de proposer quelques pistes de recherche subséquentes.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Le présent chapitre expose la problématique étudiée dans le cadre de cette recherche ayant comme objet d'étude la construction identitaire en contexte francophone minoritaire et le recours à la littérature jeunesse comme vecteur potentiel de cette construction. Cette recherche s'articule autour d'un besoin manifeste des enseignants d'être outillés pour remplir leur rôle en construction identitaire et, conséquemment, de la littérature jeunesse perçue comme un outil favorable en ce sens. La problématique qui suit se décline en abordant les thèmes suivants : la construction identitaire, le rôle de l'école dans la construction identitaire, les pratiques permettant la construction identitaire à l'école, la littérature jeunesse comme médium d'apprentissage multifonction, puis comme vecteur d'identité en contexte minoritaire. C'est finalement au regard de ces aspects que s'orientent la question et les objectifs encourus par la présente recherche.

1.1 LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE

À l'heure où l'anglais et le français sont les deux langues officielles, celles-ci doivent cohabiter sur le territoire canadien. La dualité linguistique constitue, au Canada, l'un des piliers fondamentaux de l'identité canadienne (Pilote, 2010), et la question de l'identité francophone apparaît donc pertinente.

La construction identitaire est un processus continu et dynamique par lequel l'individu ou le groupe social tente de se définir (Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF), 2006). La complexité de la construction identitaire n'est plus à

prouver ; elle «[...] représente un phénomène des plus complexes et [...] les parcours identitaires, de même que les représentations que s'en font les jeunes, sont dans un état de perpétuelle mouvance» (Guérin-Lajoie, 2001, p.61).

Le plus souvent, on fait référence à la construction identitaire dans un contexte social minoritaire. Lorsque l'on parle de l'*identité*, les concepts de *langue*, *culture* et *appartenance* émergent (Pilote, 2006). Dans les milieux minoritaires, la construction identitaire devient alors une préoccupation pour les membres de la communauté francophone et mérite qu'on s'y attarde.

1.2 LE RÔLE DE L'ÉCOLE DANS LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE

La construction identitaire étant évolutive, on n'atteint pas l'*épanouissement identitaire*; on tend vers cette finalité. Ce phénomène en mouvance doit débiter dès le plus jeune âge. Par l'éducation et la transmission de valeurs à la petite enfance, les parents s'impliquent dans le cheminement identitaire des enfants et ceux-ci s'identifient à la microsociété qu'est la famille. Déjà, l'enfant développe donc un sentiment d'appartenance à une communauté : la famille.

Les parents ne sont par contre pas les seuls responsables de cette construction identitaire. En effet, Pilote (2010) tient le discours suivant :

Dans les milieux où le français est minoritaire, diverses stratégies identitaires sont déployées pour assurer la socialisation linguistique et culturelle des jeunes. Parmi les moyens dont disposent les communautés francophones, l'école figure au premier rang vu le mandat de reproduction de la langue et de la culture d'expression française qui lui est conféré [...] Malgré les efforts déployés par l'école française, l'anglais occupe néanmoins une partie importante de la vie quotidienne des jeunes et leurs identités sont plurielles. (p.31-32).

L'école tient ainsi un rôle important dans la construction identitaire tout comme l'enfant qui devra s'engager dans cette dernière (Pilote, 2003). Conover et Searing (1994) et Pilote (2003) opinent en faveur de cette vision en vantant le rôle crucial de l'école dans la construction identitaire des jeunes minoritaires. Plusieurs écoles en contexte minoritaire ont cette préoccupation, notamment dans les provinces canadiennes, et mettent des stratégies en place pour développer l'identité francophone des élèves. Abordant la contribution de l'école francophone à la construction identitaire des élèves, Haentjens (2006) écrit :

Tout le monde semble ainsi s'entendre sur le fait que l'école de langue française n'est pas seulement une école où l'enseignement se fait en français, mais est - ou devrait être – beaucoup plus que cela : une école où l'on peut respirer la culture française, où l'environnement culturel encourage les élèves à s'identifier au « fait français » et à affirmer leur identité francophone. (p.16)

1.2.1 LES PRATIQUES PERMETTANT LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE À L'ÉCOLE

Les recherches actuelles sur la construction identitaire dressent le portrait des pratiques des enseignants en ce qui a trait leur rôle en construction identitaire et examinent le cheminement identitaire des élèves.

1.2.1.1 LES PRATICIENS

Plusieurs recherches qualitatives ont été réalisées quant aux pratiques et aux moyens mis en place par l'école pour favoriser la construction identitaire (Buors & Lentz, 2009 ; Duguay, 2008 ; Gauvin, 2009 ; Gilbert, Letouzé, Thériault & Landry, 2004 ; Gohier, 2006 ; Guérin-Lajoie, 2006a ; Guérin-Lajoie, 2006b ; Roy, 2006). Dans la majorité des écoles en contexte minoritaire, les élèves débutent leur scolarité dès l'âge de quatre ans ; à ce stade, ce sont les éducatrices qui jouent alors un rôle dans la construction identitaire des enfants. Les éducatrices et les enseignantes de l'élémentaire² sont donc des agents de reproduction de la langue et de la culture française et leurs pratiques importent (Guérin-Lajoie, 2006b, p.162).

Dans son rapport de recherche, Duguay (2008) s'est intéressée au rôle joué par les intervenants en services de garde. Suite à l'analyse des programmes éducatifs et des documents de référence utilisés par les éducatrices en milieu minoritaire (garderies et centres préscolaires), Duguay (2008) survole les pratiques pédagogiques à favoriser pour développer chez les enfants leur identité linguistique, culturelle et leur sentiment d'appartenance. Ces pratiques se fondent sur quatre pédagogies : «la pédagogie de l'unicité et de la responsabilité ; la pédagogie de l'accueil et de l'appartenance ; la pédagogie de la participation et de l'autonomie ; la pédagogie de la conscientisation et de l'engagement » (Duguay, 2008, p.95). Ces pédagogies reposent toutefois davantage sur des attitudes à adopter que sur une pratique concrète proposée aux éducatrices pour les outiller dans leur rôle. Duguay (2008) entrevoit ainsi l'idée pertinente que des approches plus favorables soient présentées dans le cadre du processus de formation des futures éducatrices en service de garde en milieu minoritaire francophone.

² *Élémentaire* est le terme utilisé par les milieux scolaires francophones hors-Québec pour désigner la clientèle primaire.

Dans un contexte axé sur les praticiens œuvrant à l'élémentaire, Guérin-Lajoie (2006b) a travaillé sur le rapport à l'identité entretenu par les enseignants franco-ontariens sur les plans personnel et professionnel. Par le biais d'une recherche qualitative, cette chercheuse a tenté de voir si les enseignants eux-mêmes, par leur vécu et leurs expériences de vie, étaient engagés dans le développement de leur propre identité francophone. Comme ils doivent créer des situations favorisant la construction identitaire des élèves, il est pertinent de s'intéresser au cheminement des enseignants. Curieusement, bien que conscients de l'importance de développer leur propre identité francophone et de jouer un rôle dans la construction identitaire des élèves, les enseignants qui ont participé à cette recherche maintiennent que leur mandat premier est de transmettre des connaissances ; les tâches reliées à leur travail ne leur donnent pas l'occasion de réfléchir à leur apport quant à la construction identitaire et aux moyens à mettre en place pour remplir ce devoir (Guérin-Lajoie, 2006b).

Gohier (2006) va sensiblement dans le même sens en posant un regard critique sur la posture de l'enseignant quant à son rôle dans la construction identitaire des élèves. En effet, «au lieu de chercher à conforter un noyau dur identitaire, l'enseignante ou l'enseignant pourrait contribuer au développement d'un centre de gravité par une éducation centrée sur un triple rapport à la culture, à la pensée symbolique et au pouvoir» (Gohier, 2006, p.148). Dans le contexte actuel de pluriethnicité, le rôle des enseignants devient très pertinent quant à la recherche d'un tel centre de gravité.

À l'instar de Guérin-Lajoie (2006b) et Gohier (2006), Roy (2006) a examiné les représentations des enseignants francophones quant à leur rôle et aux défis rencontrés quotidiennement. L'analyse du discours des enseignants interviewés a permis de dégager des perceptions différentes de leur rôle, influencées par leur cheminement personnel et leur vécu respectif, mais également l'importance qu'ils accordent au fait de «procurer un

contexte authentique pour l'enseignement de la langue.» (Roy, 2006, p.177). Étant eux-mêmes francophones, ces enseignants ont l'avantage de pouvoir servir de modèles auprès de leurs élèves en ce qui a trait à la langue. Néanmoins, Roy (2006) soutient le fait que ces mêmes enseignants, dans leur pratique, «se doivent de mieux comprendre leur clientèle de plus en plus bilingue dans un contexte où le français est minoritaire.» (p.177).

Dans une perspective plus concrète, Masny (2009) et Buors & Lentz (2009) suggèrent de penser aux littératies multiples - construit social qui «[...] comprennent les mots, les gestes, les attitudes, ou, plus exactement, les façons de parler, de lire, d'écrire et de valoriser les réalités de la vie.» (Masny, 2009, p.9) - comme moyen d'intervention pédagogique en milieu minoritaire francophone. Ces auteurs mentionnent que par le rapport entretenu étroitement avec la langue – ici les littératies multiples -, l'élève apprend peu à peu à lire, à se percevoir lui-même et à s'ouvrir au monde qui l'entoure ; on pourrait donc y voir une façon de favoriser la construction identitaire. Les littératies multiples présenteraient ainsi

[...] une forte opérativité potentielle pour penser l'intervention pédagogique en milieu francophone minoritaire, sur trois plans : les programmes d'études destinés aux écoles francophones, les situations d'apprentissage proposées aux élèves dans le cadre de celle-ci et un profil de sortie pour l'élève au terme de sa scolarité à l'école francophone. (p.140)

Si Buors & Lentz (2009) perçoivent les apports des littératies multiples, leur étude cible davantage la pratique relative aux attentes curriculaires qu'en ce qui a trait au rôle des enseignants en construction identitaire. L'étude de Buors & Lentz (2009) propose les littératies multiples dans une perspective touchant le rapport à la langue française, soit une seule facette de la construction identitaire.

Misant spécifiquement sur des approches en vue de favoriser la construction identitaire, l'étude de Gauvin (2009) examine de son côté les différentes composantes de la construction identitaire afin de proposer ensuite un cadre conceptuel articulé autour des six dimensions identitaires de l'école orientante. Gauvin (2009) soutient l'apport d'un tel cadre conceptuel qui pourrait être utilisé en guise de référence pour développer des approches en vue de favoriser la construction identitaire des élèves en milieu minoritaire. En conclusion, Gauvin présente la pertinence d'observer et d'analyser la pratique enseignante «afin de voir dans quelle mesure elles [activités d'apprentissage] soutiennent la construction langagière, identitaire et culturelle des élèves.» (p.121).

Finalement, Gilbert, LeTouzé, Thériault & Landry (2004) ont mené une recherche-action s'articulant autour de trois volets distincts : l'éducation à la petite enfance, les défis de l'enseignement en milieu francophone minoritaire et l'école comme partenaire de la communauté (p.1). Dans leur rapport, les auteurs exposent le deuxième volet de leur recherche-action qui

[...] allie une recherche documentaire, une vaste enquête participative auprès d'enseignantes et d'enseignants des paliers élémentaire et secondaire provenant de divers milieux de la francophonie canadienne et un forum de consultation regroupant des représentantes et des représentants de la FCE [Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants] et des partenaires nationaux de l'éducation. (p.1)

Par cette recherche d'une grande envergure, Gilbert *et al.* (2004) ont illustré que l'école en milieu minoritaire évolue dans un contexte de plus en plus anglo-dominant. Ainsi, «Outre les besoins pressants en animation culturelle, la présente étude a démontré l'urgence de se pencher sur la nature même de l'enseignement et sur le type de pédagogie à

appliquer en milieu minoritaire. » (p.33). Conséquemment, ces auteurs suggèrent de recourir à une pédagogie à la fois axée sur «l'actualisation du potentiel humain des élèves, contribuant ainsi non seulement à leur réussite scolaire mais aussi à leur réussite identitaire [...]», mais également axée sur l'importance d'un partenariat entre les milieux familial, scolaire et communautaire (p.33).

1.2.1.2 LES ÉLÈVES

De manière à mieux comprendre le processus dynamique de la construction identitaire tel que vécu par les élèves, Guérin-Lajoie (2001) a mené une étude afin d'observer le cheminement identitaire d'adolescents d'une école secondaire en milieu minoritaire francophone. L'étude échelonnée sur trois ans a permis de dégager «que le processus de construction identitaire représente un phénomène des plus complexes et que les parcours identitaires, de même que les représentations que s'en font les jeunes, sont dans un état de perpétuelle mouvance» (p.61). Par conséquent, cette étude a tenté de démontrer la prévalence de l'identité bilingue, le sens que les jeunes accordent à ce bilinguisme ainsi que le rôle joué par la famille et les amis sur l'identité.

Dans une perspective similaire, Dalley (2006) s'est intéressée à l'identité des enfants par rapport à l'exogamie. Percevant cette nouvelle réalité que sont les identités multiples observées chez les élèves, «Elle arrive à la conclusion que si l'on veut reconnaître les identités multiples des élèves dans les pratiques pédagogiques existantes, il faudra renoncer au rapport dyadique francophone/anglophone en faveur d'un rapport davantage dialogique.» (p.5)

Percevant la complexité de l'identité et, par conséquent, de la construction identitaire, Pilote (2006) a procédé à l'analyse de récits biographiques de façon à élaborer une typologie comprenant huit profils identitaires. Ces profils correspondent au parcours de l'adolescent dans la quête de sa construction identitaire. Ainsi, on retrouve les *affirmationnistes*, les *déracinés*, les *caméléons*, les *critiques engagés*, les *bilingues polyvalents*, les *compositeurs singuliers*, les *majoritaires désintéressés* et les *citoyens du monde*. Chacun de ces profils a une manière distincte de percevoir et vivre son identité. Les *affirmationnistes* cherchent à obtenir la reconnaissance de leur identité particulière alors que les *déracinés* sont ceux récemment établis en milieu minoritaire. Ces derniers ont le sentiment d'avoir été déracinés de leur milieu d'appartenance et se sentent étrangers dans ce nouvel environnement où culture et langue deviennent des obstacles non-négligeables. Les *caméléons*, quant à eux, adaptent leur identité de manière à correspondre aux attentes des autres. De ce fait, ils s'assurent d'une intégration la plus complète possible. Certains tentent de construire une identité témoignant de leur réalité concrète, reflet de leur quotidien tout en refusant l'étiquette de la minorisation ; ce sont les *critiques engagés*. Les *bilingues polyvalents* souhaitent appartenir à la fois à la communauté minoritaire qu'à la majoritaire. Ce faisant, ils préconisent la liberté de choix où ils peuvent chevaucher les deux groupes d'appartenance à leur convenance selon leurs intérêts. Il en va différemment des *compositeurs singuliers* qui sont en quête d'authenticité et désirent composer une identité originale qui les rend uniques. Pour ce qui est des *majoritaires désintéressés*, ils se définissent par la majorité anglophone et rejettent l'identité francophone. Le français n'est qu'utilitaire et passager. Finalement, les *citoyens du monde* prônent l'ouverture à l'autre et ont un désir profond d'intégration universelle favorisant des rapports harmonieux avec l'humanité.

Dans une forme plus concrète d'application des concepts, des auteures telles que Boucher (2013) et Théberge (2006), se sont intéressées au théâtre pour favoriser la construction identitaire des élèves. Par le biais d'un documentaire, Boucher (2013) a

exposé les étapes d'une démarche de création théâtrale telle que vécue par des adolescents. Poursuivant l'objectif de relever des traces du cheminement identitaire des élèves, Boucher (2013) s'est basée sur le Cadre d'orientation en construction identitaire de l'ACELF. Les résultats de cette recherche, bien que réalisée auprès d'élèves du secondaire, ont permis de démontrer l'apport de l'art dramatique pour favoriser la construction identitaire des élèves, mais également l'importance des retours réflexifs pour les accompagner dans cette quête identitaire.

Soulignant elle aussi l'apport du théâtre comme vecteur identitaire, Théberge (2006) illustre de son côté l'importance du sentiment d'appartenance pour favoriser la construction identitaire des adolescents. Par l'éducation artistique, principalement par le biais du théâtre, les adolescents découvrent la fierté de s'exprimer en français et de créer ensemble une production scénique. Par ce projet collectif, ces jeunes s'engagent dans une démarche où l'appartenance est la clé du succès. De plus, le théâtre les amène à mieux se connaître et à forger leur identité. Pilote (2003) soutient également la valeur de la mise en œuvre de tels projets collectifs en mentionnant les apports d'une approche de ce genre : permettre à l'individu d'orienter son action, de construire son identité et de produire de la signification pour interpréter son expérience. L'individu s'engage donc dans sa quête identitaire et dans la transformation du groupe d'appartenance, contribuant ainsi à sa construction.

Si les pratiques mentionnées par Boucher (2013) et Théberge (2006) sont valables, elles ne sont pas toujours réalisables. Comme le mentionne Roy (2006), les enseignants ont des classes hétérogènes où chaque élève a un bagage culturel francophone différent, complexifiant leur tâche pédagogique ; «Ils ont également les défis de travailler avec des élèves qui possèdent un bagage linguistique et culturel varié, en procurant du matériel adapté à leur clientèle.» (Roy, 2006, p.177). La classe est donc un lieu de différenciation d'abord et avant tout et la construction identitaire peut difficilement être priorisée à la

pédagogie. Il serait donc fort pertinent de recourir à un médium d'apprentissage qui assurerait une continuité dans les apprentissages tout en favorisant la construction identitaire. C'est dans cette optique qu'est présentée la littérature de jeunesse.

1.3 LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE

Les recherches réalisées sur la littérature jeunesse mettent en lumière la pertinence d'une pratique axée sur celle-ci, d'abord reconnue comme un médium d'apprentissage multifonction, puis comme un vecteur d'identité en contexte minoritaire.

1.3.1 UN MÉDIUM D'APPRENTISSAGE MULTIFONCTION

La littérature est perçue par plusieurs comme un incontournable dans les pratiques pédagogiques (Tsimbidy, 2008, p.7), notamment car ses apports à l'apprentissage sont nombreux : «[...] exercice de réflexion et du jugement, meilleure connaissance de soi, découverte du monde et apport de connaissances, confrontation avec l'autre pour une meilleure socialisation...» (Léon, 2004, p. 6). De plus en plus d'enseignants s'ouvrent à ce médium, reconnaissant les vastes possibilités d'exploitation et expérimentant des approches didactiques innovantes (Demougin, 2007). En effet, les possibilités sont infinies de par les genres qu'elle suppose : la nouvelle littéraire, le roman jeunesse, la bande dessinée, la poésie, le théâtre, etc. Par ces œuvres, le lecteur vit au rythme de personnages fictifs qui font face à des préoccupations, des intrigues ou des problèmes s'apparentant aux siens. La littérature jeunesse dépasse donc les retombées scolaires ; par ses vertus notamment culturelles, langagières, pédagogiques et ludiques, elle offre une opportunité de s'adapter aux réalités fictives du livre et de s'y identifier.

La vocation initiale de la littérature jeunesse est de susciter le goût pour la lecture et le maintenir (Munk, 2001). En maintenant cet intérêt pour l'univers littéraire, on favorise le développement des compétences en français. La lecture de textes signifiants et authentiques ouvre à l'interdisciplinarité, au développement des compétences en littératie, au plaisir de lire et d'apprendre et au développement d'une certaine culture littéraire (Boutin, 1999, p. 5). Au-delà des compétences en français, la littérature jeunesse est donc un outil pour les autres sphères d'apprentissage et l'intégration des disciplines (*Vivre le primaire*, 2012, p.27-54). Dans ce sens, Sorin (2006) soutient que :

L'imaginaire en littérature pour la jeunesse, qui est celui de la diversité, peut dès lors être envisagé sous l'angle du métissage. Le jeune lecteur, mis en contact avec ces imaginaires métissés, se les approprie à sa façon, transformant son regard sur soi et sur le monde. [...] La littérature pour la jeunesse, comme lieu de culture, comme lieu d'appréhension du monde, comme écriture métisse, n'échappe pas à la traversée de l'autre culture et par là même s'en trouve transformée, enrichie, dans un perpétuel devenir. (p.3 ; 43).

1.3.2 UN VECTEUR D'IDENTITÉ EN CONTEXTE MINORITAIRE

La littérature de jeunesse favorise également une ouverture sur le monde qui amène le lecteur à se découvrir par rapport au monde qui l'entoure et à cheminer dans sa quête identitaire. À cet égard, Munk (2001) envisage la littérature de jeunesse comme soutien à l'enseignement en contexte minoritaire. Cet enseignant de l'élémentaire en milieu franco-ontarien mentionne les avantages qu'offre l'utilisation du roman-jeunesse en classe de 8^e année pour soutenir les élèves en quête identitaire ; cela leur permet de trouver des réponses à leurs doutes et leurs préoccupations tout en leur donnant des mots pour les vulgariser (Munk, 2001, p. 39). Pour lui, il s'agit d'une ressource riche permettant aux élèves en milieu minoritaire de se reconnaître à travers ces œuvres, de développer leurs compétences langagières tout en découvrant la culture issue de la francophonie (dans Noël-Gaudreault et Tran, 2001). Munk (2001) opte pour ce type d'approche en réponse à un besoin pédagogique et culturel. En parallèle, il critique particulièrement les «manuels mis à la

disposition des enseignants, (car) ils ont été conçus surtout pour l'enseignement de la langue en contexte majoritaire. [...] Une approche pédagogique basée sur la littérature de jeunesse nous semble particulièrement intéressante [...]» (Munk, 2001, p.39). Boudreau (2000) préconise elle aussi la littérature jeunesse en affirmant qu'elle

[...] occupe de toute évidence une place importante dans la construction de l'identité culturelle. Et la langue est un des éléments les plus puissants de la construction identitaire. [...] la langue est le matériau non seulement privilégié, mais quasi exclusif de la littérature. D'où l'intérêt d'examiner le choix de la langue littéraire pour saisir l'identité culturelle. (p. 162).

1.3.2.1 REGARD SUR LA LITTÉRATURE IDENTITAIRE

La littérature a une influence et une portée identitaire sur le lecteur, surtout si elle fait écho de la réalité de la communauté francophone (Sorin, 2003a ; 2003b). Collès et Lebrun (1998) soutiennent qu'un texte, par exemple, témoignant de la réalité des migrants, aura certainement un impact sur le lecteur issu de l'immigration. Ces chercheurs et d'autres (Collès et Lebrun, 1998 ; Serry, 2001 ; Sorin, 2003a ; Sorin, 2003b) font partie de ceux qui se sont intéressés à la littérature dite «identitaire» - regroupement d'ouvrages littéraires écrits, produits et diffusés par le milieu minoritaire - et qui semblent plutôt en louer les bénéfices. En effet, dans certains cas, c'est par la force du langage écrit - la littérature - qu'un groupe parvient à s'affirmer socialement.

Dans cette perspective, Hotte (2000) présente le mandat du projet CANO (Coopérative des Artistes du Nouvel-Ontario) : promouvoir la réalité franco-ontarienne par la production d'œuvres littéraires et fonder une *communalité*, c'est-à-dire un sentiment d'appartenance à un groupe et par le fait-même à une identité franco-ontarienne (p.56). À propos de ce projet franco-ontarien, Paré (1994) expose les idéologies véhiculées par la coopérative CANO :

Les Franco-Ontariens devront être seuls responsables de leur salut collectif ; et la littérature jouera dans cette prise en main un rôle de premier plan. [...] Elle sera profondément enracinée dans la quotidienneté sudburoise dont elle tirera sa spécificité et où elle engendrera son public lecteur. Justement parce qu'elle est le symbole du dénuement intellectuel, Sudbury sera appelée à accueillir la naissance d'une littérature en lutte contre toutes les formes de domination culturelle. Ce sera pour CANO, la quintessence de l'affirmation collective des Franco-Ontariens. (p.51)

Boucher (2008) fait, quant à elle, partie des chercheurs qui critiquent l'utilisation du littéraire spécifiquement identitaire en classe minoritaire, dans ce cas, en Acadie. Dans son étude réalisée dans une école secondaire du Nouveau-Brunswick, elle examine le corpus acadien, présente la collection *Cinq saisons* et les genres littéraires à l'étude au programme de français : la nouvelle littéraire, le roman jeunesse et le roman, la poésie et le théâtre. Au regard de ce corpus, elle souligne que les œuvres littéraires sont souvent mal exploitées et donc, peu susceptibles d'avoir une portée identitaire chez les élèves. Ce qu'elle dénonce surtout, c'est le fait que certains auteurs acadiens ne sont même pas présentés. Or, pour favoriser la construction identitaire par la littérature, il faut offrir au lecteur des œuvres signifiantes. De plus, les pistes pédagogiques basées sur les œuvres de la collection *Cinq saisons* (première série de manuels conçue, rédigée et publiée au Nouveau-Brunswick) semblent aborder l'identité sans tenir compte de son caractère complexe et dynamique.

Bref, le choix des extraits de textes littéraires acadiens montre que la réception littéraire et sociale de même que l'atteinte de l'objectif visant à permettre à l'élève de se questionner et «d'acquérir une identité culturelle» ne semblent avoir été prises en considération qu'en de rares occasions (Ministère de l'Éducation, 1991 : 27).» (Boucher, 2008, p.122).

Boucher (2008) mentionne également que «les textes d'ici offrent une meilleure connaissance de notre identité et de notre culture et de la place qui nous revient dans l'univers de la francophonie mondiale tandis que les textes d'ailleurs permettent une

ouverture sur le monde » (Boucher, 2008, p. 114). Cela illustre avec justesse que l'accès à des œuvres reflétant la réalité minoritaire permettrait aux élèves de mieux s'identifier à leur culture, puisqu'en contexte minoritaire comme ailleurs, «La littérature de jeunesse est un moyen privilégié de sensibiliser aux valeurs sociales, culturelles et politiques d'un pays [...]» (Pouliot, 2005, p. 55).

1.3.2.2 L'ACCÈS AUX ŒUVRES LITTÉRAIRES

À l'instar de Boucher (2008), il ne faut pas non plus omettre l'importance de l'accès aux livres afin que les élèves puissent évoluer dans leur démarche identitaire. C'est le signal d'alerte qu'envoie Potvin, spécialiste de la littérature canadienne-française pour la jeunesse (dans Boucher, 2008) en déclarant

[qu']il est essentiel que les jeunes aient accès à une grande variété de livres qui célèbrent leur culture, qui racontent leur style de vie, qui décrivent leur milieu, qui rappellent leurs traditions, qui redisent leur histoire, qui reflètent leur société réelle et contemporaine, qui s'inspirent de leur psychologie, qui s'articulent autour de leurs mœurs et coutumes et qui font appel à leurs problèmes spécifiques. Autrement, ils n'auront jamais une vision nette de ce qu'ils sont (Potvin, 1996 : 325).

L'accès aux œuvres littéraires est également une préoccupation des écoles françaises de l'Ontario. Alors que les écoles d'immersion doivent enseigner les domaines de la langue, les écoles françaises se voient attribuer un deuxième mandat ministériel qui est celui de faire la promotion de la culture canadienne-française (Munk, 2001). Cela devient problématique, car

En situation minoritaire, les élèves qui ont difficilement accès à la culture franco-ontarienne ou canadienne-française sont tentés de se forger une identité en suivant les modèles disponibles, tant à la télévision que dans leur entourage. Ces modèles sont forcément d'expression anglaise, ce qui malheureusement les éloigne de leurs racines. (Munk, 2001, p.40).

Les milieux minoritaires auraient donc avantage à utiliser la littérature jeunesse de par son potentiel identitaire. Le Ministère de l'Éducation (1991) (dans Boucher, 2008) sembler abonder en ce sens en affirmant que :

[...] la lecture et l'écoute d'œuvres et de textes signifiants amèneront l'élève à découvrir les valeurs socio-culturelles transmises par diverses formes de discours. Cette imprégnation langagière et socio-culturelle lui permettra de s'ouvrir aux valeurs que reflète son milieu social et culturel. La connaissance des caractéristiques de ce milieu l'incitera à être fier de sa langue maternelle et de sa culture particulière (Ministère de l'Éducation, 1991, p.28)

Bien qu'il ne soit toutefois pas aisé de recourir à la langue littéraire pour favoriser la construction identitaire, tel que démontré par Boucher (2008), Collès & Lebrun (1998) précisent que «L'identité est une réalité confuse, partielle, mouvante : nous laissons donc au texte littéraire la possibilité de convaincre et d'émouvoir, tour à tour, ses jeunes lecteurs, en les accompagnant de notre mieux.» (p. 221). En ce sens, le récit, est perçu par plusieurs auteurs comme un vecteur d'identité fort intéressant de par la vision culturelle du monde qu'elle propose, transformant ainsi son regard sur soi et sur les autres (Collès & Lebrun, 1998 ; Sorin, 2006 ; Sorin dans Toussaint & Xypas, 2004) ; «il est dès lors primordial d'en travailler, d'en lire, d'en produire, d'en analyser, d'en percevoir les usages, d'en discuter, de les confronter, etc. (Bruner, 1996).» (Sorin dans Toussaint & Xypas, 2004, p. 34-35).

1.3.2.3 LES POSSIBILITÉS OFFERTES PAR LA LITTÉRATURE JEUNESSE

Les possibilités offertes par la littérature jeunesse quant à la construction de l'identité francophone en milieu minoritaire se dessinent. Bien que ces possibilités soient encore peu nombreuses, il n'en reste pas moins qu'il est pertinent d'y prêter attention, de s'y intéresser. Outre les chemins empruntés et prônés par les auteurs présentés précédemment, il existe des outils ou pistes d'exploitation en construction identitaire pour les enseignants en milieu minoritaire. L'Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF) propose plus d'une vingtaine d'activités pédagogiques enracinées à partir d'œuvres littéraires. Ces fiches d'activités sont regroupées dans la *Banque d'Activités Pédagogiques* (BAP), l'une des sections du site Internet de l'ACELF. Ces pistes pédagogiques sont classées selon des groupes d'âge définis couvrant l'enfance et l'adolescence (de 6 à 20 ans). Il s'agit d'activités qui ciblent les différentes passerelles de la construction identitaire. Ainsi, l'enseignant qui connaît suffisamment ses élèves peut choisir une activité permettant de mettre en place des conditions favorisant la poursuite de leur tracé identitaire. Bien que ce site Internet offre un certain nombre de ressources, les activités qui y sont développées ne sont décrites que très sommairement, en surface, parfois même brièvement effleurées. On constate donc une lacune à ce niveau, mais il incombe de mentionner le potentiel de ces activités, qui, si elles sont exploitées au maximum, peuvent vraisemblablement s'avérer pertinentes.

1.4 SYNTHÈSE, QUESTION ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

La question de la construction identitaire fait bel et bien partie de la quotidienneté des communautés francophones en milieu minoritaire. Les écoles françaises, notamment en Ontario, jouent un rôle crucial en ce sens, car elles doivent «Favoriser la construction de l'identité et l'expression de la fierté d'être francophone par la mise en place de conditions favorables à la création d'un espace francophone qui tient compte du dynamisme et du pluralisme de la communauté de langue française de l'Ontario». Cette visée stratégique de

la Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française (2004, p.90) décrit clairement les attentes du ministère quant à la construction identitaire des élèves ; les enseignants ont le devoir de contribuer à cette dernière. Or, « [...] il semble être laissé aux enseignantes de découvrir par elles-mêmes en quoi consiste ce rôle de reproduction linguistique et culturelle qu'elles sont censées remplir» (Guérin-Lajoie, 2006b, p.173). Les enseignants manquent conséquemment d'outils et de stratégies pour les épauler dans cette tâche, ce qui est problématique considérant les attentes élevées en ce sens (Gohier, 2006 ; Guérin-Lajoie, 2006b ; Roy, 2006).

De nombreux chercheurs, notamment Boucher (2013), Buors & Lentz (2009), Duguay (2008), Gauvin (2009), Gilbert *et al.* (2004), Gohier (2006), Guérin-Lajoie (2006a ; 2006b ; 2001), Pilote (2006), Roy (2006) et Théberge (2006), pour ne nommer que ceux-là, se sont intéressés au phénomène complexe de la construction identitaire afin de mieux saisir sa dynamique ou de recenser diverses pratiques qui y sont reliées. Plusieurs d'entre eux (Boucher, 2013 ; Boucher, 2008 ; Duguay, 2008 ; Guérin-Lajoie, 2001 ; Pilote, 2006 ; Théberge, 2006) présentent par contre des recherches effectuées auprès des élèves et enseignants du secondaire ou auprès d'éducatrices œuvrant dans les services de garde et les classes préscolaires. Le peu de chercheurs qui se sont spécialement intéressés à la construction identitaire par le biais de la littérature ont eux aussi principalement ciblé les élèves du secondaire. De surcroît, ces chercheurs (Boucher, 2008 ; Munk, 2001) font davantage l'analyse critique de ce qui est fait en classe à l'aide de la littérature, mais proposent peu de nouvelles stratégies d'intervention pour combler les lacunes. Conséquemment, la communauté scientifique manque de références en ce qui concerne les pratiques pédagogiques réalisées en classe de l'élémentaire en contexte minoritaire préconisant la littérature jeunesse comme moyen d'intervention.

Bien que l'on soit en mesure de penser que la littérature jeunesse puisse être un outil favorable à la construction identitaire (Boudreau, 2000 ; Boutin, 1999 ; Collès & Lebrun, 1998 ; Demougin, 2007 ; Hotte, 2000 ; Léon, 2004 ; Munk, 2001 ; Pouliot, 2005 ; Serry, 2001 ; Sorin, 2006 ; Sorin, 2003a ; Sorin, 2003b ; Tsimbidy, 2008), les enseignants, de par l'ampleur de leur tâche, ne semblent pas avoir le temps nécessaire pour élaborer un éventail de situations et pistes pédagogiques y recourant (Gohier, 2006 ; Guérin-Lajoie, 2006b ; Roy, 2006). Comme les praticiens sont et se disent eux-mêmes souvent mal outillés pour favoriser la construction identitaire et considérant que les recherches illustrent l'utilité de recourir à la littérature de jeunesse pour favoriser la construction identitaire, il paraît pertinent de poursuivre la réflexion. Comme l'expriment Dalley et Roy (2008) : «Si nous voulons que nos théories éclairent la pratique en milieu scolaire, il est clair qu'il faut participer avec le personnel enseignant à sa traduction en pratiques pédagogiques.» (Dalley et Roy, 2008, p.1). Pour ce faire, Gauvin (2009) soutient la pertinence d'œuvrer, comme chercheurs, sur le terrain

[...] afin d'observer le déroulement de pratiques pédagogiques ou d'analyser la planification d'activités d'apprentissage, afin de voir dans quelle mesure elles soutiennent la construction langagière, identitaire et culturelle des élèves. [...] On pourrait également penser à de multiples projets pilotes de type recherche-action, permettant d'expérimenter et d'évaluer l'impact de diverses stratégies sur le cheminement langagier, identitaire et culturel des élèves.» (Gauvin, 2009, p.121).

C'est ce que nous comptons faire dans cette étude en effectuant une recherche sur le terrain avec une enseignante afin de l'engager dans une démarche réflexive sur ses pratiques et éventuellement, de l'outiller davantage pour mieux remplir son mandat culturel de construction identitaire attendu par Ministère de l'éducation de l'Ontario. Après tout, «Ce rapport dialogique entre la théorie et la pratique ne peut se réaliser véritablement sans la participation des acteurs sociaux que sont les pédagogues œuvrant sur le terrain de l'école.» (Dalley et Roy, 2008, p.6)

Dans cette optique, par une recherche qualitative de type collaboratif, cette étude vise à répondre à la question de recherche suivante : **«*Comment exploiter la littérature de jeunesse à des fins de construction identitaire dans une classe de l'élémentaire en contexte minoritaire franco-ontarien ?*»**

Les objectifs de recherche poursuivis sont les suivants : *«Décrire et analyser la pratique enseignante en lien avec l'utilisation de la littérature de jeunesse, qui favorise la construction identitaire»* et *«Décrire l'évolution identitaire d'élèves d'une classe de l'élémentaire en contexte franco-ontarien ayant expérimenté la littérature jeunesse à des fins de construction identitaire»*.

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

D'entrée de jeu, il incombe de clarifier et définir les concepts-clés qui servent de matrice théorique à la présente recherche. Deux grands concepts soutiennent la problématique ciblée : d'une part la notion de *construction identitaire* et d'autre part, celle de la *littérature de jeunesse*. Ce travail d'élaboration du corpus théorique favorise une interprétation plus commune des concepts, évitant ainsi un quiproquo polysémique. Ces mêmes concepts décortiqués et mis en lumière sont les assises qui guideront inexorablement chacune des étapes du processus de recherche encouru.

2.1 LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE

Afin de cerner avec plus d'exactitude ce qu'est la construction identitaire en milieu minoritaire francophone, il est nécessaire de la contextualiser en présentant brièvement le concept de la pédagogie culturelle.

2.1.1 LA PÉDAGOGIE CULTURELLE

La pédagogie culturelle est un phénomène qui a pris naissance en Ontario et qui prône des approches pédagogiques centrées sur l'accompagnement des élèves francophones en milieu minoritaire dans leur construction identitaire. Le but visé de cette pédagogie est le développement du sentiment d'appartenance à la francophonie, tant en ce qui a trait à la langue qu'à la culture. Ainsi, le personnel scolaire est grandement sollicité ; les enseignants tiennent le rôle de *passeurs culturels*. Par conséquent, ils doivent promouvoir et transmettre la culture francophone et la langue française dans leur quotidien en classe minoritaire

francophone. Le site Internet *Passeur culturel* de la Fédération culturelle canadienne-française (FCCF) (en collaboration avec l'Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF) et la Fédération canadienne des directions d'école francophone (FCDÉF)) donne une définition éclairante sur le rôle du passeur culturel :

Le **passeur culturel** accompagne la personne, l'élève, l'enfant ou l'adulte, dans la construction de son identité culturelle en créant des occasions significatives de découverte et d'expression de la culture francophone tout en étant ouvert sur les autres cultures. Par des interventions qui éveillent les sentiments d'appartenance, de compétence et d'autonomie, le passeur culturel encourage une démarche de réflexion sur le rapport à soi, le rapport à l'autre et le rapport à l'environnement.

Ceci étant dit, la pédagogie culturelle repose sur sept fondements (*Leadership et pédagogie culturels*) : 1) la construction identitaire : un processus de vie ; 2) la création d'un climat actualisant ; 3) la communication orale ; 4) la responsabilisation de l'élève ou de la personne ; 5) la congruence pédagogique ; 6) la manifestation d'un leadership émergent ; 7) l'évaluation. C'est le premier fondement de la pédagogie culturelle, la construction identitaire, qui sera explicité davantage, étant au cœur même de la présente recherche.

2.1.2 LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE

Difficile à percevoir, la construction identitaire «est un phénomène personnel et psychologique» (site Internet *Leadership et pédagogie culturels*). L'individu qui s'engage dans un processus de construction identitaire tente de se définir et de donner du sens à son vécu (Gauvin, 2009, p. 101). En milieu franco-ontarien, les francophones sont amenés à cheminer dans le développement de leur identité francophone ; il s'agit bien d'un cheminement, car c'est une quête perpétuelle et non un objet fixe et cristallisé. C'est l'ACELF (2006), dans son *Cadre d'orientation en construction identitaire*, qui, à notre avis, décrit le mieux la construction identitaire, car elle est contextualisée au milieu

scolaire francophone minoritaire : «La construction identitaire est un processus hautement dynamique au cours duquel la personne se définit et se reconnaît par sa façon de réfléchir, d'agir et de vouloir dans les contextes sociaux et l'environnement naturel où il évolue.» (p. 12).

De ce fait, lorsqu'on réfère à la construction identitaire, on appelle donc au développement d'une identité propre à un groupe d'appartenance, renvoyant ainsi à la construction d'une identité individuelle et collective francophone. Il s'agit ainsi d'un tracé évolutif suivi par l'individu à son rythme selon son bagage culturel francophone. Cette quête identitaire s'enracine autour de trois concepts-clés: le *sentiment d'appartenance*, la *culture* et la *langue* (Pilote, 2006). La notion d'identité étant au cœur de ceux-ci, on parlera d'*identité sociale, culturelle et linguistique*. Avant de les aborder sous cet angle, il convient de décortiquer le terme polysémique et fort complexe d'*identité*.

2.1.2.1 L'IDENTITÉ

«Parler de la polysémie de la notion d'identité est plus qu'un cliché, c'est un euphémisme» (Pépin-Fillion, 2010, p.28). Effectivement, d'innombrables auteurs – Brubaker (2000), Erikson (1972), Hall (1996), Kaufmann (2004), Labrie (2010) et Mucchielli (2002), pour ne nommer que ceux-là -, ont tenté de définir l'insaisissable nature de l'identité sans en arriver à une unanimité des propos ; l'identité est fort complexe à saisir dans son ensemble, sans compter que l'on puisse la contextualiser ou la fragmenter. C'est un peu ce qu'illustre Hall (1996), repris par Nombuso Dlamini, Wolfe, Anucha & Yan (2009, p. 408) :

«Hall defines identity as fragmented, discursive, and contextual, stating that identities “are about questions of using the resources of history, language, and culture in the process of becoming, rather than being: not ‘who we are’ or ‘where we came from’ so much as what we might become, how we have been represented, and how that bears on how we might represent ourselves” » (p. 4)³

Pour Gauvin (2009), l'identité fait appel à une prise de conscience ; ce serait donc le fait de constater ce qui distingue une personne d'une autre qui lui permettrait à la fois de se reconnaître et d'être reconnue à son tour. Comme le rappellent Pilote, Magnan & Vieux-Fort (2010), l'identité n'est pas statique, c'est la manière dont la personne se positionne au cœur de la société dans laquelle elle s'épanouit (p.81). Dans le même ordre d'idées, «l'identité n'est jamais «installée», jamais «achevée» comme le serait une manière d'armature de la personnalité ou quoi que ce soit de statique et d'inaltérable.» (Erikson, 1972, p. 20). Ainsi, un peu à la façon dont la construction identitaire est constamment en mouvance, on pourrait affirmer que l'identité relève également d'un processus «entre les traditions et les affinités personnelles» (Pépin-Fillion, 2010, p. 28).

Erikson (1972) soutient que l'identité puise ses fondements dans un sentiment créé par l'interrelation entre l'individu et l'Autre ; c'est «la perception de la similitude avec soi-même [*self-sameness*] et de sa propre continuité existentielle dans le temps et dans l'espace et la perception du fait que les autres reconnaissent cette similitude et cette continuité.» (p.49). On perçoit dans les dires d'Erikson (1972) ce besoin de définir sa propre identité au contact d'autrui. Dubar (2010) abonde en référant à une identité pour soi et une identité pour l'autre, intimement liés, voire inséparables (p.104) ; ces identités individuelle et collective sont donc indissociables (Magnan, 2010, p.13-14). Dans cette optique, Brumer (2010) soutient que

³ Hall définit l'identité comme étant fragmentée et contextualisée. Les identités se rapportent à l'histoire, à la langue et à la culture dans un processus de devenir, non dans l'être. Ce n'est pas « Qui sommes-nous » ou « D'où venons-nous », mais davantage ce que nous pouvons devenir, comment nous sommes représentés et comment nous nous représentons nous-mêmes.

L'identité d'un individu comporte des aspects à la fois dynamiques et statiques, se construit au travers d'un réseau de relations sociales et résulte essentiellement d'un processus symbolique. [...] Le processus symbolique de construction de l'identité s'opère dans un double sens : celui de l'individu qui s'identifie lui-même et celui de son identification par l'intermédiaire des autres. [...] l'identité d'un individu ou d'un groupe se construit en fonction de la manière dont il se voit par rapport à l'autre et de la manière dont il est vu par celui-ci [...]. (Brumer dans Pilote & Marcus De Souza Correa, 2010, p. 138).

Pour sa part, Legendre (2005) renvoie à la structure psychosociale constituée des caractères fondamentaux les plus représentatifs d'une personne ou d'un groupe pour définir le concept d'identité. De manière plus spécifique, Magnan (2010) insiste sur le fait qu'une identité individuelle ne se définit pas sans un rapport avec la collectivité ; elle reprend ainsi les propos de Fisher (1987) soutenant une vision similaire : «le concept d'identité articule le noyau dur de l'individu formé par sa personnalité et l'idée qu'il a de lui-même, avec l'ensemble des facteurs qui, dans le contexte social dans lequel il est inscrit, agissent sur lui [...] elle est [...] une synthèse des interactions existant entre les individus et la société» (p.185-186). (Magnan dans Pilote & Marcus de Souza Correa (2010) p. 13-14).

Ainsi, contextualisée au milieu francophone minoritaire, Dalley & Roy (2008) et Pilote & Marcus De Souza Correa (2010) soutiennent que l'identité des membres d'une communauté se définit en interaction avec le groupe social de référence, soit la communauté minoritaire. Dalley & Roy (2008) affirment même que l'identité n'est pas «qu'une définition qu'on se donne nous-mêmes, mais également une définition que nous proposons les autres.» (Dalley & Roy, 2008, p.7).

Ne perdant pas de vue le fait que l'identité soit en perpétuelle évolution, la pertinence des propos soutenus par ces auteurs (Dalley & Roy, 2008 ; Pilote & Marcus De Souza Correa, 2010) semble évidente ; compte tenu du contexte francophone minoritaire dans

lequel s'effectue la recherche collaborative présentée ici, il s'avère pertinent de retenir la signification du concept d'identité qui s'adapte à cette particularité. Ainsi, on conserve également l'idée d'une identité sociale et collective (Dubar, 2010 ; Erikson, 1972 ; Magnan, 2010), considérant que l'individu se construit une identité pour soi et en relation avec les autres.

Par cette prise de position quant à l'identité en soi, on en vient à aborder un premier concept sous-jacent : le *sentiment d'appartenance* ou, dans l'optique de la construction identitaire, *l'identité sociale*.

2.1.2.2 LE CONCEPT DE SENTIMENT D' APPARTENANCE OU D' IDENTITÉ SOCIALE

Legendre (2005) présente l'identité sociale comme étant liée à la connaissance de son appartenance à certains groupes sociaux et à la signification émotionnelle et évaluatrice qui en résulte. De ce fait, on comprend que l'identité sociale ne se dissocie pas du sentiment d'appartenance en soi ; elle en dépend.

Cette dimension sociale de l'identité n'est pas post-moderne ; l'individu a toujours eu ce besoin d'appartenir à un groupe social : «clans, castes, classes sociales, nations, régions, villes, quartiers, villages, communautés religieuses, communautés ethniques...» (Calin, 2013). Il est donc possible qu'une personne puisse développer un sentiment d'appartenance à plus d'un groupe social. En contexte minoritaire, Guérin-Lajoie (2006a) constate ce «phénomène de mouvance» où les francophones développent plusieurs formes d'appartenance par le «va-et-vient constant d'une frontière linguistique et culturelle à l'autre» (p. 2). Certes, le caractère distinctif du groupe social importe grandement : la langue, la culture, l'histoire, la religion et l'implication du groupe dans la société (Breton, 1994, p.64). En ce sens, Breton (1994) réitère l'idée que l'appartenance d'une personne à

un groupe social dépend justement de particularités structurelles et culturelles de cette même collectivité. De plus, l'individu doit tenir compte de la manière qu'il se perçoit et se définit par rapport à ce groupe. L'identité collective est également un élément à ne pas omettre ; résultant de l'interrelation entre les membres de la collectivité et leurs activités communes, cela peut avoir un impact sur le désir d'une personne à vouloir appartenir ou non à ce groupe social. De ce fait, Breton (1994) affirme que

Si des individus s'identifient à un groupe, s'ils sentent qu'ils y appartiennent, c'est qu'ils perçoivent que certaines de leurs caractéristiques personnelles correspondent à celles qui fondent l'identité du groupe [...] L'identification est la perception d'une affinité entre l'identité et la situation d'un individu et celle d'une collectivité. (Breton, 1994, p. 59)

Par conséquent, on situe la place que prend le sentiment d'appartenance dans la construction de l'identité sociale. En effet, c'est ce même sentiment qui pousse l'individu à vouloir appartenir à une communauté en particulier. Celle-ci semble correspondre à ses aspirations et les éléments qui la distinguent des autres collectivités sont justement des facteurs qui le définissent individuellement et qu'il souhaite partager avec la communauté.

Ainsi, le concept d'appartenance entend donc l'identification à des groupes sociaux où s'articulent les «dimensions individuelles et collectives du processus de la construction identitaire» (Pilote, 2003, p.38). «[...] cette appartenance est surtout vécue et affirmée au regard de l'école française qui fournit un contexte concret et quotidien d'actualisation de l'identité linguistique et culturelle» (Pilote dans Pilote & Marcus de Souza Correa, 2010, p.42).

L'appartenance ou l'identité sociale se manifeste par un rapport étroit entre l'individu lui-même et ce qui est véhiculé par la collectivité à laquelle il se rattache. Dans le cas des communautés francophones minoritaires, tel que soutenu par Pilote (2010), cette appartenance sous-entend nécessairement les dimensions culturelle et linguistique caractérisant ces communautés. Ainsi, au même titre que le sentiment d'appartenance et l'identité sociale, on aborde le concept de *culture* et d'*identité culturelle* puisqu'on se situe toujours dans le sillage de la construction identitaire.

2.1.2.3 LE CONCEPT DE CULTURE OU D'IDENTITÉ CULTURELLE

La culture «is one of the two or three most complicated words in English language [...] mainly because it has now come to be used for important concepts in several distinct intellectual disciplines and in several distinct and incompatible systems of thought»⁴ (Williams, 1985, p.87). Ainsi, la culture peut être envisagée de différentes façons. En effet, si Legendre (2005) et Nault (2013) réfèrent à une expérience commune caractérisée de mœurs et d'habitudes propres à un groupe, Abou (2002) rapporte que la culture «[...] peut être définie comme l'ensemble des manières de penser, d'agir et de sentir d'une communauté dans son triple rapport à la nature, à l'homme, à l'absolu. »(p.34-35).

Girard & LeBlanc (2010) présentent la culture comme étant une manière de vivre et une expérience intrinsèque. En d'autres termes, chaque culture est érigée selon les manières de penser et de croire des individus qui la composent (Girard & Leblanc dans Pilote & Marcus de Souza Correa, 2010, p. 13-14). Gauvin (2009) poursuit dans la même direction en ajoutant que la culture peut se construire par le développement de ces attitudes – être, penser et agir – propres à l'individu et à son groupe social (Gauvin, 2009, p. 87).

⁴ La culture est l'un des deux ou trois mots les plus complexes dans le langage [...] principalement parce qu'il est utilisé dans diverses disciplines intellectuelles et dans plusieurs systèmes de pensée distincts et incompatibles.

Considérant ces façons d'envisager la signification de la culture, on perçoit dans les dires des différents auteurs mentionnés précédemment un élément récurrent ; si la culture se conçoit dans la mesure où les individus ont des manières d'agir, de penser, d'être et de vivre selon des mœurs et coutumes inspirées et perpétrées par leur groupe d'appartenance, c'est vraisemblablement parce qu'ils sont également conscients qu'il existe d'autres cultures que la leur. Williams (1985) y adhère en affirmant que la culture «indicates a particular way of life, whether of a people, a period, a group, or humanity in general.»⁵ (p.90). On entend donc que le mode de vie d'une collectivité témoigne de sa culture, de sa vision du monde. Gohier (2006) y réfère en tant qu'héritage collectif légué par un groupe :

L'identité ne peut par ailleurs se constituer en dehors de la culture puisque la personne est un être de langage et qu'avec ses semblables elle contribue à créer la société elle-même par ses œuvres autant que par son mode de vie. (p.154)

Gohier (2006) ouvre ainsi la porte à la dimension langagière imbriquée dans la culture elle-même. L'identité culturelle implique la manière de vivre selon un héritage transmettant des valeurs, des symboles, des attitudes, mais surtout, la langue commune des membres d'un groupe social (Taylor, 2001, p. 538). Dans un contexte de construction identitaire, le concept de langue devient inévitable alors qu'on parle de culture francophone ; en ce sens, Breton (1994) fait mouche en envisageant «la langue comme véhicule d'une culture» (p.64). Finalement, les dires de Dumont (1997), concernant la culture, complètent les idées soulevées et seront mis de l'avant dans cette recherche, notamment de par sa notoriété scientifique. Dumont (1997) suggère que la culture, travail de l'esprit, soit un amalgame d'éléments distinctifs : façons de se nourrir et de se vêtir, croyances, rituels de la politesse, conceptions de la vie et de la mort, etc. (p.102). Puis, il établit un lien pertinent entre la culture et la langue au sein d'une communauté :

⁵ La culture suppose un mode de vie en particulier relatif à une personne, un espace-temps, un groupe ou l'humanité en général.

Et, la langue n'étant que la plus belle fleur d'une culture, nous ne la dissociions pas de sa tige ni de ses racines. Dans l'attachement que nous lui vouons, nous englobons la communauté dont elle est l'héritière et la gardienne. À partir d'elle, nous nous reportons à tous les problèmes qu'affronte cette communauté, aux changements dans ses façons de vivre, à ses empêchements et à ses projets. (Dumont, 1997, p.102)

2.1.2.4 LE CONCEPT DE LANGUE OU D'IDENTITÉ LINGUISTIQUE

Legendre (2005) propose que par le biais de la langue, «les membres d'une communauté se représentent la réalité [...], communiquent entre eux et s'identifient culturellement» (p.825). En effet, on convient que par l'utilisation d'un langage commun, les individus qui communiquent entre eux y voient un jeu d'identification culturelle. À l'instar de Legendre (2005), Dallaire & Roma (2003) contextualisent la langue dans une perspective de construction identitaire francophone en supposant qu'elle soit

[...] une conscience de soi en tant que parlant français. Mais, [...] c'est aussi la façon que cette francité est vécue et pratiquée. [...] c'est l'usage itératif de la langue française et la répétition des pratiques qui lui sont associées qui donnent un sens identitaire à la francité et qui produisent le « francophone ». [...] c'est par leurs actions que les parlants français viennent à se reconnaître et que les autres les reconnaissent, comme francophones. (p. 6-7)

Gauvin (2009) prône l'importance de la construction langagière pour favoriser un «savoir-devenir francophone» ; les francophones minoritaires doivent s'afficher en français et développer un rapport étroit avec cette langue (p.87-91). Allard (2002) loue ce vécu langagier : plus l'environnement est français, plus le développement psycholangagier francophone est fort. Une personne immergée en milieu francophone consolide alors ses compétences à parler français et à performer à l'aide de cet outil, renforce son sentiment d'appartenance à la communauté et affermit son désir d'être partie prenante de celle-ci

(Allard, 2002, p.21-22). C'est dire, au regard d'Harvey (2002), que « parmi les vecteurs de l'identité francophone au Canada, la langue apparaît comme le plus fondamental et le plus significatif » (p.19).

2.2 DE LA LITTÉRATURE À LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE

Le terme *littérature de jeunesse* étant polysémique, il faut d'abord tenter de donner du sens à ce qu'est la littérature en soi pour en arriver à un certain consensus sémantique en ce qui la concerne.

2.2.1 L'IDÉE DE LITTÉRATURE

Le concept de littérature n'est pas unanime, car les auteurs ne reposent pas leur postulat sur les mêmes critères. Si certains optent pour le critère de *littéralité* – recourir à une forme « d'instinct esthétique » pour communiquer littérairement - pour définir *littérature*, d'autres préfèrent l'idée d'*écriture* (Boutin, 1999) :

Barthes (1972) considère effectivement que le moyen le plus sûr de définir la littérature est de faire appel à l'écriture. Selon lui, la littérature tire sa genèse et évolue en fonction d'une opération spécifique sur le langage « qui est du côté de l'écriture ». La littérature devient donc réalité à partir du moment où il y a écriture, « écriture qui commence là où la parole devient impossible ». [...] la littérature est cette écriture qui joue sur les trois fonds du réel, de l'imaginaire et du textuel. (Boutin, 1999, p. 13)

Tout texte écrit n'est pas pour autant une œuvre littéraire. Par conséquent, Bourdieu (1992) propose l'idée que «Devient littérature toute œuvre qui implique l'union d'un travail de production symbolique et d'un acte matériel de production – l'écriture et surtout la publication -, tout texte qui est célébré en tant qu'œuvre d'art, en tant qu'objet symbolique auquel on confère une valeur et un sens (1992, p. 237-249). » (dans Boutin, 1999, p.14).

Bien que de nombreuses propositions épistémologiques gravitent encore autour de l'idée de *littérature*, Legendre (2005) la définit ainsi : «Ensemble des productions langagières, surtout écrites, qui se soumettent à des styles, des règles, des techniques, des genres et qui rassemblent principalement les œuvres écrites d'une communauté, d'une époque, d'un domaine exprimant des préoccupations esthétiques.» (p.841). Considérant que la présente recherche ne se base pas sur l'épistémologie du terme *littérature*, mais bien de l'utilisation qu'on en fera, cette définition satisfait de par sa simplicité, mais aussi car elle en favorise une interprétation plus unanime. Toutefois, considérant le fait que Legendre (2005) ne soit pas un spécialiste du domaine littéraire, cette définition sera enrichie des propos de Chirouter (2013) soutenant qu'une véritable littérature soit «[...] déstabilisatrice, car elle peut et doit transfigurer le sujet, dans et par une expérience initiatique de découverte de soi et de l'autre [...]» (p.96). En effet, «Un texte littéraire serait un texte dans lequel chacun peut se reconnaître. Nous entendons ainsi la littérature comme un recueillement, c'est-à-dire comme un retour à soi par l'intermédiaire de l'œuvre.» (p.96). Cette nuance est fort pertinente et cohérente au regard de la visée identitaire poursuivie par la présente recherche. Conséquemment, ce sont les propos de Chirouter (2013) en ce qui a trait au concept de *littérature* qui seront mis de l'avant. D'autre part, c'est le sens conféré à la *littérature jeunesse* auquel on s'attardera davantage, étant l'une des deux assises de cette recherche.

À ce stade, il importe de mentionner que le but n'est pas de lancer une polémique autour de l'appartenance de la littérature jeunesse à la littérature elle-même, mais bien de cibler une définition qui fasse du sens à la présente recherche. Car si cette dernière vise l'utilisation de la littérature jeunesse, c'est logiquement parce qu'on croit en ses vertus et nécessairement en son caractère littéraire. Tout comme la littérature, «On attend d'elle [la littérature jeunesse] [...] qu'elle produise d'authentiques œuvres d'art, des textes achevés aux résonances multiples qui ouvrent tout à coup un nouveau point de vue sur le monde en créant une émotion forte.» (Léon, 2004, p. 11). Ces propos de Léon témoignent bien ce qu'on tente d'exprimer ici, soit que la littérature de jeunesse, au même titre que la littérature proprement dite puisqu'elle en est justement une forme, a un mandat esthétique et artistique. Cette littérature de jeunesse, tel que mentionné par Léon, ouvre les horizons et permet de percevoir le monde différemment. Noël-Gaudreault & Tran (2001) partagent justement ce point de vue en stipulant que «[...] la littérature de jeunesse aide à comprendre le monde (Escarpit, 1993), à découvrir puis à transgresser les stéréotypes (Poslaniec, 1993), à expérimenter «beauté, étonnement et humour» (Ottawaere, 1997).» (dans Noël-Gaudreault & Tran, 2001, p. 34).

2.2.2 LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE... VERS UN CONSENSUS SÉMANTIQUE

On désigne la littérature jeunesse de multiples façons : *livre pour enfant, livre pour les jeunes ou les enfants, littérature enfantine, littérature de jeunesse, littérature pour la jeunesse, littérature jeunesse, etc.* Ceux qui priorisent l'appellation «*livre*» y voient une façon de ne pas encenser ces œuvres au titre de «*littérature*», rappelant que la littérature jeunesse fut longtemps perçue comme une sous-littérature (Thomassin, 2010). Or, le terme *livre* est trop vague et ne renvoie pas nécessairement à une œuvre dite littéraire. On réfère à «*littérature pour la jeunesse*» l'intention des éditions d'œuvres pour la jeunesse (Boutin, 1999). Or, le lecteur n'est pas tenu de se limiter aux œuvres présélectionnées par l'éditeur. Comme le dessein de cette recherche ne prend pas cette direction, on privilégiera d'autres

appellations telles que «*littérature de jeunesse*» et «*littérature jeunesse*» sans faire de distinction. Ce n'est pas par la voie de la facilité que ces expressions ont été sélectionnées pour répondre à l'objet de recherche, mais par ce qu'elles entendent exprimer.

Comme cette recherche vise une utilisation pédagogique de la littérature jeunesse, il est souhaitable de mettre de l'avant ces expressions qui ouvriront les portes à divers genres de textes tout en s'assurant de répondre aux besoins et caractéristiques du lectorat de la jeunesse. Ce faisant, on abonde dans le même sens que Legendre (2005) qui définit la littérature (de) jeunesse en parlant d'un : «Ensemble des productions destinées aux enfants et aux jeunes qui vont du roman à la bande dessinée en passant par la presse, l'abécédaire, le conte, la fable, la légende, le roman, etc. à l'exclusion des manuels scolaires. » (p.842).

Plusieurs auteurs abondent pour cette définition en considérant qu'on entend par *littérature (de) jeunesse* des œuvres visant le lectorat de la jeunesse et regroupant plusieurs genres de textes (Boutin, 1999 ; Côté, 2003 ; Gervais, 1996 ; Lagache, 2006 ; Legendre, 2005). «Ainsi, la *littérature de jeunesse* devient celle qui comprend à la fois les albums pour les enfants, les livres de l'adolescence, la littérature proposée par les adultes aux jeunes et celle que les enfants s'approprient de leur propre chef (Soriano, p.15). En résumé, la littérature de jeunesse se définirait d'après ses publics et comprendrait tous les textes littéraires de l'enfance et de l'adolescence.» (Boutin, 1999, p. 19).

Tsimbidy (2008) complète en affirmant que la littérature jeunesse réunit les œuvres pour les enfants et celles initialement conçues pour les adultes, mais adaptées pour les enfants ou devenues des classiques pour la jeunesse (p.9). «Leur point commun est de jouer un rôle dans la formation intellectuelle et psychologique du lecteur, de provoquer une émotion esthétique, de l'interpeller dans son rapport au monde, aux autres et à lui-même et

de susciter sa réflexion personnelle.» (p.10). Au regard de la présente recherche, on retient la définition pertinente de la littérature jeunesse proposée par Poslaniec (2008) : «tout texte de fiction dont l'un des lecteurs virtuels est un enfant» (p.77).

2.2.3 LES APPORTS DE LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE

Les apports de la littérature sont nombreux. Il apparaît donc nécessaire de présenter ces apports au regard de leur pertinence pour l'enseignement et l'apprentissage en général, mais également pour le développement de l'identité en contexte minoritaire.

2.2.3.1 POUR L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE EN GÉNÉRAL

Alors que les écoles se devaient autrefois de faire place à la lecture, les programmes scolaires ne se contentent plus que de cela ; on invite désormais à s'ouvrir à la littérature de jeunesse afin notamment de susciter et de nourrir le goût pour la lecture (Léon, 2004, p. 29). Bien au-delà du goût de lire, la littérature de jeunesse est aujourd'hui perçue comme un outil incontournable dans les pratiques pédagogiques (Tsimbidy, 2008, p. 7), notamment parce que les apports à l'apprentissage sont nombreux :

La lecture littéraire est une activité éminemment structurante, tant par le contenu des textes que par les activités auxquelles elle peut donner lieu dans le cadre du groupe-classe : exercice de réflexion et du jugement, meilleure connaissance de soi, découverte du monde et apport de connaissances, confrontation avec l'autre pour une meilleure socialisation... (Léon, 2004, p. 6)

Outre le simple fait de vouloir augmenter les habitudes en lecture des élèves, la littérature de jeunesse est un outil pédagogique pour les enseignants qui doivent faire lire et écrire à leur groupe-classe des textes de différents types : informatif, incitatif, expressif et

poétique-ludique. Comme le soutient Pouliot (2005) : « [...] la littérature de jeunesse, par la variété des genres littéraires qu'elle propose, permet de retrouver des textes correspondant à toutes ces fonctions de base. » (p.57). Ce faisant, on tente également de développer chez les élèves un goût pour la lecture et de se construire peu à peu une certaine culture littéraire (Boutin, 1999, p. 5).

Tel que cela a été présenté, la littérature de jeunesse contribue à remplir plusieurs mandats : elle est principalement un outil précieux pour l'apprentissage du français sous toutes ses formes. Elle est aussi un outil pour les autres sphères d'apprentissage et l'intégration des disciplines. Par la lecture de textes signifiants et authentiques, la littérature jeunesse s'avère un médium pédagogique précieux en ce qui a trait notamment à l'interdisciplinarité, au développement des compétences en littératie, au plaisir de lire et d'apprendre. Lagache (2006) souligne, à cet égard, les nouvelles tendances dans le domaine de l'édition pour la jeunesse qui produisent des œuvres littéraires de jeunesse à diverses fins et couvrant de multiples champs. Ainsi, des collections voient le jour par exemple dans le but de contribuer, entre autres, à la formation à la citoyenneté, à la sociologie et à la philosophie (p.19).

Vivre le primaire, magazine de l'Association québécoise des enseignantes et des enseignants du primaire (AQEP), a d'ailleurs publié à l'hiver 2012 un dossier spécial concernant l'intégration des disciplines en littérature jeunesse (p.27-54). Dupin de Saint-André (2012), Gadoua (2012) et Montésinos-Gelet (2012) y présentent, entre autres, la littérature de jeunesse utilisée dans l'enseignement des arts plastiques. Par les nombreuses illustrations riches et variées présentées notamment dans les albums, on peut aborder des concepts et techniques relatifs aux arts plastiques, mais également l'intericonicité avec les élèves, développant par le fait même les compétences «apprécier des œuvres littéraires» et «apprécier des œuvres d'arts». Estivalèzes (2012), Chirouter (2012) et Montésinos-Gelet

(2012) illustrent de leur côté l'intérêt d'utiliser des œuvres de littérature jeunesse en éthique et culture religieuse pour amener des questions et discussions morales voire philosophiques dans le vivre-ensemble et citoyenneté.

Évidemment, la littérature jeunesse favorise aussi, voire surtout, le développement des compétences en français, mais Fleuret (2012) va plus loin en suggérant ce médium pour explorer l'écrit en contexte plurilingue. Enfin, Martel (2012) et Lick & Laferrière (2012) fournissent des pistes d'exploitation et des conditions favorables à l'utilisation de la littérature jeunesse en univers social. Ce dossier spécial sur l'intégration des disciplines en littérature jeunesse se poursuit avec Deragon (2012) qui démontre l'apport que peut avoir cet outil lorsqu'on aborde les sciences au premier cycle du primaire. Elle y expose des pistes pédagogiques concrètes à partir d'albums jeunesse. Martel (2012) confirme, quant à elle, qu'il est possible d'avoir recours à la littérature jeunesse pour l'enseignement des mathématiques, principalement pour ce qui est du concept du nombre sous ses différentes formes. Finalement, Lépine & Goyette (2012) soutiennent l'idée que l'on peut vraisemblablement allier l'éducation physique à la littérature jeunesse. À la lecture d'un roman d'aventures réalisée par l'enseignant titulaire, il est possible par la suite de faire vivre aux élèves des activités physiques en lien avec les aventures vécues par les personnages dudit roman. Ce dossier est important car il lève le voile sur les vertus notamment culturelles, langagières, pédagogiques et ludiques que l'on attribue à la littérature de jeunesse perçue comme médium d'apprentissage.

2.2.3.2 POUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'IDENTITÉ EN CONTEXTE MINORITAIRE

En contexte francophone minoritaire comme ailleurs, «La littérature de jeunesse est un moyen privilégié de sensibiliser aux valeurs sociales, culturelles et politiques d'un pays, au point de l'intégrer aux programmes scolaires ainsi qu'aux guides, répertoires et sites pédagogiques.» (Pouliot, 2005, p. 55). Cette pensée de Pouliot résume, d'une certaine

manière, la portée que peut avoir l'utilisation de la littérature de jeunesse auprès des élèves. C'est ce potentiel pédagogique et culturel qui nourrit l'intérêt que la présente recherche porte à la littérature de jeunesse pour la construction identitaire.

C'est donc dire que le livre en soi – entendu ici comme littérature jeunesse – constitue à lui seul une ressource pédagogique à valoriser en salle de classe élémentaire en milieu francophone minoritaire. Selon Munk, elle permet de faire développer chez les élèves des compétences à communiquer en français sous toutes ses formes, mais également offre à ces mêmes élèves l'accès à une culture francophone à laquelle ils peuvent se raccrocher, se reconnaître (dans Noël-Gaudreault & Tran, 2001, p. 34). Potvin (1995) rappelle même l'importance que ces ouvrages témoignent de la culture propre au lecteur afin qu'il ne se perde pas dans un amalgame de cultures véhiculées dans les ouvrages susceptibles de l'éloigner de sa quête d'identité francophone :

Chez les minorités, le livre constitue toujours un outil privilégié par excellence et doit donc occuper une place de choix. Il est impérieux que ce livre puisse éduquer, divertir, informer et être une fenêtre ouverte sur le monde. Il est en outre capital que les lectures du jeune puissent susciter un sentiment d'identification à son groupe culturel. Lire des livres qui font toujours allusion à d'autres traditions, à d'autres cultures ou situations favorise une certaine aliénation culturelle et linguistique. Cela entrave même la création d'une fierté légitime d'appartenance à son groupe. Il est essentiel que les jeunes aient accès à une grande variété de livres qui prennent racines dans leur culture, leur style de vie, leur milieu, leurs traditions, leur histoire, leur société réelle et contemporaine, ainsi que dans leur imaginaire, leur psychologie, leurs mœurs et coutumes, leurs problèmes spécifiques. Autrement, les enfants n'auront jamais une vision nette de ce qu'ils sont. (Potvin, 1995, p. 5)

Serry (2001) partage ces propos et expose les retombées que peut avoir l'expression littéraire sur le sentiment d'appartenance des membres distincts d'un groupe envers sa communauté (Serry, 2001, p.7-11). Il existe donc bel et bien une interrelation entre la littérature jeunesse, la langue et la culture qu'il ne faut pas négliger en pédagogie (Noël-Gaudreault & Tran, 2001, p. 34).

On peut affirmer de ce fait que la littérature de jeunesse a bel et bien une portée identitaire. Serry (2001) est de ceux qui vont même jusqu'à donner l'appellation *littérature identitaire* – regroupement d'ouvrages littéraires écrits, produits et diffusés par le milieu minoritaire - à cette forme de littérature qui parvient à jouer un rôle dans la construction identitaire. Un certain jeu d'identification est grandement sollicité dans la littérature jeunesse (Sorin, 2003a, p.60). En effet, le lecteur se reconnaît et s'identifie au personnage central de l'œuvre. L'utilisation de la littérature jeunesse comme un vecteur d'identité s'avère donc un choix éclairé et pertinent, comme le soutient Boudreau (2000) :

La littérature occupe de toute évidence une place importante dans la construction de l'identité culturelle. Et la langue est un des éléments les plus puissants de la construction identitaire. [...] la langue est le matériau non seulement privilégié, mais quasi exclusif de la littérature. D'où l'intérêt d'examiner le choix de la langue littéraire pour saisir l'identité culturelle. (Boudreau, 2000, p. 162)

Bien qu'il ne soit pas aisé de recourir à la langue littéraire pour favoriser la construction d'une identité, Collès & Lebrun (1998) précisent que «L'identité est une réalité confuse, partielle, mouvante : nous laissons donc au texte littéraire la possibilité de convaincre et d'émouvoir, tour à tour, ses jeunes lecteurs, en les accompagnant de notre mieux.» (Collès & Lebrun, 1998, p. 221). Il est possible de guider les élèves, par la littérature jeunesse, dans leur construction identitaire francophone.

D'ailleurs, ce qu'il y a de facilitant dans la littérature jeunesse, comme il l'a été explicité précédemment, c'est évidemment le vaste répertoire de textes qu'elle suppose. L'un d'entre eux, le récit, se présentant sous différents formats, est perçu par plusieurs auteurs comme un vecteur d'identité fort intéressant de par la vision culturelle du monde qu'elle propose, transformant ainsi son regard sur soi et sur les autres (Collès & Lebrun, 1998 ; Sorin, 2006 ; Sorin dans Toussaint & Xypas, 2004). Ce n'est pourtant pas par une utilisation unique que cette construction identitaire s'en verra influencée, mais bien par plusieurs séquences :

Les récits servent de cadrage et alimentent une identité en devenir ; il est dès lors primordial d'en travailler, d'en lire, d'en produire, d'en analyser, d'en percevoir les usages, d'en discuter, de les confronter, etc. (Bruner, 1996). (Sorin dans Toussaint & Xypas, 2004, p. 34-35)

Les deux grandes assises théoriques étant désormais mises en lumière, une compréhension épistémologique plus unanime de la construction identitaire et de la littérature de jeunesse permet dès lors d'aborder la recherche sous l'angle de la méthodologie, telle qu'elle sera présentée dans le prochain chapitre.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

3.1 L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

Comme la recherche prend assise sur la construction identitaire, les choix méthodologiques doivent en tenir compte. Étant un phénomène social et considérant le caractère dynamique de l'identité, l'approche méthodologique de type qualitatif/interprétatif a été retenue. Selon cette perspective, la préoccupation centrale des chercheurs est d'interpréter un phénomène d'après le sens que les participants eux-mêmes, en l'occurrence des élèves et leur enseignante, confèrent à leur expérience personnelle et subjective de la construction identitaire (Savoie-Zajc & Karsenti, 2011). De plus, l'étude s'inscrit dans une visée descriptive cherchant à explorer et comprendre le phénomène de la construction identitaire par le vecteur de la littérature jeunesse.

Pour mieux comprendre les choix méthodologiques réalisés, il convient également de rappeler la question de recherche : «Comment exploiter la littérature de jeunesse à des fins de construction identitaire dans une classe de l'élémentaire en contexte minoritaire franco-ontarien ?». Considérant que les recherches effectuées antérieurement abordant la construction identitaire privilégiaient des approches qualitatives et quantitatives, le plus souvent sans s'investir concrètement sur le terrain, proposer une recherche collaborative s'inscrivant dans le contexte naturel des acteurs est fort pertinent. La présente recherche tente ainsi de répondre au besoin manifeste des enseignants peu outillés pour remplir leur mandat de favoriser la construction identitaire des élèves, mais offre aussi une visée novatrice aux communautés pratique et scientifique.

Dans un tel type de recherche, l'enseignant collaborateur et le chercheur œuvrent de pair à chaque étape de la recherche. Ainsi, plutôt que d'investiguer «*sur*» les enseignants et leur pratique en construction identitaire, on entend faire de la recherche «*avec*» ceux-ci (Lieberman, 1986 dans Desgagné, Bednarz, Lebuis, Poirier et Couture, 2001). Dans le cadre de cette recherche, cette nuance est fort importante puisque l'enseignant en milieu minoritaire qui souhaite améliorer ses pratiques en construction identitaire peut alors s'inscrire dans une démarche de développement professionnel tout en collaborant à générer du savoir pratique et scientifique avec le chercheur impliqué.

Considérant le deuxième objectif de la recherche qui cherche à «*décrire l'évolution identitaire d'élèves d'une classe de l'élémentaire en contexte franco-ontarien ayant expérimenté la littérature jeunesse à des fins de construction identitaire*», l'étude de cas est conséquemment utilisée. Ce choix s'avère judicieux puisque cette technique particulière de collecte, de mise en forme et de traitement de l'information vise à rendre compte du caractère évolutif et complexe de la construction identitaire (Muccielli, 1996, p.77 dans Karsenti & Demers, 2001, p.231).

3.2 CONTEXTE DE LA RECHERCHE

En premier lieu, cette recherche cible la communauté franco-ontarienne. Considérant la recension des écrits réalisée pour élaborer la problématique de recherche, il paraît pertinent en effet de mener l'investigation auprès des écoles minoritaires de l'Ontario. En ce sens, la présente recherche collaborative s'effectue au niveau de l'élémentaire puisque la construction identitaire se doit d'être favorisée dès le plus jeune âge, mais aussi parce que les recherches antérieures ciblaient davantage les élèves du secondaire.

3.2.1 LE MILIEU SCOLAIRE

C'est au sein d'une école élémentaire du Conseil scolaire de district catholique Centre-Sud que l'expérimentation a été réalisée. L'école Sainte-Marguerite-Bourgeoys, située à Markham, présente une importante clientèle scolaire ; près de 400 élèves fréquentent cette école francophone qui dispense seulement les six années de l'élémentaire. Les élèves doivent compléter leur secondaire dans un autre établissement scolaire francophone. Aux dires de l'enseignante collaboratrice, il s'agit d'un milieu où la collaboration avec les parents, qui autrefois était facile, ne l'est désormais plus autant ; les parents ne valorisent pas forcément le français. Par conséquent, les élèves ne se considèrent pas franco-ontariens et ne font pas d'effort soutenu pour utiliser la langue française, ce qui complique la tâche des enseignants en ce qui a trait à leur rôle en construction identitaire. De plus, cette école présente une forte concentration d'élèves issus des communautés arabe et asiatique.

3.2.2 LES PARTICIPANTS À LA RECHERCHE

3.2.2.1 LA CHERCHEURE

Comme il s'agit d'une recherche collaborative, la chercheure a joué un rôle important tout au long de l'investigation ; elle a sollicité la « voix » de l'enseignante à travers une démarche réflexive. Par conséquent, il est à spécifier qu'elle a été présente tout au long de la démarche qui s'est échelonnée sur trois mois et demi durant l'automne 2014.

3.2.2.2 SÉLECTION DE L'ENSEIGNANTE COLLABORATRICE

Choisie sur une base volontaire, l'enseignante collaboratrice a d'abord été identifiée par les membres de la communauté de pratique. Afin qu'elle soit consciente de l'envergure du projet et de son rôle à jouer dans cette collaboration, un dossier présentant sommairement le projet ainsi que la collaboration attendue lui a été envoyé. Ledit document présentait également les critères de sélection de l'enseignante collaboratrice,

critères qu'elle devait prendre connaissance avant de s'engager dans le projet. En effet, comme il s'agit d'une collaboration, la praticienne doit manifester un désir de réfléchir sur ses pratiques et être ouverte à s'engager dans une démarche proposant la littérature jeunesse comme médium à l'apprentissage et vecteur d'identité. En ce sens, les critères de sélection qui lui ont été présentés sont énoncés dans le tableau 1.

Tableau 1 : Les critères de sélection de l'enseignante collaboratrice

L'enseignante s'engageant dans cette recherche collaborative devra respecter les critères suivants :
<i>1. Être enseignante à temps plein à l'élémentaire dans une école francophone minoritaire de l'Ontario;</i>
<i>2. Avoir le désir de s'engager dans une démarche d'analyse réflexive sur ses pratiques pédagogique en construction identitaire et être ouverte à en faire part par le biais d'entrevues d'explicitation avec la chercheuse principale;</i>
<i>3. Être ouverte et intéressée à s'engager dans un projet à long terme (\pm quatre mois) au cours duquel des activités en littérature jeunesse seront élaborées et mises de l'avant (par conséquent, avoir un intérêt pour la littérature jeunesse serait un atout);</i>
<i>4. Être prête à assumer un rôle de collaboratrice au projet de recherche, c'est-à-dire travailler de pair avec la chercheuse principale tout au long du processus (conjointement, élaborer et concevoir des outils, élaborer des activités littéraires favorisant la construction identitaire, interviewer les cinq élèves ciblés, prendre part aux rencontres ponctuelles);</i>
<i>5. Avoir pris conscience des grandes lignes du projet et connaître la nature de la collaboration attendue avant de s'engager librement à prendre part à la recherche;</i>
<i>6. Avoir consenti (par le biais du formulaire de consentement) à participer à la recherche.</i>

3.2.2.3 PORTRAIT DE L'ENSEIGNANTE COLLABORATRICE

Enseignante d'expérience à la mi-trentaine, Caroline⁶ est titulaire d'une classe à double niveau de 5^e et 6^e année de l'élémentaire. Cette Trifluvienne est déménagée en

⁶ Le pseudonyme *Caroline* est utilisé dans le but de préserver l'anonymat de l'enseignante collaboratrice.

Ontario il y a plusieurs années et n'en est jamais repartie. À son arrivée, elle a œuvré à titre de monitrice de langues dans les écoles tout en poursuivant ses études en psychologie. D'abord dans les écoles d'immersion, Caroline a ensuite travaillé pour les écoles du Conseil scolaire de district catholique Centre-Sud. Ce faisant, elle a vite fait de constater le manque de qualification de plusieurs enseignants. En effet, à l'époque, les besoins étant criants, une personne apte à parler français pouvait être engagée en tant qu'enseignante. Elle s'est donc inscrite à la faculté d'éducation pour y compléter son baccalauréat et ainsi travailler en tant qu'enseignante qualifiée au sein du Conseil.

Caroline a enseigné pendant sept ans avant de devenir conseillère pédagogique pour le Conseil, poste qu'elle a occupé durant cinq ans. Cette expérience fut très enrichissante pour cette enseignante sans cesse en quête de renouveau pédagogique. Cela lui a permis d'accompagner des enseignants moins qualifiés et même de contribuer à sa propre formation continue. Elle a retrouvé son poste d'enseignante depuis maintenant deux ans.

3.2.2.4 LA CLASSE

La classe de 5^e et 6^e année de l'élémentaire de Mme Caroline a été sélectionnée afin de mener à terme la présente recherche collaborative. Il s'agit d'une clientèle pertinente puisque à cet âge, les élèves ont généralement un intérêt pour la littérature jeunesse tout en ayant des compétences nécessaires pour s'exprimer de différentes façons en français. Il est primordial de mentionner que le choix de ladite classe s'est, bien sûr, effectué en fonction de l'enseignante titulaire qui a accepté de prendre part à ce projet de recherche collaborative.

Cette classe est composée de 27 élèves, soit 10 élèves en cinquième année et 17 en sixième. Le portrait de classe se dessine ainsi : une cohorte de cinquième doués académiquement et des sixièmes années autonomes de niveau moyen-fort académiquement. Ce groupe de 5^e et 6^e année est constitué de 15 filles et 12 garçons.

3.2.2.5 SÉLECTION DES ÉLÈVES CIBLÉS

Parmi les 27 élèves composant la classe de Mme Caroline, cinq d'entre eux ont été ciblés afin que l'on puisse suivre leur parcours identitaire au cours de l'expérimentation s'échelonnant sur trois mois et demi. On en retient seulement cinq puisque leur cheminement identitaire est suivi tout au long de la recherche ; par conséquent, faire l'exercice avec toute la classe aurait été trop ambitieux. Afin de cibler les cinq élèves, l'enseignante collaboratrice et la chercheuse ont ensemble réfléchi à des critères de sélection. Comme il s'agit d'une classe à double niveau, il a été convenu que parmi les cinq élèves ciblés, il y aurait des garçons et des filles des deux niveaux. Leur origine culturelle n'a pas été prise en compte mais le niveau de collaboration du milieu familial a été pris en considération afin de faciliter la sélection des candidats. Finalement, le niveau académique des élèves n'a pas été observé afin d'éviter de fausser les résultats par un noyau trop fort ou, inversement, trop faible.

Lors de la première semaine d'école de l'automne 2014, l'enseignante a parlé du projet à l'ensemble du groupe-classe afin de connaître l'intérêt de certains élèves à prendre part à la recherche à titre de sujets. Tout en respectant les critères élaborés et énumérés précédemment, l'enseignante collaboratrice a alors sélectionné cinq sujets s'étant portés volontaires. La sélection s'est officialisée une fois que les formulaires de consentement éthique ont été présentés aux parents et que ceux-ci furent dûment complétés. Parmi les élèves qui s'étaient portés volontaires, deux n'ont pas été retenus en tant que sujets puisqu'aux dires de l'enseignante, ils faisaient face à des problématiques d'ordre personnel

au moment de l'expérimentation. Ainsi, ces problématiques n'auraient pas facilité leur participation. Toutefois, respectant leur désir d'implication, ils ont été invités à prendre part aux entrevues de validation des questionnaires.

3.2.2.6 PRÉSENTATION DES ÉLÈVES CIBLÉS

Trois filles de sixième année et deux garçons de cinquième ont été ciblés pour prendre part à l'expérimentation en tant que sujets. Le tableau 2 permet d'observer certaines caractéristiques descriptives générales concernant lesdits sujets⁷.

Tableau 2 : Données sociodémographiques des élèves ciblés par la recherche

Nom	Âge	Sexe	Origines parentales	Niveau	Particularités académiques
<i>Allan</i>	10	M	<i>Parents égyptiens</i>	5e	- Douance - Difficulté d'apprentissage liée à la communication
<i>Maya</i>	11	F	<i>Parents mauriciens</i>	6e	- Aucune
<i>Morgane</i>	11	F	<i>Parents ivoiriens</i>	6e	- Difficulté d'apprentissage en mathématiques (résolution de problèmes) - Difficultés d'ordre organisationnel
<i>Julia</i>	11	F	<i>Père français Mère anglaise</i>	6e	- Forte académiquement
<i>Carlo</i>	10	M	<i>Parents grecs</i>	5e	- Douance

⁷ Les pseudonymes *Allan*, *Maya*, *Morgane*, *Julia* et *Carlo* sont utilisés dans le but de préserver l'anonymat des sujets.

3.2.3 CORPUS ET PROJETS LITTÉRAIRES

3.2.3.1 CHOIX DU CORPUS

Afin de sélectionner des œuvres issues de la littérature jeunesse à des fins de construction identitaire, dans une optique de coconstruction, l'enseignante et la chercheure ont mis à profit leur expertise. En effet, le choix du corpus repose sur des critères afin d'en assurer la pertinence par rapport au projet de recherche. Dufays, Gemenne & Ledur (1996, p.120-121) proposent trois critères qui ont été opportuns quant au choix du corpus : un *critère pédagogique et relationnel* qui inclut dans le corpus des textes qui répondent aux questionnements, intérêts et besoins des élèves ; un *critère subjectif* qui propose des textes véhiculant des valeurs prônées par l'enseignante et qui la motivent ; un *critère pragmatique et socio-culturel* qui regroupe des textes issus de l'institution culturelle. Dans le cas présent, un questionnaire sur les intérêts littéraires et les habitudes de lecture a été administré aux élèves de la classe lors de la première semaine d'école (*critère pédagogique et relationnel*). Ce questionnaire peut être consulté à l'annexe I de ce mémoire. De plus, la chercheure a proposé des choix d'œuvres littéraires à l'enseignante collaboratrice afin que le corpus corresponde à ses intérêts (*critère subjectif*). Finalement, il a été convenu ensemble de prioriser des œuvres littéraires de jeunesse issues de la francophonie internationale (*critère pragmatique et socio-culturel*) puisque le répertoire d'œuvres franco-ontariennes qui aurait été pertinent s'avéraient, aux yeux des deux collaborateurs, peu varié et offrait moins de possibilités jugées intéressantes à utiliser pour les fins du projet. Par conséquent, c'est d'un commun accord que le choix s'est arrêté sur une sélection issue de la francophonie à plus grande échelle.

3.2.3.2 BAIN LITTÉRAIRE FRANCOPHONE

Dans le but de plonger les élèves dans un bain de littérature francophone durant tout le projet, il a été convenu entre la chercheure et l'enseignante collaboratrice de ne mettre aucune œuvre issue de la littérature anglophone dans la bibliothèque de classe, contrairement à ce qui se faisait antérieurement. Ensuite, avec les résultats obtenus du

questionnaire administré par l'enseignante à ses élèves, la chercheuse a constitué une liste d'œuvres francophones regroupant des albums, des romans, des contes, des bandes dessinées et des documentaires. Cette même liste peut être consultée à l'annexe II. Près de 185 œuvres littéraires francophones ont constitué la bibliothèque de classe pendant l'expérimentation. Parmi celles-ci, certaines ont été réservées pour des projets littéraires à des fins de construction identitaire alors que les autres étaient rendues disponibles aux élèves dans le coin lecture. Finalement, au cours de l'expérimentation, l'enseignante collaboratrice a choisi des moments opportuns où elle a mis de l'avant des œuvres *coups de cœur* afin de susciter l'intérêt des élèves.

3.2.3.3 LES PROJETS LITTÉRAIRES

Dans le but de répondre aux objectifs de la présente recherche, des activités littéraires permettant de répondre au mandat pédagogique des enseignants à celui de favoriser la construction identitaire des élèves ont aussi été élaborées. Au départ, la chercheuse a fait l'ébauche de projets littéraires qui ont été présentés à l'enseignante collaboratrice. Cette dernière a choisi parmi ceux-ci des projets qui convenaient à ses intérêts et ceux de ses élèves, tout en considérant leur apport potentiel en ce qui a trait aux objectifs pédagogiques du curriculum d'enseignement. Dans une visée de coconstruction, la chercheuse a ensuite procédé à la planification complète des activités littéraires en tenant compte des préoccupations et des commentaires de l'enseignante, mais également en poursuivant l'objectif d'offrir aux élèves des activités à des fins de construction identitaire. Pour ce faire, les projets ont été pensés de manière à ce que les élèves cheminent dans leur construction identitaire en suivant une certaine gradation, c'est-à-dire de commencer l'expérimentation par des projets qui permettent aux élèves de mieux comprendre certains concepts pour les amener ensuite à réfléchir de plus en plus sur ce qui constitue leur identité. La planification complète des quatre projets littéraires réalisés en classe se trouve d'ailleurs en annexe (annexes III à VI) et sont détaillés davantage dans la présentation des résultats (chapitre 4). Ils sont ici décrits brièvement.

Le premier projet «Passeport identitaire» vise à amener les élèves à démystifier les différents concepts reliés à la construction identitaire, soit la langue, la culture et l'appartenance à une communauté, tout en les amenant à réfléchir sur l'importance de l'identité. Le deuxième projet, «Radisson en quête identitaire», a comme but d'amener les élèves à se questionner sur leurs identités linguistique, culturelle et sociale par le biais du personnage de Radisson. Les élèves étaient aussi amenés à réfléchir sur la présence des communautés anglophones et francophones et au rapport qu'ils entretiennent avec chacune d'elles. Le troisième projet «Francophones : Mode d'emploi» a comme objectif de permettre aux élèves de se questionner sur ce qui constitue le fait d'être francophone. Finalement, le dernier projet «Le français, mon pays» tente d'amener les élèves à prendre davantage position par le biais d'un poème où ils avaient une liberté d'écriture permettant d'entrevoir une certaine sincérité dans leur propos.

Pendant environ trois mois et demi, ces quatre projets littéraires ont été réalisés auprès de l'ensemble du groupe-classe et ce, même si seulement cinq élèves étaient observés quant à leur cheminement identitaire.

3.3 MODES DE COLLECTE DE DONNÉES

Plusieurs modes de collecte de données ont permis aux collaborateurs de la présente recherche de recueillir des données.

3.3.1 ENTREVUES SEMI-DIRIGÉES AUPRÈS DES ÉLÈVES (PORTRAIT INITIAL)

Avant de débiter les activités en littérature jeunesse à des fins de construction identitaire, les élèves sélectionnés ont été rencontrés par la chercheure. Au cours d'une

entrevue semi-dirigée (Mongeau, 2008, p. 94) individuelle préliminaire, qui a été enregistrée, chaque élève a répondu à des questions ouvertes permettant de recueillir certaines données descriptives, mais surtout de les situer en ce qui a trait à leurs identités linguistique, culturelle et sociale. Le canevas de cette entrevue est présenté à l'annexe VII.

3.3.2 NOTES DE TERRAIN

Tout au long de l'automne, la classe de cinquième et sixième année a vécu quatre projets littéraires francophones dans le cadre de cette recherche en plus d'être plongée dans un bain de littérature francophone. Les élèves ciblés étaient observés durant cette expérimentation : notes prises en cours d'expérimentation et productions recueillies. Ces notes de terrain ont permis de suivre le parcours identitaire des élèves ciblés tout en observant la pratique enseignante.

3.3.3 ENTRETIENS D'EXPLICITATION

Comme la recherche s'inscrit dans une approche collaborative, il a été nécessaire que l'activité réflexive de l'enseignante tienne une place prépondérante dans le processus. Pour ce faire, le mode de collecte de données s'avérant le plus pertinent est l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994). Visant la verbalisation d'une action matérielle ou mentale tout en amenant l'enseignante à en décrire le déroulement, l'entretien d'explicitation met en relief ce qui est implicite dans l'action, suscite une prise de conscience de la part de l'acteur impliqué et poursuit trois grands buts : aider l'interviewer à s'informer, aider l'interviewé à s'auto-informer et apprendre à ce dernier à s'auto-informer (Vermersch, 1994). À cet effet, six entretiens d'explicitation (Vermersch, 1994), enregistrés à différents moments du déroulement de l'expérimentation, ont permis de dégager les points forts et à améliorer des activités littéraires, mais également de suivre la démarche réflexive de l'enseignante en ce qui a trait à sa pratique. Le premier entretien a permis d'aborder ces points au niveau de l'implantation du bain littéraire et de discuter des

pratiques habituelles de l'enseignante en ce qui concerne la construction identitaire. Ensuite, un entretien d'explicitation par projet a été fait, à l'exception du projet «Radisson en quête identitaire» durant lequel deux entretiens ont été réalisés considérant la durée plus importante de celui-ci.

3.3.4 ENTREVUES SEMI-DIRIGÉES AUPRÈS DES ÉLÈVES (PORTRAIT FINAL)

Une fois le processus terminé, les cinq élèves ciblés pour cette étude ont été de nouveau rencontrés pour une entrevue semi-dirigée individuelle afin de les situer dans leur cheminement identitaire. Cette entrevue a été enregistrée afin d'en faciliter l'analyse. Ce faisant, il a été possible d'analyser les changements observés depuis le début des activités littéraires. Le canevas de cette entrevue finale se retrouve à l'annexe VIII.

3.3.5 ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE AUPRÈS DE L'ENSEIGNANTE

En guise de conclusion, la chercheure a effectué une entrevue finale avec l'enseignante portant sur son expérience pédagogique quant à l'utilisation de la littérature jeunesse à des fins de construction identitaire. Le canevas de cette entrevue est disponible à l'annexe IX.

3.4 TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES

Plusieurs données ont été analysées dans le cas de cette recherche collaborative tout en respectant les qualités de rigueur et de créativité. Dans ce même souci de rigueur, cette analyse de données a été validée méticuleusement par la direction et la codirection de la présente recherche. L'analyse thématique est la méthode privilégiée pour cette recherche, car elle permet d'accroître la compréhension du matériel analysé à un niveau différent de celui de la simple lecture de sens commun (Paillé & Mucchielli, 2005).

Pour ce qui est des entrevues individuelles semi-dirigées réalisées auprès des cinq élèves ciblés (entrevues initiales et finales), elles ont été enregistrées, retranscrites en verbatims et codifiées afin d'en dégager des unités de sens. Cette procédure donne lieu à une analyse thématique (Paillé & Mucchielli, 2005) selon une logique inductive modérée (Savoie-Zajc & Karsenti, 2001). Les données ont été classées dans des catégories prédéterminées (données descriptives, identité linguistique (langue) et identités culturelles et sociales (culture et appartenance)) permettant de situer ensuite l'élève dans son cheminement identitaire. Les identités culturelle et sociale sont des concepts plutôt difficiles à distinguer pour une clientèle d'élèves âgés entre neuf et douze ans. De ce fait, elles ont été analysées conjointement, notamment parce que la culture est influencée par le groupe social de référence de l'individu. L'ensemble de cette analyse thématique a été rigoureusement validé auprès de l'équipe de recherche.

Les entretiens d'explicitation (Vermersch, 1994) ont été enregistrés afin de les traduire en verbatims, de les codifier pour en dégager des unités de sens et de consigner les traces des réflexions pour procéder à une analyse thématique selon une logique typiquement inductive (Paillé & Mucchielli, 2005). Ces entretiens ont permis de faire le suivi de la pratique réflexive encouru par l'enseignante et d'analyser les bons coups et les points à améliorer suite à la réalisation des activités littéraires. Cette analyse thématique a aussi fait l'objet d'une vérification externe auprès des experts de la recherche pour en assurer la validité.

Les notes de terrain sur la pratique enseignante et les comportements et réactions des élèves pendant l'expérimentation ont été analysées pour en faire ressortir les mots-clés. Les résultats sont regroupés, codés et analysés selon des idées maitresses. Par cette procédure, il a été possible d'abord de réduire les données puis de dégager les grandes lignes afin de les intégrer à l'ensemble des résultats obtenus sur la pratique enseignante et sur le parcours identitaire des élèves.

3.5 CRITÈRES DE RIGUEUR

La présente recherche, de par le simple fait qu'elle soit collaborative, répond doublement aux critères de rigueur méthodologique (Desgagné dans Anadon, 2001). D'abord, en ce qui a trait à la crédibilité de la recherche, cela est justifiable par le fait que le praticien participant – l'enseignante – et la chercheure sont tous deux engagés dans le processus de recherche et ce, de façon prolongée (Savoie-Zajc, 2011, p. 140-141). Ces collaborateurs s'impliquent dans la recherche afin de donner du sens au phénomène étudié. De plus, par les nombreux modes de collecte de données, la triangulation a été possible et elle a permis de pallier aux limites de chacun desdits modes. Pour ce qui est de la transférabilité, il va sans dire que par la recherche collaborative elle-même, les résultats seront transférables tant au niveau de la communauté de pratique que celle scientifique. En suivant l'enseignante dans son activité réflexive et en décrivant une pratique utilisant la littérature jeunesse à des fins identitaires, on propose des données transférables dans le milieu de la pratique enseignante tout en générant du savoir scientifique quant aux vertus identitaires de la littérature en milieu minoritaire. Si la présente recherche ne peut aspirer à la généralisation, la description riche du terrain faisant l'objet d'une investigation et des caractéristiques de la population étudiée assure la transférabilité ; des membres des communautés scientifique et de la pratique pourront adapter les résultats pour mieux comprendre, dans le contexte qui leur est propre, le cheminement identitaire d'élèves de l'élémentaire en milieu minoritaire.

Évidemment, la fiabilité de cette recherche collaborative est assurée par la triangulation des données, certes, mais aussi par le double regard de l'enseignante et de la chercheuse qui ont veillé à ce que les résultats soient cohérents avec le processus de recherche en soi. En ce sens, les entretiens d'explicitation (Vermersch, 1994) et les verbatims sont des moyens pertinents qui balisent et documentent l'évolution subie par la recherche. De plus, il importe de mentionner que l'engagement de l'enseignante dans cette recherche collaborative diminue la désirabilité sociale, puisqu'elle cherche justement à réfléchir sur ses pratiques dans un souci de transparence. De fait, la recherche gagne en fiabilité et la cohérence est ainsi favorisée entre les objectifs poursuivis, le déroulement, et les résultats obtenus par le recours à plus d'un mode de collecte de données. Finalement, le critère de la confirmation est justifié au regard de la méthodologie en soi ; cette démarche judicieusement argumentée vise à répondre à ce critère de rigueur méthodologique. On tend déjà vers cette finalité par la collaboration entre l'enseignante et la chercheuse, mais un regard extérieur a été sollicité en ce qui a trait à la validation des instruments de collecte et d'analyse des données, mais aussi afin que la démarche soit explicite et clairement définie.

3.6 LIMITES DE LA RECHERCHE

La première limite qu'il incombe de mentionner est l'objet de recherche en soi : la construction identitaire. L'identité étant un phénomène dynamique, il s'agit d'une limite de la recherche que de tenter d'observer si la construction identitaire des élèves a été favorisée par le vecteur de la littérature jeunesse. La durée de l'investigation constitue une limite puisqu'il est difficile de prétendre que trois mois suffisent. De surcroît, les praticiens qui acceptent de prendre part aux recherches sont souvent peu nombreux. De plus, comme cela suppose une collaboration dans laquelle la praticienne se questionne sur sa pratique pour l'améliorer dans un souci de formation continue, elle doit être ouverte et transparente quant à ses façons de faire et à son activité réflexive et non essayer de plaire à la chercheuse.

Dans cette optique, il faut également que l'objet d'investigation rejoigne ses préoccupations. Finalement, une autre limite de la recherche collaborative concerne le double rôle de la chercheuse: celui de formatrice et de chercheuse (Desgagné, 2001). Dans le cas de la présente recherche, la chercheuse a su manœuvrer la recherche scientifique tout en accompagnant l'enseignante dans sa démarche de formation continue.

3.7 ÉTHIQUE ET DÉONTOLOGIE

Avant même de débiter l'expérimentation, le comité d'éthique de la recherche a octroyé un certificat d'éthique à la chercheuse d'ailleurs présenté en annexe X. Puis, chaque collaborateur (notamment l'enseignante et les élèves sélectionnés) a rempli un formulaire de consentement. Une autorisation parentale a été signée pour chaque élève ciblé comme participant à la recherche. La chercheuse s'engage à respecter la confidentialité des collaborateurs ainsi que la nature de leur participation. Les formulaires de consentement ainsi que la lettre explicative relative à la demande d'autorisation parentale sont présents en annexes (annexes XI, XII et XIII).

CHAPITRE 4

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats de l'étude. Considérant les deux objectifs poursuivis par la présente recherche, les résultats s'exposent en deux volets distincts : la pratique enseignante et le cheminement identitaire des élèves. La pratique enseignante est décrite et analysée au regard du déroulement de l'expérimentation, soit avant la réalisation des projets littéraires, pendant et après ceux-ci. Pour ce qui est du cheminement identitaire des élèves, celui-ci est décrit et analysé sous la forme d'études de cas pour chacun des élèves ciblés.

4.1 PARTIE 1 | PRATIQUE ENSEIGNANTE

Cette section présente, à l'instar du premier objectif poursuivi par cette recherche, la pratique d'une enseignante recourant à la littérature jeunesse à des fins de construction identitaire. Cette pratique, décrite et analysée, s'appuie sur les données qualitatives obtenues par les entretiens d'explicitation ainsi que les notes de terrain.

Dans un premier temps, un portrait des pratiques pédagogiques habituelles de l'enseignante est dressé à partir du premier entretien d'explicitation effectué auprès d'elle. De plus, le déroulement de l'implantation du bain littéraire francophone y est également décrit et analysé. Les résultats de ces deux volets permettent de poser un regard sur la pratique enseignante avant que les projets littéraires n'aient débuté en classe.

Dans un deuxième temps, la pratique enseignante ainsi que les apports pédagogiques et identitaires liés respectivement aux quatre projets littéraires sont présentés. Ces données descriptives s'appuient sur les entretiens d'explicitation et les notes de terrain réalisés pendant l'expérimentation des différents projets littéraires. Cette section présente donc les résultats qui permettent de rendre compte de la pratique enseignante par le biais des quatre projets littéraires : «*Passeport identitaire*», «*Radisson en quête identitaire*», «*Francophones : Mode d'emploi*» et «*Le français, mon pays*».

Enfin, un bilan de l'expérience est présenté. Ces résultats s'appuient sur l'analyse des données qualitatives obtenues par la réalisation de l'entrevue finale dite *bilan* et témoignent de la pratique enseignante ayant expérimenté la littérature jeunesse comme médium d'apprentissage et vecteur d'identité. Par conséquent, ce portrait final présente le bilan de l'enseignante quant au bain littéraire francophone, à sa pratique et aux apports pédagogiques et identitaires d'un tel projet.

4.1.1 PRATIQUE ENSEIGNANTE AVANT LA RÉALISATION DES PROJETS LITTÉRAIRES

4.1.1.1 PORTRAIT INITIAL DE LA PRATIQUE ENSEIGNANTE

Le premier entretien avec l'enseignante collaboratrice a permis de mettre en lumière des pratiques auxquelles elle a recours pour favoriser la construction identitaire de ses élèves. Ainsi, certains *indispensables* pédagogiques font déjà partie de la pratique enseignante de Caroline. Celui auquel elle accorde une importance particulière est la cérémonie d'engagement qu'elle avait l'habitude de faire en début d'année : «*[...] j'avais un mur, un grand babillard, et sur ce babillard-là, je faisais un grand drapeau franco-ontarien. Les élèves s'engageaient, signaient [...] C'était une grosse cérémonie là... Donc c'était mon incontournable à chaque année. Je ne le fais plus. L'an prochain ? Je le fais !*»

Au niveau de sa pédagogie orientée vers son rôle en construction identitaire, Caroline maintient qu'il ne s'agit pas d'un rôle facile à jouer. Auparavant, « l'animation culturelle » avait une place prédominante dans l'enseignement et le français était très valorisé au quotidien. Depuis son retour en enseignement, elle est arrivée dans une nouvelle école où « *la mentalité est complètement différente, la génération d'enfants aussi et la tâche d'un enseignant...* » Malgré les bonnes intentions de Caroline, certaines limites l'amènent inévitablement à revoir son implication quant à son rôle à jouer dans la construction identitaire de ses élèves. Conséquemment, Caroline mentionne les contraintes auxquelles elle doit faire face et qui viennent altérer en quelque sorte son rôle. Le tableau 3 présente les obstacles identifiés par l'enseignante qui gravitent autour de la mentalité de l'école, de la tâche pédagogique, de la génération d'élèves, du manque de temps et du bagage linguistique, culturel et social des élèves.

Tableau 3: Les entraves au rôle des enseignants en construction identitaire

Les entraves	Propos tenus par l'enseignante
La mentalité de l'école	« Là, je suis dans une nouvelle école, la mentalité est complètement différente, la
La tâche pédagogique	génération d'enfants aussi a beaucoup changé... La tâche d'un enseignant a
La génération d'élèves	énormément changé aussi. »
Le manque de temps (classe à niveau double, par exemple)	« [...] je t'avoue que durant le reste de l'année, avec mon niveau double, j'ai laissé tombé plusieurs choses. J'essaie toujours... [...] Quelles sont les premières choses qui sautent ? C'est toutes les affaires l'fun, extracurriculaires que tu pouvais utiliser entre autres pour l'animation culturelle, la construction identitaire qui venaient à être greffées à ça et qui te permettaient de vivre des affaires hors du curriculum que les jeunes adoraient. »
Le bagage linguistique, culturel et social des élèves (inculqué notamment par le noyau familial)	« [...] Là, c'est super difficile. Les jeunes n'ont plus la même appartenance non plus à la langue, on a de moins en moins de parents francophones... C'est très, très, très difficile... beaucoup plus que ça l'était... »

Malgré tout, Caroline maintient l'importance de s'outiller, même si la réalité de son niveau double la limite en ce sens. Ainsi, c'est en début d'année qu'elle réussit davantage à ressortir quelques activités, principalement à l'aide du site Internet *Construction identitaire*. «*Mais je t'avoue que durant le reste de l'année, avec mon niveau double, j'ai laissé tombé plusieurs choses. J'essaie toujours...*» Elle déplore cette réalité et ce manque de temps qui ont, bien entendu, des répercussions :

Quelles sont les premières choses qui sautent ? C'est toutes les affaires l'fun, extracurriculaires que tu pouvais utiliser entre autres pour l'animation culturelle, la construction identitaire qui venaient à être greffées à ça et qui te permettaient de vivre des affaires hors du curriculum que les jeunes adoraient. Là, c'est super difficile. Les jeunes n'ont pas la même appartenance non plus à la langue, on a de moins en moins de parents francophones... C'est très, très, très difficile... beaucoup plus que ça l'était...

Considérant son rôle, mais tenant compte du contexte réel difficile en ce sens, Caroline privilégie actuellement la discussion et le contact avec des personnes francophones susceptibles d'être signifiantes pour ses élèves (par exemple, les personnalités connues qu'elle leur fait découvrir). Selon ses dires, ce ne sont malheureusement que de minimes interventions, mais elle soutient que ce n'est pas possible de le faire au quotidien. En ce sens, le premier mois de l'année scolaire constitue à ses yeux un moment-clé pour entamer son rôle en construction identitaire :

Je travaille beaucoup avec la discussion avec mes élèves. Pour moi, là où est-ce que je suis rendue... Je passe beaucoup par la question de respect. Donc on est dans un environnement francophone, on travaille sur qui tu es en tant que personne, j'essaie de leur faire voir leurs parents à travers tout ça. [...] mon mois de septembre pour moi est très important pour développer un sentiment d'appartenance en tant que francophones. Je n'ai même pas osé parler de Franco-Ontariens. Donc là, pour l'instant, je travaille juste sur le fait de là, on est

francophones. C'est là que je suis. Et je mets beaucoup d'emphase sur ça en début d'année et j'instaure, j'essaie d'instaurer une question de respect à travers ça.

Comme le présent projet s'articule autour de la littérature jeunesse comme médium d'apprentissage et vecteur d'identité, il est pertinent de connaître la place qu'occupent les œuvres littéraires dans l'enseignement. Bien que l'intérêt de Caroline soit manifeste - «*Je suis à niveau double, j'ai toujours de bonnes intentions, j'adore beaucoup la littérature jeunesse, je trouve que le choix qu'ils ont aujourd'hui comparativement à ce que moi j'avais...* » -, elle évolue au sein d'une équipe-école fonctionnant en *continuum* : une planification commune est réalisée, des textes sont mêmes présélectionnés et les enseignants doivent respecter ce *continuum*. Ainsi, elle se limite davantage aux romans et aux textes ciblés par l'équipe-cycle. Caroline est aussi contrainte à mettre de côté certaines œuvres de qualité selon la volonté du Conseil scolaire en plus d'avoir accès à une bibliothèque qui, selon elle, n'offre pas non plus une grande variété d'œuvres :

Ils ont banni de certaines écoles *Aurélie Laflamme...* Je capote !... parce qu'il y a un sacre dedans et ils parlent d'un G-string... [...] À la bibliothèque, on n'a pas une collection riche, intéressante je trouve. J'ai travaillé du Maupassant avec mes 6^e parce que je fais le récit fantastique. J'ai découvert des petits textes à gauche et à droite, mais on passe beaucoup par des textes, donc peu importe, on travaille les éléments d'écriture dans les textes pour justement décortiquer le texte, analyser et découvrir sa structure. L'année passée, [...] j'ai fait des cercles de lecture.

Si elle travaille davantage à partir de textes divers, elle demeure ouverte à d'autres avenues, tant pour remplir son rôle en construction identitaire que pour utiliser davantage la littérature jeunesse dans son enseignement : «*Mon rôle, je travaille fort... Il est très difficile. Je ne peux pas dire que j'excelle comme j'ai déjà excellé dans le temps, donc je suis contente de faire partie du projet parce que ça va me donner peut-être des nouvelles idées !*» Ainsi, Caroline ne se limite pas seulement aux textes choisis en *continuum*. Par

exemple, elle utilise l'album illustré *Émile Pantalon* notamment pour décortiquer les images avec ses élèves et en inférer les non-dits : « [...] j'adore utiliser les albums illustrés, surtout pour travailler les stratégies de lecture. C'est super, parce que tu passes par les images, surtout pour la littérature critique, la question de point de vue.»

Finalement, Caroline mentionne une fois de plus son intérêt de recourir à la littérature jeunesse dans sa pédagogie, mais réitère que l'accès difficile à des œuvres faisant écho chez ses élèves lui met des bâtons dans les roues en ce sens : «[...] je n'ai pas mis la main sur, j'ai pas encore mis le doigt sur quelque chose d'assez significatif...»

4.1.1.2 DÉROULEMENT DE L'IMPLANTATION DU BAIN LITTÉRAIRE

Avant d'entamer la réalisation des projets littéraires à proprement parler, la classe a été plongée dans un bain littéraire francophone ; le coin-lecture de la classe de Caroline a été entièrement rempli d'œuvres en littérature jeunesse issues de la francophonie internationale (voir point 4.2.3.2 de la méthodologie). Conjointement, les élèves étaient invités à compléter un carnet de lecture afin de consigner leurs lectures ainsi que des réflexions au sujet de l'identité. Le carnet de lecture tel qu'il a été proposé aux élèves se trouve à l'annexe XIV. Ainsi, dans sa pratique, Caroline a implanté ce *bain littéraire francophone* et en a observé les apports.

À prime abord, l'enseignante a démontré un intérêt marqué pour cette facette du projet : «L'implantation du bain de littérature francophone fut un moment excitant. J'avais hâte d'installer la bibliothèque et ainsi créer un coin privilégié pour la lecture pour mes élèves.» Ayant toujours en tête l'idée de la cérémonie d'engagement qu'elle avait

l'habitude de faire par le passé, l'enseignante a ciblé des élèves aux aptitudes artistiques dans la classe afin qu'ils peignent le drapeau franco-ontarien dans ce coin-lecture.

Dans le but de faire valoir ce coin-lecture auprès de ses élèves, l'enseignante a mis de l'avant diverses stratégies, notamment la promotion des œuvres qui y sont présentées :

J'ai pris le temps de regarder chacune des œuvres francophones pour y trouver mes propres coups de cœur que je me suis empressée de partager avec mes élèves. [...] J'aime donc beaucoup parler aux élèves de mon propre cheminement littéraire et de la façon dont j'ai découvert mon «identité» littéraire à travers ma jeunesse.

Dans la même optique, pour amener les élèves à ouvrir leurs horizons face à de nouvelles œuvres issues de la francophonie internationale, l'enseignante et la chercheure ont convenu, d'un commun accord, de faire la lecture du roman *Oscar et la dame rose* (Éric-Emmanuel Schmitt). Cette lecture faite aux élèves par la chercheure visait à susciter l'intérêt et à créer une forme d'engouement pour ce coin-lecture.

Après quelques jours d'expérimentation du bain littéraire francophone, l'enseignante a été invitée à réfléchir sur cette pratique récemment implantée. Comparant sa pratique antérieure avec celle-ci, Caroline n'arrive pas d'entrée de jeu à se positionner quant à l'apport du bain littéraire francophone sur la construction identitaire de ses élèves ; il est trop tôt pour se situer en ce sens. Elle remarque par contre certains effets de cette pratique : *«Par rapport à développer le goût pour la littérature francophone, oui. Je dirais qu'habituellement, les années passées, j'ai beaucoup d'élèves, presque tous en fait, qui me demandaient pour apporter des livres en anglais de la maison. Cette année, je n'ai pas eu cette question-là du tout !»*

4.1.2 PRATIQUE ENSEIGNANTE PENDANT LA RÉALISATION DES PROJETS LITTÉRAIRES

Les résultats décrits ici sont le fruit de l'analyse des entretiens d'explicitation et des notes de terrain nés de l'expérimentation des quatre projets littéraires. Par conséquent, on y retrouve des données résultant de l'analyse réflexive de l'enseignante sur sa pratique, mais également des données descriptives recueillies par la chercheuse tout au long de l'expérimentation des différents projets littéraires. En ce qui concerne lesdits projets, il incombe de mentionner que l'enseignante est demeurée plutôt fidèle à la planification de ceux-ci, planification réalisée par la chercheuse avec un droit de regard constant de l'enseignante collaboratrice. Conséquemment, sauf mention, toutes les étapes envisagées dans la planification ont été respectées par l'enseignante. La planification de ces quatre projets littéraires se trouve respectivement aux annexes III, IV, V et VI.

4.1.2.1 PROJET 1 | PASSEPORT IDENTITAIRE

Le premier projet «Passeport identitaire» vise à amener les élèves à démystifier les différents concepts reliés à la construction identitaire, soit la langue, la culture et l'appartenance à une communauté, tout en les amenant à réfléchir sur l'importance de l'identité. Ce faisant, les élèves sont amenés à faire une première réflexion sur leurs identités linguistique, culturelle et sociale par la lecture d'albums illustrés et la réalisation d'un *passeport identitaire*. Dans sa pratique enseignante, Caroline est demeurée fidèle à la planification telle qu'elle avait été proposée (*voir annexe III pour la planification complète*). La planification proposée inclut certains éléments qui ont été ajoutés puisque l'enseignante y tenait, notamment des liens avec l'enseignement religieux et l'anglais.

Pratique enseignante et déroulement du projet

Au début du projet, à la lecture des albums illustrés, l'enseignante s'assure d'activer les connaissances antérieures des élèves en amenant ces derniers à faire des prédictions et des hypothèses sur l'histoire. Puis, pendant et après la lecture des albums, elle fait parler les

élèves au sujet de l'identité des personnages principaux et les amène à identifier les sentiments et émotions vécus par ceux-ci. Par moments, elle fait des liens avec l'identité catholique des élèves et les questionne sur le sentiment qui les habite en lien avec cette facette de leur identité : «*Par rapport aux sentiments vécus par le petit garçon, quels sentiments ressentez-vous à l'idée d'être catholiques ?*» (notes de terrain). Ainsi, par des questionnements ouverts, l'enseignante invite les élèves à s'identifier aux personnages et à faire des liens avec leur vécu. Ces questionnements amènent aussi les élèves à saisir l'importance de l'identité sous l'angle des différents concepts (langue, culture, appartenance) : «*Qu'est-ce qui fait notre identité ? [...] A-t-on tous la même identité ? [...] Qui es-tu ? Quelle est ton identité ?*» (notes de terrain). Pour préparer les élèves à la réalisation du passeport identitaire, l'enseignante aborde des concepts propres à l'identité : la *langue*, la *culture* et l'*appartenance*. En effet, elle les décortique afin de les présenter distinctement sous les appellations des *identités linguistique, culturelle et sociale*.

Lors de l'entretien d'explicitation, Caroline revient sur le premier projet et fait part d'une première déception ; victime de son ambition, elle a tenu à ajouter certains éléments pour faire des ponts avec d'autres matières, notamment avec l'anglais et l'enseignement religieux. Or, la structure du projet telle qu'elle avait été planifiée rendait le tout plus difficile :

Les activités étaient assez rapprochées, donc je n'ai pas été en mesure d'aller au-delà, malgré mes bonnes intentions. [...] c'est plutôt qu'elles [les activités] étaient déjà assez complètes ainsi, sans devoir y ajouter d'autres éléments. C'est moi qui aie voulu en faire trop dans un temps trop restreint. [...] j'ai voulu être trop ambitieuse pour faire encore plus de liens avec d'autres matières alors qu'on est mieux d'en faire un peu moins, mais mieux ficelées, comme c'était prévu au départ.

Malgré tout, Caroline constate des différences entre sa pratique habituelle et ce qu'elle a fait pendant le projet : « *Dans ma pratique, je n'ai pas l'habitude de les aborder [concepts reliés à la construction identitaire] de cette manière ; rarement les élèves ont eu à se positionner et à se questionner sur eux-mêmes de cette façon. Réfléchir, oui. Mais de vraiment aller plus loin dans leur réflexion et de dire ce que EUX pensent, non.* »

Un autre élément qui se distingue de sa pratique courante est le fait de faire la lecture aux élèves : « [...] *anciennement, je n'ai jamais pris des histoires qui traitaient de ceci [l'identité], car premièrement, j'en connaissais pas ! [...] Je n'avais pas l'habitude de faire autant de lecture aux élèves et elles ne ciblaient pas des albums illustrés à caractère identitaire non plus.* » Par conséquent, ce premier projet a permis à l'enseignante de mettre à l'essai de nouvelles pratiques qu'elle semble s'approprier peu à peu, percevant des apports intéressants : « [...] *Je trouve que par rapport à mes pratiques habituelles, celle-ci est une bonne façon de faire ; j'ai aimé ça, mes élèves ont aimé ça et je vois que ça a fait une différence.* »

Apports pédagogiques et identitaires du projet

L'enseignante, dans sa propre expérience du premier projet «Passeport identitaire», constate certains apports reliés à la pratique pédagogique ayant recours à la littérature jeunesse comme vecteur d'identité. En effet, elle précise que ce projet a permis aux élèves de se familiariser avec les concepts d'identité : «*Déjà, ils n'entendent pas souvent parler des concepts d'identité, c'était en quelque sorte une première approche [...]*»

Outre l'apprentissage des concepts liés à l'identité, l'enseignante reconnaît que cette pratique pédagogique lui permet d'alimenter davantage ses discussions avec ses élèves. Elle soutient que ceux-ci sont rarement amenés à s'arrêter et à réfléchir sur qui ils sont vraiment. L'enseignante considère que cette pratique s'est montrée efficace auprès de ses élèves :

C'est certain que les activités avec les albums m'ont permis d'aller beaucoup plus loin que je pensais. Ça a permis d'avoir des discussions avec les élèves sur l'importance de la personne, l'importance d'exister et de tout ce que ça implique. Ça nous a permis de voir le concept d'identité, donc on a eu vraiment de belles discussions. Je les ai trouvées complètes et d'après les discussions qu'on a eues avec eux, je trouve que le message a commencé à passer. Les élèves ont vraiment aimé les activités avec les albums illustrés ; ils se sont sentis interpellés par ces albums. [...] Je pense vraiment que ces activités ont été efficaces.

Suite à ce premier projet, l'enseignante s'enthousiasme déjà, remarquant chez ses élèves des transferts dans les autres matières. Lors d'une évaluation en lecture où les élèves devaient activer leurs connaissances antérieures, par exemple, quelques élèves ont fait un lien avec l'identité francophone et avec le projet «Passport identitaire». Ainsi, déjà l'enseignante tend à affirmer que le médium de la littérature jeunesse est favorable quant à la construction identitaire : *«[...] je suis tentée de dire que oui, c'est un bon outil pour aborder l'identité. C'est toute la richesse des discussions qu'on a eues autour de ces albums-là, entre autres, qui m'incite à penser que le médium de la littérature joue vraisemblablement un rôle dans la construction identitaire.»*

4.1.2.2 PROJET 2 | RADISSON EN QUÊTE IDENTITAIRE

Le deuxième projet, «Radisson en quête identitaire», a comme but d'amener les élèves à se questionner sur leurs identités linguistique, culturelle et sociale en se mettant à la place du personnage de Radisson et en s'identifiant celui-ci. Les élèves sont aussi amenés à réfléchir sur la présence des communautés anglophones et francophones et au

rapport qu'ils entretiennent avec chacune d'elles. En guise de réinvestissement, les élèves ont produit une bande dessinée présentant un personnage confronté à une culture majoritaire. Ce personnage fictif est donc amené à réfléchir sur son identité et au lien qu'il choisira d'entretenir avec cette nouvelle communauté. Durant ce deuxième projet littéraire, la pratique enseignante correspond à la planification initialement proposée (*voir annexe IV pour la planification complète*).

Pratique enseignante et déroulement du projet

Au début du projet, l'enseignante présente d'abord un premier extrait de la bande dessinée qu'elle projette sur le tableau interactif à l'aide d'un PowerPoint en littérature augmentée (animations, sons, gestes). Une fois encore, elle s'assure d'activer les connaissances antérieures des élèves en les amenant à faire des prédictions et des hypothèses sur l'histoire. Elle utilise également les images afin de les amener à faire des inférences et à en interpréter le sens.

Pendant la lecture de l'extrait, elle amène les élèves à réfléchir sur l'identité en reformulant certaines parties de l'histoire : *«Ils lui changent son identité ; ils changent son nom, ils lui demandent d'apprendre leur langue... »* (notes de terrain). Ainsi, elle les amène à s'identifier au personnage de Radisson en leur demandant de se mettre à la place de ce dernier, les faisant ainsi réfléchir sur leur identité individuelle : *«Comment réagiriez-vous si on voulait changer votre nom ?»* (notes de terrain).

L'enseignante s'assure de rappeler la notion d'identité aux élèves et alimente leur réflexion par des questionnements soutenus et ciblés en lien direct avec le vécu du personnage principal. Ces questionnements permettent aux élèves de cerner le cheminement identitaire du personnage qui s'est adapté à une culture majoritaire : *«Au*

début de l'histoire, que sait-on de l'identité de Radisson ? En quoi le fait d'être kidnappé amène un changement quelconque dans l'identité de Radisson ? En quoi sa manière de vivre est différente ?» (notes de terrain). Par moments, l'enseignante mise également sur un rappel de l'histoire afin de faire remarquer aux élèves l'évolution que connaît l'identité de Radisson : *«Au lieu de dire bonjour en français, il a choisi spontanément de le dire en Iroquois !... Pourquoi ? C'est long avant qu'il dise à l'Hollandais qu'il est Français... c'est intéressant...»* (notes de terrain).

Puis, l'enseignante propose, toujours sous forme d'une analogie, un rapprochement entre la situation vécue par le personnage de Radisson et celle des élèves. Ainsi, elle suscite la réflexion personnelle de ses élèves : *«Peut-on faire un parallèle avec notre identité en tant que francophones ou Franco-Ontariens ? En quoi l'histoire de Radisson peut nous faire faire un lien avec notre identité francophone ? La question de l'identité linguistique de Radisson ressemble-t-elle à celle des Franco-Ontariens ? Qui est capable d'affirmer clairement qu'il est francophone ou anglophone ?»* (notes de terrain).

Lors de l'entretien d'explicitation, Caroline fait un retour sur sa pratique et le déroulement du deuxième projet. Elle mentionne d'abord que le fait de faire travailler les élèves en cercles de lecture correspondait déjà à ses pratiques habituelles. Par contre, le faire en utilisant la bande dessinée était une première.

Le côté d'utiliser les bandes dessinées, c'est nouveau. Le côté de faire le retour tout le monde ensemble avec la notion de l'identité, je n'ai jamais fait ça avant... Travailler mes stratégies de lecture, ça oui par contre, c'est quelque chose que j'ai toujours à travailler : les liens, les connaissances antérieures, les prédictions... Je n'avais jamais fait non plus une lecture... commencer avec le Powerpoint, ça c'était super plaisant ! C'était différent aussi, car je ne l'ai jamais fait de cette façon-là.

Finale­ment, l'enseignant­e constate avec enthousiasme que le projet lui a permis d'entretenir d'intéressantes discussions avec ses élèves et de les avoir amenés à se mettre à la place du personnage principal :

[...] je suis très satisfaite, j'aime beaucoup ce projet-là, je le trouve intéressant et j'aime beaucoup pouvoir discuter avec eux de l'ambivalence de l'identité ; Radisson est pris entre les deux et que fait-il avec ça ? On a eu aussi quelques bonnes discussions l'autre jour : «*Le ferais-tu, toi ? Qui es-tu ?*» et on a eu des élèves qui ont eu l'air d'avoir changé d'idée, de point de vue... Ça suscite beaucoup la réflexion.

Apports pédagogiques et identitaires du projet

L'enseignant­e identifie d'ores et déjà un apport pédagogique important au deuxième projet «Radisson en quête identitaire». En effet, «*C'est facile d'approche, facile d'accès, facile à utiliser en salle de classe. J'aime le fait qu'il y ait une progression [...] Le fait qu'on ait eu le Powerpoint, ç'a été absolument génial ; cet aspect-là visuel, les élèves sont tout simplement fascinés par ça.*» Par conséquent, elle soutient que ce projet a eu un apport motivationnel important, entre autres, pour ce qui est des garçons. Habituellement moins participatifs aux dires de l'enseignant­e, ce projet les a mis davantage de l'avant :

L'intérêt était plus ciblé pour les garçons et c'est correct parce que c'est rare qu'on peut vraiment y arriver et que l'intérêt est maintenu tout le long. On a été capable d'aller les chercher, d'activer les connaissances antérieures de plusieurs garçons qui habituellement ne participent pas. Donc ça j'ai aimé ça, la capacité qu'ils ont eu de pouvoir aller faire des liens avec toutes sortes de choses.

Le fait d'avoir eu recours à cette pratique utilisant, dans ce cas-ci, la bande dessinée a également permis à l'enseignante d'entrevoir un autre apport pédagogique intéressant, soit celui du réinvestissement. En effet, les élèves ont semblé consolider certaines notions par ce projet, mais ont également fait de nouveaux apprentissages qui seront fort utiles dans l'atteinte des objectifs pédagogiques de l'enseignante : *«Pour moi, ce sera aussi une belle façon d'entamer mon unité sur les Autochtones ; ils sont intéressés à comprendre les liens, à comprendre l'histoire qui est cachée derrière tout ça.»* Elle maintient toutefois que cela demande un acte réflexif que de pouvoir, dans certains cas, trouver les liens qui pourront ainsi favoriser un transfert vers d'autres matières :

Il faut être capable de faire des liens par contre et de les trouver, mais je vais surtout les trouver avec l'enseignement religieux [...] [et] j'utilise ces projets pour travailler certaines stratégies de lecture en français comme anticiper le contenu, émettre des hypothèses, faire des inférences...

L'enseignante soutient une fois de plus que dans sa pratique, ce projet s'avère fort pertinent, puisqu'il lui permet également d'évaluer les élèves quant à certains objectifs : *«Je peux dire que ces projets permettent un réinvestissement quand même dans les objectifs pédagogiques autre que de dire que je «coupe» des périodes pour ne travailler que la construction identitaire. Comme je disais, ces projets m'ont même aidée pour le premier bulletin [...]»*

D'un point de vue identitaire, l'enseignante a également pu constater les apports de ce projet. Dans sa pratique, elle a découvert que les liens étaient faciles à faire et que les élèves parvenaient plus facilement (que lors du premier projet, par exemple) à s'identifier à la situation proposée par la bande dessinée : *«[...] la situation est peut-être plus concrète, plus facile à voir, plus transférable.»*

Dans son observation en classe pendant sa pratique, l'enseignante a constaté un changement au niveau de ses élèves durant le projet. En effet, certains élèves ont commencé à se questionner et, dans leur questionnement, à se détacher un peu plus de ce qui leur est amené par les milieux familial et social. En ce sens, elle perçoit un apport identitaire à ce projet :

Le parallèle avec Radisson est justement intéressant, il y a une distance qui se crée ; il n'a pas le choix de prendre une distance pour se forger sa propre identité sans tenir nécessairement compte de sa famille, car elle n'est plus là. [...] Donc la plus grande chose que je peux voir, c'est qu'il y a des élèves qui commencent à se questionner. Je ne peux pas dire qu'il y a des élèves qui ont vraiment pris parti parce que c'est tellement émotif comme choix... Mais il y en a qui, il y a quelques mois, aurait donné une réponse et là, tranquillement, *oups...* ce n'est plus tout à fait ça.

Finalement, à travers sa pratique enseignante, Caroline observe une progression quant à la compréhension de ses élèves au sujet des concepts liés à l'identité : *«[...] j'ai perçu que c'était beaucoup plus facile pour eux de comprendre la question de l'identité... [...] C'était peut-être plus facile à comprendre, plus explicite peut-être. »* Elle termine finalement avec ce propos fort pertinent : *«Radisson leur a permis de se questionner et de voir que ce n'est pas toujours blanc ou noir. Il y a du gris. Et que tout dépendant de la situation, on peut se sentir plus l'un, plus l'autre, mais qu'à quelque part en-dedans de soi, c'est toujours là.»* Ainsi, elle maintient que le recours à la bande dessinée s'est avéré être une pratique intéressante, tant du point de vue pédagogique qu'identitaire.

4.1.2.3 PROJET 3 | FRANCOPHONES : MODE D'EMPLOI

Le troisième projet «Francophones : Mode d'emploi» (voir annexe V pour la *planification complète*) a comme objectif de permettre aux élèves de se questionner sur ce qui constitue le fait d'être francophone. Les élèves créent donc un mode d'emploi pour

devenir le *parfait* francophone et amorcent une réflexion à savoir s'ils se considèrent comme tel. Dans le cas de ce projet littéraire, l'enseignante a dérogé quelque peu de la planification initiale en proposant une production différente aux élèves selon leur niveau. Par conséquent, les élèves de cinquième année ont réalisé la recette du *parfait* francophone et les élèves de sixième année ont, quant à eux, réalisé le mode d'emploi tel que proposé par la planification.

Pratique enseignante et déroulement du projet

Au début de ce troisième projet, à la lecture des albums illustrés⁸ «Parents : mode d'emploi» et «Petit frère, petite sœur : mode d'emploi», l'enseignante s'assure toujours d'activer les connaissances antérieures des élèves. De plus, en cohérence avec ses attentes pédagogiques, elle les invite à anticiper le contenu et à faire des prédictions sur l'histoire. Pour alimenter leurs hypothèses, à l'aide des titres d'albums, Caroline les questionne : «*À quoi sert un mode d'emploi ?*» (notes de terrain).

Pendant et après la lecture des albums, elle amène les élèves à confirmer ou infirmer leurs hypothèses de départ. Elle travaille également la compréhension des mots de vocabulaire avec ses élèves en modélisant les stratégies pour inférer leur signification. Elle en profite également pour consolider les apprentissages de ses élèves en ce qui a trait aux conventions linguistiques (grammaire). L'enseignante insiste aussi sur la présentation visuelle des albums pour les amener à inférer le sens de certaines illustrations et, par le fait même, pour les amener à remarquer les caractéristiques visuelles du mode d'emploi. Conséquemment, l'enseignante fait ressortir les caractéristiques du mode d'emploi en utilisant, entre autres, la comparaison : «*D'après ce que nous avons lu dans les deux albums, quelles seraient les caractéristiques communes au mode d'emploi ?*» (notes de

⁸ Par le biais d'une présentation *Powerpoint*, les albums ont été projetés sur le tableau interactif, facilitant ainsi la lecture en grand groupe de ces œuvres littéraires francophones.

terrain). Ainsi, l'enseignante fait ressortir des éléments-clés propres au mode d'emploi tout comme les éléments à caractère humoristique présents dans les albums.

Suite à la lecture des deux albums illustrés, l'enseignante annonce aux élèves la production attendue. Si la planification du projet (*voir annexe V*) suggère que les élèves réalisent tous un mode d'emploi, l'enseignante leur propose plutôt une production différente dans le but de se conformer davantage aux attentes pédagogiques spécifiques pour chacun des niveaux (5^e et 6^e année). Conséquemment, elle demande aux élèves de cinquième de rédiger une recette du *parfait* francophone alors que les élèves de sixième doivent créer un mode d'emploi pour devenir le *parfait* francophone. À l'instar des modes d'emploi présentés par les œuvres lues, le tout doit être à caractère humoristique. Afin de les guider dans leur production, l'enseignante utilise le questionnement ciblé et la mise en situation, amenant ainsi des discussions fort intéressantes :

Par le mode d'emploi, nous avons pu mieux comprendre le fonctionnement, les fonctionnalités de quelque chose... Comment l'utiliser et en profiter pleinement... [...] On veut élaborer un guide pour devenir le parfait francophone. Donc qu'est-ce que c'est être francophone ? Qu'est-ce que ça implique ? [...] Imagine un extraterrestre qui veut devenir francophone... Que devra-t-il faire pour devenir un parfait francophone ? Que pourrait contenir son mode d'emploi ? (notes de terrain).

Lors de l'entretien d'explicitation, Caroline fait un premier constat concernant sa pratique habituelle versus celle qui l'a guidée pour ce projet. En effet, elle mentionne que le fait de faire ressortir les caractéristiques et d'amener les élèves à comparer les albums pour en dégager les différences et similitudes correspondait à sa pratique habituelle ; elle le travaille déjà lorsqu'elle aborde les éléments d'écriture. Elle avait également l'habitude d'amener ses élèves à voir l'ensemble de l'œuvre ainsi que le cheminement de l'auteur. Ainsi, cette pratique s'avère similaire à sa pratique usuelle.

Elle affirme par contre, avec une certaine déception, que ce projet a posé une difficulté à ses élèves de cinquième année puisqu'elle a trop voulu se conformer à ses attentes pédagogiques. En effet, alors que la planification initiale de ce projet visait la production d'un mode d'emploi pour les deux niveaux, l'enseignante a plutôt proposé une production différente pour ces deux niveaux, conformément aux différents programmes :

[...] parce qu'en sixième, dans le curriculum, ils ont le plan de montage, donc c'est comme le mode d'emploi, et en cinquième, ils ont la recette qu'ils sont présentement en train de travailler dans le cours de français. Donc ça, je le regrette un peu parce que c'est une difficulté pour les élèves de cinquième, parce que je ne suis pas certaine que le résultat va être aussi efficace que ce que les élèves de sixième sont en train de produire. Il n'y aura pas non plus le côté humoristique... le côté aussi visuel par les images [...]

Malgré tout, Caroline remarque que ce projet lui a fait découvrir une nouvelle façon de faire qui l'amène à vouloir considérer davantage l'utilisation de la littérature jeunesse dans sa pratique future :

[...] je n'avais jamais pensé faire quelque chose d'aussi abstrait finalement... Premièrement, je n'avais jamais vu ces albums-là non plus... Mais je commence de plus en plus à aimer pouvoir trouver un album pour aller vers un enseignement de type de texte plutôt que de passer tout de suite avec un type de texte très précis directement... Comme un mode d'emploi traditionnel. [...] C'est une chose que j'apprécie beaucoup : pouvoir utiliser un album illustré, de là, transposer vers un type de texte. C'est certain que moi, ce que je veux faire, c'est de partir des albums illustrés, comparer avec le format traditionnel et après ça, transposer. [...]

Ainsi, si Caroline regrette d'avoir proposé la recette à ses élèves de cinquième année, elle retire néanmoins une grande appréciation du projet : *«[...] j'ai vraiment aimé ça passer par les albums ! Ce n'est pas la première fois que tu me le fais faire et j'aime ça ! Je sais que c'est riche les albums illustrés, il y tellement de choses à faire là !»*

Apports pédagogiques et identitaires du projet

Caroline reconnaît que le projet «Francophones : Mode d'emploi» a des apports pédagogiques fort intéressants, ne serait-ce que pour la production de type de textes qui correspondent à son curriculum d'enseignement (recette et mode d'emploi). Outre les productions réalisées par les élèves, ces derniers ont travaillé différentes stratégies et notions tout au long du projet : stratégies d'anticipation, conventions linguistiques, comparaison de textes, caractéristiques du mode d'emploi, etc. Toutefois, ce sont les apports identitaires que Caroline retient davantage : *«Le mode d'emploi, on dirait qu'ils se sont mis plus eux autres à dire à quelqu'un comment devenir le parfait francophone... Je trouve qu'ils ont plus fait une analyse de point de vue dans celui-là que dans la bande dessinée.»* En effet, à plusieurs reprises, l'enseignante fait une comparaison avec le deuxième projet «Radisson en quête identitaire», percevant les apports de chacun, mais reconnaissant l'importance de les avoir vécus dans cet ordre :

[...] le mode d'emploi, c'était plus au niveau de l'affirmation, de l'afficher et de le faire voir au grand jour à tout le monde et de rayonner [...] L'élève était plus appelé à se commettre par le mode d'emploi que dans Radisson, le projet de bande dessinée... Mais je ne suis pas sûre que le mode d'emploi aurait été ceci si on n'était pas passé par Radisson...

Ainsi, aux dires de l'enseignante, le projet «Francophones : Mode d'emploi» a réellement amené les élèves à pousser leur questionnement à un autre niveau. Comme elle l'a mentionné, le fait d'avoir réalisé auparavant deux autres projets a permis de suivre un cheminement qui s'est avéré pertinent et nécessaire pour que le troisième projet soit à ce point efficient et signifiant. En ce sens, l'enseignante a observé chez ses élèves un cheminement dans leur questionnement et un intérêt manifeste :

Il y en a qui ont vraiment fait une belle recherche de ce qu'ils voulaient dire, ils ont pris le temps d'analyser et d'essayer de voir «*Pour devenir un parfait francophone, qu'est-ce que j'ai vraiment besoin ?*» [...] ça leur a permis de se questionner, de prendre une pause et de faire le recul sur «*Moi maintenant, qu'est-ce que je pense que ça prend pour devenir le parfait francophone ?*»

4.1.2.4 PROJET 4 | LE FRANÇAIS, MON PAYS

Le dernier projet «Le français, mon pays» tente d'amener les élèves à se positionner davantage par rapport à leur identité par le biais d'un poème où ils avaient une liberté d'écriture permettant d'entrevoir une certaine sincérité dans leur propos. Par conséquent, ils sont amenés à se commettre davantage et à démontrer où ils en sont dans leur cheminement identitaire par l'entremise de leur poème. Dans cet ultime projet, l'enseignante est demeurée fidèle à la planification telle que présentée (*voir annexe VI pour la planification complète*).

Pratique enseignante et déroulement du projet

Dans le dernier projet, l'enseignante mise une fois de plus sur des stratégies indispensables. En effet, elle amène ses élèves lors de la lecture de l'album «Haïti, mon pays» à faire des prédictions, à émettre des hypothèses puis à les confirmer ou les infirmer par un rappel de l'histoire. Elle n'omet pas d'activer les connaissances antérieures de ses

élèves, ni de les amener à inférer des parties du texte ou le sens de certaines illustrations. Comme ce projet traite de la poésie, l'enseignante ne manque pas de faire ressortir les caractéristiques de la poésie, de les amener à percevoir la façon dont les auteurs – dans cet album, des écoliers haïtiens- parviennent à jouer avec les mots pour créer de l'effet, des images mentales.

Pour faire un parallèle avec leur vécu, comme les écoliers haïtiens ont rédigé des poèmes sur leur pays et leur appartenance envers lui, l'enseignante invite les élèves à ressortir les sentiments des auteurs : «*Quelles émotions ressortent dans les portraits et les poèmes sur les écoliers ?*» (notes de terrain). Ainsi, des émotions telles que la fierté, le bonheur et la joie ressortent. Elle amène également ses élèves à constater les effets du texte poétique et à identifier des passages évocateurs pour les préparer à la rédaction de leur poème. Dans cette optique, par l'écoute de la chanson «La langue de chez nous», l'enseignante amène les élèves à découvrir une autre forme de poésie, à en dégager les caractéristiques de la poésie et à inférer sur le sens du texte.

Une fois que les élèves se lancent dans la rédaction de leur poème, l'enseignante leur propose une démarche pour les aider dans leur poésie. Une fois le brouillon rédigé, les élèves font une relecture et tentent de voir comment certains mots simples peuvent être modifiés, bonifiés pour enrichir le texte, pour l'embellir. Puis, ils mettent l'accent sur des mots évocateurs, expressions ou comparaisons pour susciter des images mentales.

Lors de l'entretien d'explicitation, l'enseignante mentionne sa surprise de constater les possibilités qu'offrent la littérature jeunesse, dans ce cas-ci un album poétique. En effet, elle affirme que l'album présenté a permis aux élèves de s'ouvrir à une réalité qui n'est pas

la leur et à visualiser le mode de vie d'un autre pays. Ce constat amène l'enseignante à considérer utiliser de nouveau cette pratique dans son enseignement futur sur la poésie :

J'ai adoré travailler la poésie, même si je n'ai pas fait une unité complète d'enseignement... J'ai été surprise de la qualité du travail qu'ils ont réussi à faire, à produire malgré le peu d'enseignement explicite et stratégique qui y était relié. J'ai bien aimé ça, tellement que quand je vais revenir en poésie, je vais probablement réutiliser la même approche pour aller chercher différents thèmes pour les amener à se choisir ensuite un seul thème. Donc oui, j'ai vraiment aimé ça et je pense qu'ils ont aimé !... Il y en a qui ont trouvé ça un peu difficile, mais... je suis vraiment satisfaite de ce qui est ressorti !

Dans ce projet, parmi les voies utilisées pour amener les élèves à rédiger un poème personnel, l'enseignante affirme que l'une d'elles correspondait à sa pratique habituelle. En effet, utiliser la chanson pour aborder le texte poétique faisait déjà partie de son approche : *«Anciennement, quand j'enseignais la poésie, j'y allais par la chanson. Donc l'idée de reprendre la chanson, ça, ça rejoignait beaucoup ce que moi je faisais plus avant.»*

Apports pédagogiques et identitaires du projet

Pour ce qui est des apports pédagogiques d'une telle pratique, l'enseignante souligne que l'un des points forts en ce sens est la capacité qu'ont eu les élèves de faire ressortir les passages poétiques et les images mentales sans avoir travaillé spécifiquement les métaphores et les comparaisons. Elle réitère :

[...] ça m'a vraiment impressionnée qu'ils soient capables d'aller même créer certaines images et d'aller faire le lien avec ce qu'on travaille depuis septembre finalement, que c'est ressorti. [...] La beauté de ce qu'ils sont parvenus à écrire finalement après très peu de bagage pédagogique.

Au niveau des apports identitaires à ce dernier projet, l'enseignante reconnaît que celui-ci a eu des retombées sur le cheminement identitaire des élèves. Elle se questionne toutefois à savoir si c'est le projet en soi qui a eu des retombées ou s'il s'agit d'un résultat de l'ensemble des projets vécus au cours de l'automne. En effet, elle soutient que l'ordre des projets tels qu'ils ont été vécus a eu une importance sur le cheminement de l'élève :

Je ne sais pas si c'est un apport ou c'est que ça clôturait bien... je ne suis pas sûre que si on l'avait fait au début, il aurait apporté une certaine identité [...] Je trouve qu'il avait sa place à la fin parce qu'il permettait de finir tout ça et de mettre en mots et en images ce qu'on pense. [...] Je trouve qu'ils [les projets] ont bien été placés dans l'ordre. On n'aurait pas pu faire le mode d'emploi avant parce que ce que la bande dessinée a apporté comme cheminement était différent, et ce que ça a apporté comme connaissances pour en arriver au mode d'emploi. Et je ne pense pas qu'on aurait réussi à faire créer des poèmes comme ça si on n'avait pas...⁹

Par conséquent, l'enseignante souligne les apports identitaires de ce projet puisqu'il a permis aux élèves de se questionner sur ce qu'ils ressentent par rapport à leur identité ; c'était une forme de consolidation de l'ensemble des projets. Finalement, sa pratique dans ce projet l'a amenée à observer chez ses élèves des comportements lui permettant de percevoir un apport identitaire réel :

Il y en a qui ont réussi à réaliser qu'ils étaient plus sur les deux et qui ont réussi dans leur poème à faire part des deux... peut-être parfois de façon un peu malhabile, mais tu voyais que l'élève n'était pas capable de prendre une position et il y en a d'autres qui se sont commis on dirait à prendre position sur leur identité plus et à aller à fond là-dedans. Donc il y a eu un certain engagement selon moi, selon ce qu'on peut lire.

⁹ Bien que cette phrase ne soit pas achevée, on parvient tout de même à comprendre ce que les propos de Caroline laissent entendre.

4.1.3 BILAN DE LA PRATIQUE ENSEIGNANTE APRÈS LA RÉALISATION DES PROJETS LITTÉRAIRES

Les résultats décrits ici sont le fruit de l'analyse de l'entrevue finale réalisée auprès de l'enseignante à la fin de l'expérimentation. Par conséquent, on y retrouve des données résultant de l'analyse réflexive de l'enseignante sur sa pratique ayant expérimenté la littérature jeunesse à des fins de construction identitaire.

4.1.3.1 BILAN SUR LE BAIN LITTÉRAIRE FRANCOPHONE

Aux dires de l'enseignante, le bain littéraire francophone est une belle découverte pour elle. En effet, elle a remarqué divers comportements qui lui font penser que la mise en place d'un coin-lecture francophone s'avère être une pratique très enrichissante en comparaison avec ses pratiques antérieures :

[...] le plus gros impact que je vois, c'est qu'il y a un intérêt vers la littérature francophone plus que ce que j'avais les années passées. Pour moi, c'est un chemin énorme, parce que leur nature était de demander de la littérature anglophone et je n'ai plus du tout cette demande. Je me bats moins aussi avec l'anglais dans ma classe qu'en début d'année. On peut donc penser que ça travaille peut-être leur identité linguistique au niveau des pratiques.

Si Caroline démontre un grand intérêt pour cette pratique, elle avoue néanmoins avoir présenté aux élèves moins de coups de cœur littéraires que ce qu'elle aurait aimé faire. Toutefois, elle réitère le fait que les élèves ont pu découvrir des auteurs francophones et y ont développé un intérêt qu'elle perçoit comme un apport important : *«C'est rare que j'aie un élève qui va lever les yeux pour faire de la lecture. Il y en a que je dois plutôt arrêter parce qu'ils lisent pendant les enseignements...»*

Aux yeux de l'enseignante, un seul point demeure à revoir en ce qui a trait au bain littérature francophone. En effet, un carnet de lecture devait initialement être rempli par les élèves pour y consigner des traces de leurs lectures et de leurs réflexions. Or, celui-ci a vite été mis de côté, étant jugé trop difficile :

[...] La seule chose qui n'a pas bien été et que j'ai eue moi-même de la misère à mettre de l'avant, c'est le carnet de lecture qui allait avec ça. Je l'ai trouvé dur... très difficile. Parce que les élèves, parfois ils faisaient des petits bouts de lecture, ils ne voyaient pas nécessairement toute la question sur la quête identitaire à travers ... c'était comme trop pour eux autres [...] Ce sont des élèves qui ont encore besoin de travailler à développer le goût de la lecture, donc on dirait que là, ça ajoutait une tâche...

Considérant toujours que l'idée du coin littéraire francophone et du carnet de lecture sont des pratiques intéressantes à mettre en place, l'enseignante cherche déjà des pistes de solution afin de rendre l'utilisation du carnet plus adaptée à ses élèves : *«[...] j'aimerais ça continuer à réfléchir sur ce carnet-là, pour moi-même avoir des traces de lectures différentes que ce que je reçois dans mes évaluations, dans mes observations... Je dois mijoter là-dessus, car j'aime l'idée !»*

Conséquemment, Caroline entrevoit déjà la possibilité d'utiliser ce carnet en lien avec l'étude du roman. Ce faisant, elle travaillerait avec ses élèves l'étude du personnage pour les amener à se questionner sur le personnage et donc à en faire l'analyse. Ainsi, l'enseignante parviendrait à faire de la littératie critique avec ses élèves tout en les faisant observer le cheminement identitaire des personnages.

4.1.3.2 BILAN SUR LA PRATIQUE ENSEIGNANTE

Suite à l'expérimentation des projets littéraires, l'enseignante jette un regard réflexif sur sa pratique ayant recours à la littérature jeunesse comme vecteur d'identité. À prime abord, l'enseignante observe déjà un engouement créé par les projets littéraires, engouement qu'elle n'observait pas par les années passées dans sa pratique. Selon elle, il s'agit d'un point fort de cette pratique : *«Je pense que c'est de piquer la curiosité, c'est de faire des parallèles, la capacité de faire des parallèles entre ce qu'on lisait et ce que l'enfant vivait, puis l'amener à se poser des questions puis à réfléchir... c'était des médiums avec lesquels ils n'avaient pas l'habitude de travailler ordinairement [...]»* En effet, Caroline, dans sa pratique enseignante, a favorisé à maintes reprises le questionnement ouvert pour susciter la réflexion chez ses élèves. Le tableau 4 ci-dessous présente, en guise d'exemples, quelques-unes de ces questions ouvertes.

Tableau 4 : Exemples de questions ouvertes suscitant la réflexion

Les projets littéraires	Exemples de questions ouvertes
Projet 1 «Passeport identitaire»	<i>«Par rapport aux sentiments vécus par le petit garçon, quels sentiments ressentez-vous à l'idée d'être catholiques ?»</i>
Projet 2 «Radisson en quête identitaire»	<i>«Au début de l'histoire, que sait-on de l'identité de Radisson ?» «En quoi le fait d'être kidnappé amène un changement quelconque dans l'identité de Radisson ?» «En quoi l'histoire de Radisson peut nous faire faire un lien avec notre identité francophone ?»</i>
Projet 3 «Francophones : Mode d'emploi»	<i>«Qu'est-ce qui fait notre identité ?»</i>
Projet 4 «Le français, mon pays»	<i>«Quelles émotions ressortent dans les portraits et les poèmes sur les écoliers ?»</i>

Ainsi, dans son retour réflexif sur sa pratique, l'enseignante reconnaît certaines stratégies récurrentes utilisées durant les quatre projets littéraires. Ces stratégies sont présentées dans le tableau 5. Au regard de ce qui a été énoncé précédemment, on y retrouve une fois de plus les questionnements ouverts permettant la discussion puisque cette manœuvre pédagogique fut indispensable et au cœur de la pratique enseignante. Caroline constate à juste titre que ces stratégies se sont avérées bénéfiques tant pour la construction identitaire des élèves que pour leur cheminement pédagogique.

Tableau 5 : Les stratégies axées sur le développement pédagogique et identitaire des élèves

Les stratégies observées dans la pratique enseignante	
<i>Favoriser un questionnement ouvert</i>	<i>Alimenter la discussion</i>
<i>Activer les connaissances antérieures des élèves</i>	<i>Amener les élèves à faire des prédictions et des hypothèses (anticiper le contenu)</i>
<i>Amener les élèves à confirmer ou infirmer leurs hypothèses de départ</i>	<i>Amener les élèves à faire des inférences à partir du texte et des illustrations</i>
<i>Amener les élèves à nommer les sentiments vécus par les personnages</i>	<i>Amener les élèves à s'identifier aux personnages, à se mettre à leur place et à faire des liens avec leur vécu</i>
<i>Amener les élèves à parler de l'identité des personnages</i>	<i>Amener les élèves à démystifier les différents concepts relatifs à la construction identitaire (identités linguistique, culturelle et sociale)</i>

Si cette pratique fut intéressante pour les élèves, l'enseignante reconnaît que l'utilisation de la littérature jeunesse comme vecteur identitaire lui a permis de réfléchir sur son rôle de pédagogue et son lien avec la construction identitaire. En effet, elle mentionne qu'il est facile de retomber dans de vieilles habitudes et dans des routines de performance. Ce faisant, l'une des premières choses qui se trouve mise de côté est justement ce rôle.

[le projet] m'a amené à réfléchir puis à me questionner sur ce que je fais est-ce que c'est aussi... la valeur de ce que je fais. Est-ce que je fais tout ce travail-là pour pas grand-chose [...] Est-ce que ce que je demande aux élèves de faire a du bon sens... ou si je pourrais trouver quelque chose de plus intéressant, un autre moyen qui permette d'améliorer la motivation des élèves. [...] Je vois des choses de certains élèves que je n'aurais peut-être pas eu la chance de voir si j'étais restée dans le cadre plus traditionnel. Donc oui, ça m'a vraiment apporté de réfléchir, de me questionner et de revenir à ce que je pense que ça devrait être la pédagogie.

L'enseignante fait également un autre constat sur sa pratique ; sa connaissance de la littérature jeunesse étant plus limitée, ce projet lui a ouvert ses horizons et lui a permis d'utiliser enfin des albums illustrés. En effet, alors qu'elle était conseillère pédagogique, elle avait l'habitude de vanter les mérites de la littérature jeunesse notamment pour travailler les inférences avec les élèves : *«et là, je me retrouve en salle de classe à faire le contraire de ce que je passais comme message... Et là, tu viens de me replonger dans ma réalité de ce que je devrais... finalement, les messages que moi je passais aux enseignants à l'époque.»* Ainsi, Caroline a réalisé qu'il était possible de recourir à la littérature jeunesse comme médium d'apprentissage, tel qu'elle le véhiculait, et que cette pratique nécessite surtout de la réflexion :

Il faut que tu réfléchisses, il faut que tu te poses des questions, dire : *«Là-dedans, comment puis-je utiliser cette histoire-là pour aller rechercher l'identité ?»* Donc c'est certain que je vais utiliser ça maintenant ! Donc quand je vais travailler une thématique, je vais y aller comme ça. Je me donne comme mandat de toujours faire des choses dans mon développement de l'identité culturelle, par le biais de mon portfolio d'enseignement religieux, d'ajouter avec ça l'identité culturelle. Je veux retravailler avec Radisson.

Ainsi, l'enseignante démontre un désir manifeste de poursuivre cette pratique pédagogique qui met de l'avant la littérature jeunesse pour favoriser la construction identitaire. Elle y voit des occasions de travailler divers objectifs pédagogiques : *«Le*

concept de partir d'albums illustrés [...] ramener la lecture aux élèves à travers les albums illustrés pour travailler mes stratégies de lecture, plutôt que de partir d'un texte[...] j'ai vraiment trouvé ça l'fun ! »

Chose certaine, Caroline reconnaît que la collaboration fut nécessaire dans le cadre de ces projets. Toutefois, elle maintient que le fait que les projets se soient déroulés durant un trois mois intensifs a eu un impact. Dans son rôle d'enseignante, elle n'aurait pas eu le temps de planifier des activités littéraires aussi complètes dans un laps de temps aussi restreint. De plus, elle loue la valeur des échanges avec la chercheure qui ont contribué à la richesse des projets :

Est-ce que j'aurais été capable de créer des projets ? Oui, mais mon projet n'aurait pas eu la même richesse, n'aurait pas eu la même valeur parce qu'il n'y aurait eu qu'un seul point de vue et il n'y aurait pas eu cet échange-là d'un point de vue extérieur pour penser à de nouvelles idées [...] c'est ce qui me manque entre autres lorsque j'étais conseillère pédagogique, parce que c'était ça mon travail, c'était d'échanger pédagogiquement avec quelqu'un sur un sujet quelconque pour améliorer les pratiques. Tu reviens en salle de classe, cet échange-là n'a plus lieu.

Dans sa pratique future, Caroline souhaite reprendre certains éléments qui ont été vécus dans les projets littéraires. En effet, comme elle a expérimenté les projets qui sont déjà planifiés, elle y voit une porte ouverte intéressante et une facilité d'adaptation permettant une continuité : *«Donc c'est ça la beauté de la chose, une fois que la base est là, tu peux reprendre puis tu ajustes, tu ajoutes, tu enlèves... »* Par conséquent, l'enseignante a déjà pensé à des stratégies qu'elle compte mettre en place pour lui permettre de poursuivre cette pratique après l'expérimentation des projets :

Je vais aller chercher des albums illustrés à la bibliothèque. Je vais demander à la bibliothécaire de me sortir des albums illustrés et je vais les changer régulièrement. [...] J'aime ça les albums illustrés ! Ça fait travailler... oui tes stratégies de lecture, c'est facile parce qu'avec les images, tu travailles les inférences, tu travailles plein de choses, mais ça travaille beaucoup plus l'imagination qu'un texte ordinaire ou un roman... parce que ça présente les choses différemment.

Reconnaissant les vertus de cette pratique qu'elle a expérimentée tout l'automne, Caroline souhaite également créer une forme d'engouement chez ses collègues de travail ; proposant des idées ici et là, elle compte commencer par piquer la curiosité des autres enseignants et qu'ainsi, certains aient envie d'en faire l'essai. Caroline souhaite ainsi faire profiter ses collègues de son expérience, car comme elle le mentionne, ce ne sont pas tous les enseignants qui sont prêts à être déstabilisés dans leur pratique en participant à un tel projet : *«parce que dès que tu embarques dans un projet, il faut que tu acceptes d'être déstabilisé d'une certaine façon... parce que tu sors de tes pratiques, tu sors de ton petit confort quotidien, tu te remets en question et tes pratiques aussi... Tu te questionnes, tu réfléchis. C'est pas tout le monde qui a le goût de ça.»*

4.1.3.3 BILAN SUR LES APPORTS PÉDAGOGIQUES ET IDENTITAIRES

Au niveau des apports de ce projet proposant de recourir à la littérature jeunesse pour favoriser la construction identitaire, Caroline assure une fois de plus dans son entrevue finale que cette pratique s'avère fort intéressante. En effet, du point de vue pédagogique, elle persiste à dire que la littérature jeunesse lui permet vraisemblablement de remplir certains de ses objectifs :

En bout de ligne c'est : *L'élève est-il capable d'écrire ?* Quand je regarde dans mes attentes à évaluer dans mon programme là, ce ne sont pas des attentes qui sont reliées à un type de textes, c'est de dire : *Est-ce que l'élève est capable de planifier ses projets d'écriture ? Est-ce qu'il est capable d'écrire ?...* Donc c'est de suivre les étapes, les attentes, c'est les étapes du processus d'écriture. Est-ce que je les veux avec ces projets-là ? Oui !

L'enseignante mentionne les apports qu'elle a observés chez ses élèves ayant expérimenté les quatre projets littéraires. Le tableau 6 expose les propos de Caroline qui témoignent des effets bénéfiques de cette pratique.

Tableau 6 : Les apports de la littérature jeunesse à des fins de construction identitaire

Les apports observés	Propos tenus par l'enseignante
<i>Suscite la motivation et la curiosité</i>	« <i>Donc ça pour moi, c'est un gros point fort. L'intérêt, la motivation, tout le côté d'amener l'élève à se questionner aussi tranquillement, la curiosité.</i> »
<i>Suscite l'intérêt – notamment un intérêt rarement observé chez les garçons</i>	« <i>L'intérêt était plus ciblé pour les garçons et c'est correct parce que c'est rare qu'on peut vraiment y arriver et que l'intérêt est maintenu tout le long.</i> »
<i>Suscite l'implication et la participation des élèves</i>	« <i>Pour le projet B.D., ils ont l'air impliqué... Les gars que tu entends tout le temps habituellement, qui ne sont pas à leurs affaires, là ils sont réellement impliqués dans leur bande dessinée. [...] ils ont l'air bien contents de le faire puis il y a plusieurs élèves qui demandent : «Madame, est-ce que je peux le finir en fin de semaine ?» C'est tellement rare qu'on me demande si on peut faire des devoirs la fin de semaine !</i> »
<i>Suscite le goût pour la lecture</i>	« <i>C'est rare que j'aie un élève qui va lever les yeux pour faire de la lecture. Il y en a que je dois plutôt arrêter parce qu'ils lisent pendant les enseignements.</i> »
<i>Élargit les horizons littéraires des élèves – notamment pour la lecture d'œuvres francophones</i>	« <i>Par rapport à développer le goût pour la littérature francophone, oui. Je dirais qu'habituellement, les années passées, j'ai beaucoup d'élèves, presque tous en fait, qui me demandaient pour apporter des livres en anglais de la maison. Cette année, je n'ai pas eu cette question-là du tout !</i> »

Au regard des apports présentés dans le tableau ci-dessus, l'enseignante, par ses propos, mentionne que cette pratique innovante a permis de créer une forme d'engouement chez les élèves. Comme le soutient l'enseignante, l'utilisation d'albums illustrés et de bandes dessinées a pu présenter un aspect motivationnel important tout en faisant progresser les élèves.

Par conséquent, l'enseignante affirme sans équivoque qu'il s'agit d'un bon outil qui permet à la fois de travailler la construction identitaire et d'atteindre ses objectifs pédagogiques. À cet effet, elle a justement remarqué une différence entre ses élèves et ceux des cohortes précédentes en ce qui a trait leur construction identitaire : « [...] *c'est la seule année que je te dirais que vraiment, on a pris le temps de discuter de ça et de mettre en place des éléments pour permettre ce cheminement-là, contrairement aux autres années.* » Par conséquent, l'enseignante voit une différence au niveau du cheminement identitaire de ses élèves durant les autres années en comparaison avec ceux qui ont vécu les projets littéraires cette année.

4.2 PARTIE 2 | CHEMINEMENT IDENTITAIRE DES ÉLÈVES

Cette section présente les études de cas réalisées pour chacun des élèves ayant participé à l'étude. La description et l'analyse proposées pour chacun des cas concernent le cheminement identitaire.

Pour assurer une description complète et riche, le portrait initial de chacun des élèves est d'abord exposé ; ce portrait s'appuie sur les données qualitatives obtenues par la passation de l'entrevue initiale (*voir le canevas de cette entrevue à l'annexe VII*). Cette

première étape descriptive permet de présenter le parcours scolaire et familial de chaque élève. De même, le contexte linguistique et socioculturel dans lequel évolue l'élève est présenté.

Dans un deuxième temps, les comportements et réactions de chacun des élèves ciblés quant à leur cheminement identitaire sont présentés. Ces données descriptives s'appuient sur les notes de terrain réalisées pendant l'expérimentation des différents projets littéraires et les productions des élèves. En effet, tout au long de l'automne, la classe de cinquième et sixième année a vécu quatre projets littéraires francophones dans le cadre de cette recherche en plus d'être plongée dans un bain de littérature francophone. Les élèves ciblés étaient alors observés durant cette étape d'expérimentation : notes prises en cours d'expérimentation, productions recueillies, etc. Cette section énoncera ces observations qui permettent de rendre compte du cheminement identitaire de chaque élève par le biais des quatre projets : «*Passeport identitaire*», «*Radisson en quête identitaire*», «*Francophones : Mode d'emploi*» et «*Le français, mon pays*».

Enfin, le portrait final de chacun des participants est présenté. Ce portrait s'appuie sur l'analyse des données qualitatives obtenues par la passation de l'entrevue finale (*voir le canevas de cette entrevue à l'annexe VIII*). Afin de faciliter la compréhension, ce portrait est dépeint par le biais de catégories déterminées, soient l'identité linguistique et les identités culturelle et sociale. Les identités culturelle et sociale sont des concepts plutôt difficiles à distinguer pour une clientèle d'élèves âgés entre neuf et douze ans. De ce fait, elles sont analysées conjointement, notamment parce que la culture est influencée par le groupe social de référence de l'individu. Ce portrait final vise l'observation de l'évolution identitaire du participant suite à l'expérimentation.

4.2.1 ÉTUDE DE CAS | ALLAN

4.2.1.1 PORTRAIT INITIAL DE L'ÉLÈVE

Éléments du parcours scolaire et familial du participant

Allan est un garçon âgé de neuf ans au moment de réaliser l'entrevue au mois de septembre 2014. Il atteindra l'âge de dix ans à l'automne alors que le projet est en cours de réalisation. Il entame donc sa cinquième année de l'élémentaire dans la classe de 5-6^e année. Selon l'analyse du dossier de l'élève présenté par l'enseignante, d'un point de vue académique, Allan présente un diagnostic de douance et une difficulté d'apprentissage liée à la communication. Au niveau comportemental, la gestion de la colère est une difficulté observée chez lui. Enfant de parents séparés, il vit chez ses parents en alternance, tous deux résidant dans la ville de Markham. Bien qu'Allan soit d'origine canadienne, ses parents, quant à eux, sont d'origine égyptienne.

Identité linguistique

Alors qu'on le questionne sur sa langue maternelle, Allan affirme que sa langue première est le français et il évalue ses compétences en français (lecture, écriture, communication) comme étant moyennes. Allan démontre un bagage langagier diversifié ; né de parents égyptiens, il parle le français, l'anglais et l'arabe avec sa mère. La langue qu'il priorise toutefois auprès de sa mère demeure l'anglais. Quant à son père, Allan communique avec lui seulement en anglais. Lorsqu'on le questionne à savoir si son père sait parler le français, Allan spécifie : «*Un peu, mais il ne comprend pas les mots, comme il n'est pas francophone.*»

Au niveau social, Allan dit avoir recours aux deux langues officielles avec ses amis. Bien qu'il est sensible au fait qu'il évolue dans une école française et à l'importance d'utiliser le français dans ce milieu scolaire, il admet que ce n'est pas aussi facile de le mettre en pratique : « [...] *ça c'est une école francophone, je dois parler le français... donc ça doit être le français [...] et parfois je parle anglais dedans l'école...* » Dans la cours de récréation, selon ses dires, c'est le français qu'il mettra de l'avant. Or, « *s'ils me parlent en anglais, je vais switcher.* ». De ce fait, Allan dit prioriser le français, mais après réflexion, il affirme finalement parler plus en anglais auprès de ses amis. Dans le même ordre d'idée, c'est cette même langue qu'il utilise le plus souvent dans ses pratiques médiatiques, et ce même s'il s'agit d'une séance de clavardage avec un élève fréquentant l'école francophone : « [...] *je parle toujours l'anglais et parce que hors de l'école, je chat avec mes amis, dans les jeux et tout ça... toujours en anglais.* »

Pour ce qui est de la valorisation de la langue française dans son quotidien, Allan, comme la plupart des élèves francophones en milieu minoritaire, perçoit l'importance du français par rapport à son caractère utilitaire : « *Le français est important comme si je travaille quelque part, tu peux parler le français si tu as un customer ou quelque chose comme ça.* » Bien qu'il affirme être autant à l'aise à parler l'anglais que le français, celui-ci démontre sans équivoque sa préférence pour l'anglais. Il justifie cela par une utilisation plus fréquente et une meilleure compréhension de l'anglais. Par contre, lorsqu'on lui demande où il voudrait poursuivre ses études secondaires, il se tourne vers l'école francophone : « [...] *c'est dans le même schoolboard, l'école, et [...] je peux plus, comme, que je peux parler plus qu'une langue, et comme comprendre plus en français.* » Ainsi, malgré son aisance marquée pour l'anglais, il démontre tout de même une ouverture et un intérêt pour améliorer ses compétences en français.

Jusqu'à présent, à l'instar des données recueillies et présentées précédemment, il serait possible de penser qu'Allan ait une identité bilingue avec une prédominance de l'anglais. Bien que par son discours, Allan témoigne à maintes reprises de son recours fréquent à la langue anglaise, il opte, lorsque vient le temps de lire, pour des livres en français. En effet, le choix de ses lectures se porte davantage sur des livres issus de la littérature francophone : *«Je n'aime pas lire en anglais, j'aime lire en français, alors je prends les livres en français. [...] Pourquoi je prends ces livres ?... parce que je comprends plus, comme quand je lis en anglais, il y a des mots que je ne comprends pas et si je lis à mon niveau en français, je vais comprendre tous les mots que je lis... c'est plus facile pour moi.»*

Identités culturelle et sociale

Considérant sa nationalité canadienne, celle de ses parents qui est égyptienne et les trois langues qu'il est en mesure de parler, Allan, invité à se définir, affirme se percevoir comme un anglophone *et* francophone. La raison est fort simple : *«Parce que je parle les deux.»* C'est justement ce qui importe le plus à ses yeux : *«Le fait que je peux parler plus qu'une langue, comme... ça me fait que je me sens comme plus satisfié»*. Par conséquent, Allan se définit culturellement et socialement par les langues qu'il parle.

Au sujet du rapport qu'entretient Allan avec la communauté francophone, il affirme en faire partie *«parce que je suis déjà dans une communauté comme francophone avec l'école...»* Tel qu'il le précise, l'école française est une manière d'appartenir à la communauté francophone : *«je peux comprendre et parler avec d'autres personnes francophones »*. Il y voit donc un lieu de rassemblement, un milieu où les individus partageant une langue commune peuvent s'y retrouver.

Finale­ment, lorsqu'on aborde l'engagement identitaire et l'implication au sein de la communauté francophone, Allan démontre de bonnes intentions. Par exemple, si un évé­nement culturel et sportif francophone était organisé, Allan avance qu'il serait intéressé à y prendre part, soit en tant qu'organisateur ou en tant que participant. Il en va de même s'il avait l'opportunité d'inviter des amis et de la famille et ce, même s'ils ne sont pas francophones ; il parlerait de tels évé­nements, mais sans insistance. Ainsi, malgré son intérêt pour l'organisation d'événements, le caractère passif d'Allan et ses commentaires ne laissent pas présager une intention réelle ponctuée de gestes concrets : «[...] *je ne sais pas ce que je vais vraiment faire [...] je ne peux pas penser d'avance...*»

4.2.1.2 COMPORTEMENTS ET RÉACTIONS D'ALLAN PENDANT LA RÉALISATION DES PROJETS LITTÉRAIRES

Le premier projet intitulé «*Passeport identitaire*» a permis de clarifier d'entrée de jeu certains concepts de la construction identitaire. En effet, par l'entremise d'albums illustrés, l'enseignante a pu mettre en lumière le concept d'identité tout comme ceux plus spécifiques d'identités linguistique, culturelle et sociale.

Dès la première période de ce projet, Allan était très participatif ; il levait régulièrement la main pour répondre aux questions de l'enseignante ou pour ajouter des commentaires et précisions en cours de route. Lorsque l'enseignante questionne les élèves sur leur origine, bien qu'il ait pu s'exprimer à ce sujet en d'autres termes lors de l'entrevue initiale, il soutient qu'il est Égyptien. Puis, Allan se questionne de plus en plus sur son identité, sur qui il est. Il semble faire des liens entre son identité et l'importance de venir de quelque part ou d'appartenir à une religion, par exemple : «*L'endroit d'où je viens fait partie de notre identité. [...] Notre religion fait partie de notre identité. [...] La langue que je parle...*». Plus Allan s'interroge, plus il semble parvenir à cerner les différents concepts reliés à sa construction identitaire. Ainsi, à la fin du premier projet, il est en mesure

d'avancer qu'au niveau de son identité linguistique, il est anglophone, qu'au niveau culturel, il est ontarien et finalement, qu'au niveau social, il appartiendrait à la communauté égyptienne.

Le deuxième projet «*Radisson en quête identitaire*» amène Allan à prendre davantage conscience de la présence majoritaire anglophone par le biais du personnage de Radisson. Comme ce dernier, les élèves de l'école francophone sont témoins d'une autre culture (ici anglophone) omniprésente (voire dominante). Ils ont donc le choix de s'adapter à cette culture ou de vivre selon la leur. Ce projet de bande dessinée a amené Allan à se mettre à la place de Radisson afin de se questionner sur son identité. En effet, Allan a démontré à quelques occasions une certaine identification au personnage de la bande dessinée : «*Radisson parle français, comme nous !*» Lorsque le personnage de Radisson s'est fait donner un nouveau prénom et que l'enseignante a demandé aux élèves quelle aurait été leur réaction s'ils s'étaient retrouvés dans cette situation, Allan s'est manifesté vivement : «*Je dis non ! Mon nom c'est Allan ! Je suis né comme ça !*». On peut ainsi présumer qu'à ses yeux, malgré l'insistance d'une majorité, Allan tenterait de préserver son identité plutôt que de se laisser influencer. Finalement, en réinvestissement au projet, il en vient à exprimer son identité – linguistique, culturelle et sociale – comme étant anglophone *et* francophone, le tout ponctué d'une influence égyptienne.

Par rapport au troisième projet «*Francophones : Mode d'emploi*», Allan avait à réaliser une recette présentant les ingrédients essentiels pour devenir un *parfait* francophone. Bien que sa production finale ne soit pas très révélatrice, un commentaire exprimé lors d'une période allouée à cette activité littéraire est fort intéressant. À la question de l'enseignante à savoir ce qu'implique le fait d'être francophone, Allan souligne : «*Parler français, célébrer des trucs francophones en Ontario, faire partie d'une communauté francophone...*». Cette prise de parole est intéressante puisqu'elle touche aux

concepts de la construction identitaire, soient la langue, la culture et l'appartenance à une communauté. Conséquemment, à ce stade, l'attitude d'Allan peut laisser présager une certaine importance accordée à l'identité francophone. Toutefois, comme l'expérimentation n'est pas achevée, plusieurs éléments restent encore à considérer.

L'ultime projet intitulé «*Le français, mon pays*» abordant le thème de l'identité par le vecteur de la poésie est venu clore l'expérimentation. Dans la réalisation du projet, Allan s'est montré intéressé de différentes manières, notamment en relevant le sentiment véhiculé par les écoliers haïtiens dans le recueil de poèmes «*Haïti, mon pays*». En effet, Allan s'est exprimé sur le sujet : «*Ils sont fiers !*» Ce sentiment n'est pourtant pas aussi facile à observer sur soi ; dans un projet précédent, l'enseignante avait questionné les élèves sur leur sentiment par rapport à leur identité. Allan n'avait pas levé la main pour indiquer une quelconque fierté, mais était plutôt resté passif. En ce qui a trait au poème rédigé, il illustre par son choix de mots une fierté d'être un Canadien : «*Et c'est un privilège car je suis un Canadien*».

Rétrospectivement, il est possible de remarquer un cheminement identitaire pour ce qui est d'Allan ; sans dire qu'il a statué, il paraît avoir questionné son identité suite à l'intégration des nouveaux concepts explicités afin de pousser sa réflexion. Effectivement, son identité s'est affirmée de différentes manières au cours des projets, évoluant petit à petit. Contrairement à l'entrevue initiale, Allan reconnaît désormais une part de culture égyptienne dans son identité. Par contre, son identité anglophone et francophone continue de se démarquer dans ses faits, gestes et commentaires au quotidien.

4.2.1.3 PORTRAIT FINAL DE L'ÉLÈVE

Afin de comparer certaines réponses données lors de l'entrevue initiale, certaines questions de cette première entrevue ont été posées une seconde fois, cette fois-ci dans l'entrevue finale. Il est intéressant de comparer les affirmations d'Allan en début de projet et en fin de projet. Une telle comparaison permet d'identifier des ressemblances mais aussi des différences.

Identité linguistique

En ce qui a trait à son identité linguistique, Allan mentionne lors de l'entrevue finale qu'il priorise toujours l'anglais dans ses pratiques médiatiques et que la langue qu'il pratique le plus avec ses amis est un mélange des deux langues officielles : «[...] *qu'est-ce que je fais des fois, alors je dis des mots comme en français et après en anglais... comme je les mélange...* ». À cet égard, il présente un discours en cohérence avec celui tenu en entrevue initiale. Invité à choisir la langue qu'il privilégierait s'il ne pouvait parler qu'une seule langue, il opte pour l'anglais. Par contre, son choix est hésitant ; considérant qu'il a aussi privilégié l'anglais à l'entrevue initiale sans douter de sa réponse, cette nouvelle hésitation à la fin du projet doit être considérée. Justement, quand on cherche à connaître le niveau d'importance qu'il accorde au français dans sa vie, Allan manifeste que cela est important «*parce que le français est aussi ma première langue à parler et aussi je peux comme... interact... avec d'autres personnes françaises*». Par conséquent, Allan valorise le fait de pouvoir s'exprimer en français avec d'autres francophones, ces individus qu'il définit comme étant des personnes sachant «*parler français et savoir comme... savoir lire en français, savoir comme faire des activités en français [...]*».

Du point de vue de la littérature, contrairement à la première entrevue où Allan disait favoriser les livres francophones, il affirme désormais qu'il privilégie les livres en anglais : «*Les livres en anglais parce que j'aime lire en anglais et aussi pour moi. Presque*

tous les livres intéressants que je sais sont en anglais.» Afin de l'amener à confirmer son choix, sa réponse donnée à l'automne lui est rappelée afin de le confronter à son changement de réponse. Son explication est la suivante : *«Parce que pour moi, ce n'est pas plus facile [de lire en anglais], mais c'est plus intéressant»*. Finalement, Allan est invité lors de l'entrevue finale à faire un choix dans une mise en situation. Cette mise en situation permet de déterminer quelle langue il privilégie naturellement, mais sans poser directement la question. Ainsi, s'il avait un choix entre un camp d'été de cinq jours en français ou exactement le même, mais dispensé en anglais, Allan assure qu'il choisirait un camp en anglais *«parce que je comprends plus en anglais et je sais comme plus de mots en anglais.»*

Identités culturelle et sociale

Au même titre que pour l'identité linguistique, quelques questions posées de nouveau ont permis de comparer les réponses d'Allan données avant l'expérimentation avec celles affirmées à l'entrevue finale.

Au moment où on interroge Allan, en entrevue finale, sur la façon dont il se définit du point de vue de sa culture et de sa communauté de référence, il répond : *«Francophone... comme... il y a francophone ET anglophone...»*. Il commence en fait par s'affirmer francophone avant de nuancer son propos pour y ajouter son identité anglophone. À l'automne, Allan avait plutôt répondu *«Anglophone et francophone»*. À la fin du projet, on dénote donc un certain changement à ce niveau.

Socialement, Allan soutient l'importance d'appartenir à une communauté. À ses yeux, cela donne l'occasion de rencontrer des gens avec qui on partage une langue commune et donc, permet de rassembler ces individus : *« Qu'est-ce que ça veut dire ?... que tu sais des gens dans la communauté et que tu sais parler la même langue dans la*

communauté dans laquelle tu es... [...] Être comme une personne sociale et se faire des amis, comme à l'école... comme ça, tu n'es pas isolé [...]» Selon ses dires, Allan semble donc entrevoir l'école comme étant en quelque sorte une communauté en soi. D'ailleurs, à la question s'il participe ou organise des événements francophones, il soutient aimer y participer, mais seulement ceux de nature scolaire.

Concrètement, par le biais d'une mise en situation, Allan a été invité en entrevue finale à réagir à la possibilité suivante : le Conseil scolaire souhaite fermer toutes les écoles francophones de la grande région de Toronto. Sa réaction témoigne de l'importance qu'il accorde au fait de pouvoir se regrouper avec d'autres élèves francophones : *« Cette idée n'est pas bonne parce que si tu veux parler le français et que tu sais déjà l'anglais et comme... tu ne sais pas le français et tu peux aller dans une école française... Mais s'il n'y a pas d'école française, tu ne peux pas vraiment comme savoir le français... [...] c'est important parce qu'il y a aussi des amis... »*

Finalement, lors du retour sur l'ensemble du projet et de son expérience, Allan est amené à s'exprimer sur ce qu'il a appris sur lui-même au cours de l'automne : *« J'ai seulement appris un peu de mon identité [...] ça peut t'aider à comme... à apprendre plus de toi-même et comment être un francophone. »*

4.2.2 ÉTUDE DE CAS | MAYA

4.2.2.1 PORTRAIT INITIAL DE L'ÉLÈVE

Éléments du parcours scolaire et familial de la participante

Née de parents provenant de l'Île Maurice, Maya est une jeune Mauricienne âgée de onze ans au moment de réaliser l'entrevue au mois de septembre 2014. Elle vit avec ses parents dans la ville de Markham et débute sa sixième année de l'élémentaire dans la classe de 5-6^e année. Selon l'analyse du dossier de l'élève présenté par l'enseignante, Maya ne présente pas de besoin particulier aux niveaux académique et comportemental.

Identité linguistique

La langue maternelle de Maya, le français, se répercute dans son quotidien. En effet, bien qu'elle puisse parler le créole, le français et l'anglais avec ses parents, c'est le français qui demeure la langue que Maya utilise le plus dans ses échanges avec son père et sa mère : *«Je parle français habituellement et je peux parler en créole, mais j'ai de la difficulté et ma mère ne comprend pas beaucoup d'anglais.»* Ainsi, elle juge ses compétences en français comme étant bonnes par rapport à la lecture, l'écriture et la communication orale. Justement, si on aborde avec Maya ses choix littéraires, elle maintient lire davantage des livres francophones : *«Parce que quand je lis en anglais, je ne suis pas aussi confortable [...] Quelques fois, c'est juste comme je ne comprends pas aussi bien que comment je comprends en français»*. Ainsi, son aisance marquée pour le français se répercute en actions concrètes.

Dans un contexte social toutefois, la langue que Maya utilise s'adapte au milieu où elle se trouve ; à l'école francophone où elle évolue, elle communique en français avec ses amis alors qu'à l'extérieur de l'école, c'est l'anglais qui prédomine. En d'autres termes, Maya a tendance à s'adapter à la langue utilisée par ses interlocuteurs : *«Français, mais si eux me répondent en anglais, je vais continuer en anglais...»*. Dans cette optique, si Maya rencontre une nouvelle personne, elle soutient que naturellement, c'est en anglais qu'elle s'adresserait à elle. Maya affirme également prioriser l'anglais dans ses pratiques médiatiques.

Lorsque l'on s'attarde à la valeur accordée au français dans sa vie de tous les jours, Maya démontre une certaine fierté et une aisance par rapport à l'utilisation du français : *« Des fois, c'est comme... quand je parle avec ma mère, comme en-dehors de l'école, je parle en français et mes amis me disent que je suis chanceuse donc je me sens un peu fière [...] Je suis à l'aise... plus que l'anglais.»* Ainsi, si Maya n'avait le choix de ne parler qu'une seule langue, c'est effectivement sur le français que reposerait son choix : *«Parce que c'est plus facile pour moi... je ne suis pas tellement bonne en anglais.»* Alors qu'on la questionne sur son avenir, elle vise la poursuite de ses études secondaires en français. Sa mère semble toutefois tenir à ce que Maya envisage les deux options : *«Je veux aller en français, mais ma mère dit qu'en anglais c'est comme la même chose...»*.

Identités culturelle et sociale

À l'instar des affirmations précédentes, si Maya avait à se définir, elle s'exprime ainsi : *«Francophone et anglophone [...] parce que je parle beaucoup en français, mais en même temps, je parle beaucoup en anglais... avec beaucoup d'amis et ma famille...»*. Par conséquent, ce qui lui importe surtout, c'est de pouvoir parler les deux langues officielles et de pouvoir se regrouper avec des Franco-Ontariens. Ainsi, elle certifie avoir l'impression d'appartenir à la communauté francophone : *«Car... je parle en français et c'est comme...»*

le français est important pour moi. [...] et car je vais à une école française.» Comme Maya se perçoit comme une jeune fille à la fois francophone et anglophone et qu'elle évolue dans un contexte familial davantage francophone, il est intéressant de l'interroger sur la perception que peuvent avoir les autres. *«Je pense que les amis hors de l'école qui ne parlent que l'anglais me perçoivent comme plus francophone...»* Bien que cette perception sociale diffère quelque peu de l'identité dont elle se réclame, soit une identité francophone et anglophone, Maya avance tout de même que cela lui sied bien.

Enfin, au sujet de son engagement identitaire par rapport à la communauté francophone, Maya démontre une certaine volonté de prendre part ou d'apporter son aide à l'organisation d'événements francophones. Elle maintient le désir de s'investir en n'omettant pas de préciser qu'elle ne pourrait être à la tête d'une telle organisation : *«Je veux être une personne qui travaille... pas une leader [...] parce que j'aime plus aider, pas vraiment trouver les idées.»* Quoi qu'il en soit, elle serait prête à inviter des amis de l'extérieur à participer à un tel événement et ce, même s'ils sont anglophones : *«Je leur dis que c'est correct, ce n'est pas grave.»* Afin de préciser son intérêt manifeste pour ce genre d'activités, Maya est questionnée afin de savoir si son désir d'implication aurait été aussi fort s'il avait s'agit d'un événement anglophone : *«J'aurais plus pensé avant... »* Conséquemment, le caractère francophone de l'activité suggérée semble avoir une réelle influence sur sa décision.

4.2.2.2 COMPORTEMENTS ET RÉACTIONS DE MAYA PENDANT LA RÉALISATION DES PROJETS LITTÉRAIRES

Lors du premier projet *«Passeport identitaire»*, Maya participe en répondant aux questions de l'enseignante, en faisant des inférences sur le texte des albums illustrés présentés et en prenant des notes. Étant une élève quelque peu timide, ses interventions demeurent peu nombreuses. Malgré tout, si on analyse le passeport identitaire qu'elle a

réalisé, on constate qu'elle s'affirme sous trois angles. D'une part, elle maintient son identité linguistique comme étant francophone *et* anglophone. D'autre part, elle s'avance pour dire que son identité culturelle est canadienne et que sa communauté de référence – identité sociale – est celle de Markham.

Quant au deuxième projet littéraire, *«Radisson en quête identitaire»*, la même réserve par rapport à la quantité de ses interventions en classe est à noter. Malgré tout, dans ce projet, le personnage de Radisson fait face à un dilemme linguistique, culturel et social. Maya essaie de se mettre à la place du personnage de Radisson ; si elle avait été minoritaire au sein de la communauté iroquoienne, elle avance qu'elle serait tout de même restée avec eux au lieu d'essayer de s'échapper. Par conséquent, l'identité à la fois francophone *et* anglophone de Maya demeure : *«Je suis à moitié francophone et à moitié anglophone [...] J'ai choisi de m'adapter à la culture anglophone parce que tout autour de moi...¹⁰»*

Encore une fois, Maya réalise peu d'interventions pendant le troisième projet proposé *«Francophones : Mode d'emploi»*. Toutefois, le mode d'emploi qu'elle produit démontre de l'intérêt pour le projet. Son analyse nous renseigne aussi sur le cheminement identitaire de Maya. En effet, on peut retrouver dans son mode d'emploi des éléments caractéristiques et pertinents de l'identité linguistique, culturelle et sociale : importance du sentiment de fierté d'être francophone, célébrer la fête des Franco-Ontariens (25 septembre), parler en français avec d'autres francophones, écouter de la musique et regarder la télévision en français, lire en français et fréquenter des francophones par le biais, notamment, de l'école.

¹⁰ Bien que cette dernière phrase ne soit pas achevée par manque de temps, il est possible de comprendre ce que les propos de Maya laissent entendre.

Finalement, lors du dernier projet «*Le français, mon pays*», Maya laisse entrevoir une identité francophone qui se démarque principalement dans la première et la quatrième strophes. En effet, son poème intitulé «*Le français et mon pays*» est, à cet égard, fort intéressant à analyser du point de vue identitaire :

Le français et mon pays

<i>Mon identité</i>	<i>Je suis Canadienne</i>
<i>Ma fierté</i>	<i>Je suis Franco-Canadienne</i>
<i>La francophonie</i>	<i>Je suis Ontarienne</i>
<i>Reste en moi pour la vie</i>	<i>Je suis Franco-Ontarienne</i>
	<i>Je suis Mauricienne</i>
<i>Mon pays</i>	<i>Et ça, je suis certaine</i>
<i>C'est bien ici</i>	
<i>C'est où j'ai grandi</i>	<i>À travers le Canada</i>
<i>Où on vit en harmonie</i>	<i>Nous sommes minoritaires</i>
	<i>Mais très fiers</i>
	<i>D'être FRANCOPHONES</i>

4.2.2.3 PORTRAIT FINAL DE L'ÉLÈVE

Identité linguistique

Lorsque Maya réalise l'entrevue finale, son intérêt pour l'utilisation de la littérature francophone est palpable. En effet, elle soutient à maintes reprises avoir fait de nombreux apprentissages par le biais des différents projets littéraires, notamment en ce qui a trait à l'identité ou à certaines notions telles que les registres de langue : «*J'ai appris que quand les livres se font comme au Québec et tout ça, c'est un différent français que le français de France [...] c'était vraiment amusant de lire des livres sur l'identité des personnes*».

En ce qui a trait à son identité linguistique, alors qu'elle distinguait lors de l'entrevue initiale ses habitudes langagières dans l'école versus hors de l'école, Maya ne les décontextualise plus en entrevue finale ; c'est la langue française qu'elle utilise le plus souvent avec ses amis. Comme elle le précise, c'est le français qui lui vient le plus naturellement et qu'elle adopterait définitivement si elle devait choisir entre les deux langues officielles : *« parce que mes meilleurs amis parlent plus le français et même si j'ai d'autre amis, ils savent parler un peu le français, donc... j'aime vraiment plus le français, car je n'aime pas vraiment lire en anglais ; c'est plus difficile pour moi. J'aime plus le français parce que j'ai parlé le français plus longtemps que l'anglais et donc c'est plus facile pour moi et je l'aime plus... oui ! »* Son amour pour le français se confirme quand elle cible la *fierté*, le *bonheur* et l'*amusement* en termes de sentiments qu'elle associe à la langue française.

Si Maya paraît avoir un penchant pour le français dans ses affirmations, elle ne repousse pas complètement l'anglais, percevant son caractère utilitaire. À cet égard, elle maintient en entrevue finale toujours prioriser l'anglais dans ses pratiques médiatiques et lorsqu'on la questionne sur l'importance qu'elle accorde au français, elle n'écarte pas les avantages du bilinguisme : *« [...] (le français) c'est comme important, parce que ça peut t'aider à avoir un travail un jour et un travail comme plus facilement parce que tu es comme bilingue et ça peut... quand tu vas en voyage, tu peux parler en français avec d'autres personnes qui viennent d'autres places... »*

L'aisance de Maya plus marquée pour le français se répercute dans ses choix quotidiens. Ainsi, spontanément, c'est vers la littérature francophone qu'elle se tourne quand vient le temps de sélectionner un livre de lecture : *« Les livres francophones parce que quand je lis en français, je vois plus qu'est-ce qui arrive, mais quand je lis en anglais, je ne suis pas aussi habituée... Il y a quelques fois où je ne comprends pas les mots et c'est*

*plus difficile pour moi.» Dans le même ordre d'idée, lorsque sont abordées ses pratiques et ses choix au niveau langagier, Maya certifie que si on lui offrait la possibilité de participer à un camp d'été dans l'une ou l'autre des deux langues officielles, c'est un camp en français qui lui plairait davantage : «*parce que je pourrais m'exprimer plus bien que quand je m'exprime en anglais, parce qu'en français, c'est comme plus facile pour moi de me faire des amis avec qui je peux m'exprimer plus bien...* »*

A la lumière des informations données par Maya, il semble donc que son identité linguistique francophone se démarque. Elle-même le confirme quand elle s'exprime ainsi : «*J'ai remarqué que j'étais plus francophone qu'anglophone parce que j'aime vraiment beaucoup le français, parce que c'est vraiment comme... c'est comme plus facile pour moi de lire en français et comme j'ai beaucoup de personnes, j'ai beaucoup d'amis qui sont comme francophones aussi...* »

Identités culturelle et sociale

Alors que le français semble gagner en importance dans sa vie, Maya se définit aussi en lien avec son lieu de vie. En ce sens, elle se considère francophone ou franco-ontarienne, «*c'est comme la même chose pour moi...*» Elle se sent franco-ontarienne «*parce que je parle le français et l'anglais, mais comme à la maison et à l'école, je parle plus en français et même si je suis comme en Ontario au Canada, je parle encore en anglais, mais c'est plus comme le français que je parle... ben je parle un peu de l'anglais tous les jours, mais c'est plus le français que je parle tous les jours*» Par conséquent, Maya maintient l'idée qu'elle est une francophone, mais nuance ses propos considérant qu'elle vit en Ontario. Bien qu'elle aime cette vision francophone, ou franco-ontarienne, qu'elle a d'elle-même, Maya se préoccupe peu de savoir si les gens la perçoivent aussi de cette façon : «*Ce n'est pas si important que les gens me voient comme une Franco-Ontarienne ou francophone, mais j'aime quand ils me perçoivent comme une personne comme ça !*»

Dans la même lignée, Maya mentionne avoir l'impression d'appartenir à la communauté francophone et précise son appréciation d'en faire partie puisque cela permet de rassembler les gens ensemble : *«je suis contente de faire partie de cette communauté [...]»* À ses yeux, l'appartenance à la communauté francophone se manifeste, entre autres, par le fait de parler français avec plusieurs personnes, dont la famille et les amis, et de célébrer des fêtes francophones. Justement, elle précise qu'il lui arrive de participer à des événements francophones, principalement ceux de nature scolaire. Bien qu'elle ne l'ait jamais fait auparavant, Maya affirme en entrevue finale qu'elle serait désormais ouverte et intéressée à contribuer dans l'organisation d'événements du genre : *«Oui, parce que j'aime, comme je suis fière d'être une francophone ou une Franco-Ontarienne, et donc oui, j'aurais le goût !»* Conséquemment, lorsque Maya est interrogée sur l'importance des écoles francophones en Ontario, elle s'exprime vivement en faveur de ces institutions : *«[...] si on perdrait nos écoles, ça serait enlever le privilège d'aller à nos écoles parce que c'est comme [...] séparer plusieurs d'entre nous... on irait à différentes écoles ...!»* En d'autres mots, Maya considère que la fermeture des écoles francophones séparerait les francophones au lieu de les regrouper ensemble. Ainsi, aux dires de Maya, on peut envisager les écoles francophones et les gens qui les fréquentent comme une communauté en soi.

À l'instar des éléments explicités précédemment, l'engagement de Maya dans ce projet d'expérimentation est apparent ; elle y a appris maintes choses sur elle et sur la construction identitaire : *«On a fait beaucoup de choses sur notre identité et on a lu beaucoup de choses sur les identités de d'autres personnes... et c'était vraiment amusant ! [...] C'est pour que d'autres personnes puissent apprendre sur eux et savoir qui ils sont s'ils ne sont pas sûrs...»* Plus encore, Maya indique en avoir appris davantage sur elle et en ressentir de la fierté :

[...] je suis fière et quand les personnes me disent «*Tu es si chanceuse de pouvoir parler en français, j'aimerais tellement, mais je ne peux pas car...*» Et j'aime vraiment le français et même si les personnes ne me voient pas comme une personne comme ça (francophone), je ... à l'intérieur de moi, je suis vraiment... je pense que je suis vraiment comme ça !

4.2.3 ÉTUDE DE CAS | MORGANE

4.2.3.1 PORTRAIT INITIAL DE L'ÉLÈVE

Éléments du parcours scolaire et familial de la participante

Morgane est une jeune fille de onze ans d'origine canadienne. Élève de sixième année de l'élémentaire dans la classe de 5-6^e année, elle vit auprès de ses deux parents et de ses trois sœurs. Les parents de Morgane, des Africains nés en Côte d'Ivoire, ont élu domicile dans la ville de Markham avec leurs enfants. Selon l'analyse du dossier de l'élève présenté par l'enseignante, Morgane présente d'importantes difficultés d'ordre académique. En effet, elle éprouve des difficultés d'apprentissage en mathématique, plus précisément au niveau de la résolution de problème, et le sens de l'organisation est également très ardu pour Morgane. D'un point de vue comportemental, cette élève n'a pas de besoin particulier.

Identité linguistique

D'entrée de jeu, il importe de spécifier que la compréhension des questions d'entrevue n'a pas été facile pour cette élève. En effet, à maintes reprises, les questions ont dû être reformulées ou des sous-questions ont dû être ajoutées pour amener Morgane à expliciter davantage son point de vue, voire pour l'amener tout simplement à fournir une réponse.

Déjà, la question de la langue maternelle pose problème : *«well, moi je ne sais pas, mes parents ne m'ont jamais dit... je vais leur redemander, mais ils ont dit qu'ils veulent pas me dire... »* Après une reformulation et une explicitation du concept de langue maternelle, Morgane tente cette réponse : *«Well... je crois que c'était l'anglais comme, mais j'ai toujours parlé le français...»* À ce stade, il est possible de remarquer la présence du terme anglais *well* qui est récurrent dans ses réponses. Pour interagir avec ses parents, Morgane affirme recourir à l'anglais et au français. Ses parents connaissent également un dialecte africain qu'elle n'est pas en mesure de nommer ; elle ne connaît pas de toute façon les rouages de cette langue. Avec ses parents, c'est en tous les cas le français qu'elle utilise au quotidien. En ce sens, elle considère ses compétences en français comme étant moyennes : *«En lecture et en écriture, moyennes... [...] Well, pour parler, well, je parle fluidement la plupart du temps...»*

D'un point de vue social, les pratiques langagières de Morgane tendent davantage vers l'anglais ; elle assure parler le plus souvent l'anglais avec ses amis et ce, même si elle se trouve dans une école française. Morgane admet avoir parfois recours à l'anglais à l'intérieur même de la classe à certaines occasions et *«well, à la récréation, je parle anglais.»* En ce sens, c'est uniquement l'anglais qu'elle utilise dans ses pratiques médiatiques et c'est aussi dans cette langue qu'elle s'exprime lorsqu'elle rencontre une nouvelle personne. Par contre, pour ce qui est de la littérature, Morgane opte plutôt pour des livres francophones : *«car je lis mieux en français... et les livres que mes parents m'achètent de temps en temps sont surtout francophones, comme c'est toujours en français... Donc quand je lis en anglais, ça me prend comme beaucoup de temps... c'est plus facile pour moi [...] Les livres que je lis souvent sont les livres qui étaient anglophones et qui... translate... en français.»*

Considérant des pratiques langagières qui vont et viennent entre l'anglais et le français, il n'est pas surprenant que Morgane ait de la difficulté à choisir entre ces deux langues lorsqu'il lui est demandé laquelle elle choisirait si elle ne pouvait n'en avoir qu'une. C'est en prenant sa tête entre ses mains et en essayant à maintes reprises d'esquiver la question qu'elle démontre à quel point il lui était ardu de statuer. Finalement, elle jette son dévolu sur le français pour des raisons familiales et utilitaires, notamment : *«Oui, car toute ma famille parle le français et well, les cousines parlent le français, mes oncles, mes tantes et tout... donc pour moi, c'est comme well, comme j'aimerais parler le français plus que l'anglais et comme, je voudrais connaître plus de mots en français, car il y a des mots comme que je dis que ça ne fait pas de sens...»* Justement, l'importance qu'elle accorde au français se justifie par le fait que parler deux langues peut faciliter son choix de carrière : *«[...] pour moi, être francophone, c'est quelque chose qui va m'aider dans la vie pour avoir... comment est-ce que tu dis job en français?... [...] un emploi oui... pour avoir un emploi, car oui, tu pourras mettre ça dans ton résumé... bilingual...»* D'ailleurs, pour ses études secondaires, Morgane souhaite poursuivre dans une institution scolaire francophone : *«well, moi-même je suis francophone et je sais que je vais plus ou moins perdre mon anglais, mais je sais que si je vais à une école française, je ne vais pas perdre mon anglais, je vais juste le garder comme ça...»* Par conséquent, on en comprend que l'école française lui permettrait de maintenir ses habitudes langagières francophones alors qu'elle n'a pas besoin de se préoccuper du maintien de son anglais.

Bien qu'elle évolue dans un environnement bilingue, Morgane affirme que le fait de parler français est naturel pour elle, mais suscite aussi un questionnement par rapport aux anglophones : *«[...] j'ai d'autres personnes qui m'entourent qui parlent le français, donc eux peuvent comprendre ce que je dis et hum... je me demande toujours comment eux ils entendent mon français... donc des fois, je suis un peu mal à l'aise devant des anglophones... je me demande comment eux voient ça... »*

Identités culturelle et sociale

D'un point de vue culturel et social, c'est le terme francophone qui convient le mieux à Morgane pour se définir puisque *«well, ma mère me dit toujours que je suis francophone... donc ça c'est une chose, et well... mes trois sœurs sont francophones aussi, puis hum, j'ai une petite sœur qui est francophone et qui va à cette école.»* Cette perception qu'a Morgane d'elle-même est, selon elle, également partagée par les gens qu'elle côtoie : *« Je crois qu'ils me pensent francophone... »*

Au niveau de la communauté francophone, Morgane soutient l'idée que l'école française puisse être une communauté en soi et donc, affirme y appartenir : *«Oui, car... well, je parle le français qui est une de mes langues et puis, hum... comme... et je suis dans une école française aussi et hum... la plupart du temps, j'entends dire que l'école fait partie d'une communauté. Donc comme je suis dans une école, je fais partie de cette communauté-là.»* Pour ce qui est de son implication dans la communauté dite externe de l'école, Morgane prétend s'impliquer avec sa mère : *« [...] ma mère fait partie d'une communauté et puis parfois, elle fait comme ces choses... comme elle aide les plus vieux qui font partie d'une communauté française, donc comme moi aussi je l'aide à le faire, comme on va dans une grande salle [...] des choses comme ça... »*

Comme l'implication de Morgane dans la communauté est plutôt tributaire de la volonté de sa mère plutôt que d'une volonté intrinsèque, en apparence du moins, il est intéressant de l'entendre se prononcer sur son désir d'implication. En effet, lorsqu'on cherche à savoir si elle voudrait participer ou organiser des événements francophones, Morgane soutient que la participation la rejoint davantage que l'organisation : *«Pour moi, quand on dit «Qui veut organiser quelque chose ?», hum... j'aime pas faire beaucoup de travail, donc dans ma tête, ça me vient comme que c'est beaucoup de travail... et je sais que je ne serais pas prête pour ça... »* Par contre, dans une autre question qui lui demande si

elle serait prête à intégrer un comité organisateur pour le 25^e de l'école, elle a des idées plein la tête et veut être le *leader* du projet : «*Car moi je suis une élève et c'est une grande fête pour toute l'école, donc je demanderais si je pourrais faire partie... et oui... je trouverais une façon pour être dedans et pour aider pour que je puisse aussi être de la fête [...] Si c'était l'hiver, on glisserait sur une pente, mais si c'était en été, on ferait une water balloon fight... et j'irais voir si on peut emprunter le bounty castle de l'école*» Comme la question lui est posée dans un contexte où on célèbre justement l'anniversaire d'ouverture d'une école *francophone*, elle est questionnée sur sa volonté éventuelle d'insérer des activités favorisant le français. Elle répond ainsi : «*hum... juste un peu...*»

4.2.3.2 COMPORTEMENTS ET RÉACTIONS DE MORGANE PENDANT LA RÉALISATION DES PROJETS LITTÉRAIRES

Lors du tout premier projet littéraire «*Passeport identitaire*», Morgane intervient très peu dans les échanges ou pour répondre aux questions soulevées par l'enseignante. Sa participation est plutôt passive ; elle écoute, mais son attention semble fragile, regardant à gauche et à droite, la tête parfois couchée sur le bureau et sans prendre de notes. Lorsqu'elle discute avec ses coéquipières alors que les élèves travaillent sur leur passeport respectif, Morgane interagit avec eux en anglais. Bien qu'à l'entrevue initiale elle se disait francophone, elle met de l'avant son identité *ivoirienne* dans la réalisation du projet. Quant à son passeport, soit sa production finale, Morgane indique que son identité linguistique est *anglophone*, qu'elle est de culture *canadienne* et que sa communauté d'appartenance (identité sociale) est «*tout le monde*».

Au début de la première période allouée au deuxième projet littéraire «*Radisson en quête identitaire*», Morgane démontre son enthousiasme quant à une série de romans qu'elle a découverte dans le coin de littérature francophone de la classe. En effet, elle est très heureuse que les romans *Léa Olivier* se retrouvent en plusieurs exemplaires,

puisqu'elle les adore. Quant au projet à proprement parler, contrairement au premier projet, Morgane affirme maintenant que son identité linguistique est *francophone*. Pour ce qui est de ses identités culturelles et sociales, elle s'exprime par écrit en ces termes : «*J'appartiens à la communauté francophone et ivoirienne ; francophone parce que mon école et mon entourage et ivoirienne, mes parents viennent de là. [...] Je me prends pas trop comme une anglophone donc je me sens plus francophone.*»

Pour ce qui est de «*Francophones : Mode d'emploi*», Morgane a, dans son mode d'emploi, dressé une liste de conseils pour aider un individu à devenir plus francophone. Ses conseils couvrent, à sa façon, certains éléments des identités linguistique, culturelle et sociale : «*Lis un livre ou commence à écrire en français, parle en français le plus souvent que tu peux et essaie d'avoir des conversations, mais ne jamais lâcher la patate. [...] Si j'étais toi, je partirais à une église française et peut-être une classe pour t'aider et prends le temps, puis pratique-toi le plus souvent...*»

Finalement, son poème réalisé dans le cadre du dernier projet «*Le français, mon pays*» semble laisser une place de choix au français comme le témoignent certains vers : «*La langue française est une langue très belle, Pour moi, il n'y a pas d'autre langue qu'elle [...] J'aime le français, cette langue merveilleuse, J'étais très chanceuse d'avoir appris cette langue [...]* » Sa dernière strophe est encore plus intéressante, notamment parce qu'on peut la lier à un sentiment de fierté du fait d'être francophone :

La francophonie est synonyme de beauté,
 Qui est devenu mon identité,
 Elle me donne de la liberté,
 Celle qui maintenant fait ma fierté

4.2.3.3 PORTRAIT FINAL DE L'ÉLÈVE

Lors de l'entrevue finale, Morgane semble avoir du mal à se concentrer ou être nerveuse ; elle cherche ses mots et ses idées et a parfois du mal à trouver les équivalents français pour certaines expressions anglaises.

Identité linguistique

À la fin de l'expérimentation, Morgane soutient privilégier toujours l'anglais dans ses interactions sociales, à la fois verbales et dans ses pratiques médiatiques. Par contre, elle déclare par la suite que c'est le français qui lui vient le plus naturellement lorsqu'elle s'adresse aux autres. Par rapport au français, il lui semble être difficile d'associer un sentiment à l'utilisation de cette langue ; Morgane commence par cibler les émotions *fierté*, *solitude*, et *autre*. Mais, elle ne sait pas trop comment expliquer ses choix : *«C'est ça que je ne sais pas... car si je choisis «Autre», je vais devoir expliquer comme pourquoi j'ai choisi ça, mais je ne sais pas pourquoi je vais le choisir...»* Conséquemment, Morgane ne semble pas être convaincue de la sélection des émotions associées au français ; elle finit donc par ne cibler que la *fierté* : *« parce que je suis fière de parler français et comme quand on me demande si je parle français, je suis comme «Oui !» et eux autres sont comme «C'est vraiment cool, car je ne sais pas comment... »»*

Cette difficulté à faire des choix suite aux questions posées revient à d'autres moments dans l'entrevue finale. Ainsi, lorsqu'il lui est demandé quelle langue elle choisirait si elle ne pouvait en cibler qu'une seule, il lui est quasi impossible de prendre une décision. Sa longue hésitation repose sur le fait qu'elle ne peut se contraindre à faire un choix entre le français et l'anglais ; cela lui est impensable. En effet, *« [...] ça dépend... comme si je suis quelque part où tout le monde parle français, ça serait français, mais si je*

suis quelque part où tout le monde parle anglais, ça serait anglais. [...] Je peux choisir les deux ? [...] Je ne veux pas répondre [...] Je ne peux pas choisir [...] Car si comme... j'ai mes amis qui parlent anglais et si je devais choisir une langue, pour parler avec eux, ce serait l'anglais, mais de l'autre côté, j'ai comme ma famille et tout le monde dans ma famille et comme la plupart de mes amis parlent français [...] est-ce que je dois répondre ?... » En d'autres termes, si elle choisissait le français, comme elle le mentionne, ce serait davantage à cause de sa famille.

Finalement, lorsqu'on parle de ce que signifie être *francophone*, Morgane en présente une définition très simpliste : *«C'est parler français... well... hum... je ne sais pas... oui...»* Dans cette optique, elle soutient que le français, dans sa vie de tous les jours, est moyennement important à ses yeux. Pourtant, lorsqu'on parle de littérature, Morgane réaffirme sa prédisposition à choisir des livres francophones : *«Attends, look... il y a une bibliothèque, un côté des livres anglophones et d'un côté des livres francophones... Je vais dans la section français [...] car well... je lis plus mieux en français.»* Dans le même ordre d'idée, si le choix lui était donné, elle irait davantage dans un camp d'été en français que l'équivalent en anglais : *«Car je parle français, mes parents sont français... comme tout... je suis comme dans la communauté française... et... je suis déjà allée à un camp en français une fois...»*

Identités culturelle et sociale

Lors de l'entrevue finale, en faisant un retour sur le projet vécu tout l'automne, Morgane affirme avoir découvert qu'elle était plus francophone qu'ivoirienne. Par contre, si on lui demande précisément qui elle est et comment elle se définit, elle hésite longuement : *«Hum... je ne sais pas... hum... francophone...? [...] car ma mère et mon père sont ivoiriens... qui fait qu'une partie de moi est ivoirienne, mais je suis comme*

francophone, je suis catholique et je parle la langue française... mais j'étais née avec la langue anglaise... donc, oui... »

Bien qu'elle semble se définir à la fois comme étant francophone, anglophone et ivoirienne, elle maintient faire partie de la communauté francophone : «[...] *je parle français et les autres personnes qui font partie de la communauté parlent français aussi... hum... que... well... je fais déjà partie de la communauté francophone... et... je participe aux activités francophones...*» Justement, lorsque Morgane est questionnée sur la fréquence de ses participations à ce genre d'activités, ses propos deviennent soudainement plus nuancés et plus vagues : «*Parfois... [...] c'était avec ma famille... je ne sais pas, ça fait longtemps... on était comme allé à cette place où il y avait plein d'autres personnes et on a fait comme... il y avait comme... c'était un peu comme une école... comme c'était grand et puis chaque classe... well... chaque salle avait comme une activité à faire, donc tu passais comme dans chaque...*»

Malgré ses propos hésitants et nuancés, Morgane semble tout de même accorder une certaine importance à son milieu scolaire en français. Ainsi, si les écoles francophones devaient fermer, elle considère que ce ne serait pas une bonne chose : «*Car je suis catholique et je parle français, donc j'aimerais plus aller à une école française...*» À l'idée que les écoles francophones ferment et qu'elle se retrouve dans une école anglophone, Morgane ne sait pas trop comment décrire ce qu'elle ressentirait : «*Je serais... je ne sais pas comment le dire en français... je serais «mixed emotions»... [...] Oui, car je serais fâchée, car ça c'est comme mon école un peu, hum... je serais triste, car well... l'école n'est plus là. Je serais... je ne sais pas... hum... plein d'«emotions»... les sentiments «squish together» [...] »*

Finalement, tenant de se définir de nouveau, elle hiérarchise ce qui constitue son identité, le tout influencé par son environnement familial et social : «*Je suis francophone premièrement... deuxièmement, je suis... ivoirienne... et après je suis anglophone.*»

4.2.4 ÉTUDE DE CAS | JULIA

4.2.4.1 PORTRAIT INITIAL DE L'ÉLÈVE

Éléments du parcours scolaire et familial de la participante

Âgée de onze ans, Julia est une élève d'origine canadienne poursuivant sa sixième année dans la classe de 5-6^e année au moment de l'expérimentation. Julia vit avec ses deux parents à Markham, son père étant un Français et sa mère, une Anglaise. Selon l'analyse du dossier de l'élève présenté par l'enseignante, Julia est identifiée comme étant une élève forte académiquement et ne présente aucun besoin particulier au niveau comportemental.

Identité linguistique

Au moment de réaliser d'entrevue initiale en septembre 2014, Julia semble très à l'aise de répondre aux questions posées et elle le démontre par sa facilité d'expliquer son point de vue. Ayant pour langue maternelle le français, Julia peut utiliser à la fois l'anglais et le français pour communiquer avec ses parents. Considérant leur pays d'origine respectif, c'est le français que Julia utilise davantage avec son père et l'anglais avec sa mère. Au niveau social, le français est la langue première que Julia privilégie dans ses échanges avec ses amis et ce, même si elle se trouve à l'extérieur du milieu scolaire francophone : «*Bien je dois dire que je parle plus le français que l'anglais.*» Elle maintient qu'il lui arrive

d'utiliser les deux langues, *«mais en premier, le français [...] ça dépend... comme parfois je vais transférer à l'anglais et après je vais recommencer avec le français.»* Ainsi, à juste titre, si elle devait choisir une seule langue, sans aucune hésitation, c'est effectivement sur le français que reposerait son choix : *«parce que parler le français, [...] c'est un privilège et mon père m'a toujours dit que parler français c'est ce qui t'apporte des bonnes choses dans la vie.»*

Considérant cette tendance à favoriser l'usage fréquent du français, on peut s'attendre à ce que Julia se sente à l'aise et compétente dans cette pratique langagière. En ce sens, elle juge ses compétences en français (lecture, écriture et communication orale) comme étant bonnes. Pour ce qui est de son aisance à recourir à cette langue : *«J'aime beaucoup parler le français parce qu'il n'y a pas beaucoup de gens qui ont le privilège de parler le français alors... J'aime beaucoup ça ! »* Elle précise même se sentir à l'aise et confiante lorsqu'elle parle français.

Toujours dans cette perspective, Julia assure sa volonté de poursuivre ses études secondaires dans une école francophone. En ce sens, elle accorde de l'importance au caractère utilitaire du bilinguisme : *«Je suis toujours contente et comme j'aime beaucoup parler deux langues... ça me permet de pouvoir parler à tout le monde.»* Le fait d'être en mesure de communiquer dans les deux langues officielles lui offre également plus de possibilités pour faire des choix littéraires. Bien qu'elle manifeste son penchant pour la langue française, ce sont les livres anglophones qu'elle lit davantage : *«parce que je crois qu'il y a plus de variété de livres en anglophone qu'en français.»*

Identités culturelle et sociale

D'un point de vue culturel et social, se définir n'est pas aussi facile que Julia l'aurait cru. À prime abord, Julia s'identifie comme étant Française – au sens national du terme, non au sens *francophone* - : *« parce que parfois en classe, j'utilise des mots que les coéquipiers ne savent pas qui viennent de la France que mon père me dit toujours... hum... parce que je parle beaucoup comme avec un accent à la maison, alors c'est pour ça. »* Comme cette identification semble s'articuler autour d'influences familiale et sociale, Julia est invitée à aller plus loin dans sa réflexion afin de se définir au-delà des autres. Dans cette optique, Julia révisé sa réponse, soutenant être francophone *et* anglophone. En ce sens, elle conçoit que les autres doivent la percevoir de la même manière : *« parce que je parle un tout petit peu anglais à l'école... un tout petit peu... Et ils savent que je parle anglais et français à la maison. »*

Par rapport à son appartenance à la communauté francophone, Julia ne laisse planer aucun doute : *« Oui ! [...] Parce que je parle comme... à l'école, je parle comme toujours comme de la langue francophone, mais aussi quand je suis en dehors de l'école, je parle de la langue francophone. [...] »* Pour elle, même l'école française est une communauté francophone en soi et cela vient en faciliter le sentiment d'appartenance, tout comme d'autres facteurs : *« c'est d'avoir des amis qui parlent français et j'ai un papa qui parle français. »* Justement, Julia dit s'entourer principalement de personnes qui parlent français. Bien que Julia se sente partie prenante de la communauté francophone, elle n'en reste pas là ; son appartenance évolue en désir d'engagement et d'implication. Ce faisant, si des événements francophones étaient organisés, elle souhaiterait à la fois participer, mais également faire partie de l'organisation. Elle irait même jusqu'à inviter des jeunes à y prendre part et ce, même s'ils ne sont pas francophones : *« Oui ! Oui !... comme je vais comme leur dire qu'ils DOIVENT venir, parce que j'aime ça aussi quand il y a d'autres personnes qui apprennent le français. [...] je vais leur dire que ce serait bien d'essayer une nouvelle langue... et ça serait vraiment amusant pour eux ! »* D'un point de vue

organisationnel, Julia va de la parole aux actes ; elle n'aspire pas seulement à aider, mais elle développe aussi des idées qui mettent de l'avant le français : «*Hum... peut-être comme une fête et comme, une fête en français et... comme on pourrait jouer à plusieurs jeux en français à l'école, comme apprendre des nouvelles... ben aux personnes qui ne savent pas parler le français, s'ils viennent à l'école, si on peut les inviter, de leur apprendre la langue française !* »

4.2.4.2 COMPORTEMENTS ET RÉACTIONS DE JULIA PENDANT LA RÉALISATION DES PROJETS LITTÉRAIRES

Tout au long du premier projet littéraire, «*Passeport identitaire*», Julia démontre déjà une grande aisance à recourir au français dans ses échanges. Elle s'exprime très clairement en français avec un vocabulaire riche et ce, même avec ses coéquipiers. Dès la première période allouée au projet, Julia affirme être d'origine française. Plus tard, alors que la troisième période consacrée au «*Passeport identitaire*» débute par un court moment à la bibliothèque de l'école pour le renouvellement des livres, Julia opte pour deux livres francophones ; fait intéressant considérant qu'elle mentionnait dans l'entrevue initiale préférer la littérature anglophone. Finalement, lorsqu'on observe le passeport qu'elle a réalisé dans le cadre du projet, Julia indique que son identité linguistique est francophone *et* anglophone, que son identité culturelle est française et qu'elle appartient socialement à la communauté de Markham.

Au cours du deuxième projet «*Radisson en quête identitaire*», Julia manifeste rapidement un manque d'attrait envers celui-ci ; le thème de la chasse, comme elle le verbalise, ne la rejoint pas. Malgré tout, Julia participe en répondant aux questions soulevées par l'enseignante et en prenant des notes pendant les activités. Justement, alors que l'enseignante questionne les élèves à savoir ce qu'ils auraient fait s'ils s'étaient retrouvés à la place de Radisson, soit minoritaire au sein d'une communauté à laquelle ils

n'appartiennent pas vraiment, Julia insiste sur le fait qu'elle serait partie en s'enfuyant avec l'Algonquien. Bien que cela laisse entendre que Julia préfère vivre selon son identité (même si elle est minoritaire), ce choix semble difficile à mettre en application. En effet, dans la bande dessinée qu'elle conçoit, on peut voir dans le dénouement son personnage principal qui choisit finalement de mettre de côté, en quelque sorte, son identité pour s'adapter à celle de la majorité. De plus, lorsque l'enseignante fait réfléchir les élèves à savoir s'ils préfèrent s'adapter à la culture de la majorité ou affirmer leur propre identité, on entend Julia chuchoter à sa coéquipière : «*Moi, je m'adapte...*» Dans la phase d'intégration de ce deuxième projet, Julia en vient finalement à s'identifier au niveau linguistique comme étant anglophone *et* francophone. D'un point de vue culturel et social, en précisant avoir des habitudes de vie propre à cette culture, elle s'identifie par contre à la communauté française.

Le mode d'emploi réalisé par Julia dans le cadre du troisième projet «*Francophones : Mode d'emploi*» regorge de conseils et d'éléments correspondants aux identités linguistique, culturelle et sociale. Ainsi, Julia invite ses lecteurs : «*à célébrer les fêtes francophones, notamment la fête des Franco-Ontariens et des Franco-Yukonnais ; à parler en français avec un accent francophone ; à participer à des activités en français ; à lire, écouter et regarder la télévision en français ; à fréquenter une école francophone ; à vivre dans une communauté francophone*» . Julia en vient même à dresser une liste personnelle d'avantages reliés au fait d'être francophone : «*ta vie sociale ; meilleur emploi ; une meilleure éducation ; services moins chers*».

Pour ce qui est de l'ultime projet «*Le français, mon pays*», Julia semble faire un hymne à la francophonie. En effet, son poème intitulé «*La francophonie*» laisse entrevoir un certain attachement et un sentiment de fierté avoué pour le français, comme le témoignent ces quelques vers : «*Je suis très fière, De parler cette langue extraordinaire*

[...] *Le français m'inspire, Et me donne du plaisir*» Mais plus encore, ce sont ses deux dernières strophes qui démontrent davantage sa fierté et les avantages qu'elle entrevoit dans le fait d'être une francophone :

Toujours dans mon cœur pour l'éternité
Jamais oublié
Toujours dans mon identité
La francophonie me donne la fierté

Le français est comme une symphonie
Plein d'harmonie
La francophonie est la clé
Qui ouvre une merveilleuse porte

4.2.4.3 PORTRAIT FINAL DE L'ÉLÈVE

Identité linguistique

À la fin de l'expérimentation, certains changements sont observables quant à l'identité linguistique de Julia. Alors qu'elle affirmait prioriser l'usage du français dans ses interactions sociales lors de l'entrevue initiale, elle précise désormais recourir davantage à l'anglais. Toutefois, si on lui demande quelle langue lui vient le plus naturellement, sa réponse, hésitante, demeure nuancée : «*Hum... ça dépend comme... si je suis avec papa, c'est le français, si je suis avec ma sœur, c'est comme l'anglais et le français, avec maman, c'est l'anglais... à l'école, c'est plutôt le français, alors... le français.* » Par contre, dans ses pratiques médiatiques, c'est l'anglais qui prime toujours sur le français.

Autre changement intéressant, Julia hésite longuement «*Je ne sais pas... !* » quand on cherche à savoir quelle langue elle choisirait si elle devait trancher entre l'anglais et le français. Elle reconnaît finalement qu'entre les deux, c'est sur l'anglais que repose son choix : «*L'anglais... parce que c'est comme une langue plus utilisée et c'est une langue que je connais mieux [...] C'est une langue que j'utilise plus que le français, c'est une langue que je me sens un peu plus confortable...*» Ces affirmations, qui diffèrent de son point de vue initial, sont intéressantes à considérer.

Malgré le penchant nouvellement avoué de Julia pour l'anglais, le français conserve une importance notable. En effet, elle associe le bonheur, la fierté et la solitude à son rapport à la langue française : «*parce que mon père me dit toujours que parler français, c'est quelque chose que les gens ne peuvent pas vraiment faire... c'est comme... très rare... et parler français c'est quelque chose... qui te donne beaucoup d'avantages...*» Cette affirmation rejoint les sentiments de bonheur, de fierté et de bonheur énoncés précédemment. Pour ce qui est de la solitude, Julia a par contre du mal à justifier ce choix d'émotion : «*Je ne sais pas... j'en n'ai aucune idée... ben parfois comme... quand je suis autour des anglophones seulement...*» Ainsi, Julia, tel qu'elle l'indique, accorde une importance au fait de parler français. Si elle devait prendre part à un camp d'été, c'est celui en français qui l'attire davantage afin de maintenir des compétences langagières en ce sens : «*parce que pendant l'été, il y a plusieurs personnes qui comme... oublient comme... des choses en français, alors je crois que ce serait bien de continuer en français.* »

En ce qui a trait à ses choix littéraires, elle qui lisait surtout en anglais s'est maintenant ouverte à la littérature francophone et y a développé un intérêt. Bien qu'elle affirme encore choisir principalement des livres anglophones «*parce que je trouve qu'il y a une plus grande sélection de livres anglophones et il y a comme plus de livres que j'aime en anglophone...*», il lui arrive désormais de lire également en français, ayant fait

d'intéressantes découvertes : « *Oui, comme des beaux livres en français que je ne savais comme même pas avant... Comme j'ai lu «Le Petit Nicolas», j'ai lu... ben on a lu «Oscar et la dame rose» et j'ai beaucoup aimé ces livres alors... oui !* » Conséquemment, à l'instar de ce qui a été énoncé, Julia semble démontrer une identité linguistique teintée fortement par son bilinguisme.

Identités culturelle et sociale

Au niveau de ses identités culturelle et sociale, Julia déclare être à la fois francophone et anglophone. Considérant son identité linguistique bilingue et son contexte familial, il semble justifié qu'elle abonde en ce sens également du point de vue culturel et social. Par contre, Julia admet avoir appris de nouvelles choses par le biais du projet : « [...] *comme que je fais comme beaucoup partie de la famille des francophones...* » En ce sens, elle indique qu'à ses yeux, l'appartenance à une communauté – par exemple la famille des francophones comme elle le mentionne -, se concrétise notamment lorsque des individus partagent des actions, une langue et une culture commune : « *parler avec des gens de la même façon qu'ils te parlent comme... s'ils parlent en français [...] avoir la même langue... hum... comme... les mêmes actions... comme parfois tu dois changer tes habitudes pour vivre dans une communauté [...] et après, je connais comme plus de gens [...] je vais avoir comme plus d'amis...* » Dans cette perspective, Julia se dit appartenir à la communauté francophone : « *Oui ! [...] Je parle français, j'ai comme les mêmes habitudes que les francophones...* »

Cette appartenance à la communauté francophone dont parle Julia semble se répercuter dans ses actions et dans ses opinions. Effectivement, elle accorde une grande importance à la présence des écoles françaises en Ontario : « *Je pense que ce n'est pas bien [si la fermeture de ces écoles était envisagée] parce que je ne veux pas perdre toute ma langue [...] Je crois que je perdrais ma langue parce que mon papa, il est toujours au*

travail... je ne le vois pas comme très souvent...» Si les écoles francophones devaient fermer leurs portes, elle s'inquiète aussi du sort de ceux qui ne connaissent pas l'anglais : *«[...] il y a des gens qui ne savent même pas parler l'anglais et ils vont être obligés d'aller à une école anglaise et ils ne vont rien savoir !... »* En ce qui a trait à son implication, Julia prend part occasionnellement à des événements francophones organisés par l'école, mais elle ne se limite pas à la simple participation. En ce sens, elle raconte un événement qu'elle a organisé afin d'aider des Africains dans le besoin :

[...] ça a commencé avec un livre... Après, j'ai comme demandé à mon amie si elle voulait faire un projet avec moi et après, on a décidé comme... de comme donner de l'argent à cette organisation et à comme... celle-ci... Mais on a choisi... ça s'appelait «Élevage sans-frontières» et on a mis... pour chaque pièce que tu donnes, tu peux acheter comme un animal... Oui et on a eu 950\$ et on a eu comme cinq brebis, on a eu comme quinze poulets, cinq poissons. [...] Pour comme élever l'argent, on a fait comme des activités en français... on a regardé deux films en français et on a fait comme d'autres activités, mais je ne m'en souviens plus...

En conclusion, on peut observer que le projet littéraire expérimenté tout l'automne semble avoir amené Julia à faire des découvertes quant à son identité : *« [...] ça m'a permis de plus savoir sur moi-même, comme des choses que je ne savais pas vraiment avant [...] comme si je faisais partie de la famille des francophones ou des anglophones [...] je pense que c'est un projet qui aide vraiment comme... qui t'aide à savoir vraiment qui tu es...»*

4.2.5 ÉTUDE DE CAS | CARLO

4.2.5.1 PORTRAIT INITIAL DE L'ÉLÈVE

Éléments du parcours scolaire et familial du participant

Carlo est un garçon d'origine grecque âgé de dix ans. Poursuivant sa cinquième année de l'élémentaire dans la classe de 5-6^e année au moment de l'expérimentation, Carlo vit auprès de son père et sa mère à Markham, tous deux d'origine grecque également. Selon l'analyse du dossier de l'élève présenté par l'enseignante, d'un point de vue académique, Carlo présente un diagnostic de douance alors qu'au niveau comportemental, il ne présente aucun besoin particulier.

Identité linguistique

Né de parents grecs, il va sans dire que cela a eu une certaine influence sur l'identité linguistique de Carlo. En effet, celui-ci est d'avis que sa langue maternelle est le grec, quoi qu'il semble hésitant considérant son usage de l'anglais plus fréquent : *«Je pense que c'était le grec [...] mais maintenant je parle beaucoup l'anglais à la maison [...] Un peu le grec et beaucoup de l'anglais, parce que quand j'étais né, mes parents m'apprenaient le grec en premier au lieu de l'anglais... »* Quoi qu'il en soit, c'est l'anglais que Carlo parle le plus souvent avec ses parents et ce, même s'ils connaissent le grec et que son père sait parler aussi le français.

Au niveau social, Carlo soutient prioriser le français lorsqu'il est à l'école puisqu'il s'agit d'un milieu scolaire français. Par contre, à l'extérieur de l'école, c'est l'anglais qu'il met de l'avant dans ses interactions avec ses amis et dans ses pratiques médiatiques. À cet effet, il exprime clairement sa préférence pour l'anglais, cette langue sur laquelle reposerait son choix s'il ne pouvait en choisir qu'une seule : *«Car c'est la langue que je parle tout le temps à la maison, que je parle avec mes amis, que je parle sur le téléphone avec mes amis, que si... que si des amis viennent chez moi de l'école, on parle anglais... [...] à la maison comme... je parle jamais le français [...] ça me tente vraiment pas [...]»*

Malgré cet intérêt marqué pour l'anglais, Carlo considère tout de même ses compétences en français (lecture, écriture, communication) comme étant bonnes, voire excellentes. D'ailleurs, Carlo reconnaît l'avantage de connaître deux langues et il semble y accorder une certaine importance : *«je parle les deux langues du pays, les deux langues officielles [...] Parce que si jamais je vais au Canada et je vais au Québec, et beaucoup de personnes parlent français, je ne sais pas, et si je vais au Manitoba et tout le monde parle en anglais et que je ne sais pas, ce ne serait pas bien... Mais je connais les deux langues...»* Ainsi, Carlo perçoit les bénéfices de connaître les deux langues officielles, mais cela ne l'empêche pas d'être pris entre les deux. En effet, il n'est pas en mesure, à l'heure actuelle, de spécifier s'il veut poursuivre ses études en français ou en anglais : *« Je ne sais pas si c'est différent d'être dans une école secondaire en français ou en anglais... je pense que je vais aller dans une école française pour le secondaire, parce que comme j'ai appris tout ici en français et c'est comme le même school board [...] maintenant, je veux aller à l'école de mon meilleur ami qui est une école anglophone, mais je veux aussi rester à cette école [...] mes parents disent que je dois rester ici...»* En essayant de comprendre sa motivation à vouloir opter pour l'école anglaise, on questionne Carlo à savoir si son intérêt est influencé par le fait que son meilleur ami fréquente cette école ou si cela repose sur le fait que ce soit une école anglophone : *«Les deux.»*

Finalement, lorsqu'on aborde la littérature jeunesse, Carlo assume sa préférence pour les livres anglophones :

Parce qu'à la maison, je lis tout le temps des livres anglophones. Je ne pense pas que j'ai des livres francophones. Comme maintenant, je suis en train de lire un livre anglophone, mais même s'ils ont des livres ici à la bibliothèque maintenant en français, je les lis en anglais [...] Je ne sais pas, j'ai juste... c'est comme tous les livres que je lis, comme je me sens comme c'est meilleur de les lire en anglais [...] parce que comme l'auteur l'a écrit en anglais et quelqu'un l'a juste... translate...

Identités culturelle et sociale

À l'instar de ce qui a été énoncé précédemment quant à l'identité linguistique de Carlo, on constate que les autres semblent avoir une certaine influence sur lui. En effet, lorsqu'on questionne Carlo à savoir comment il se définirait, il soutient être à la fois anglophone et francophone : *«Parce que ma mère vient aussi du Canada, alors elle parle beaucoup bien l'anglais et elle ne savait pas le français et mon père vient du Québec... de Laval, près de Montréal, et il est allé à une école française tout le temps et c'est comme mes deux parents parlent de différentes langues, mais mon père est allé à une université anglophone.»* Comme il justifie son affirmation par l'influence de son noyau familial, Carlo est questionné afin de savoir comment il se perçoit si on lui demande de ne pas tenir compte des autres : *«Franco-Ontarien [...] parce que je parle le français en Ontario, même si je parle l'anglais tout le temps, je vais encore à une école française... et je me sens franco-ontarien [...] qui parle le français en Ontario quand tout le monde parle l'anglais.»*

D'un point de vue social, Carlo atteste faire partie de la communauté francophone : *«Car je vais à une école francophone et tous mes amis vont dans une école francophone et je parle le français et... et mon frère vient à cette école et comme ma sœur a commencé cette année... alors comme toute ma famille vient à une école francophone...»* Bien qu'il soutienne son appartenance à la communauté francophone, Carlo n'en reste pas là ; il assure que si des événements étaient organisés, il se précipiterait pour contribuer à sa mise en œuvre. Toutefois, il semblerait que ce n'est pas le caractère francophone de l'événement qui suscite son intérêt, mais plutôt son leadership qui pourrait être mis de l'avant :

Je vais tout de suite aller, parce que j'aime les événements sportifs même si c'est anglophone ou francophone, je vais encore le faire. Et c'est la raison pourquoi, car j'aime les sports beaucoup et j'aime aider, je m'en fous si c'est anglophone ou francophone [...] J'aime vraiment comme faire partie des choses... comme chaque chose qu'il y a à faire partie, je vais juste aller essayer... J'aimerais organiser quelque chose que beaucoup de personnes vont venir à... Alors je pense que j'aimerais le faire...

4.2.5.2 COMPORTEMENTS ET RÉACTIONS DE CARLO PENDANT LA RÉALISATION DES PROJETS LITTÉRAIRES

Lors du premier projet «*Passeport identitaire*», bien que Carlo soutenait son identité franco-ontarienne, c'est plutôt une identité anglophone qui prime ; dans les transitions, il s'exprime en anglais avec les autres élèves et parfois, même dans une intervention devant toute la classe, il a recours à des expressions anglaises. Justement, dans le passeport qu'il élabore pour présenter son identité, il y indique que son identité linguistique est anglophone, que son identité culturelle est canadienne et que sa communauté de référence est celle de l'Ontario. Il est à préciser également que durant ce projet, Carlo accorde une certaine importance à son origine grecque, le mentionnant à la classe ou l'indiquant comme un élément à ne pas négliger dans son *Wordle*.

Dans le projet «*Radisson en quête identitaire*», Carlo s'adresse encore occasionnellement en anglais à des élèves et ce, même à l'intérieur de la classe. Une fois de plus, il démontre l'importance qu'a sa famille et ses amis lorsque le personnage de Radisson décide de s'adapter à la culture majoritaire : «*Comment peux-tu oublier tes amis ? Ta famille ? Et faire partie des leurs ?!...*» Alors que cette affirmation laisse entendre l'importance de s'affirmer même en étant minoritaire, Carlo tient un tout autre discours par la suite. En effet, dans un document complémentaire au projet, il affirme avoir choisi de s'adapter à la culture anglophone. D'ailleurs, dans ce projet, Carlo affirme que son identité linguistique est anglophone, mais avec une part égale d'identité francophone et grecque. Au

niveau culturel et social, il soutient appartenir à la communauté grecque : «*Je vais à une école grecque le samedi.*»

Par rapport au troisième projet «*Francophones : Mode d'emploi*», Carlo propose une recette pour devenir le *parfait francophone* en misant sur l'importance de participer à des événements et de faire partie de la communauté : «*Aller au carnaval de neige en février ; Joindre la communauté francophone* ».

Finalement, pour ce qui est du dernier projet «*Le français, mon pays*», Carlo présente un poème de son cru, «*Moi*», qui paraît confirmer une certaine ambiguïté au niveau de son identité, ambiguïté caractérisée par des influences multiples.

Moi

Je suis un Franco-Ontarien
Mais en même temps un canadien
Je suis de la Grèce
Mon anglais est très mince

J'aimerais aussi être Anglais
Mais je vais à l'école en français
Je suis coincé entre les deux
Aller à l'école anglaise me rendrait heureux

Je parle le grec et le français
Je n'oublie jamais l'anglais
C'est ma langue préférée
J'ai jamais envie de déménager

J'ai écrit ce poème
Pour montrer ma fierté
Je ne vais jamais changé
Parce que moi, je m'aime

Ce poème introspectif semble refléter ce déchirement entre les côtés anglophone, francophone et grec. Justement, il le précise dans sa première strophe en énonçant ce qui constitue ce mélange d'identité. Quoi qu'il en soit, tel qu'il l'énonce clairement : «*Je n'oublie jamais l'anglais, C'est ma langue préférée* »

4.2.5.3 PORTRAIT FINAL DE L'ÉLÈVE

Identité linguistique

À la fin de l'expérimentation, Carlo maintient sa préférence pour l'anglais ; il s'agit toujours de sa langue de prédilection dans ses pratiques médiatiques et dans ses interactions sociales. C'est celle-ci qui lui vient le plus naturellement et c'est celle qu'il choisirait s'il en avait le choix : *«Parce qu'à la maison et tout le temps, je suis très habitué à l'anglais et je parle l'anglais tout le temps avec mes amis [...] et même tout le temps, sur tous mes jeux vidéos, c'est tout anglais...»* Il se dit même être un amoureux de l'anglais : *« [...] pour moi, l'anglais est très important [...] Mais si je vivais à quelque part où la langue officielle est le français, c'aurait dû être différent...»*

Malgré ces affirmations fortes et marquées pour l'anglais, Carlo s'exprime ensuite en ces termes au sujet de l'expérimentation du projet littéraire : *«[...] parce que je savais que j'étais déjà francophone, je savais que je voulais aller à une école anglaise alors... »* Questionné sur la signification du fait d'être francophone, il dit : *« Être dans une école française... 100% française, un peu d'anglais, en Ontario où la langue officielle est l'anglais, alors... c'est ce que ça veut dire être francophone pour moi.»* Par contre, il accorde une importance mince au français dans sa vie : *«Pour moi, c'est important parce que si je vais quelque part d'autre et je ne connais pas la langue et ça c'est comme la seule place où je pourrais avoir un travail ou quelque chose comme ça, je dois savoir la langue... et hum... et ce n'est pas très très important pour moi parce que c'est comme... j'en n'ai pas besoin très beaucoup... j'en n'ai pas trop besoin parce qu'ici, la langue officielle est l'anglais, alors... c'est... oui, c'est pas trop utile en-dehors de l'école... »*

D'un point de vue littéraire, alors que Carlo ne lisait qu'en anglais, il semble que le projet lui ait fait faire d'intéressantes découvertes : « *Oui, comme la personne Michaël Escoffier [...] j'ai beaucoup aimé ce qu'il faisait [...] son humour qu'il a mis dedans les histoires...* » Désormais, ses choix littéraires se portent vers des œuvres dans les deux langues : « *Vers les deux, parce que comme... hum... je sais lire le français et j'aime lire les livres en français, ils ne sont pas mal, mais j'aime aussi lire l'anglais parce que je suis en train de lire un gros roman en anglais, alors...* »

Identités culturelle et sociale

Par rapport à ses identités culturelle et sociale, les affirmations de Carlo à l'entrevue finale ne semblent pas tout à fait concorder avec ce qu'il a soutenu précédemment dans l'entrevue initiale. En effet, Carlo se définit comme étant un Franco-Ontarien : « *Parce que je vais à une école francophone, à chaque jour je suis entouré de Franco-Ontariens, alors je ne pourrais pas juste dire je suis anglophone, juste comme ça...* » Ainsi, il opte pour *Franco-Ontarien*, car il soutient que cela implique de pouvoir parler les deux langues. Si on lui demandait de choisir entre francophone et anglophone, Carlo affirme : « *Francophone parce que je parle le français tout le temps...* » À l'instar de ses réponses fournies précédemment, cette affirmation démontre une certaine confusion.

Pour ce qui est du sentiment d'appartenance à une communauté en particulier, Carlo explique dans ses mots ce que cela implique : « *Hum... alors, faire des choses... faire des choses avec... comme ton identité culturelle, linguistique... hum... et faire des choses avec des personnes qui sont comme toi...* » En d'autres termes, Carlo perçoit le lien entre une langue et une culture communes pour que des individus se regroupent en communauté. Or, il ne voit pas de pertinence à faire partie d'une communauté : « *Hum... pour moi, ça n'a pas vraiment d'importance...* » Par contre, si on envisage l'école comme une forme de communauté, tel que Carlo l'a souligné lui-même, dans ce cas, il y accorde une certaine

importance. Il soutient justement que la présence d'écoles francophones est fort pertinente pour permettre à tous d'apprendre la deuxième langue officielle.

Par conséquent, Carlo n'a pas vraiment l'impression d'appartenir à la communauté francophone : *«Pas vraiment parce que... parce que chaque fois qu'il y a des rassemblements ou des choses comme ça... comme ou il y a des choses que les Franco-Ontariens font... je vais comme jamais aller à ces choses-là... Mais d'autres personnes y vont... alors...»* Conséquemment, Carlo ne participe qu'aux activités francophones organisées par l'école et encore, il ne souhaite pas en organiser. Si on le questionne à savoir quelle serait sa communauté de référence, Carlo propose :

Je pense que je fais un peu partie de la communauté grecque parce que je vais aux fêtes et des choses comme ça... [...] je vais comme à l'église et des choses comme ça [...] je vais au moins deux fois par mois ou quelque chose et comme mes parents comme veulent que je fasse quelque chose à le vendredi soir à l'église... je vais à une école grecque le samedi et quand ils ont des rassemblements et des fêtes, j'y vais tout le temps.

Finalement, Carlo souligne que ce projet littéraire échelonné sur quelques mois durant l'automne lui a permis d'en apprendre davantage d'un point de vue identitaire : *«J'ai appris que tout le monde a une identité différente... [...] et (j'en ai appris) un peu plus sur notre identité, oui ! »* En ce sens, il avance avoir appris que l'identité pouvait prendre différentes formes (identités linguistique, culturelle et sociale) et il est d'avis que ce projet aura permis aux élèves de sa classe de cheminer sur leur identité.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Il incombe de rappeler que la présente recherche tente de répondre à la question suivante : «Comment exploiter la littérature jeunesse à des fins de construction identitaire dans une classe de l'élémentaire en contexte minoritaire franco-ontarien ?» Conséquemment, ce chapitre expose la discussion des résultats obtenus lors de la collecte de données. Ces mêmes données, analysées puis discutées en deux sections distinctes, sont en lien direct avec les objectifs poursuivis par la présente recherche. Ainsi, la première section aborde la pratique enseignante discutée à l'instar de l'objectif «Décrire et analyser la pratique enseignante en lien avec l'utilisation de la littérature de jeunesse, qui favorise la construction identitaire». La deuxième section, en lien avec l'objectif «Décrire l'évolution identitaire d'élèves d'une classe de l'élémentaire en contexte franco-ontarien ayant expérimenté la littérature jeunesse à des fins de construction identitaire» présente le cheminement identitaire discuté au regard des résultats de la recherche.

Dans la première partie, la pratique enseignante est discutée au regard des éléments suivants : 1) l'engagement initial et les obstacles rencontrés ; 2) le questionnement et la discussion comme approche gagnante ; 3) les transferts pédagogiques ; 4) les apports identitaires ; 5) la voie littéraire, une pratique pédagogique innovante ; 6) l'accessibilité aux œuvres littéraires ; 7) l'apport reconnu de la littérature jeunesse par l'analyse réflexive de l'enseignante.

Pour ce qui est de la deuxième partie de la discussion qui touche le cheminement identitaire des élèves analysé par le biais des études de cas, elle s'articule autour des éléments suivants : 1) la littérature jeunesse et le cheminement identitaire ; 2) la diversité des marqueurs identitaires ; 3) les facteurs d'influence ; 4) l'école comme communauté francophone d'appartenance ; 5) le bilinguisme comme objet de commodité ; 6) les trajectoires identitaires.

5.1 PARTIE 1 | PRATIQUE ENSEIGNANTE

5.1.1 L'ENGAGEMENT INITIAL ET LES OBSTACLES RENCONTRÉS

Les résultats présentés relatifs à la pratique enseignante permettent de constater l'engagement initial de l'enseignante de l'étude en ce qui a trait son rôle de reproduction linguistique et culturelle (Guérin-Lajoie, 2006b). Avant même le début des divers projets littéraires réalisés dans sa classe, l'intérêt de Caroline est manifeste ; elle a à cœur son rôle de favoriser la construction identitaire de ses élèves et se préoccupe de ses pratiques en ce sens. Justement, elle reconnaît que ce rôle n'est pas facile, mais réitère son importance : *«Mon rôle, je travaille fort... Il est très difficile. Je ne peux pas dire que j'excelle comme j'ai déjà excellé dans le temps, donc je suis contente de faire partie du projet parce que ça va me donner peut-être des nouvelles idées !»* Conséquemment, ses efforts se traduisent par certaines actions et interventions qu'elle s'assure de mettre en place, surtout en début d'année : développer un sentiment d'appartenance par le biais notamment d'une cérémonie d'engagement et animer des discussions avec les élèves.

Les résultats de l'étude sur les limites rencontrées par Caroline afin de jouer son rôle en construction identitaire tendent à confirmer le même constat que celui tenu par Guérin-Lajoie (2006b) : bien que les enseignants soient conscientisés par rapport à leur rôle, ils maintiennent que leur rôle premier est la transmission de connaissances et les

tâches reliées à leur travail. En effet, le manque de temps ne leur donne pas suffisamment l'occasion de réfléchir sur leurs pratiques et, en ce sens, de s'outiller davantage ; « [...] il semble être laissé aux enseignantes de découvrir par elles-mêmes en quoi consiste ce rôle de reproduction linguistique et culturelle qu'elles sont censées remplir». (Guérin-Lajoie, 2006b, p.173).

Fort heureusement, Caroline se montre justement ouverte et disposée à s'investir dans ce rôle auquel elle croit. En prenant part à ce projet, on constate son désir réel de s'outiller et de réfléchir sur ses pratiques en construction identitaire en vue des les améliorer. Guérin-Lajoie (2006b) mentionne elle aussi cette nécessité « [...] de développer des stratégies pour venir appuyer les enseignantes et enseignants dans ce volet de leur travail.» (p.174). Ainsi, une stratégie proposée à Caroline par le biais de ce projet est de mettre en place une pratique axée sur la littérature jeunesse.

5.1.2 LE QUESTIONNEMENT ET LA DISCUSSION COMME APPROCHE GAGNANTE

Les résultats observés sur la pratique enseignante ayant recours à la littérature jeunesse à des fins de construction identitaire permettent d'observer la mise en place d'une approche basée sur le questionnement et la discussion proposée par la chercheure dans la planification des quatre projets littéraires. Caroline s'est appropriée cette approche caractérisée par un questionnement ouvert constant, garantissant ou suscitant la réflexion chez ses élèves. Ce faisant, ceux-ci sont amenés à se questionner et, petit à petit, à se positionner. Il est donc possible de constater que ces pratiques pédagogiques suggérées par la chercheure puis expérimentées par l'enseignante sont gagnantes puisqu'elles ont assuré un certain cheminement chez les élèves de la classe. Ces dernières suscitent la réflexion personnelle des élèves et les amènent constamment à faire des parallèles entre les situations vécues dans les œuvres littéraires et leur réalité. C'est ce que soutient Léon (2004) en misant sur l'importance des discussions en classe alimentées par la lecture littéraire : « [...]

exercice de réflexion et du jugement, meilleure connaissance de soi, découverte du monde et apport de connaissances, confrontation avec l'autre pour une meilleure socialisation...» (Léon, 2004, p.6)

L'enseignante de cette étude utilise également d'autres stratégies lui permettant de maintenir une gestion interactive de son groupe d'élèves (*voir le tableau 5 dans la section 4.1.3.2 des résultats*). Cette gestion dite interactive, telle que nommée précédemment, peut s'apparenter au concept de lecture interactive amené par Giasson (2011). En effet, Giasson (2011) présente la lecture interactive comme l'ajout par l'adulte de questions ou commentaires à la lecture pour inciter les enfants à réfléchir ; «[...] ce n'est pas tant la lecture elle-même qui est bénéfique aux enfants que les interactions qui ont lieu avant, pendant et après la lecture.» (p.48). Les résultats de l'étude permettent de constater que le fait de maintenir l'intérêt des élèves en les faisant participer lors des lectures d'œuvres littéraires et des discussions favorise de manière notable l'atteinte des objectifs pédagogiques tout en les faisant cheminer. Pour ce faire, l'enseignante a mis de l'avant diverses stratégies pour faire parler les élèves et les amener à faire des liens. D'après l'analyse des résultats, ces mêmes interventions de la part de l'enseignante lui permettent de poursuivre l'atteinte de certains objectifs pédagogiques : « [...] j'utilise ces projets pour travailler certaines stratégies de lecture en français comme anticiper le contenu, émettre des hypothèses, faire des inférences...»

Par conséquent, au regard des résultats analysés et discutés, on constate que l'utilisation récurrente du questionnement et de la discussion proposée dans la planification des projets littéraires a bel et bien eu un impact en ce qui a trait à l'utilisation de la littérature jeunesse à des fins de construction identitaire. En effet, les questionnements et discussions soulevés ont permis aux élèves de progresser dans leur quête identitaire par le vecteur littéraire. Par cette pratique, les résultats de l'étude semblent démontrer à l'instar de

Sorin (dans Toussaint & Xypas, 2004) qu'«il est dès lors primordial d'en travailler, d'en lire, d'en produire, d'en analyser, d'en percevoir les usages, d'en discuter, de les confronter, etc. (Bruner, 1996)» (p.34-35).

5.1.3 LES TRANSFERTS PÉDAGOGIQUES

Au regard des résultats de l'étude, il est possible de constater qu'une pratique axée sur la littérature jeunesse à des fins de construction identitaire propose d'intéressants transferts. En effet, cette pratique semble efficace pour amener les élèves à faire des liens entre ce qu'ils ont vécu par les projets littéraires et les apprentissages réalisés et d'autres matières : *«Ils devaient faire une évaluation de lecture [...] Il y avait une question où ils devaient activer leurs connaissances antérieures et quelques élèves ont fait référence au projet. Très intéressant ! Ils faisaient un lien avec l'identité francophone et le projet relié avec toi.»*

En ce sens, les résultats de l'étude illustrent qu'une pratique axée sur la littérature jeunesse à des fins de construction identitaire permet vraisemblablement la poursuite de plusieurs attentes pédagogiques. Au regard de ces résultats analysés, il semble que cette pratique amène d'intéressants réinvestissements pédagogiques, ouvrant ainsi les portes à d'autres apprentissages. Conséquemment, l'enseignante parvient donc à mettre à profit les apprentissages réalisés pour aborder d'autres savoirs : *«Pour moi, ce sera aussi une belle façon d'entamer mon unité sur les Autochtones ; ils sont intéressés à comprendre les liens, à comprendre l'histoire qui est cachée derrière tout ça.»* Caroline, par le médium littéraire, est même parvenue à évaluer certaines compétences chez ses élèves au premier bulletin : *«[...] ces projets permettent un réinvestissement quand même dans les objectifs pédagogiques [...] Comme je disais, ces projets m'ont même aidée pour le premier bulletin [...] »*

Dans le même ordre d'idées, Boutin (1999) constate justement cette vaste possibilité de réinvestissements qu'offre l'univers littéraire ; par la lecture de textes signifiants et authentiques, elle s'ouvre à l'interdisciplinarité, au développement des compétences en littératie, au plaisir de lire et d'apprendre et au développement d'une certaine culture littéraire. De même, cette pratique a démontré, à l'instar de nombreux chercheurs (Chirouter, 2012 ; Deragon, 2012 ; Dupin de Saint-André, 2012 ; Estivalèz, 2012 ; Fleuret, 2012 ; Gadoua, 2012 ; Lépine et Goyette, 2012 ; Lick, 2012 ; Martel, 2012 ; Montésinot-Gelet, 2012), qu'au-delà des compétences en français, la littérature jeunesse est aussi un outil pour les autres sphères d'apprentissage et l'intégration des disciplines.

5.1.4 LES APPORTS IDENTITAIRES

Au regard des résultats discutés et des études allant en ce sens, cette pratique ayant recours à la littérature jeunesse à des fins de construction identitaire offre la possibilité aux enseignants de poursuivre l'atteinte de leurs objectifs pédagogiques, mais aussi, et cela est fondamental, elle semble faciliter leur rôle en construction identitaire. Les résultats illustrent en effet qu'il existe un apport identitaire lorsqu'on a recours à une pratique axée sur le littéraire ; *«[...] c'est un bon outil pour aborder l'identité. C'est toute la richesse des discussions qu'on a eues autour de ces albums-là qui, entre autres, m'incite à penser que le médium de la littérature joue vraisemblablement un rôle dans la construction identitaire.»*

Les résultats discutés appuyant l'idée que cette pratique semble efficace pour favoriser la construction identitaire convergent dans le sens des chercheurs qui louent le caractère identitaire de la littérature jeunesse, notamment Munk (2001) et Sorin (2003a ; 2003b). Munk (2001) soutient en effet qu'une telle pratique *« [...] donne l'occasion aux élèves de développer leurs capacités d'association, de discrimination et d'évaluation, de façonner l'image qu'ils se font de leur groupe d'appartenance, de se conscientiser, de s'identifier et de s'engager.»* (p.40) Conséquemment, on observe le même constat chez

Sorin (2003a ; 2003b) alors qu'elle mentionne l'influence et la portée identitaire de la littérature sur le lecteur, surtout si elle fait écho de la réalité de la communauté francophone.

En d'autres termes, comme en témoignent les résultats obtenus, la pratique enseignante abordant la littérature jeunesse comme vecteur identitaire et médium d'apprentissage permet, à l'instar des propos soutenus par Munk (2001), de faire développer chez les élèves des compétences à communiquer en français sous toutes ses formes, mais offre également à ces mêmes élèves l'accès à une culture francophone à laquelle ils peuvent se raccrocher et se reconnaître (dans Noël-Gaudreault & Tran, 2001, p.34).

5.1.5 LA VOIE LITTÉRAIRE ; UNE PRATIQUE PÉDAGOGIQUE INNOVANTE

Si cette pratique enseignante permet, comme il l'a été démontré, des transferts aux niveaux pédagogique et identitaire chez les élèves, elle offre également à l'enseignante la possibilité d'expérimenter une approche différente de ce qu'elle avait l'habitude de privilégier : «[...] *Je trouve que par rapport à mes pratiques habituelles, celle-ci est une bonne façon de faire ; j'ai aimé ça, mes élèves ont aimé ça et je vois que ça a fait une différence*» Cette constatation rejoint d'ailleurs celle de Demougin (2007) reconnaissant les vastes possibilités d'exploitation que propose une pratique axée sur la littérature jeunesse tout en permettant aux enseignants d'expérimenter une approche didactique innovante.

Les résultats témoignent que cette approche, en plus d'offrir une occasion aux enseignants d'innover, a de plus d'importantes répercussions sur la motivation et l'intérêt des élèves, notamment les garçons, sur leur participation, sur le développement du goût de la lecture et sur l'élargissement de leur horizon littéraire (*voir tableau 6 dans la section 5.1.3.3 des résultats*). Au regard des résultats sur la pratique enseignante, on constate des apports motivationnels qu'il incombe de soulever, comme s'est assuré de le faire Caroline dans l'analyse réflexive de sa pratique. En ce sens, redoutant de trop didactiser la littérature, cette dernière a préféré mettre de côté le carnet de lecture puisqu'il était susceptible de nuire au maintien de cette motivation. Si une attention particulière est portée à ne pas trop didactiser la littérature, cette motivation nouvelle qu'elle a observée chez ses élèves tend à démontrer qu'une approche pédagogique axée sur la littérature jeunesse maintient l'intérêt des élèves. Les résultats obtenus s'inscrivent à cet égard dans le sens des recherches de Léon (2004) et Munk (2001) qui mentionnent que cela permet aux élèves de susciter et nourrir leur goût pour la lecture. Ce faisant, recourir à la voie littéraire pour aborder l'identité et atteindre les objectifs pédagogiques devient, à l'instar de ce que soutient Tsimbidy (2008), «un incontournable dans les pratiques pédagogiques» (p.7).

Un autre élément des résultats obtenus témoignant de la pertinence de recourir à une pratique innovante axée sur le vecteur littéraire est le fait que cette approche permette une ouverture sur le monde. En effet, l'enseignante assure que cela amène les élèves à s'ouvrir à une réalité qui n'est pas nécessairement la leur et à visualiser le mode de vie d'un autre pays (notamment par l'album «*Haïti, mon pays*» présenté dans le cadre du projet 4 «*Le français, mon pays*»). Parmi les apports de la littérature jeunesse observés par Léon (2004), ce dernier constate lui aussi que le vecteur littéraire puisse élargir les horizons des élèves : «[...] exercice de réflexion et du jugement, meilleure connaissance de soi, découverte du monde et apport de connaissances, confrontation avec l'autre pour une meilleure socialisation. [...]» (p.6) Léon (2004) renchérit même en ce sens en spécifiant qu'il est attendu que la littérature jeunesse «[...] produise d'authentiques œuvres d'art, des textes

achevés aux résonnances multiples qui ouvrent tout à coup un nouveau point de vue sur monde en créant une émotion forte.» (p.11) Dans le même ordre d'idées, Potvin (1995) parvient non seulement au même constat observé dans le cadre de cette recherche, soit que la littérature jeunesse permette vraisemblablement une ouverture sur le monde, mais insiste également sur la portée identitaire de cette pratique pédagogique en milieu minoritaire.

5.1.6 L'ACCESSIBILITÉ AUX ŒUVRES LITTÉRAIRES

Si les résultats de la présente recherche démontrent qu'une pratique enseignante axée sur la littérature jeunesse à des fins de construction identitaire permette d'éduquer, divertir, informer, ouvrir les horizons des élèves et les faire progresser dans leur quête identitaire – à l'instar de Potvin (1995, p.5) -, l'accessibilité aux œuvres demeure parfois problématique. En effet, malgré l'intérêt de certains enseignants de recourir à la littérature jeunesse en contexte minoritaire, tel que c'est le cas pour Caroline, les bibliothèques scolaires ne semblent pas parvenir à nourrir suffisamment cette ambition ; *«À la bibliothèque, on n'a pas une collection riche, intéressante, je trouve. [...] J'ai découvert des textes à gauche, à droite, mais [...] je n'ai pas encore mis le doigt sur quelque chose d'assez significatif...»*

Par conséquent, les résultats mettent en lumière le fait que l'accès aux œuvres littéraires de qualité demeure un obstacle limitant la mise en place d'une telle pratique. Il est bien entendu regrettable que cette réalité freine les enseignants à recourir davantage à cette approche pédagogique pourtant pertinente et innovante. À la lumière de ce constat, il apparaît primordial, tel que soutenu par Potvin (dans Boucher, 2008), de remédier à cette problématique afin d'appuyer les enseignants qui sont désireux de s'investir dans une telle pratique pédagogique :

Il est essentiel que les jeunes aient accès à une grande variété de livres qui célèbrent leur culture, qui raconte leur style de vie, qui décrivent leur milieu, qui rappellent leurs traditions, qui redisent leur histoire, qui reflètent leur société réelle et contemporaine, qui s'inspire de leur psychologie, qui s'articulent autour de leurs mœurs et coutumes et qui font appel à leurs problèmes spécifiques. Autrement, ils n'auront jamais une vision nette de ce qu'ils sont. (Potvin, 1996, p.325)

5.1.7 L'APPORT RECONNU DE LA LITTÉRATURE JEUNESSE PAR L'ANALYSE RÉFLEXIVE DE L'ENSEIGNANTE

Les résultats de la présente recherche permettent également d'aborder la démarche réflexive de l'enseignante sur sa pratique grâce aux entretiens d'explicitation qui lui ont permis d'entrer dans un processus de métacognition. Caroline a ainsi posé un regard réflexif sur la planification, l'organisation, l'évaluation, la régulation et les réajustements, opérations aboutissant à l'amélioration de son agir pédagogique. Plus spécifiquement, l'enseignante a remarqué son engouement à l'idée de faire de nombreux transferts pédagogiques puisque la voie littéraire lui ouvrait plusieurs portes en ce sens. Toutefois, elle a vite constaté que bien qu'il s'agisse d'une approche aux multiples possibilités s'ouvrant également à l'interdisciplinarité (Chirouter, 2012 ; Deragon, 2012 ; Dupin de Saint-André, 2012 ; Estivalèz, 2012 ; Fleuret, 2012 ; Gadoua, 2012 ; Lépine & Goyette, 2012 ; Lick, 2012 ; Martel, 2012 ; Montésinot-Gelet, 2012), il vaut mieux parfois cibler certaines notions et les approfondir davantage que d'en travailler plusieurs en demeurant en surface ; «[...] j'ai voulu être trop ambitieuse pour faire encore plus de liens avec d'autres matières alors qu'on est mieux d'en faire un peu moins, mais mieux ficelées, comme c'était prévu au départ.»

L'expérimentation réalisée a également permis de démontrer que le carnet de lecture que les élèves devaient remplir pour consigner les traces de leurs lectures et de leurs réflexions sur l'identité s'est avéré trop difficile à mettre en application. En effet, l'enseignante, dans son analyse réflexive, a constaté que cet outil de consignation devait être adapté afin qu'il n'entrave pas le goût de la lecture des élèves et qu'il soit plus adapté au rythme de lecture des élèves. Néanmoins, Caroline réitère la pertinence pédagogique de cet outil et insiste pour trouver une façon de l'intégrer dans sa pratique, reconnaissant ses apports potentiels dans une approche axée sur la littérature jeunesse : « [...] j'aimerais ça continuer à réfléchir sur ce carnet-là, pour moi-même avoir des traces de lectures différentes que ce que je reçois dans mes évaluations, dans mes observations... Je dois mijoter là-dessus, car j'aime l'idée ! »

Par conséquent, d'après les résultats analysés, on perçoit chez l'enseignante un élan manifeste en ce qui a trait la poursuite d'une pratique pédagogique axée sur la littérature jeunesse à des fins de construction identitaire. À l'instar de ses propos tenus en entretien, cette pratique semble vraisemblablement démontrer un potentiel pédagogique et identitaire puisque l'enseignante manifeste un intérêt pour reprendre des éléments vécus dans les projets littéraires : « Le concept de partir d'albums illustrés [...] ramener la lecture aux élèves à travers les albums illustrés pour travailler mes stratégies de lecture, plutôt que de partir d'un texte [...] j'ai vraiment trouvé ça l'fun ! » Elle souhaite donc consolider dans sa pratique future ce qu'elle a vécu dans l'intention de ramener cette approche pédagogique. Cette intention de réinvestissement futur illustre assurément que l'enseignante croit que cette pratique puisse avoir des vertus pédagogique et identitaire pertinentes : « Donc c'est ça la beauté de la chose, une fois que la base est là, tu peux reprendre puis tu ajustes, tu ajoutes, tu enlèves... » Elle compte ainsi aller chercher de plus en plus d'œuvres littéraires à la bibliothèque et travailler de pair avec la bibliothécaire afin de poursuivre en ce sens.

Enfin, en ce qui a trait aux quatre projets littéraires expérimentés, les résultats analysés sur la pratique enseignante ont révélé la qualité et la pertinence réelle de la séquence proposée : *«Je trouve qu'ils [les projets] ont été bien placés dans l'ordre. On n'aurait pas pu faire le mode d'emploi avant parce que je trouve que ce que la bande dessinée a apporté comme cheminement était différent et ce que ça a apporté comme connaissances pour en arriver au mode d'emploi. Et je ne pense pas qu'on aurait réussi à faire créer des poèmes comme ça si on n'avait pas...»* Chaque projet et la dynamique de ces derniers semblent conséquemment avoir contribué à la richesse de cette pratique proposée dans le cadre de la présente recherche. La résonance des pratiques réalisées au regard de la planification envisagée quant aux divers projets littéraires s'est avérée essentielle afin que cette pratique soit à ce point favorable à la construction identitaire.

5.2 PARTIE 2 | CHEMINEMENT IDENTITAIRE DES ÉLÈVES

En cohérence avec le deuxième objectif poursuivi par la présente recherche, soit «Décrire l'évolution identitaire d'élèves de l'élémentaire en contexte franco-ontarien ayant expérimenté la littérature jeunesse à des fins de construction identitaire», les résultats de l'analyse du cheminement identitaire des élèves ciblés par cette étude sont discutés au regard des éléments suivants : 1) la littérature jeunesse et le cheminement identitaire ; 2) la diversité des marqueurs identitaires ; 3) les facteurs d'influence ; 4) l'école comme communauté francophone d'appartenance ; 5) le bilinguisme comme objet de commodité ; 6) les trajectoires identitaires.

5.2.1 LA LITTÉRATURE JEUNESSE ET CHEMINEMENT IDENTITAIRE

Les résultats de la recherche illustrent que les projets recourant à la littérature jeunesse et les réflexions qui les accompagnent, tels que vécu dans la classe de Caroline, ont permis aux élèves de cheminer dans leur construction identitaire. Ces projets littéraires

ont également amené les élèves à faire des apprentissages sur divers sujets. Conséquemment, cette étude illustre que la littérature jeunesse, lorsqu'elle est bien exploitée en classe, peut agir comme vecteur de construction identitaire.

Comme cela sera illustré dans les prochains points de la discussion, les élèves au cours de ce projet se sont familiarisés avec les concepts reliés à la construction identitaire : les identités linguistique, culturelle et sociale. C'est à l'unanimité que les élèves ont affirmé s'être ouverts sur leur identité par le biais des projets littéraires. Sorin (2003a ; 2003b) aborde justement l'influence de la littérature en ce sens ; celle-ci a une influence et une portée identitaire sur le lecteur, surtout si elle fait écho de la réalité de la communauté francophone.

Non seulement les élèves ont-ils fait des apprentissages en ce qui a trait à leur identité individuelle et collective, mais ils ont également découvert un pan de la littérature qu'ils avaient trop peu exploité. En effet, si la plupart des élèves se tournaient vers la littérature anglophone au début de l'expérimentation, on constate que le projet de recherche a amené les élèves à s'ouvrir davantage aux œuvres francophones. Parlant de ses découvertes littéraires, c'est justement le propos qu'a tenu Carlo en entrevue finale : « [...] *comme la personne* [auteur français] *Michaël Escoffier* [...] *j'ai beaucoup aimé ce qu'il faisait* [...] *son humour qu'il a mis dedans les histoires...* » De même, l'utilisation de la littérature jeunesse a favorisé pour au moins trois sujets certains apprentissages du point de vue langagier. En effet, Allan, Morgane et Julia ont révélé avoir appris des nouvelles expressions, des mots de vocabulaire nouveaux en plus de s'être ouverts à différents registres de langue.

Les prochains points abordent plus spécifiquement le cheminement identitaire des sujets ciblés dans cette étude. Plus précisément, ce cheminement identitaire est étudié sous l'angle de la diversité des marqueurs identitaires, des facteurs d'influence, de l'école comme communauté francophone d'appartenance, du bilinguisme comme objet de commodité et finalement, des trajectoires identitaires des élèves ciblés par cette étude. Ces éléments viennent illustrer le fait que le cheminement identitaire est véritablement tributaire de plusieurs facteurs.

5.2.2 DIVERSITÉ DES MARQUEURS IDENTITAIRES

D'entrée de jeu, l'importance de la diversité du bagage culturel des cinq élèves suivis au cours de l'expérimentation est à souligner afin de bien comprendre leur cheminement identitaire. Bien que ces mêmes élèves soient tous nés au Canada, leurs antécédents parentaux culturels sont tout autres ; parents égyptiens, mauriciens, ivoiriens, grecs, une mère anglaise et un père français, etc. Cette pluralité, bien entendu, n'est pas sans influence. Conséquemment, comment s'étonner du fait que les élèves de ce milieu éprouvent des difficultés à saisir leur propre identité dans un milieu francophone minoritaire, évoluant dans une microsociété, en l'occurrence leur famille, qui détient à elle seule une identité complexe ?

Si «La construction identitaire est un processus hautement dynamique au cours duquel la personne se définit et se reconnaît par sa façon de réfléchir, d'agir et de vouloir dans les contextes sociaux et l'environnement naturel où il évolue» (ACELF, 2006, p.12), il est attendu que le bagage culturel du milieu familial puisse avoir une influence sur le cheminement identitaire de l'élève. À juste titre, il devient donc impensable que les cinq élèves ciblés par la présente recherche suivent un parcours identitaire dans le même sens ; ce serait omettre ce facteur qu'est le noyau familial. Il ne faut donc pas sous-estimer le fait que, bien que les élèves soient tous dans la même école francophone, ceux-ci arrivent avec

leurs propres marqueurs identitaires. Conséquemment, le cheminement identitaire des sujets tel qu'il est présenté dans le présent chapitre est nécessairement teinté de cette réalité.

5.2.2.1 LA LANGUE COMME MARQUEUR IDENTITAIRE FONDAMENTAL

Au regard des données analysées par le biais des études de cas, il a été difficile pour les élèves de donner du sens à des concepts tels que *langue*, *culture* et *appartenance à une communauté* (Pilote, 2006). En effet, il a fallu expliciter à maintes reprises ces concepts aux élèves durant les projets littéraires. La langue est un marqueur identitaire fort important ; véhicule d'une culture (Breton, 1994, p.64), il est pertinent d'y accorder une attention particulière.

Dans cette étude, les élèves observés ne se limitent pas à la pratique d'une seule langue. S'ils parlent tous le français et l'anglais, certains y ajoutent le créole, le grec ou même l'arabe. Ces pratiques langagières mixtes ne sont pas négligeables ; à elle seule, la langue maternelle peut, en effet, influencer le parcours identitaire des élèves. Heureusement, la majorité des élèves ciblés, soit trois sur cinq, partagent la langue française comme langue maternelle, ce qui est fort intéressant. En effet, plus l'environnement est français, plus le développement psycholangagier francophone est fort (Allard, 2002). Comme le souligne Allard (2002), une personne immergée en milieu francophone consolide ses compétences à parler français et à performer à l'aide de cet outil, renforce son sentiment d'appartenance à la communauté et affermit son désir d'être partie prenante de celle-ci (p.21-22). Dans cette étude, les élèves qualifient, à cet égard, leurs compétences en français comme étant bonnes (trois des cinq sujets) ou moyennes (deux des cinq sujets).

Puisque les langues parlées à la maison semblent avoir une portée notable, il est pertinent de se questionner, comme le fait Vaillancourt (2007), sur l'effet que peut avoir un milieu où un élève (comme plusieurs des élèves ciblés dans cette étude) est baigné dans des cultures et des langues différentes.

Aspect central de la vie sociale, la langue est un des marqueurs identitaires des plus prononcés. Elle marque non seulement l'identité individuelle et la cohésion collective mais elle peut être en même temps un élément de différenciation. Si l'on accepte alors que la langue, l'identité et la culture coïncident, que fait-on des communautés bilingues où le comportement linguistique est caractérisé par la mixité? Que peut-on dire d'individus qui choisissent de vivre dans deux dimensions identitaires, qui adhèrent à deux cultures et à deux langues ? (Vaillancourt, 2007, p.iii)

Les élèves vivant dans un environnement mixte vivent confrontés à la langue et la culture prônées à l'école, c'est-à-dire le français et la culture francophone, à celles véhiculées par la famille et à la réalité minoritaire du milieu. Cette confrontation s'illustre dans cette étude dans la difficulté de plusieurs des élèves ciblés à identifier facilement leur langue de prédilection. Morgane, par exemple, s'est prise la tête entre ses mains lorsqu'elle a été invitée en entrevue à choisir entre le français et l'anglais : «*Je peux choisir les deux ? [...] Je ne veux pas répondre [...] Je ne peux pas choisir [...]*» (Morgane). Elle n'est pas la seule à éprouver cette difficulté ; c'est en effet presque à l'unanimité que les élèves ont utilisé un moment de réflexion afin de prendre une telle décision. Seule une élève, sur un ton affirmatif engagé, a, en effet, su choisir la langue française sans aucune hésitation. Mais sa langue maternelle est le français et le père de cette même élève lui rappelle constamment le privilège que constitue le fait de parler français.

Le rapport à la langue semble donc teinter systématiquement le cheminement identitaire des élèves. Il est possible de présumer que Carlo, par exemple, qui a pour langue

maternelle le grec (et l'anglais, en parallèle) et qui a une préférence marquée pour l'anglais, ne cheminera pas au même rythme que d'autres élèves, car son bagage familial culturel lui est propre, le français n'occupe pas la même place que d'autres dans sa vie et qu'en plus, il se dit amoureux de l'anglais.

5.2.2.2 LES MARQUEURS IDENTITAIRES CIBLÉS PAR LES ÉLÈVES

Dans le cas de la présente recherche, il a été nécessaire de démystifier les notions d'identités linguistique et culturelle et sociale auprès des élèves afin de personnaliser cette recherche de sens. Alors qu'au départ, les élèves ciblés ne voyaient le fait d'être francophone que sous le regard de la langue parlée, l'expérimentation leur a permis de cerner davantage en quoi consiste le fait d'être francophone. C'est à l'unanimité que les cinq élèves ont conséquemment ressorti des marqueurs identitaires qui dépassent le simple fait de parler une langue. Ces marqueurs identitaires sont les suivants : le fait de parler français, le fait de fréquenter une école française, le fait de célébrer les fêtes francophones et le fait de participer à des activités en français.

Ce travail d'identification réalisé par les élèves est intéressant considérant que les marqueurs relevés par les élèves eux-mêmes viennent toucher les concepts de la construction identitaire : *langue, culture et appartenance à une communauté* (Pilote, 2006). C'est dire à quel point le fait de décortiquer les concepts reliés à la construction identitaire amène les élèves à cerner davantage l'essence du *francophone*. De plus, les marqueurs identitaires que les élèves ont su identifier de leur propre chef rejoignent précisément les réflexions de Dallaire & Roma (2003) qui ont contextualisé la langue dans une perspective de construction identitaire francophone en supposant qu'elle soit

[...] une conscience de soi en tant que parlant français. Mais [...] c'est aussi la façon que cette francité est vécue et pratiquée. [...] c'est l'usage itératif de la langue française et la répétition des pratiques qui lui sont associées qui donnent un sens identitaire à la francité et qui produisent le «*francophone*». [...] c'est par leurs actions que les parlants français viennent à se reconnaître et que les autres les reconnaissent, comme francophones. (p.6-7)

Cette capacité des élèves à reconnaître que seule la langue ne suffit pas à la construction de l'identité illustre une certaine évolution identitaire chez les élèves. Au début de l'étude, lors du premier entretien, ils étaient en effet persuadés unanimement que le *francophone* ne se définissait que par la capacité d'un individu à pouvoir parler français. Les marqueurs identitaires qu'ils ont su dégager lors du deuxième entretien illustrent qu'à la fin de l'étude, ils ont cheminé dans leurs représentations. Cernant mieux les marqueurs identitaires liés au fait d'être francophone, les élèves paraissent plus outillés pour réfléchir à leur propre identification à ce *modèle*. Ainsi, le projet de recherche semble leur avoir permis de cheminer, du moins au niveau de la conception de ce qu'est le fait d'être francophone et cela, malgré le bagage culturel de leurs milieux respectifs qui demeure considérable.

Par ailleurs, la recherche menée auprès de ces élèves illustre également que le terme *franco-ontarien* ne semble pas faire écho ; en tenant compte du milieu pluriel dans lequel évolue chaque élève, l'identité *francophone* semble véritablement plus porteuse pour eux. Considérant cela, il s'est avéré judicieux de sélectionner un corpus littéraire non pas centré sur l'Ontario francophone mais sur la francophonie.

5.2.3 FACTEURS D'INFLUENCE

Tout au long de l'expérimentation, différents facteurs d'influence, outre les marqueurs d'identité qui viennent d'être étudiés, ont été observés sur le cheminement identitaire des élèves. Les contextes familial et social ont, en effet, eu une répercussion certaine sur le parcours identitaire des élèves.

5.2.3.1 LE RÔLE DE LA FAMILLE

Au regard des études de cas réalisées, il apparaît que la famille est au premier plan dans la perception que l'élève a de lui-même, dans ses pratiques courantes et dans ses choix :

«[...] toute ma famille parle le français et well, les cousines parlent le français, mes oncles, mes tantes et tout... donc pour moi, c'est comme well, comme j'aimerais parler le français plus que l'anglais [...]» ;

«[...] ma mère fait partie d'une communauté et puis parfois, elle fait comme ces choses... comme elle aide les plus vieux qui font partie d'une communauté française, donc comme moi aussi je l'aide à le faire[...]» ;

«[...] Car si j'ai comme mes amis qui parlent anglais, et si je devais choisir une langue pour parler avec eux, ce serait l'anglais, mais de l'autre côté, j'ai comme ma famille et tout le monde dans ma famille [...] ».

À l'unanimité, alors qu'il était demandé aux élèves de se décrire au regard des identités linguistique, culturelle et sociale, il a fallu leur reposer la question en leur demandant de faire fi de leur famille. La majorité tendait tout de même à maintenir leur position. C'est dire, à l'instar de Guérin-Lajoie (2001) à quel point «La famille semble jouer un rôle de première importance dans la façon dont les jeunes se positionnent face à leur langue et à leur appartenance de groupe.» (p.67)

5.2.3.2 LE ROLE DU CONTEXTE SOCIAL

La famille n'est pas le seul et unique facteur d'influence observé dans ces études de cas. Les résultats analysés permettent de constater que le contexte social dans lequel évolue l'élève a lui aussi des répercussions sur ses choix et ses pratiques. Les résultats de la présente recherche l'ont démontré à maintes reprises : utilisation de termes anglais au sein même de l'école francophone, choix unanime de l'anglais dans les pratiques médiatiques, l'anglais privilégié comme langue d'usage dans les pratiques sociales, etc.

En fait, selon que le cercle d'amis à l'extérieur de l'école soit anglophone ou francophone, les élèves ne semblent pas réaliser les mêmes choix s'ils sont invités à choisir une seule langue de prédilection. Il est donc possible de déduire, dans le cas de la présente recherche, que ce choix repose sur le contexte social et utilitaire davantage que sur un attachement à la langue en tant que tel. C'est également ce qu'a observé Leone (2011) en suggérant que

[...] l'identité est identifiée par l'entourage d'un acteur social ; ce dernier doit s'appropriier ou rejeter l'identité qui lui est proposée. De plus, l'identité se construit et se produit par les interactions sociales et les expériences d'un acteur tout au long de sa vie. (p.25)

5.2.3.3 SYNTHÈSE QUANT AUX FACTEURS D'INFLUENCE

Au regard de ces observations, il apparaît qu'on ne peut imposer aux élèves de se définir sans tenir compte de des facteurs d'influence que sont la famille et les amis ; ils font partie de l'identité même de l'élève. Ces observations rejoignent les réflexions d'Erikson (1972), de Dubar (2010) et de Magnan (2010) qui soutiennent qu'un individu se construit une identité pour soi *et* en relation avec les autres.

Bien entendu, l'âge des sujets pourrait être un autre facteur à considérer, facteur susceptible de modifier le rapport à la famille et/ou au contexte social. Dans cette étude, ces derniers sont âgés entre dix et onze ans. Par contre, les recherches antérieures menées auprès d'élèves du secondaire, dont celle de Guérin-Lajoie (2001), illustrent que même chez les sujets plus âgés, la famille et surtout le contexte social jouent encore un rôle fondamental. Ainsi, dans sa recherche sur les parcours identitaires d'un groupe d'adolescents fréquentant une école secondaire minoritaire francophone, Guérin-Lajoie (2001) affirme qu'il :

[...] il ne faut pas minimiser l'influence des amies et amis dans la vie des jeunes que nous avons suivis. Les données recueillies indiquent qu'effectivement, le groupe d'amis et amies contribuent de façon substantielle au phénomène d'anglicisation chez les jeunes. Lorsqu'ils sont en groupe, ceux-ci privilégient, de façon générale, des activités en anglais [...] et la langue d'échange devient, pour la grande majorité d'entre eux, l'anglais. Mais il demeure que, chez certains de ces jeunes, le discours véhiculé insiste néanmoins sur l'importance de la langue et de la culture françaises dans leur vie. Pour eux, cette préférence pour l'anglais ne signifie aucunement une absence totale de conscience sociale, pas plus qu'un reflet définitif du français comme langue d'appartenance. (p.68)

En d'autres termes, il apparaît que les élèves observés dans cette étude ne s'identifient pas sans considérer leur noyau familial et social ; ils se définissent et s'identifient précisément en considérant ces facteurs d'influence que sont la famille et les amis. Par conséquent, il serait possible d'envisager en tenir davantage compte dans l'approche en construction identitaire dans les écoles de langue française. Ainsi, à l'instar des conclusions tirées par Guérin-Lajoie (2006a) :

On constate une autre réalité au sein de la francophonie, tant en milieu majoritaire que minoritaire : celle d'une clientèle diversifiée en même temps sur le plan culturel et linguistique. [...] La présence de multiples identités, tant linguistiques que culturelles, appelle ainsi une remise en question de la part de l'école dans les fondements mêmes de son intervention auprès de la clientèle scolaire. (p.2-3)

5.2.4 L'ÉCOLE COMME COMMUNAUTÉ FRANCOPHONE D'APPARTENANCE

Si des facteurs tels que la famille et les amis ont une influence rendant indissociables les identités individuelle et collective (Magnan, 2010, p.13-14), il importe d'observer les résultats de ce projet de recherche sous le regard du niveau d'appartenance des élèves envers la communauté francophone.

Malgré un intérêt majoritaire qui persiste pour l'anglais, que ce soit pour des raisons utilitaires ou sociales, il demeure que les élèves ciblés dans cette étude accordent à l'unanimité de l'importance pour la langue et la culture françaises et conséquemment, pour la communauté assurant leur pérennité. Par exemple, Allan soutient l'importance d'appartenir à une communauté afin de rencontrer des gens avec qui il partage une langue commune et avec qui il peut se rassembler : «[...] *tu sais des gens dans la communauté et que tu sais parler la même langue dans la communauté dans laquelle tu es... Être comme une personne sociale et se faire des amis, comme à l'école... comme ça, tu n'es pas isolé...*»

En fait, les élèves observés se considèrent tous, à peu de choses près, comme faisant partie de la communauté francophone. Au début de l'expérimentation, le simple fait de savoir parler le français constituait, pour la plupart, un élément-clé du fait de faire partie de cette communauté. Au cours de l'automne, par les projets réalisés, un changement à ce niveau a été remarqué ; pour ces élèves, la communauté ne doit pas être prise au sens large

de la grande famille des francophones, mais dans une perspective plus concrète, qui s'arrime davantage à leur vécu. Conséquemment, on remarque qu'à l'unanimité, c'est l'école qui constitue à leurs yeux une communauté francophone en soi, communauté à laquelle ils ont un sentiment d'appartenance plus fort. Dans son étude, Pilote (dans Pilote, Marcus de Souza Correa, 2010) fait les mêmes constats : « [...] cette appartenance est surtout vécue et affirmée au regard de l'école française qui fournit un contexte concret et quotidien d'actualisation de l'identité linguistique et culturelle.» (p.42)

Au regard de cette école, qui fait office de communauté d'appartenance, la majorité des élèves de cette étude affirment d'ailleurs ne participer aux activités francophones que lorsqu'elles sont de nature scolaire.

Dans le même ordre d'idées, la reconnaissance des élèves et leur attachement pour l'école en tant que communauté à laquelle ils appartiennent se manifestent dans leur souci affirmé de vouloir préserver et protéger les écoles francophones. En effet, les propos des élèves illustrent que ces derniers portent une grande estime aux écoles de langue française de par leurs côtés rassembleur et utile pour les francophones. Conséquemment, il leur apparaît impensable que ces écoles puissent un jour fermer leurs portes.

Toutefois, les résultats de cette étude illustrent que bien que l'école soit un lieu d'appartenance important, le milieu familial a encore un rôle d'influence majeur. En fait, si l'élève évolue au sein d'une famille exogame, par exemple, ayant sa propre histoire culturelle, celui-ci ne sera probablement pas amené à côtoyer la communauté francophone en-dehors de l'école de la même manière qu'un élève issu d'une famille endogame. D'un autre point de vue, amené par Gérin-Lajoie (2006a), certains élèves peuvent aussi développer plusieurs formes d'appartenance par le «va-et-vient constant d'une frontière

linguistique et culturelle à l'autre.» (p.2). Ainsi, Carlo dans cette étude a, par exemple, pris conscience qu'il avait également développé une forme d'appartenance envers la communauté grecque :

[Chercheure] *«As-tu l'impression d'appartenir à la communauté francophone ?»*

[Carlo] *«Pas vraiment parce que... parce que chaque fois qu'il y a des rassemblements ou des choses comme ça... comme ou il y a des choses que les Franco-Ontariens font... je vais comme jamais aller à ces choses-là... Mais d'autres personnes y vont... alors... [...] Je pense que je fais un peu partie de la communauté grecque parce que je vais aux fêtes et des choses comme ça [...] je vais comme à l'église [...] et mes parents comme veulent que je fasse quelque chose le vendredi soir à l'église... je vais à une école grecque le samedi et quand ils ont des rassemblements et des fêtes, j'y vais tout le temps.»*

Peu importe le fait que les élèves affirment appartenir à la communauté francophone qu'est l'école ou à une autre communauté, par exemple la communauté grecque, l'expérimentation proposée aux élèves dans cette recherche a permis à ces derniers de saisir ce en quoi consiste l'appartenance, et par conséquent, l'essence de l'identité sociale. Ainsi, à la fin du projet, tous parviennent désormais à parler d'une langue commune, d'un partage d'habitudes de vie et d'une manière de se rassembler, tel que l'illustrent ces extraits :

[Morgane] *«Je parle français et les autres qui font partie de la communauté parlent français aussi [...] je participe aux activités francophones»*

[Julia] *«Parler avec des gens de la même façon qu'ils te parlent comme... s'ils parlent français [...] avoir la même langue... comme... les mêmes actions [...] Oui !... Je parle français, j'ai comme les mêmes habitudes que les francophones ...»*

Comme le souligne Breton (1994),

Si des individus s'identifient à un groupe, s'ils sentent qu'ils y appartiennent, c'est qu'ils perçoivent que certaines de leurs caractéristiques personnelles correspondent à celles qui fondent l'identité du groupe [...] L'identification est la perception d'une affinité entre l'identité et la situation d'un individu et celle d'une collectivité. (p.59).

De même, tous les élèves manifestent à la fin de l'expérimentation un attachement incontestable pour leur école française. Tellement, qu'ils projettent en majorité de poursuivre leurs études secondaires au sein d'une école française. Seul Carlo demeure hésitant, déchiré par des facteurs d'influence externes : *«Je veux aller à l'école de mon meilleur ami qui est une école anglophone, mais je veux aussi rester à cette école [...] mes parents disent que je dois rester ici... »*

5.2.5 LE BILINGUISME, OBJET DE COMMODITÉ

Un autre constat né de l'analyse des études de cas réalisées dans le cadre de cette étude concerne l'enjeu du bilinguisme. En fait, le cheminement identitaire des élèves semble influencé par la perception utilitaire que les élèves ont de la langue. Conséquemment, l'identité linguistique des élèves ne va pas sans considérer la langue comme objet de commodité.

Il a été possible d'observer à l'unanimité chez les élèves ciblés que lorsque l'importance du français, les raisons de recourir à telle ou telle langue, les choix littéraires, etc. sont abordés, tous tendent à justifier leurs choix par le caractère utilitaire de la langue. En ce sens, il apparaît que pour les élèves évoluant en contexte pluriel, le bilinguisme soit non seulement un avantage, mais teinte grandement leur identité linguistique. Ce constat

rejoint celui de Guérin-Lajoie (2004) : «En effet, ces élèves ne se considèrent pas toujours comme uniquement francophones. Dans bien des cas, ils déclarent plutôt posséder une identité bilingue, où le français et une autre langue cohabitent, cette autre langue étant cependant la plupart du temps l'anglais.» (p.173)

Le fait que les élèves prônent en quelque sorte les avantages du bilinguisme n'est pas, en soi, une surprise. Dans un contexte de minorité, on pouvait à juste titre s'attendre à ce que la langue majoritaire bénéficie «d'un statut plus prestigieux que la langue minoritaire. Dans leur vie quotidienne, les jeunes francophones ont des contacts réguliers avec les deux langues officielles et même avec d'autres langues.» (Gauvin, 2009, p. 97)

Ces constats ne révèlent toutefois par nécessairement que les élèves n'accordent aucune importance à la langue française. Au contraire, «[...] le sens accordé à la notion d'identité bilingue varie d'un jeune à l'autre et que pour certains d'entre eux, le rapport à la francophonie demeure néanmoins fort (et dans certains cas, même très fort), malgré le fait que les pratiques langagières de ces adolescents et adolescentes montrent une préférence souvent très nette pour l'anglais.» (Guérin-Lajoie, 2004, p.174)

De fait, la majorité des élèves ciblés dans cette étude affirment, en parallèle, être fiers de parler français. Pour certains, parler français, cette langue rare sur un territoire majoritaire anglophone, constitue un privilège. Certains démontrent même du leadership lorsque nous parlons de la possibilité de s'engager dans l'organisation d'événements francophones. Inversement, outre leur fierté, quelques-uns éprouvent par contre du malaise, de la solitude ou de l'incertitude face à l'usage de la langue à l'extérieur de l'école. Ici, toute la complexité de vivre dans une situation de bilinguisme et de surcroît dans des milieux culturels et familiaux divers s'exprime. Malgré tout, la fierté demeure le sentiment

partagé par l'ensemble des élèves : *« parce que je suis fière de parler français et comme quand on me demande si je parle français, je suis comme « Oui ! » et eux autres sont comme « C'est vraiment cool, car je ne sais pas comment ... ! »* (Morgane).

5.2.6 LES TRAJECTOIRES IDENTITAIRES

Avant de clore la discussion, il importe de parler de trajectoires identitaires, un concept central dans plusieurs études intéressées à la question de l'identité (notamment Allard, 2002 ; Boucher, 2013 ; Dallaire & Roma, 2003 ; Dalley, 2006 ; Gauvin, 2009 ; Guérin-Lajoie, 2001, 2004, 2006a, 2006b ; Leone, 2011 ; Pilote, 2006 ; Théberge, 2006 ; Vaillancourt, 2007). Avant de parler de *trajectoires identitaires*, il incombe par contre de rappeler que dans une perspective de construction identitaire, le cheminement ou la trajectoire réfère à un processus continu, évolutif (ACELF, 2006). Les constats présentés dans cette section s'appuient conséquemment sur cette réflexion de Gauvin (2009) qui affirme que le cheminement identitaire

[...] s'effectue en interaction avec les autres et dans un environnement qui évolue. La construction identitaire ne se fait pas en vase clos mais dans un environnement qui fournit à la personne des expériences de vie qui lui permettent de se définir, de donner un sens à son existence, de se situer et de continuer à évoluer. (p.101)

5.2.6.1 ÉVOLUTION IDENTITAIRE OBSERVÉE CHEZ LES ÉLÈVES

À l'instar des résultats qui ont été présentés, il est possible d'affirmer que le projet a été en soi une expérience signifiante pour les élèves afin, entre autres, qu'ils donnent davantage de sens à leur identité. Par l'occasion qui leur a été offerte de réfléchir sur eux par le médium de la littérature jeunesse, ils sont parvenus à se connaître davantage et à s'identifier au regard des concepts d'identités linguistique et culturelle et sociale. En ce sens, il a été possible d'observer au cours de l'expérimentation qu'une majorité d'élèves (les trois cinquièmes, soient Allan, Morgane et Carlo) se présentent (en paroles, en

comportements et en affirmations) comme bilingues anglo-dominants. Quant aux deux autres sujets (Maya et Julia), l'un se présente comme bilingue (sans dominance affirmée) et l'autre, bilingue francodominant. Evidemment, il importe de rappeler le fait qu'il ne s'agit pas d'un statut ; malgré les termes utilisés, ceux-ci ne présument pas une cristallisation de l'identité des sujets.

Suite à l'expérimentation des projets littéraires, un certain changement a été constaté dans le cheminement identitaire de tous les élèves observés. On tend même à affirmer qu'une élève parmi le groupe de sujets (Maya) a connu un changement notable dans l'affirmation de son identité : alors qu'elle se percevait simplement comme bilingue, elle s'est mise à affirmer son identité francophone, s'y reconnaissant davantage :

«J'ai vraiment remarqué que j'étais plus francophone qu'anglophone [...] Et j'aime vraiment le français et même si les personnes ne me voient pas comme une personne comme ça [francophone], je... à l'intérieur de moi, je suis vraiment, ... je pense que je suis vraiment comme ça !»

Ce cheminement affirmé permet de concevoir une certaine contribution de la littérature jeunesse à la construction identitaire. Tel que mentionné précédemment, cette étude a illustré que Maya n'est pas la seule à avoir cheminé. En effet, si Allan se présentait comme un bilingue anglo-dominant, cette dominance anglophone s'est perdue à la fin du projet : *«Francophone... comme... il y a francophone ET anglophone... »*. Il s'agit d'un fait intéressant de voir qu'à la fin du projet, il commence par s'affirmer francophone avant de nuancer son propos pour y ajouter son identité anglophone, le rendant davantage bilingue.

Un changement au niveau de l'identité de Morgane est aussi observable. Se percevant comme une bilingue anglo dominante, on remarque une meilleure connaissance de soi à la fin de l'étude, Morgane se reconnaissant d'autres identités : «*Je suis francophone premièrement... deuxièmement, je suis... ivoirienne... et après je suis anglophone.*» Par conséquent, on présume que le projet a permis à Morgane d'affirmer son identité multiple, tout comme Carlo qui a découvert la complexité de son identité et se reconnaît désormais davantage dans une identité multiple. Finalement, de son côté, Julia présentait d'abord une identité bilingue francodominante grandement teintée de l'influence d'un père francophone : «*parce que parler français, [...] c'est un privilège et mon père m'a toujours dit que parler français c'est ce qui t'apporte des bonnes choses dans la vie.*» Or, le projet lui a permis de réfléchir davantage sur soi et son identité francophone affirmée a ainsi migré vers une identité bilingue.

5.2.6.2 PROFILS IDENTITAIRES DES ÉLÈVES

Considérant les résultats énoncés et analysés précédemment, qui illustrent que les pratiques ayant recours à la littérature jeunesse comme vecteur d'identité ont su accompagner dans cette étude les élèves dans leur cheminement identitaire, il est intéressant de présenter ces constats par le biais des profils identitaires élaborés par Pilote (2006). Ces profils permettent d'exposer les résultats sous le regard de ces cheminements empruntés par les élèves dans leur construction identitaire.

Parmi les huit profils proposés par Pilote (2006), seulement trois d'entre eux permettent d'identifier les élèves ciblés par ce projet de recherche. En effet, ceux-ci ne correspondent pas aux profils des *déracinés*, des *critiques engagés*, des *compositeurs singuliers*, des *majoritaires désintéressés* ou des *citoyens du monde*. Toutefois, la majorité des sujets – les trois cinquièmes – ont un profil se rattachant aux *bilingues polyvalents*.

Allan, Morgane et Julia se présentent en effet comme des élèves à «la recherche d'une grande polyvalence à travers l'élaboration d'une identité bilingue. Ces élèves souhaitent ainsi participer et appartenir aux groupes minoritaire et majoritaire sans pour autant camoufler les aspects de leur identité.» (Pilote, 2006, p.47). Il n'est guère surprenant qu'une majorité des élèves de cette étude s'affirment davantage au regard du bilinguisme (comme cela a été illustré au point 6.2.5) puisque, comme le souligne Duguay (2008),

L'identité bilingue est de plus en plus présente dans le discours de la francophonie. L'hybridité identitaire est une réalité qui s'applique à environ deux tiers des enfants des parents ayant droit. Quoiqu'on hésite à qualifier l'identité bilingue de «nouvel état identitaire», l'hybridité identitaire est une réalité légitime pour un nombre croissant d'enfants qui construisent leur identité dans des familles exogames.» (Duguay, 2008, p.13)

Comme Duguay (2008), il est possible d'observer chez les élèves ciblés par la présente recherche qu'ils cherchent une polyvalence dans leur identité, que ce soit pour le côté utilitaire de la langue ou de par leur bagage linguistique, culturel et social diversifié.

Dans les profils identitaires élaborés par Pilote (2006), si trois élèves correspondent davantage au profil des *bilingues polyvalents*, Maya et Carlo, quant à eux, se démarquent par leur profil respectif, soit *affirmationniste* et *caméléon*. Tel que démontré précédemment, le cheminement identitaire de Maya au cours du projet de recherche l'a amenée à s'identifier comme francophone et à s'affirmer davantage en ce sens. Conformément au profil *affirmationniste*, elle s'affirme au regard de la langue et de la culture françaises et son identité devient alors une grande source de fierté (Pilote, 2006, p.44) : «[...] je suis fière quand les personnes me disent «Tu es si chanceuse de pouvoir parler français, j'aimerais tellement, mais je ne peux pas car...». » De son côté, Carlo a découvert la complexité de son identité caractérisée par son amour de l'anglais et son appartenance à la fois à la

communauté francophone par le biais de l'école, mais aussi à la communauté grecque (au besoin, référer au poème de Carlo au point 5.2.5.2 des résultats). Ainsi, c'est le profil *caméléon* qui lui colle davantage à la peau :

«[...] les caméléons expriment leur appartenance à la fois aux groupes minoritaire et majoritaire [...] [et] prennent habituellement «les couleurs» du groupe dans lequel ils se trouvent en actualisant les caractéristiques identitaires correspondant à l'identité reconnue. [...] Bref, c'est en affichant une identité correspondant aux attentes des autres et en respectant les règles du jeu de chaque milieu que les caméléons comptent réaliser une intégration la plus complète possible.» (Pilote, 2006, p.46)

CHAPITRE 6

CONCLUSION

6.1 CONCLUSION GÉNÉRALE

La présente étude s'inscrivant dans une démarche de recherche collaborative (Desgagné, 2001) souhaitait illustrer une contribution possible de l'exploitation pédagogique de la littérature jeunesse à des fins de construction identitaire. Par l'implantation d'un bain de littérature francophone et l'expérimentation de quatre projets littéraires, l'enseignante et les élèves d'une classe de double niveau de cinquième et sixième année de l'élémentaire en contexte minoritaire franco-ontarien ont expérimenté une pratique pédagogique axée sur la littérature jeunesse comme vecteur potentiel de la construction identitaire. La chercheure et l'enseignante ont été impliquées sur le terrain durant tout le processus d'expérimentation échelonné sur trois mois et demi, comme le suppose le devis de la recherche collaborative.

De nombreux chercheurs, notamment Boucher (2013), Buors & Lentz (2009), Duguay (2008), Gauvin (2009), Gilbert *et al.* (2004), Gohier (2006), Guérin-Lajoie (2006a ; 2006b ; 2001), Pilote (2006), Roy (2006) et Théberge (2006) pour ne nommer que ceux-là, se sont intéressés au phénomène complexe de la construction identitaire afin de mieux saisir sa dynamique ou de recenser diverses pratiques qui y sont reliées. Certaines recherches antérieures menées sur le rôle de l'école dans la construction identitaire ont aussi fait état de la question concernant le manque d'outils et de temps dont disposent les enseignants (Gohier, 2006 ; Guérin-Lajoie, 2006b ; Roy, 2006) pour jouer ce rôle imposé notamment par l'une des visions stratégiques de la Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française (2004).

En réponse au besoin des enseignants de s'outiller pour remplir leur rôle en construction identitaire, la particularité de cette étude a justement été de proposer une pratique pédagogique axée sur la littérature jeunesse, perçue par plusieurs comme un outil favorable à la construction identitaire (Boudreau, 2000 ; Boutin, 1999 ; Collès & Lebrun, 1998 ; Demougin, 2007 ; Hotte, 2000 ; Léon, 2004 ; Munk, 2001 ; Pouliot, 2005 ; Serry, 2001 ; Sorin, 2006 ; Sorin, 2003a ; Sorin, 2003b ; Tsimbidy, 2008). Ce faisant, cette étude a permis de décrire et analyser une pratique enseignante axée sur la littérature jeunesse comme vecteur d'identité et, en ce sens, de suivre le cheminement identitaire d'élèves ayant expérimenté cette pratique.

À la lumière des résultats obtenus par le biais, entre autres, des entretiens d'explicitation (Vermersch, 1994) réalisés auprès de l'enseignante collaboratrice et des notes de terrain sur sa pratique, le recours à la littérature jeunesse s'est avéré être un outil fort intéressant. Cette pratique a suscité l'intérêt des élèves et assuré le maintien de leur motivation tout en permettant de nombreux transferts et réinvestissements pédagogiques. De fait, une telle pratique innovante (Demougin, 2007) ouvre à l'interdisciplinarité (Chirouter, 2012 ; Deragon, 2012 ; Dupin de Saint-André, 2012 ; Estivalèz, 2012 ; Fleuret, 2012 ; Gadoua, 2012 ; Lépine et Goyette, 2012 ; Lick, 2012 ; Martel, 2012 ; Montésinot-Gelet, 2012) et a permis à l'enseignante d'atteindre certains objectifs pédagogiques tout en amenant ses élèves à réfléchir puis à cheminer en ce qui a trait à leur identité. Les résultats ont mis en lumière l'engagement initial de l'enseignante et les obstacles rencontrés, la récurrence du questionnement et de la discussion comme approche gagnante, les transferts pédagogiques, les apports identitaires, la voie littéraire comme approche pédagogique innovante, l'accessibilité aux œuvres littéraires et l'apport de cette pratique reconnu par l'analyse réflexive de l'enseignante. Les résultats ont de plus illustré la richesse reconnue des projets littéraires et leur succession porteuse du point de vue identitaire.

Au regard de l'analyse des entrevues réalisées auprès des cinq élèves ciblés par cette étude et des notes de terrain, les résultats ont permis d'observer une évolution certaine chez tous les élèves ciblés quant à leur construction identitaire. Certains ont connu une évolution notable du point de vue de l'identité francophone – dans le cas de Maya dite *affirmationiste*, par exemple -, et d'autres sont parvenus à faire évoluer leur perception d'eux-mêmes, apprenant à se connaître davantage pour parvenir à s'identifier en tant que *bilingues polyvalents* (Allan, Morgane et Julia) ou *caméléon* (Carlo) (Pilote, 2006). Si les élèves ciblés par cette étude ont ainsi pu cheminer dans leur construction identitaire tout en faisant d'autres apprentissages, les résultats ont démontré que cela n'est pas sans l'influence de certains facteurs, notamment la langue, le rôle de la famille et des amis et le caractère utilitaire du bilinguisme. Quoi qu'il en soit, les résultats ont illustré les bénéfices d'un tel projet au regard des apprentissages. Un intérêt nouveau pour la littérature francophone et des pratiques langagières en classe axées davantage sur le français ont en effet pu être observés chez les élèves. Cet outil a présenté un aspect motivationnel important chez les élèves favorisant ainsi leur participation en classe, développant le goût de la lecture et l'élargissement de leur horizon littéraire.

6.2 LIMITES DE LA RECHERCHE

La présente recherche comporte des limites tout comme elle présente des forces. Le caractère dynamique et complexe de l'identité est une limite en soi puisque la construction identitaire est un processus continu (ACELF, 2006) en perpétuelle mouvance. Le fait d'échelonner l'expérimentation sur une période de trois mois et demi a pu pallier, en quelque sorte, à cette limite. En effet, il aurait été vain de tenter de décrire le cheminement identitaire d'élèves sur une plus courte durée. En ce sens, la multiplication des outils de collecte de données a permis de suivre l'évolution identitaire des élèves tout au long de la démarche d'expérimentation, permettant par le fait même la triangulation des données.

L'âge des sujets peut également représenter une limite pour examiner la construction identitaire, comme il serait possible de le penser à l'instar des recherches qui sont principalement effectuées auprès d'élèves du secondaire (Boucher, 2013 ; Boucher, 2008 ; Guérin- Lajoie, 2001 ; Pilote, 2006 ; Théberge, 2006). Il apparaît toutefois que les facteurs susceptibles d'influencer la construction identitaire agissent également sur les élèves plus âgés (Guérin-Lajoie, 2001). D'ailleurs, l'intérêt et la pertinence de la présente recherche résident justement dans le fait de décrire une pratique expérimentée au niveau de l'élémentaire, comme les pratiques à ce niveau sont peu examinées.

Dans le cadre d'une telle recherche évoluant dans le contexte naturel des acteurs, la désirabilité sociale est un élément qui serait susceptible de venir fausser les résultats. Pour pallier à cette éventualité, des précautions ont été prises par la chercheuse. Les différents modes de collecte de données (entrevues, entretiens et notes de terrain) ont d'abord assuré une triangulation des données diminuant ainsi les risques de désirabilité sociale. L'engagement de l'enseignante dans cette recherche collaborative diminue également la désirabilité sociale, puisqu'elle cherchait à réfléchir sur ses pratiques dans un souci de transparence et de formation continue (Desgagné, 2001). D'ailleurs, la participation de l'enseignante collaboratrice s'est avérée précieuse et nécessaire pour décrire et analyser sa pratique en vue de l'améliorer.

Finalement, une critique qui pourrait être émise à l'endroit de la présente recherche concerne son manque de généralisation. Par contre, le but visé par cette étude ne cherchait pas à généraliser ces résultats ou à prétendre que tout groupe de sujets suivant la même expérimentation évoluerait dans le même sens. Au contraire, ce projet de recherche démontre un changement observable pour l'ensemble des sujets, mais un changement propre à chaque individu. Par le caractère collaboratif de la recherche elle-même, les

résultats sont toutefois transférables tant au niveau de la communauté de pratique que celle scientifique. En suivant l'enseignante dans son activité réflexive et en décrivant sa pratique utilisant la littérature jeunesse à des fins identitaires, des données transférables sont ainsi proposées dans le milieu de la pratique enseignante tout en générant du savoir scientifique quant aux vertus identitaires de la littérature en milieu minoritaire.

6.3 PORTÉE DE LA RECHERCHE

Les résultats de la présente recherche ont illustré un engouement de l'enseignante, voire des élèves, par rapport à la littérature jeunesse comme médium d'apprentissage et vecteur d'identité. Cette démarche de recherche collaborative a fait découvrir à l'enseignante un outil incontournable qu'elle a pu expérimenter pendant un peu plus de trois mois. En effet, les résultats sur la pratique enseignante durant cette expérimentation permettent cette conclusion : *«[...] c'est un bon outil pour aborder l'identité. C'est toute la richesse des discussions qu'on a eues autour de ces albums-là entre autre qui m'incite à penser que le médium de la littérature joue vraisemblablement un rôle dans la construction identitaire.»*

Les résultats de ce projet de recherche en ce qui a trait au cheminement identitaire des élèves sont observables : malgré la courte durée de l'expérimentation pour décrire et analyser le cheminement identitaire, un changement a tout de même été remarqué chez tous les sujets. Gauvin (2009) relève en ce sens l'importance d'offrir aux élèves des expériences permettant de cheminer dans leur quête identitaire. D'ailleurs, un cheminement est constaté chez les élèves, notamment sur le développement de leur identité linguistique qui s'est manifesté, entre autres, par un intérêt nouveau pour la littérature francophone et des pratiques langagières en classe axée davantage sur le français en comparaison avec ce qui était auparavant observé par l'enseignante. De plus, l'analyse des propos de l'enseignante

et l'observation menée en classe ont permis de dégager que cet outil a créé un engouement chez les élèves en ce qui a trait aux projets littéraires. Ces projets se sont avérés efficaces d'un point de vue motivationnel, mais également parce qu'ils ont amené les élèves à se questionner sur leur identité et à cheminer en ce sens ; *«Je pense que c'est de piquer la curiosité, c'est de faire des parallèles, la capacité de faire des parallèles entre ce qu'on lisait et ce que l'enfant vivait, puis l'amener à se poser des questions puis à réfléchir... c'était des médiums avec lesquels ils n'avaient pas l'habitude de travailler ordinairement [...]»* Conséquemment, on remarque que le fait d'amener les élèves à faire des liens entre leur vécu et celui des personnages issus des œuvres littéraires est une avenue prometteuse quant à leur cheminement identitaire.

L'analyse réflexive de l'enseignante, qui s'est avérée essentielle afin d'approfondir sa pratique enseignante, permet de mettre en lumière une contribution de la littérature jeunesse à la construction identitaire. En effet, elle maintient que cette pratique est applicable dans un contexte réel de classe (et ce, même à niveau double). Par conséquent, cette étude met en lumière le fait que cette approche peut effectivement être un outil à privilégier afin de jouer un rôle dans la construction identitaire des élèves : *« [...] c'est la seule année que je te dirais que vraiment, on a pris le temps de discuter de ça et de mettre en place des éléments pour permettre ce cheminement-là, contrairement aux autres années.»*

Dans cette lignée, les résultats analysés sur la pratique enseignante permettent le constat suivant : cette pratique peut effectivement être mise de l'avant dans les écoles en milieu minoritaire pour outiller davantage les enseignants dans leur rôle en construction identitaire. Ce constat est partagé par l'enseignante qui souhaite faire rayonner cette approche, à plus petite échelle pour commencer, auprès de ses collègues. L'enseignante désire ainsi que cette pratique se propage, d'abord en suscitant une curiosité au sein de l'école ; elle aspire donc à créer éventuellement un engouement autour de cette pratique

afin que ses collègues tentent cette approche innovante. Si elle souhaite à ce point faire rayonner cette pratique, c'est qu'elle a eu également des retombées sur elle-même, l'amenant à reconsidérer son rôle en construction identitaire et aux moyens qu'elle prend pour y parvenir :

[le projet] m'a amené à réfléchir puis à me questionner sur ce que je fais est-ce que c'est aussi... la valeur de ce que je fais. Est-ce que je fais tout ce travail-là pour pas grand-chose [...] Est-ce que ce que je demande aux élèves de faire a du bon sens... ou si je pourrais trouver quelque chose de plus intéressant, un autre moyen qui permette d'améliorer la motivation des élèves. [...] Je vois des choses de certains élèves que je n'aurais peut-être pas eu la chance de voir si j'étais restée dans le cadre plus traditionnel. Donc oui, ça m'a vraiment apporté de réfléchir, de me questionner et de revenir à ce que je pense que ça devrait être la pédagogie.

6.4 PISTES DE RECHERCHE SUBSÉQUENTES ET RETOMBÉES

Cette étude proposant une pratique pédagogique axée sur la littérature jeunesse à des fins de construction identitaire présente un caractère novateur. Si peu de recherches documentent la pratique d'une enseignante de l'élémentaire dans une perspective de construction identitaire en contexte minoritaire, les recherches décrivant une pratique ayant expérimenté la littérature jeunesse se font plus rares encore. Considérant l'importance d'œuvrer sur le terrain avec les praticiens, il serait fort pertinent de mener une recherche semblable, mais sur une plus longue durée. Ce faisant, la description de l'évolution identitaire des sujets s'en verrait probablement enrichie par une expérimentation assurément intensifiée. Il serait également possible d'envisager mener une telle étude à plus grande échelle ; en travaillant avec plus d'une enseignante expérimentant cette pratique avec sa classe, il serait possible de documenter davantage cette pratique innovante en ce qui concerne le rôle des enseignants en construction identitaire.

De plus, suite à l'analyse des résultats de la présente étude qui ont illustré l'importance de démystifier auprès des élèves les différents concepts relatifs à la construction identitaire, certains questionnements émergent quant au rôle de l'école française en ce qui a trait à la construction identitaire : est-ce que les concepts qui y sont associés sont suffisamment explicités afin de permettre aux élèves de réellement s'interroger sur leur identité ? Plus encore : est-ce que l'école tient davantage un rôle pour favoriser la construction identitaire collective que pour accompagner les élèves dans la construction de leur identité individuelle ? Ainsi, une étude portant sur l'analyse des programmes et/ou des projets éducatifs des écoles en ce qui a trait à la construction identitaire pourrait s'avérer pertinente.

Quoiqu'il en soit, une telle étude effectuée sur le terrain a nécessairement des retombées dans la communauté de la pratique professionnelle puisqu'elle outille davantage les enseignants en ce qui a trait à leur rôle en construction identitaire. Une telle démarche collaborative permet également aux enseignants de réfléchir et remettre en question leurs pratiques en vue de les améliorer. L'étude ici présentée a aussi des répercussions scientifiques puisqu'elle illustre une contribution de la littérature jeunesse comme vecteur d'identité en permettant de documenter une pratique l'ayant expérimenté.

LISTE DES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abou, S. (2002). *L'identité culturelle* suivi de *Cultures et droits de l'homme*. Beyrouth, Liban : Perrin/Presses de l'Université Saint-Joseph.
- Allard, R. (2002). Résistance(s) en milieu francophone minoritaire au Canada. Exploration théorique et analyse du phénomène à partir du vécu langagier et du développement psycholinguistique. *Francophonies d'Amérique*, 13, 7-19.
- Association canadienne d'éducation de langue française. (2006). *Cadre d'orientation en construction identitaire*. Québec, Canada : Ministère du Patrimoine canadien.
- Association canadienne d'éducation de langue française. Banque d'activités pédagogiques. Repéré à : <http://www.acelf.ca/c/bap/index.php>
- Boucher, C. (2008). La construction identitaire par l'enseignement de la littérature acadienne dans les écoles secondaires du Nouveau-Brunswick. *Francophonies d'Amérique*, 25, 113- 124.
- Boucher, K. (2013). *Relever les traces de la construction identitaire de l'adolescent lors d'un processus de création théâtrale : un documentaire engagé*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal.
- Boudreau, R. (2000). Le rapport à la langue comme marqueur et producteur d'identités en littérature acadienne. *Culture française d'Amérique*, 161-182.
- Boutin, J-F. (1999). *La problématique du corpus de textes littéraires en classe de langue première*. (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec.
- Breton, R. (1994). Modalités d'appartenance aux francophonies minoritaires : essai de typologie. *Sociologie et sociétés*, 26 (1), 59-69.
- Brubaker, R. (2000). Beyond 'Identity'. *Theory and Society*, 29, 1-47.
- Brumer, A. (2010). Entre la communauté et la société : la multiappartenance identitaire des jeunes Juifs brésiliens. Dans Pilote, A. & Marcus de Souza Correa, S. (dir.), *Regard sur... l'identité des jeunes en contexte minoritaire*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Buors, P. & Lentz, F. (2009). Les littératures multiples : un cadre de référence pour penser l'intervention pédagogique en milieu francophone minoritaire. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21 (1-2), 127-150.

- Calin, D. (2013). Psychologie, éducation et enseignement spécialisé. Construction identitaire et sentiment d'appartenance. Repéré à <http://dcalin.fr/textes/identite>
- Chirouter, E. (2012). La littérature pour grandir et penser le monde. *Vivre le primaire*, 25 (1), 35-36.
- Chirouter, E. (2013). Penser le monde grâce à la littérature : analyse d'une pratique à visée philosophique à l'école primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 39 (1), p.91-117.
- Collès, L. & Lebrun, M. (1998). Littérature ethnique de jeunesse et dynamique identitaire dans les classes à forte proportion de jeunes issus de l'immigration. *Spirale – Revue de recherches en éducation*, 22, 215-224.
- Côté, J-D. (2003). *La portée didactique de la littérature pour la jeunesse au Québec*. (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec.
- Dallaire, C. et Roma, J. (2003). *Entre la langue et la culture, l'identité francophone des jeunes en milieu minoritaire au Canada. Bilan des recherches*. Dans Allard, R. (dir.), *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : Bilan et perspectives*. (p. 30-46). Moncton, Canada : Université de Moncton.
- Dalley, P. et Roy, S. (2008). *Francophonie, minorités et pédagogie*. Ottawa, Canada : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Dalley, P. (2006). Héritiers des mariages mixtes : possibilités identitaires. *Éducation et francophonie*, 34, 82-94.
- Demougin, P. (2007). Enseigner le français et la littérature : du linguistique à l'anthropologique. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 401-414.
- Deragon, K. (2012). Quand la science rencontre la littérature de jeunesse... on y découvre tout un univers littéraire ! *Vivre le primaire*, 25 (1), 47-48.
- Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation. Dans Anadon, M. (dir.), *Des nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 51-76). Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Desgagné, S., Bednardz, N., Couture, C., Poirier, L. & Lebuis, P. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.
- Dubar, C. (2010). *La socialisation* (4^e éd. rév.). Paris, France : Armand Colin.

- Dufays, J-L., Gemenne, L. & Ledur, D. (1996). *Pour une lecture littéraire I. Approches historique et théorique : Propositions pour la classe de français*. Bruxelles, Belgique : De Boeck & Larcier.
- Duguay, R-M. (2008). *Identité culturelle, identité linguistique et sentiment d'appartenance : Piliers de l'apprentissage chez les jeunes enfants en service de garde. (Rapport de recherche)*. Moncton, Canada : Université de Moncton.
- Dumont, F. (1997). *Raisons communes*. Québec, Canada : Les Éditions Boréal.
- Dupin de Saint-André, M. (2012). L'interconicité dans les albums de littérature de jeunesse : découvrir des œuvres d'art au cœur d'œuvres littéraires. *Vivre le primaire*, 25(1), 28-30.
- Erikson, E.H. (1972). *Adolescence et crise : La quête de l'identité. Trad. Identity, Youth and crisis*. Paris, France : Flammarion.
- Estivalèzes, M. (2012). Explorer la diversité des valeurs et des croyances en prenant la route des livres. *Vivre le primaire*, 25 (1), 33-34.
- Fédération culturelle canadienne-française (FCCF) (en collaboration avec l'Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF) et la Fédération canadienne des directions d'école francophone (FCDEF)). *Passeur culturel*. Repéré à <http://www.passeurculturel.ca>
- Fleuret, C. (2012). La littérature de jeunesse pour explorer l'écrit en contexte plurilingue. *Vivre le primaire*, 25 (1), 41-42.
- Gadoua, K. (2012). Les illustrations : une source d'inspiration. *Vivre le primaire*, 25 (1), 31-32.
- Gauvin, L. (2009). La construction langagière, identitaire et culturelle : un cadre conceptuel pour l'école francophone en milieu minoritaire. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21(1-2), 87-126.
- Gervais, F. (1996). Didactique du plaisir de lire : didactique de la littérature-jeunesse. *Québec français*, (100), 48-50.
- Giasson, J. (2011). *La lecture. Apprentissage et difficultés*. Montréal, Canada : Gaëtan Morin Éditeur.

- Gilbert, A., Letouzé, S., Thériault, J.Y. & Landry, R. (2004). *Le personnel enseignant face aux défis de l'enseignement en milieu minoritaire francophone. (Rapport de recherche)*. Ottawa, Canada : Fédération canadienne des enseignantes et enseignants.
- Girard, C. & Leblanc, P. (2010). Dynamique de mobilité et construction identitaire : Le cas de jeunes autochtones au Québec. Dans Pilote, A. & Marcus de Souza Correa, S. (dir.). *Regard sur... l'identité des jeunes en contexte minoritaire*. Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Gohier, C. (2006). Éducation et fragmentation identitaire : à la recherche d'un centre de gravité. *Éducation et francophonie*, 24, 148-161.
- Guérin-Lajoie, D. (2001). Identité bilingue et jeunes en milieu francophone minoritaire : un phénomène complexe. *Francophonies d'Amérique*, (12), 61-69.
- Guérin-Lajoie, D. (2004). La problématique identitaire et l'école de langue française en Ontario. *Francophonies d'Amérique*, (18), 171-179.
- Guérin-Lajoie, D. (2006a). La contribution de l'école au processus de construction identitaire des élèves dans une société pluraliste. *Éducation et francophonie*, 24, 1-7.
- Guérin-Lajoie, D. (2006b). Identité et travail enseignant dans les écoles de langue française situées en milieu minoritaire. *Éducation et francophonie*, 24, 162-176.
- Hall, S. (1996). Who needs identity? Dans Hall, S. & Du Gay, P. (dir.), *Questions of cultural identity*. (p. 1-17). London, Angleterre : Sage Publications.
- Harvey, F. (2002). Le champ de recherche sur les communautés francophones minoritaires au Canada : sa structuration, ses orientations. *Francophonies d'Amérique*, (14), 11-27.
- Hotte, L. (2000). Littérature et conscience identitaire : l'héritage de CANO. Dans Fortin, A. (dir.), *Produire la culture, produire l'identité ?* (p.53-68). Québec, Canada : Les Presses de l'Université Laval.
- Karsenti, T. & Demers, S. (2011). L'étude de cas. Dans Karsenti, T. & Savoie-Zajc, L. (dir.), (p.229-252). *La recherche en éducation : Étapes et approches*. (3^e éd.). Québec, Canada : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc. (ERPI).
- Kaufmann, J-C. (2004). *L'invention de soi : Une théorie de l'identité*. Paris, France : Armand Colin.

- Labrie, E. (2010). *«Être francophone, c'est naturel, mais...» Construction de l'appartenance à la francophonie ontarienne dans un milieu francophone majoritaire: Le cas de Hearst.* (Thèse de doctorat inédite). Sudbury, Canada : Université Laurentienne de Sudbury.
- Lagache, F. (2006). *La littérature de jeunesse – La connaître, la comprendre, l'enseigner.* Paris, France : Éditions Belin.
- Landry, J. (2012). *Étude de représentations linguistiques de jeunes Acadiennes et Acadiens en milieu scolaire : Vers un éveil à sa propre langue ?* (Thèse de doctorat inédite). Moncton, Canada : Université de Moncton.
- Legendre, R. (2005). Formation. Dans *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal, Canada : Guérin Éditeur.
- Léon, R. (2004). *La littérature de jeunesse à l'école. Pourquoi ? Comment ?* Paris, France : Hachette Éducation.
- Leone, H. H. (2011). *L'influence des structures et de la négociation sur la construction identitaire ethnolinguistique des jeunes en milieu francophone minoritaire : Une étude de cas multiples de douze jeunes de la région d'Ottawa.* (Thèse de doctorat). Ottawa, Canada : Université d'Ottawa.
- Lépine, M. & Goyette, M. (2012). Littérature et culture physique : soutenir l'appréciation d'œuvres littéraires par l'entremise du cours d'éducation physique. *Vivre le primaire*, 25 (1), 51-52.
- Lick, S. & Laferrière, I. (2012). Enseigner l'histoire grâce à la littérature de jeunesse. *Vivre le primaire*, 25 (1), 45-46.
- Magnan, M-O. (2010). L'identité des jeunes de la minorité anglophone au Québec. Dans Pilote, A. & Marcus de Souza Correa, S. (dir), *Regard sur... l'identité des jeunes en contexte minoritaire.* (p. 11-29). Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Martel, A. (2012). Quand les mathématiques et la littérature de jeunesse s'en donnent à cœur joie. *Vivre le primaire*, 25 (1), 49-50.
- Martel, V. (2012). Approcher l'univers social grâce à l'apport complémentaire des ouvrages documentaires et des œuvres de fiction. *Vivre le primaire*, 25 (1), 43-44.
- Masny, D. (2009). *Lire le monde : Les littératies multiples et l'éducation dans les communautés francophones.* Ottawa, Canada : Presses de l'Université d'Ottawa.

- Ministère de l'éducation de l'Ontario, (2004). *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française*. Ontario, Canada : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Mongeau, P. (2008). *Réaliser son mémoire ou sa thèse. Côté jeans & côté tenue de soirée*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Montésinos-Gelet, I. (2012). Littérature de jeunesse et intégration des disciplines. *Vivre le primaire*, 25 (1), 27.
- Montésinos-Gelet, I. (2012). Un réseau autour de l'univers d'Anthony Browne pour intégrer les matières. *Vivre le primaire*, 25 (1), 53-54.
- Mucchielli, A. (2002). *L'identité*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Munk, J. (2001). Enseigner le français en milieu minoritaire : de l'utilité de la littérature jeunesse. *Québec français*, (120), 38-40.
- Nault, J-F. (2013). *Le choix des parents. Éducation, identité et religion en Ontario français : le cas d'Orléans*. (Thèse de doctorat inédite). Ottawa, Canada : Université d'Ottawa.
- Noël, J. (2010). *Les pressions d'un double statut minoritaire, le profil identitaire collectif et le bien-être psychologique des jeunes Acadiens vivant dans le sud-est du Nouveau-Brunswick*. (Thèse de doctorat inédite). Moncton, Canada : Université de Moncton.
- Noël-Gaudreault, M. & Tran, E. (2001). Littérature de jeunesse : regards croisés. *Québec français*, (120), 34-36.
- Nombuso Dlamini, S., Wolfe, B., Anucha, U. & Chung Yan, M. (2009). Engaging the Canadian Diaspora : Youth social identities in a Canadian border city. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 44(3), 405-433.
- Paiement, L. *Leadership et pédagogie culturels*. Repéré à <http://www.pedagogieculturelle.ca>
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2005). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Armand Colin.

- Paré, F. (1994). L'institution littéraire franco-ontarienne et son rapport à la construction identitaire des franco-ontariens. Dans Jocelyn Létourneau (dir.) et Roger Bernard (coll.), *La question identitaire au Canada francophone : Récits, parcours, enjeux, hors-lieux*. (p.45-62). Québec, Canada : Presses de l'Université Laval (coll. Culture française d'Amérique).
- Pépin-Fillion, D. (2010). *Migrations et identités : le cas des jeunes francophones du Yukon. (Tome 1)*. (Mémoire de maîtrise inédit). Rimouski, Canada : Université du Québec à Rimouski.
- Pilote, A. (2003). Sentiment d'appartenance et construction de l'identité chez les jeunes fréquentant l'école Sainte-Anne en milieu francophone minoritaire. *Francophonies d'Amérique*, (16), 37-44.
- Pilote, A. (2006). Les chemins de la construction identitaire : une typologie des profils d'élèves d'une école secondaire de la minorité francophone. *Éducation et francophonie*, 24, 39-53.
- Pilote, A., Magnan, M-O. & Vieux-Fort, K. (2010). Identité linguistique et poids des langues : une étude comparative entre des jeunes de milieu scolaire francophone au Nouveau-Brunswick et anglophone au Québec. *Nouvelles perspectives en sciences sociales : revue internationale de systémique complexe et d'études relationnelles*, 6(1), 65-98.
- Pilote, A. (2010). Entre l'appartenance communautaire et civique : les jeunes de l'école de la minorité francophone au Nouveau-Brunswick. Dans Pilote, A. & Marcus de Souza Correa, S. (dir.), *Regard sur... l'identité des jeunes en contexte minoritaire*. (p. 31-54), Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Pilote, A. & Marcus de Souza Correa, S. (2010). *Regard sur... l'identité des jeunes en contexte minoritaire*. Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Pilote, A. (2006). Les chemins de la construction identitaire : une typologie des profils d'élèves d'une école secondaire de la minorité francophone. *Éducation et francophonie*, 34, 39-53.
- Poslaniec, C. (2008). *(Se) former à la littérature de jeunesse*. Paris, France : Hachette Éducation.
- Potvin, C. (1995). La littérature de jeunesse en Acadie. *Lurelu*, 18(1), 5-10.
- Pouliot, S. (2005). Regards sur l'enseignement de la littérature de jeunesse au Québec. *Le français aujourd'hui*, (149), 55-63.

- Roy, S. (2006). Les enseignantes et les enseignants de français en contexte albertain : discours et représentations. *Éducation et francophonie*, 34, 177-192.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans Karsenti, T. & Savoie-Zajc, L. (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches*. (3^e éd.). (p.123-147). Québec, Canada : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc. (ERPI).
- Serry, H. (2001). La littérature pour faire et défaire des groupes. *Sociétés contemporaines*, 44, 4-14.
- Sorin, N. (2006). *Imaginaires métissés en littérature pour la jeunesse*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Sorin, N. (2003a). La lecture et l'écriture littéraires au primaire : un terrain de jeux. *Québec français*, (130), 59-62.
- Sorin, N. (2003b). Le récit de vie en classe de littérature : regards sur l'autre et images de soi. *Tangeance*, 71, 93-106.
- Sorin, N. (2004). Le récit et la construction de l'identité personnelle. Dans Toussaint, R. & Xypas, C. (dir.), *La notion de compétence en éducation : Fonctions et enjeux*. (p.31-46). Paris, France : L'Harmattan.
- Taylor, T. (2001). Cultural diversity and leisure : Experiences of women in Australia. *Loisir et Société / Society and Leisure*, 24(2), 535-555.
- Théberge, M. (2006). Construction identitaire et éducation théâtrale dans un contexte rural franco-ontarien. *Éducation et francophonie*, 24, 133-147.
- Thomassin, D. (2010). *La représentation de l'enfance dans la littérature jeunesse en Acadie*. (Mémoire de maîtrise inédit). Moncton, Canada : Université de Moncton.
- Toussaint, R. & Xypas, C. (dir.) (2004). *La notion de compétence en éducation : Fonctions et enjeux*. Paris, France : L'Harmattan.
- Tsimbidy, M. (2008). *Enseigner la littérature de jeunesse*. Toulouse, France : Presses Universitaires du Mirail.
- Vaillancourt, D. (2007). *Problème d'expression : l'alternance codique et ses retombées sur l'identité individuelle et collective. Étude d'un corpus littéraire franco-ontarien et acadien*. (Thèse de doctorat inédite). Waterloo, Canada : Université de Waterloo.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris, France : ESF Éditeur.

Williams, R. (1985). *Keywords: A vocabulary of culture and society*. New York, États-Unis : Oxford University Press.

ANNEXES

ANNEXE I QUESTIONNAIRE SUR LES INTÉRÊTS DE LECTURE

Quel type de Lecteur es-tu ?

1. À quelle fréquence lis-tu ?
 a. Rarement b. À l'occasion c. Souvent
2. Pour quelles raisons lis-tu ?
 a. Par obligation b. Si je n'ai rien d'autre à faire...
 c. Pour le plaisir d. Pour apprendre, par curiosité
3. Quel type d'œuvres littéraires lis-tu surtout ?
 a. Des œuvres francophones b. Des œuvres anglophones
 c. Des œuvres francophones et anglophones d. Autres : _____
4. Peux-tu nommer certains auteurs dont tu aimes particulièrement les œuvres ? _____
5. Quel format de livre préfères-tu ? Encercle les choix qui te conviennent.
 a. Romans b. Albums illustrés c. Bandes dessinées
 d. Documentaires, articles, etc. e. Autre : _____
6. Quel type de textes préfères-tu lire ? Encercle les choix qui te conviennent. Les textes :
 a. D'aventures b. Historiques c. Humoristiques
 d. Policiers e. Explicatifs f. De science-fiction
 g. Dramatiques h. Fantastiques i. De la vie courante
7. Quels sont les thèmes de prédilection de lecture ou d'intérêt en général ?
 a. Les animaux b. Les inventions c. Les pays du monde
 d. Les technologies e. Les automobiles
 f. L'histoire du monde g. Autres : _____
8. Encercle le ou les choix qui te correspondent :
 a. Je lis seulement à l'école b. Je lis à l'école et à la maison
 c. Je lis seulement des livres empruntés à l'école
 d. Il m'arrive d'emprunter des livres à la bibliothèque municipale
 e. J'ai une certaine sélection de livres qui m'appartiennent à la maison
9. Combien de livres lis-tu par mois environ ?
 a. 0 à 3 livres b. 3 à 6 livres c. 6 livres et plus

**ANNEXE II LISTE DES ŒUVRES CONSTITUANT LE COIN-LECTURE
FRANCOPHONE**

	Titre de l'œuvre	Auteur(e)	Format
1	Hiver indien	Michel Noël	Roman
2	L'initiation	Alain M. Bergeron	Roman
3	La piste sauvage	François Gravel	Roman
4	L'araignée sauvage	François Gravel	Roman
5	Sekhmet, la déesse sauvage	François Gravel	Roman
6	Sacrilège	François Gravel	Roman
7	Altitude zéro	Michel Noël	Roman
8	David et le salon funéraire	François Gravel	Roman
9	La saison des pluies	Mario Brassard	Roman
10	La fabuleuse saison d' Abby Hoffman	Alain M. Bergeron	Roman
11	Wow ! L' Antiquité	Album documentaire	
12	Rome, Capitale d' un Empire	Album documentaire	
13	Le Journal de l' Histoire : Les Romains	Album documentaire	
14	La Gaule et l' Empire Romain avec Astérix et Obélix	Album documentaire	
15	Cuir ! Poil ! Plume ! La vie privée des animaux comme vous ne l' avez jamais vue !	Album documentaire	
16	Tout sur le chat... et le reste	Album documentaire	
17	Le monde des chevaliers	Album documentaire	
18	La Terre	Album documentaire	
19	Les pirates	Album documentaire	
20	Mémoire d' images : Arrivés à bon port	Album documentaire	
21	Les aventures de Radisson 1. L' enfer ne brûle pas	Martin Fournier	Roman
22	Les aventures de Radisson 1. L' enfer ne brûle pas	Martin Fournier	Roman
23	Les aventures de Radisson 2. Sauver les Français	Martin Fournier	Roman
24	Les vacances du Petit Nicolas	Sempé / Goscinny	Roman
25	Mon premier voyage	Mercier, Cantin, Vachon	Roman
26	Mon pire party	Mercier, Cantin, Vachon	Roman
27	La nouvelle maîtresse	Dominique Demers	Roman
28	La nouvelle maîtresse	Dominique Demers	Roman
29	La mystérieuse bibliothécaire	Dominique Demers	Roman
30	La mystérieuse bibliothécaire	Dominique Demers	Roman
31	Les voyages de Nicolas Danger en Thaïlande	Camille Bouchard	Roman
32	Les bois magiques	André Noël	Roman
33	Que le diable l' emporte !	Contes réunis par Charlotte Guérette	Recueil
34	Que le diable l' emporte !	Contes réunis par	Recueil

		Charlotte Guérette	
35	Un cadavre stupéfiant	Robert Soulières	Roman
36	Un cadavre de luxe	Robert Soulières	Roman
37	Un cadavre de classe	Robert Soulières	Roman
38	Guillaume	François Gravel	Roman
39	Le cauchemar de Klonk	François Gravel	Roman
40	Klonk et le Beatle mouillé	François Gravel	Roman
41	Lance et Klonk	François Gravel	Roman
42	Un amour de Klonk	François Gravel	Roman
43	Klonk et le treize noir	François Gravel	Roman
44	Le match des étoiles	François Gravel	Roman
45	Connais-tu ? Maurice Richard	Johanne Ménard	Roman
46	La lumière blanche	Anique Poitras	Roman
47	La deuxième vie	Anique Poitras	Roman
48	Jean-Baptiste, coureur des bois	Francis Back, Robert Davidts	Roman
49	Guillaume Renaud, Un espion dans Québec	Sonia Marmen	Roman
50	Des pas sur la neige Isabelle Scott à la rivière Rouge	Carol Matas	Roman
51	Nous reviendrons en Acadie !	Andrée-Paule Mignot	Roman
52	Le trésor de Zofia	Mireille Villeneuve	Roman
53	Hiver indien	Michel Noël	Roman
54	Tempête sur la Caniapiscou	Diane Bergeron	Roman
55	La vie compliquée de Léa Olivier Tome 1. Perdue	Catherine Girard-Audet	Roman
56	La vie compliquée de Léa Olivier Tome 2. Rumeurs	Catherine Girard-Audet	Roman
57	La vie compliquée de Léa Olivier Tome 3. Chantage	Catherine Girard-Audet	Roman
58	La vie compliquée de Léa Olivier Tome 4. Angoisses	Catherine Girard-Audet	Roman
59	La vie compliquée de Léa Olivier Tome 5. Montagnes russes	Catherine Girard-Audet	Roman
60	La fabuleuse saison d' Abby Hoffman	Alain M. Bergeron	Roman
61	Le château des gitans	Magali Favre	Roman
62	Grand-père	Gilles Rapaport	Album
63	Un homme	Gilles Rapaport	Album
64	Dans la rue	Xavier Emmanuelli, Clémentine Frémontier, Olivier Tallec	Album
65	L'étoile de Sarajevo	Jacques Pasquet	Album
66	Martin et Rosa	Raphaël Frier	Album
67	À la découverte de l' Ontario français	Andrée Poulin	Album
68	Le vrai de vrai journal de ma vie	Gilles Tibo, Josée Bisailon	Album
69	La fête des morts	Dany Laferrière	Album
70	Le piano muet	Gilles Vigneault	Album

71	L'étrangère	Emmanuelle Delafraye	Album
72	Haïti mon pays	Poèmes d'écologistes haïtiens	Album
73	Le chandail de hockey	Roch Carrier	Album
74	La légende de Jos Montferrand	Danielle Marcotte	Album
75	Alexis le Trotteur	Jocelyn Bérubé	Album
76	Le Noël de Florent Létourneau	Françoise Lepage	Album
77	Le baiser maléfique	Robert Soulières	Album
78	Le Québec en contes et légendes	Michel Savage, Germaine Adolphe	Album
79	Contes et légendes du Québec	Collectif francophone	Album
80	Le bonhomme Sept-Heures et autres contes du Québec	François Tardif	Album
81	Mon premier livre de contes du Québec	Corinne De Vailly	Album
82	Le petit garçon étoile	Rachel Hausfater-Douïeb	Album
83	Les trois secrets d'Alexandra (coffret-mémoire)	PEF	Albums
84	Champion	Gilles Rapaport	Album
85	Notre sport : L'Histoire du Hockey au Canada	Album Documentaire	
86	Les dinosaures	Album Documentaire	
87	L'écologie	Album Documentaire	
88	À la découverte du Canada : Les loyalistes	Robert Livesey, A.G. Smith	Album Documentaire
89	L'envers de la chanson Des enfants au travail 1850-1950	André Leblanc	Album Documentaire
90	Arrivés à bon port	André Leblanc	Album Documentaire
91	Laflèche Tome 1 : Fort Nécessité	Landry et Levasseur	Bande dessinée
92	Laflèche Tome 2 : Cobequid	Landry et Levasseur	Bande dessinée
93	Radisson Fils d'Iroquois	Jean-Sébastien Bérubé	Bande dessinée
94	Radisson Fils d'Iroquois	Jean-Sébastien Bérubé	Bande dessinée
95	Radisson Fils d'Iroquois	Jean-Sébastien Bérubé	Bande dessinée
96	Radisson Fils d'Iroquois	Jean-Sébastien Bérubé	Bande dessinée
97	Radisson Fils d'Iroquois	Jean-Sébastien Bérubé	Bande dessinée
98	Radisson Fils d'Iroquois	Jean-Sébastien Bérubé	Bande dessinée
99	Radisson Fils d'Iroquois	Jean-Sébastien Bérubé	Bande dessinée
100	Radisson Fils d'Iroquois	Jean-Sébastien Bérubé	Bande dessinée
101	Trente-Neuf	Camille Bouchard	Roman
102	Trente-Neuf	Camille Bouchard	Roman
103	Ani ! Croche Enfant ? Adulte ? Ani !	Bertrand Gauthier	Roman

104	La route de Chlifa	Michèle Marineau	Roman
105	Le pari des Maple Leafs	Daniel Marchildon	Roman
106	Des plumes et des os Tome 1 : La tempête	Clem Martini	Roman
107	Jean du Pays Tome 1 : Seul au bout du monde	Jean-Marc Phaneuf	Roman
108	Jean du Pays Tome 2 : Le retour	Jean-Marc Phaneuf	Roman
109	Lygaya	Andrée-Paule Mignot	Roman
110	Amos Daragon, porteur de masques (Tome 1)	Bryan Perro	Roman
111	Amos Daragon, porteur de masques (Tome 1)	Bryan Perro	Roman
112	Amos Daragon, la clé de Braha (Tome 2)	Bryan Perro	Roman
113	Amos Daragon, la clé de Braha (Tome 2)	Bryan Perro	Roman
114	Amos Daragon, le crépuscule des dieux (Tome 3)	Bryan Perro	Roman
115	Amos Daragon, le crépuscule des dieux (Tome 3)	Bryan Perro	Roman
116	Amos Daragon, la malédiction de Freyja (Tome 4)	Bryan Perro	Roman
117	Amos Daragon, la tour d'El-Bab (Tome 5)	Bryan Perro	Roman
118	Amos Daragon, la colère d'Enki (Tome 6)	Bryan Perro	Roman
119	Amos Daragon, voyage aux enfers (Tome 7)	Bryan Perro	Roman
120	Amos Daragon, la cité de Pégase (Tome 8)	Bryan Perro	Roman
121	Amos Daragon, la toison d'or (Tome 9)	Bryan Perro	Roman
122	Amos Daragon, la grande croisade (Tome 10)	Bryan Perro	Roman
123	Amos Daragon, le masque de l'éther (Tome 11)	Bryan Perro	Roman
124	Amos Daragon, la fin des dieux (Tome 12)	Bryan Perro	Roman
125	Au-delà de l'univers Tome 1	Alexandra Larochelle	Roman
126	Au-delà de l'univers Tome 2 : Mission périlleuse en Erianigami	Alexandra Larochelle	Roman
127	Au-delà de l'univers Tome 3 : La Clé de l'énigme	Alexandra Larochelle	Roman
128	Au-delà de l'univers Tome 4 : Quiproquo et sorcellerie	Alexandra Larochelle	Roman
129	Au-delà de l'univers Tome 5 : Épreuve infernale	Alexandra Larochelle	Roman
130	Au-delà de l'univers Tome 6 : Lorafil, L'avenie à l'agonie	Alexandra Larochelle	Roman
131	Mon petit cœur imbécile	Xavier-Laurent Petit	Roman
132	Oscar et la dame rose	Eric-Emmanuel Schmitt	Roman
133	Marie-Tempête	Dominique Demers	Roman
134	Carmen en fugue mineure	Carole Fréchette	Roman
135	Le plus beau des voyages	Jacques Savoie	Roman
136	Les princes ne sont pas tous charmants	Sylvie Desrosiers	Roman
137	Les prisonniers du zoo	Denis Côté	Roman
138	Le voyage dans le temps	Denis Côté	Roman
139	Les yeux d'émeraude	Denis Côté	Roman
140	Petit frère, petite sœur, mode d'emploi	Michaël Escoffier	Album
141	Parents, mode d'emploi	Michaël Escoffier	Album
142	L'animal le plus dangereux du monde	Michaël Escoffier	Album
143	Ni vu ni connu	Michaël Escoffier	Album
144	Mon papa, il est grand, il est fort, MAIS...	Coralie Saudo	Album
145	À poil (s) !	Michaël Escoffier	Album
146	Thomas le magicien	Sébastien Perez	Album
147	J'élève mon monstre	Elise Gravel	Album
148	La liseuse de marées	Sylvain Rivière	Album
149	Le vrai de vrai journal de ma vie	Gilles Tibo, Josée	Album

		Bisaillon	
150	Un petit pas pour l'homme...	Album Documentaire	
151	Voyage au cœur des insectes et araignées	Bruno Porlier	Album Documentaire
152	Les illustres Canadiens: Le Temple de la Renommée du Hockey	Album Documentaire	
153	Le petit manuel de piratologie	Album Documentaire	
154	Le grand manuel du Viking	Album Documentaire	
155	Cléopâtre – Découvre l'univers de Cléopâtre au quotidien	Album Documentaire	
156	La vie compliquée de Léa Olivier Tome 1. Perdue	Catherine Girard-Audet	Roman
157	La vie compliquée de Léa Olivier Tome 2. Rumeurs	Catherine Girard-Audet	Roman
158	La vie compliquée de Léa Olivier Tome 3. Chantage	Catherine Girard-Audet	Roman
159	La vie compliquée de Léa Olivier Tome 4.angoisses	Catherine Girard-Audet	Roman
160	Des plumes et des os Tome 2 : La peste	Clem Martini	Roman
161	Alexis d'Haïti	Marie-Céline Agnant	Roman
162	On n'est pas des monstres	Yvon Brochu	Roman
163	Une histoire à faire japper	Yves Beauchemin	Roman
164	Pellicules-cités	Jacques Lazure	Roman
165	Le chat de mes rêves	Marie-Danielle Croteau	Roman
166	La bande à Félix	Jean-Pierre Bélanger	Roman
167	Le champion des bricoleurs	Céline Gagnon	Roman
168	Conrad, le gadousier	Josée Ouimet	Roman
169	La ligne de trappe	Michel Noël	Roman
170	Un gardien averti en vaut 2... 3	Alain M. Bergeron	Roman
171	Rendez-vous sur Planète Terre	Marie Décary	Roman
172	Pien	Michel Noël	Roman
173	Le spectre Van der Bruck	Anne Richter	Roman
174	Cauchemar dans la ville	Anne Richter	Roman
175	Le village fantôme	Jacques Plante	Roman
176	Partie double	Laurent Chabin	Roman
177	Crime à Haverstock	Norah McClintock	Roman
178	L'assassin impossible	Laurent Chabin	Roman
179	Traque dans la neige	Denis Côté	Roman
180	Cousu de fil noir	Yves Pinguilly	Roman
181	Un loup au paradis	Dedieu	Album
182	Monstres en vrac	Elise Gravel	Album
183	J'élève mon monstre	Elise Gravel	Album

ANNEXE III PROJET LITTÉRAIRE 1 «PASSEPORT IDENTITAIRE»

«PASSEPORT IDENTITAIRE»

Projet littéraire #1 | Septembre 2014



🍏 ŒUVRES LITTÉRAIRES RETENUES :

DAENINCXX, D. (2004). *Les trois secrets d'Alexandra. Coffret-mémoire*. Les éditions Rue du Monde. France.

EMMANUELLI, X., FRÉMONTIER, C. (2006). *Dans la rue*. Les éditions Le baron perché. France.

HAUSFATER-DOUÏEB, R. (2001). *Le petit garçon étoile*. Les éditions Casterman. Belgique.

🍏 OBJECTIF VISÉ PAR CE PROJET LITTÉRAIRE :

Le projet littéraire «Passeport identitaire» vise à amener les élèves à démystifier les différents concepts reliés à la construction identitaire, soit la langue, la culture et l'appartenance à une communauté, tout en les amenant à réfléchir sur l'importance de l'identité.

🍏 DURÉE APPROXIMATIVE DU PROJET LITTÉRAIRE :

Approximativement, le projet se divise en sept périodes réparties sur sept jours distincts. Deux périodes sont allouées à la phase de préparation, quatre à la phase de réalisation et une seule à la phase d'intégration.

PHASE DE PRÉPARATION | *SUR ± 2 JOURS*

1. Lecture en grand groupe par l'enseignante de l'album «*Le petit garçon étoile*».
 - A. Activer les connaissances antérieures à l'aide du titre et de la première de couverture ;
 - B. En cours de lecture :
 - a) travailler les inférences et l'anticipation;
 - b) travailler les caractéristiques/éléments descriptifs du personnage principal ;
 - c) amener les élèves à réfléchir sur l'élément unique qui constitue l'identité du personnage principal, soit l'étoile de David ;
 - d) amener les élèves à faire des liens avec l'univers social (2^e Guerre mondiale) et l'enseignement religieux.

2. Retour sur les connaissances antérieures des élèves par rapport au dernier album lu ;
3. Lecture en grand groupe par l'enseignante de l'album #2 (ou des albums) du Coffret-mémoire «*Les 3 secrets d'Alexandra*».
 - A. En cours de lecture (ou après la lecture) :
 - a) faire réfléchir les élèves au sujet du numéro de série tatoué sur le bras du personnage d'Esther : *Pourquoi avoir posé un tel geste ? Que signifie ce numéro ? ...*
 - b) travailler les inférences et l'anticipation ;
4. Amener les élèves à faire un parallèle avec l'histoire du petit garçon étoile versus la notion d'identité (garçon étoile = étoile de David définit toute son identité, son destin ; Esther = numéro de série détermine tout ce qu'elle est...).
5. *Lien enseignement religieux et notion de respect/préjugés, identité chrétienne, étiquetage (scrapbook)

PHASE DE RÉALISATION | *SUR ± 4 JOURS*

1. Activer les connaissances antérieures des élèves :
 - A. Retour sur les deux derniers albums lus et sur les éléments ressortis (identité, comment sommes-nous perçus par les autres, etc.).
 2. Lecture en grand groupe par l'enseignante de l'album #3 «*Dans la rue*».
 - A. En cours de lecture :
 - a) faire réfléchir les élèves au sujet des éléments récurrents dans l'album (présentation de personnages où on les nomme, décrit qui ils sont, leur origine, leur histoire) ;
 - b) travailler les inférences et l'anticipation.
 3. Après la lecture de l'album :
 - A. Amener les élèves à réfléchir sur leur identité personnelle :
 - a) *Que pourrait-on dire sur chacun d'eux si on devait faire leur portrait de vie, raconter leur histoire et parler de leurs origines ?*
 - b) *Qui sont-ils vraiment ?*
 - c) Demander aux élèves de faire une tempête d'idées reprenant par mots-clés les éléments qui, selon eux, constituent leur identité (*annexe 1 pouvant être inséré dans le scrapbook par la suite*).
 - d) Réinvestissement en anglais avec le site web «Humans of New York»
-
4. Retour sur la dernière activité :
 - A. Demander aux élèves de ressortir leur tempête d'idées qui présente des mots-clés qui, selon eux, peuvent constituer leur identité ;
 - B. Amener les élèves à nommer quelques éléments qu'ils ont notés ;
 - C. Noter lesdits éléments au tableau afin de se donner une vue d'ensemble (*Wordle*);
 5. La notion d'identité...
 - A. Questionner les élèves :
 - a) *Qu'est-ce qui constitue notre identité ?*
 - b) Faire ressortir des éléments qui nous distinguent des autres (origine, ADN, couleur des yeux, cheveux, date de naissance, prénom et nom, famille, langues parlées, lieu de résidence, etc.).
 - c) Amener les élèves à réfléchir sur leur identité culturelle, langagière et sur leur appartenance à une communauté en particulier (francophone, anglophone, franco-ontarienne, autre...).
 - d) Faire un bref rappel des éléments qui constituaient l'identité des différents personnages présentés dans les 3 albums.

6. Présentation du projet

A. Questionner les élèves

- a) *Comment pouvons-nous nous identifier ou être identifié ? Quel serait le meilleur moyen de pouvoir être reconnu internationalement ?*
- b) Amener les élèves à penser à l'idée du passeport.
- c) Annoncer aux élèves qu'ils auront à produire un passeport personnalisé qui nous permettra de les identifier à l'aide d'informations de base, mais aussi selon les trois concepts : **culture, langue et appartenance**.
- d) *Possibilité de prendre les photos (si le temps le permet).*

7. Réalisation du projet

A. Informations

- a) Amener les élèves à réfléchir sur leur identité personnelle afin d'intégrer certains éléments dans le passeport, notamment l'identité culturelle, langagière et leur appartenance à une communauté, mais également les informations de base qu'ils souhaitent inscrire.
- b) *Possibilité de s'entendre avec le groupe-classe sur ce que tous les élèves devront inscrire sur leur passeport (ex : nom et prénom, date de naissance, âge, langues parlées, origine, communauté de référence, espace pour apposer une signature, etc.).*

B. Conception

- a) Prise de photos individuelles
- b) À l'aide du canevas de base, compléter le passeport (*annexe 2*).

PHASE D'INTÉGRATION | *SUR ± 1 JOUR*

1. Présentation des passeports identitaires :

- A. Brève présentation en classe.
- B. Possibilité de le présenter/l'afficher à l'occasion de la levée du drapeau franco-ontarien.
- C. Selon le désir de l'enseignante, évaluer le projet.

PASSEPORT IDENTITAIRE | ANNEXE 1

Qui es-tu ?



Quelle est ton identité ?

**PASSEPORT IDENTITAIRE | ANNEXE 2
CANEVAS DU PASSEPORT (RECTO)**

**PASSEPORT
IDENTITAIRE**



2014-2015



CANEVAS DU PASSEPORT (VERSO)



Signature requise ci-dessus

Nom : _____ Prénom : _____

Date de naissance : _____ / _____ / _____ Âge : _____ ans

Adresse complète : _____

Origine/nationalité : _____

Langues parlées : _____

Père : _____ Mère : _____

Identité linguistique : _____

Identité culturelle : _____

Identité sociale (*communauté de référence*) : _____



ANNEXE IV PROJET LITTÉRAIRE 2 «RADISSON EN QUÊTE IDENTITAIRE»

«RADISSON EN QUÊTE IDENTITAIRE»

Projet littéraire #2 | Octobre-Novembre 2014



🍏 ŒUVRE LITTÉRAIRE RETENUE :

BÉRUBÉ, J-S. (2009). *Radisson : d'après l'autobiographie de Pierre-Esprit Radisson. 1. Fils d'Iroquois*. Les Éditions Glénat Québec Inc. Montréal.

**Document Powerpoint en littérature augmentée de Jacob Guimond du même titre que la bande dessinée.*

🍏 OBJECTIF VISÉ PAR CE PROJET LITTÉRAIRE :

Le projet littéraire «Radisson en quête identitaire» vise à amener les élèves à se questionner sur leurs identités linguistique, culturelle et sociale en se mettant à la place du personnage de Radisson et en s'identifiant à celui-ci. Les élèves sont aussi amenés à réfléchir sur la présence des communautés anglophones et francophones et au rapport qu'ils entretiennent avec chacune d'elles.

🍏 DURÉE APPROXIMATIVE DU PROJET LITTÉRAIRE :

Approximativement, le projet se divise en neuf périodes réparties sur neuf jours distincts. Une période est allouée à la phase de préparation, cinq à la phase de réalisation et trois autres à la phase d'intégration.

PHASE DE PRÉPARATION | *SUR ± 1 JOUR*

1. Annoncer simplement le deuxième projet : «*Radisson en quête identitaire*»

- A. Ce projet littéraire francophone abordera l'histoire vraie d'un adolescent venu en Nouvelle-France qui y vit une aventure qui changera sa vie et l'amènera à se questionner sur son identité.

2. Avant la séance en littérature augmentée :

- A. Présenter la première de couverture et amener les élèves à faire des hypothèses quant à l'histoire leur qui sera lue (anticipation et inférences à l'aide du titre et de l'image).
- B. Présenter la chronologie à l'aide de la page 49 en guise d'introduction (de 1636 à 1650 présentant les événements qui ont précédé le début de la bande dessinée) ;
- C. Présenter la quatrième de couverture afin de confirmer ou infirmer les hypothèses verbalisées.
- D. Activer les connaissances antérieures à l'aide du titre et de la première de couverture quant à ce qu'ils connaissent des mœurs, coutumes et de la culture des Iroquois.

3. En cours de lecture (*PowerPoint en littérature augmentée*):

- A. L'enseignante utilise le *Powerpoint* pour amorcer le projet en faisant la lecture des 16 premières planches de la bande dessinée (*représentées par les diapositives 1 à 30*) qui présentent l'introduction de l'histoire jusqu'à ce que Radisson tombe dans l'embuscade des Iroquois ;
- B. Travailler les inférences et l'anticipation;
- C. Travailler les caractéristiques/éléments descriptifs du personnage principal à l'aide de l'annexe 1 remise à chaque élève pour noter ses observations ;
- D. Amener les élèves à constater l'évolution des sentiments vécus par Radisson lors de ces premières planches de bande dessinée ;

4. Retour sur la séance de littérature augmentée

- A. Demander aux élèves de ressortir les éléments notés en cours de lecture pour compléter et enrichir cette prise de notes.

PHASE DE RÉALISATION | *SUR ± 5 JOURS*

1. Présentation du concept de *cercles de lecture* :

- A. Activation des connaissances antérieures (hypothèses) : *Qu'est-ce qu'un cercle de lecture ?*
- B. Présenter aux élèves en quoi consiste le cercle de lecture, son fonctionnement, les différents rôles à jouer, etc.
- C. Formation des équipes (équipes de ± 5 élèves en respectant le degré).
- D. Expliquer aux élèves l'utilisation du cercle de lecture dans le présent projet :
 - a) Poursuivre la lecture de la bande dessinée Radisson;
 - b) En respectant les rôles de chacun, par exemple :
 - Faire des inférences en cours de lecture ;
 - Dégager la signification des mots nouveaux ;
 - *Dresser un portrait de la quête identitaire de Radisson à travers son périple* ;
 - Dégager les mœurs et coutumes des Iroquois ;
 - Observer les éléments caractéristiques à la bande dessinée ;
 - Etc.

2. Retour sur la séance de littérature augmentée :

- A. Activer les connaissances antérieures des élèves à l'aide de l'annexe 1.
- B. En grand groupe, émettre des hypothèses sur la suite des événements.
- C. Amener les élèves à réfléchir sur l'identité de Radisson jusqu'à maintenant à l'aide des questions suivantes :
 - *Au début de la bande dessinée, que sait-on de l'identité de Radisson ? (Français, adolescent, etc.) ;*
 - *En quoi le fait d'être kidnappé amène un changement quelconque dans l'identité de Radisson ?*
 - *Peut-on faire un parallèle avec notre identité en tant que Francophones ou Franco-ontariens ? Lequel ?*
 - *Qui est Radisson désormais ? Est-ce ainsi pour toujours ? Est-ce désormais fixé ?*

3. Premier cercle de lecture :

- A. Remettre aux élèves le document de travail (annexe 2) leur permettant de noter des éléments en cours de lecture.
- B. En équipes, procéder à la lecture des pages 19 à 26 inclusivement (correspondant aux planches 17 à 24).

4. Retour sur la lecture :

- A. À l'aide du document de travail, faire un retour sur les éléments notés afin de permettre à certaines équipes de compléter leurs annotations ;
- B. Terminer en insistant sur le cheminement identitaire du personnage de Radisson considérant les événements qu'il vient de vivre dans ces planches :
 - *Quels sentiments Radisson a-t-il ressentis lors de ces événements ? Se considère-t-il toujours Français ?*
 - *Qu'est-ce qui, dans ces événements, est venu influencer la manière dont il se perçoit ?*

5. Retour sur le dernier cercle de lecture:

- A. Activer les connaissances antérieures des élèves à l'aide du document de travail (annexe 2).
- B. En grand groupe, émettre des hypothèses sur la suite des événements (anticipation).

6. Deuxième cercle de lecture:

- A. En équipes, procéder à la lecture des pages 27 à 32 inclusivement (correspondant aux planches 25 à 30).
- B. Prendre des notes en cours de lecture à l'aide du document de travail (annexe 2).

7. Retour sur la lecture :

- A. Demander aux élèves de reformuler les événements racontés au cours de la lecture de ces pages ;
- B. À l'aide du document de travail (annexe 2), faire un retour sur les éléments notés afin de permettre à certaines équipes de compléter leurs annotations ;
- C. Terminer en insistant sur le cheminement identitaire du personnage de Radisson considérant les événements qu'il vient de vivre dans ces planches :
 - *Quels sentiments Radisson a-t-il ressentis lors de ces événements ?*
 - *Comment Radisson se considère-t-il ? Français ? Iroquois ? Qui est-il ?*
 - *Comment est-il perçu par les autres au début de l'extrait et à la fin ?*

8. Retour sur le dernier cercle de lecture:

- A. Activer les connaissances antérieures des élèves à l'aide du document de travail (annexe 2).
- B. En grand groupe, émettre des hypothèses sur la suite des événements (anticipation).

9. Troisième cercle de lecture:

- A. En équipes, procéder à la lecture des pages 33 à 40 inclusivement (correspondant aux planches 31 à 38).
- B. Prendre des notes en cours de lecture à l'aide du document de travail (annexe 2).

10. Retour sur la lecture :

- A. Demander aux élèves de reformuler les événements racontés au cours de la lecture de ces pages ;
- B. À l'aide du document de travail (annexe 2), faire un retour sur les éléments notés afin de permettre à certaines équipes de compléter leurs annotations ;
- C. Terminer en insistant sur le cheminement identitaire du personnage de Radisson considérant les événements qu'il vient de vivre dans ces planches :
 - *Quels sentiments Radisson a-t-il ressentis lors de ces événements ?*
 - *Comment Radisson se considère-t-il ? Français ? Iroquois ? Qui est-il ?*
 - *Qu'est-ce qui, dans ces événements, est venu influencer la manière dont il se perçoit ?*
 - *Qu'est-ce qui amène Radisson à douter de son identité ainsi ?*

11. Retour sur le dernier cercle de lecture:

- A. Activer les connaissances antérieures des élèves à l'aide du document de travail (annexe 2).
- B. En grand groupe, émettre des hypothèses sur la suite des événements (anticipation).

12. Quatrième (et dernier) cercle de lecture:

- A. En équipes, procéder à la lecture des pages 41 à 48 inclusivement (correspondant aux planches 31 à 38).
- B. Prendre des notes en cours de lecture à l'aide du document de travail (annexe 2).

13. Retour sur la lecture :

- A. Demander aux élèves de reformuler les événements racontés au cours de la lecture de ces pages ;
- B. À l'aide du document de travail (annexe 2), faire un retour sur les éléments notés afin de permettre à certaines équipes de compléter leurs annotations ;
- C. Terminer en insistant sur le cheminement identitaire du personnage de Radisson considérant les événements qu'il vient de vivre dans ces planches :
 - *Quels sentiments Radisson a-t-il ressentis lors de ces événements ?*
 - *Comment Radisson se considère-t-il ? Français ? Iroquois ? Qui est-il ?*
 - *Comment est-il perçu par les autres ? Est-ce que cette perception change selon les individus qui le regardent (Amérindiens versus Français ou Anglais) ?*
 - *Qu'est-ce qui, dans ces événements, est venu influencer la manière dont il se perçoit ?*
 - *Qu'est-ce que la fin de l'histoire laisse présager ?*



PHASE D'INTÉGRATION | *SUR ± 3 JOURS*

1. Retour sur la bande dessinée en lien avec l'identité :

- A. Amener les élèves à résumer l'histoire de Radisson à l'aide d'éléments-clés.
- B. Pour compléter le résumé proposé par les élèves, attirer leur attention sur la chronologie des événements présentée à la fin de la bande dessinée.

2. Quête identitaire de Radisson :

- A. Revenir avec l'un des buts visés par la lecture de cette bande dessinée : dresser un portrait de la quête identitaire de Radisson à travers les événements :
 - a. *Comment l'identité de Radisson a-t-elle évolué ?*
 - b. *Qu'est-ce qui a fait évoluer ainsi son identité ?*
 - c. *À quels sentiments peut-on associer les différentes étapes par lesquelles Radisson est passé ?*

3. Notre identité...

- A. Au regard de la bande dessinée, questionner les élèves et leur demander de noter leurs réflexions à l'aide de l'annexe 3 :
 - a. *Qui êtes-vous ? Quelle est votre identité ?*
 - b. *Qu'est-ce qui influence votre identité ?*
 - c. *Comme Radisson, en quelque sorte, nous sommes minoritaires ; nous sommes francophones dans un milieu anglophone...*
 - d. *À quelle culture appartenez-vous ? Quelle est votre communauté de référence ? Pourquoi ?*
 - e. *Avez-vous maintenu votre identité de francophone ou vous êtes-vous adapté à celle des anglophones ?... Pourquoi ?*

4. Présentation du projet de bandes dessinées :

- A. Les élèves auront à produire individuellement une planche de BD (environ de 6 à 8 cases) ;
- B. Scénario : un personnage se retrouve dans un contexte où il est minoritaire. Que le contexte soit farfelu ou non, l'important est de voir le personnage s'adapter à cette nouvelle culture ;
- C. Le personnage doit passer par divers sentiments dans sa quête identitaire et à la fin, on doit comprendre s'il a choisi d'appartenir ou non à cette nouvelle communauté ;
- D. L'élève pourra débiter son travail à l'école si le temps le permet, mais celui-ci devra être complété à la maison, puis présenté à la classe.

5. Présentation des bandes dessinées :

- A. Selon le désir de l'enseignante, les élèves pourraient présenter leur BD devant la classe en présentant également les grandes étapes «*identitaires*» par lesquelles est passé leur personnage.
- B. Ce projet peut être évalué et inséré dans le portfolio des élèves.

RADISSON EN QUÊTE IDENTITAIRE | ANNEXE 1



CARACTÉRISTIQUES/ÉLÉMENTS DESCRIPTIFS



SENTIMENTS VÉCUS PAR RADISSON



CERCLES DE LECTURE

Document de travail | Annexe 2



NOM DE L'ÉLÈVE :

Cercle de lecture #1 | Pages 19 à 26

Par mots-clés, ce qui s'est passé...

Mots nouveaux

Mœurs et coutumes des
Iroquois



Par mots-clés, la quête identitaire de Radisson dans cet
extrait ...

Cercle de lecture #2 | Pages 27 à 32

Par mots-clés, ce qui s'est passé...

Mots nouveaux

Mœurs et coutumes des
Iroquois



Par mots-clés, la quête identitaire de Radisson dans cet
extrait ...

Cercle de Lecture #3 | Pages 33 à 40

Par mots-clés, ce qui s'est passé...

Mots nouveaux

Mœurs et coutumes des
Iroquois



Par mots-clés, la quête identitaire de Radisson dans cet
extrait ...

Cercle de lecture #4 | Pages 41 à 48

Par mots-clés, ce qui s'est passé...

Mots nouveaux

Mœurs et coutumes des
Iroquois



Par mots-clés, la quête identitaire de Radisson dans cet
extrait ...

RADISSON EN QUÊTE IDENTITAIRE | ANNEXE 3

Qui es-tu ? Quelle est ton identité ?

Qu'est-ce qui influence ton identité ?



À quelle culture appartiens-tu ?
Quelle est ta communauté de référence ?
Pourquoi ?

En tant que *parlant français*, as-tu choisi de t'adapter à la culture anglophone ou d'affirmer ta propre culture ?
Pourquoi ?

ANNEXE V PROJET LITTÉRAIRE 3 «FRANCOPHONES : MODE D'EMPLOI»

«FRANCOPHONES : MODE D'EMPLOI»

Projet littéraire #3 | Novembre 2014

🍏 ŒUVRES LITTÉRAIRES RETENUES :

DUCHESNE, S., ESCOFFIER, M. (2013). *Parents : mode d'emploi*. Les Éditions Frimousse. Collection Maxi Boum. Paris.

ESCOFFIER, M. (2009). *Petit frère, petite sœur : mode d'emploi*. Les Éditions Frimousse. Collection Maxi Boum. Paris.

**Document Powerpoint présentant les deux albums illustrés.*

🍏 OBJECTIF VISÉ PAR CE PROJET LITTÉRAIRE :

Le projet littéraire «Francophones : Mode d'emploi» vise à permettre aux élèves de se questionner sur ce qui constitue le fait d'être francophone et amorcent ainsi une réflexion à savoir s'ils se considèrent comme étant francophones.

🍏 DURÉE APPROXIMATIVE DU PROJET LITTÉRAIRE :

Approximativement, le projet se divise en six périodes réparties sur six jours distincts. Deux périodes sont allouées à la phase de préparation, trois à la phase de réalisation et une seule à la phase d'intégration.



PHASE DE PRÉPARATION | *SUR ± 2 JOURS*

1. Annoncer simplement le troisième projet : «*Francophones : Mode d'emploi*»

- A. À l'aide d'albums illustrés, ce projet littéraire francophone permettra de réfléchir sur ce qui constitue l'identité francophone. Les élèves seront amenés à imaginer une recette (5^e année) ou un mode d'emploi (6^e année) humoristique, à la manière de Michaël Escoffier, pour devenir un «*parfait*» francophone.

2. Avant la lecture de l'album illustré «*Parents : mode d'emploi*» (à l'aide du *Powerpoint*) :

- A. Présenter la première de couverture et amener les élèves à faire des hypothèses quant à l'histoire leur qui sera lue (anticipation et inférences à l'aide du titre et de l'image).
- B. Présenter la quatrième de couverture afin de confirmer ou infirmer les hypothèses verbalisées.
- C. Activer les connaissances antérieures à l'aide du titre et de la première de couverture quant à ce qu'ils connaissent d'un mode d'emploi.
- D. Questionner les élèves : « *Selon vous, que pourrait contenir un mode d'emploi pour parents ?* »

3. En cours de lecture (présentation *PowerPoint* de l'album illustré «*Parents : mode d'emploi* »):

- A. L'enseignante utilise le *Powerpoint* pour faire la lecture de l'album illustré.
- B. Travailler les inférences et l'anticipation;
- C. Travailler les caractéristiques/éléments descriptifs du mode d'emploi à l'aide de l'annexe 1 remise à chaque élève pour noter ses observations ;
- D. Amener les élèves à constater l'utilisation de l'humour et de l'ironie dans la manière d'écrire de l'auteur Michaël Escoffier et dans les illustrations (élément d'écriture : style) ;
- E. Amener les élèves à comparer ce qui est présenté dans l'album illustré versus la réalité non-caricaturale.

4. Retour sur la lecture et les caractéristiques observées

- A. Demander aux élèves de ressortir les éléments notés en cours de lecture pour compléter et enrichir cette prise de notes.

5. Activation des connaissances antérieures

A. Faire un retour avec les élèves sur le dernier album illustré lu, soit « *Parents : mode d'emploi* ».

6. Avant la lecture de l'album illustré « *Petit frère, petite sœur : mode d'emploi* » (à l'aide du *Powerpoint*) :

- A. Présenter la première de couverture et amener les élèves à faire des hypothèses quant à l'histoire leur qui sera lue (anticipation et inférences à l'aide du titre et de l'image).
- B. Présenter la quatrième de couverture afin de confirmer ou infirmer les hypothèses verbalisées.
- C. Activer les connaissances antérieures à l'aide du titre et de la première de couverture. ***Les élèves peuvent également référer au dernier album illustré lu afin d'anticiper le contenu.***
- D. Questionner les élèves : « *Suite au dernier album lu, selon vous, que pourrait contenir un mode d'emploi pour petits frères et petites sœurs ?* »

7. En cours de lecture (présentation *PowerPoint* de l'album illustré « *Petit frère, petite sœur : mode d'emploi* »):

- A. L'enseignante utilise le *Powerpoint* pour faire la lecture de l'album illustré.
- B. Travailler les inférences et l'anticipation;
- C. Travailler les caractéristiques/éléments descriptifs du mode d'emploi à l'aide de l'annexe 2 remise à chaque élève pour noter ses observations ;
- D. Amener les élèves à constater l'utilisation de l'humour et de l'ironie dans la manière d'écrire de l'auteur Michaël Escoffier et dans les illustrations ;
- E. Amener les élèves à comparer ce qui est présenté dans l'album illustré versus la réalité non-caricaturale.

8. Retour sur la lecture et les caractéristiques observées

- A. Demander aux élèves de ressortir les éléments notés en cours de lecture pour compléter et enrichir cette prise de notes.



PHASE DE RÉALISATION | *SUR ± 3 JOURS*

1. Activation des connaissances antérieures :

- A. Faire un retour sur les caractéristiques du mode d'emploi en questionnant les élèves :
 - *Qu'est-ce qu'on inclus généralement dans un mode d'emploi ?*
 - *Quelles caractéristiques d'un mode d'emploi a-t-on pu observer dans les deux albums illustrés «Parents : mode d'emploi» et « Petit frère, petite sœur : mode d'emploi » ?*
- B. Amener les élèves à nommer des éléments tels que :
 - Mise en page (schémas, sections : conseils, entretien, garantie, dimensions, dressage, remarques et mises en garde, etc.) ;
 - Caractéristiques du produit, ses fonctionnalités ;
 - Comment utiliser ledit produit à son plein potentiel.
- C. Au besoin, présenter brièvement les présentations *Powerpoint* afin de compléter les éléments soulevés.
- D. Au besoin, les élèves peuvent référer aux notes prises (annexes 1 et 2).

2. Être francophones ?!

- A. Amener les élèves à réfléchir sur ce qui constitue l'identité francophone ainsi que les caractéristiques à l'aide des questions suivantes :
 - *Être francophone, c'est quoi ? Qu'est-ce que ça implique ?*
 - *Comment être un bon francophone ?*
 - *Comment amener le francophone à son plein potentiel ?*
 - *Si on voulait créer le parfait francophone, comment devrait-il s'y prendre ?*

3. Présentation du projet littéraire « *Francophones : Mode d'emploi* »

- A. Les élèves individuellement devront imaginer un mode d'emploi pour les francophones à la manière humoristique de l'auteur Escoffier.
- B. Amener les élèves, individuellement, à faire une tempête d'idées sur les éléments qu'ils souhaitent inclure à leur mode d'emploi.

4. Élaboration du plan du mode d'emploi :

- A. Les élèves élaborent le plan de leur mode d'emploi à l'aide de l'annexe 3.
- B. Une fois le plan élaboré, lorsqu'ils sont prêts, les élèves peuvent commencer à confectionner leur mode d'emploi.

5. Élaboration du mode d'emploi :

- A. Poursuite de la conception du mode d'emploi.

PHASE D'INTÉGRATION | *SUR ± 1 JOUR*

1. Présentation des modes d'emploi réalisés par les élèves :

- A. Selon le désir de l'enseignante, faire la présentation des modes d'emploi réalisés. Chacun doit démontrer son aptitude, par le médium du mode d'emploi, à représenter les caractéristiques d'un francophone de manière humoristique. Ce projet peut être évalué.

PARENTS : MODE D'EMPLOI | ANNEXE 1

**CARACTÉRISTIQUES/ÉLÉMENTS DESCRIPTIFS DU MODE D'EMPLOI
PRÉSENTÉS DANS CET ALBUM ILLUSTRÉ**



**EXEMPLES D'ÉLÉMENTS HUMORISTIQUES
PRÉSENTS DANS CET ALBUM ILLUSTRÉ**

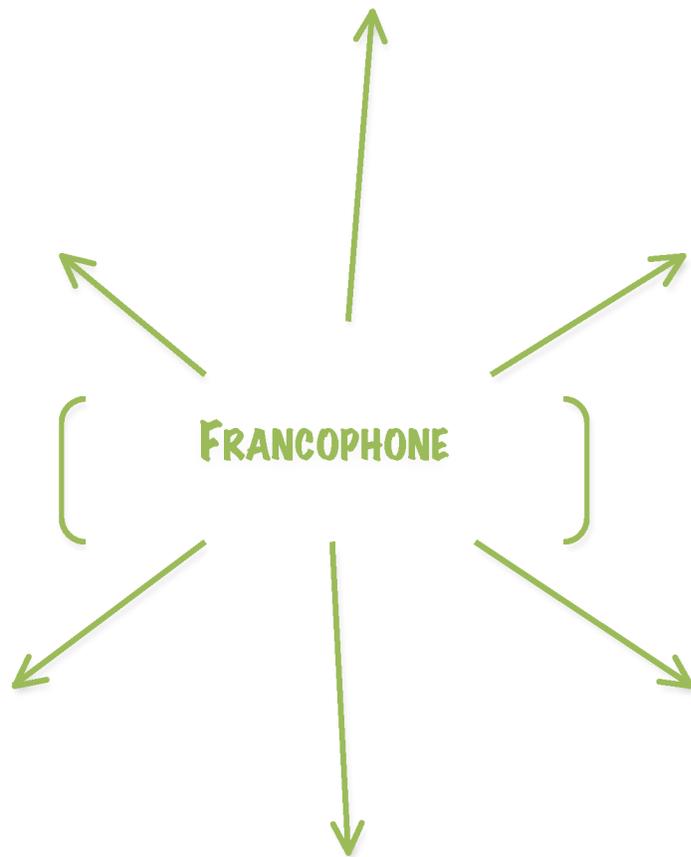
PETIT FRÈRE, PETITE SOEUR : MODE D'EMPLOI | ANNEXE 2

**CARACTÉRISTIQUES/ÉLÉMENTS DESCRIPTIFS DU MODE D'EMPLOI
PRÉSENTÉS DANS CET ALBUM ILLUSTRÉ**

**EXEMPLES D'ÉLÉMENTS HUMORISTIQUES
PRÉSENTS DANS CET ALBUM ILLUSTRÉ**



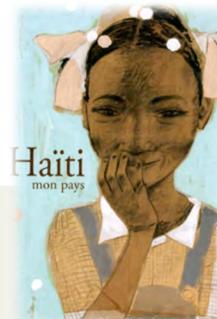
FRANCOPHONES : MODE D'EMPLOI | ANNEXE 3



ANNEXE VI PROJET LITTÉRAIRE 4 «LE FRANÇAIS, MON PAYS»

«LE FRANÇAIS, MON PAYS»

Projet littéraire #4 | Décembre 2014



🍏 ŒUVRE LITTÉRAIRE RETENUE :

ROGÉ. (2010). *Haïti, mon pays*. Les Éditions de la Bagnole. Montréal.

*Chanson « *La langue de chez nous* » par Yves Duteil (1985).

<https://www.youtube.com/watch?v=M69JnxQOa74>

🍏 OBJECTIF VISÉ PAR CE PROJET LITTÉRAIRE :

Le projet littéraire «Le français, mon pays» tente d'amener les élèves à se positionner davantage par rapport à leur identité par le biais d'un poème où ils ont une liberté d'écriture quant au choix du thème, permettant d'entrevoir la sincérité de leur propos. Conséquemment, les élèves sont amenés à se commettre davantage et à démontrer où ils en sont dans leur cheminement identitaire par l'entremise de leur poème.

🍏 DURÉE APPROXIMATIVE DU PROJET LITTÉRAIRE :

Approximativement, le projet se divise en cinq périodes réparties sur cinq jours distincts. Une période est allouée à la phase de préparation, trois à la phase de réalisation et une seule à la phase d'intégration.

PHASE DE PRÉPARATION | *SUR ± 1 JOUR*

- 1. Annoncer simplement le dernier projet : «*Le français, mon pays*»**
 - A. À l'aide d'un album illustré, ce projet littéraire francophone permettra de réfléchir notamment sur l'Ontario francophone, leur identité, leur langue, leur culture et leur communauté.

- 2. Avant la lecture de l'album illustré «*Haïti, mon pays*» :**
 - A. Inviter les élèves à prendre place dans le coin lecture afin de procéder à une lecture plus *intime* de l'album illustré.
 - B. Présenter la première de couverture et amener les élèves à faire des hypothèses quant à l'histoire leur qui sera lue (anticipation et inférences à l'aide du titre et de l'image).
 - C. Présenter la quatrième de couverture afin de confirmer ou infirmer les hypothèses verbalisées.
 - D. Attirer l'attention des élèves sur la note laissée sur la première de couverture (en bas au centre : «*Poèmes d'écoliers haïtiens illustrés par Rogé* »).
 - E. Questionner les élèves : «*Selon vous, que pourraient contenir ces poèmes d'écoliers haïtiens ?*» et les amener à activer leurs connaissances antérieures sur la poésie, brièvement.

- 3. En cours de lecture :**
 - A. Travailler les inférences ;
 - B. Amener les élèves à remarquer les images mentales utilisées dans les poèmes, à remarquer comment on peut jouer avec les mots et expressions pour embellir un message (par exemple : *Par la brise caressant les beaux arbres dansants* (premier poème) -> façon embellie et imagée de dire qu'il vente dans les arbres) ;
 - C. Amener les élèves à comparer le portrait de l'écolier haïtien avec le poème qu'il a rédigé (représentation des émotions, etc.)

- 4. Après la lecture**
 - A. Distribuer l'annexe 1 aux élèves où ils doivent, en activant leurs connaissances antérieures, noter ce qu'ils savent des caractéristique d'un texte poétique.
 - B. Faire un retour en grand groupe sur les notes prises afin de les enrichir.
 - C. Tout en en assurant la compréhension, faire ressortir des éléments tels que les vers, la strophe, la rime pouvant se présenter de différentes manières (AABB/ABBA/ABAB), l'importance de jouer avec les mots pour susciter des images mentales et embellir le message, etc.

PHASE DE RÉALISATION | *SUR ± 3 JOURS*

1. Activation des connaissances antérieures :

- A. Faire un retour avec les élèves sur le dernier album illustré lu, soit « *Haïti, mon pays* » :
- *De quoi parlait l'album illustré « Haïti, mon pays » ?*
 - *Qu'est-ce que cet album avait de particulier, dans sa forme et dans son contenu ?*
- B. Amener les élèves à nommer des éléments tels que :
- Des écoliers haïtiens parlaient de leur pays ;
 - Les auteurs, écoliers haïtiens, ont écrit des poèmes et un illustrateur a fait leur portrait ;
 - La passion et la fierté que les écoliers éprouvent pour leur pays, sentiments ressentis dans les poèmes rédigés...
- C. Faire un retour sur les caractéristiques d'un texte poétique. Ils peuvent se référer, au besoin, aux notes prises (annexe 1).
- D. S'assurer de faire ressortir des éléments tels que :
- *Les vers ;*
 - *Les strophes ;*
 - *La rime (AABB/ABBA/ABAB) ;*
 - *L'importance de jouer avec les mots pour embellir le message et susciter des images mentales...*

2. La poésie sous différentes formes

- A. Amener les élèves à constater que la poésie est omniprésente en les questionnant brièvement :
- *Où pouvons-nous retrouver des poèmes ?*
 - *Quelle forme peut prendre le texte poétique ?*
- B. Distribuer aux élèves les paroles de la chanson « *La langue de chez nous* » (annexe 2) ;
- C. Demander aux élèves de porter attention aux expressions utilisées par le compositeur ;
- D. Faire jouer l'enregistrement ;
- E. Par la suite, questionner les élèves et les amener à inférer le sens de la chanson (afficher les paroles de la chanson sur le tableau blanc interactif afin de pouvoir s'y référer) :
- *Selon vous, de quoi parlait cette chanson ?*
 - *Quels indices nous permettent de croire que ce compositeur parle du français ?*
- F. En grand groupe, identifier les passages qui sont particulièrement poétique (rimes, images mentales suscitées par des expressions, etc.).
- G. Amener les élèves à percevoir, encore une fois, comment le compositeur a su, par ses paroles, démontrer sa fierté et sa passion pour sa langue.

3. Présentation du projet littéraire « *Le français, mon pays* »

- A. Les élèves individuellement devront composer un court poème de trois ou quatre strophes (quatre vers minimum dans chaque strophe).
- B. Le sujet n'est pas imposé, mais doit faire référence à des thématiques telles que l'Ontario francophone, la communauté, la langue, la culture, l'identité, etc.
- C. Amener les élèves, individuellement, à faire une tempête d'idées à l'aide de l'annexe 3.

4. Élaboration du plan du poème :

- A. Les élèves élaborent le plan de leur poème dans leur cahier de français.
- B. Une fois le plan élaboré et approuvé par l'enseignante, les élèves peuvent commencer la rédaction de leur poème.
- C. Une fois le poème rédigé, si l'enseignante approuve cette démarche, les élèves pourraient faire lire leur poème à un autre élève pour s'assurer que le message se transmette bien, qu'il y ait bel et bien présence de stylistique (expressions poétiques qui suscitent des images mentales) et que les attentes aient été respectées.

5. Rédaction et peaufinage du poème :

- A. Finaliser la rédaction du poème et en faire une relecture complète.

PHASE D'INTÉGRATION | *SUR ± 1 JOUR***1. Présentation des poèmes réalisés par les élèves :**

- A. Selon le désir de l'enseignante, faire la présentation des poèmes rédigés. Ce projet peut être évalué.



LE FRANÇAIS, MON PAYS | ANNEXE 1

LES CARACTÉRISTIQUES
DE LA POÉSIE



LE FRANÇAIS, MON PAYS | ANNEXE 2

« LA LANGUE DE CHEZ NOUS »
PAROLES DE LA CHANSON D'YVES DUTEIL

C'est une langue belle avec des mots superbes
 Qui porte son histoire à travers ses accents
 Où l'on sent la musique et le parfum des herbes
 Le fromage de chèvre et le pain de froment

Et du Mont St-Michel jusqu'à la Contrescarpe
 En écoutant parler les gens de ce pays
 On dirait que le vent s'est pris dans une harpe
 Et qu'il en a gardé toutes les harmonies

Dans cette langue belle aux couleurs de Provence
 Où la saveur des choses est déjà dans les mots
 C'est d'abord en parlant que la fête commence
 Et l'on boit des paroles aussi bien que de l'eau

Les voix ressemblent aux cours des fleuves et des rivières
 Elles répondent aux méandres, au vent dans les roseaux,
 Parfois même aux torrents qui charrient du tonnerre
 En polissant les pierres sur le bord des ruisseaux

C'est une langue belle à l'autre bout du monde
 Une bulle de France au nord d'un continent
 Sertie dans un étau mais pourtant si féconde
 Enfermée dans les glaces au sommet d'un volcan

Elle a jeté des ponts par-dessus l'Atlantique
 Elle a quitté son nid pour un autre terroir
 Et comme une hirondelle au printemps des musiques
 Elle revient nous chanter ses peines et ses espoirs

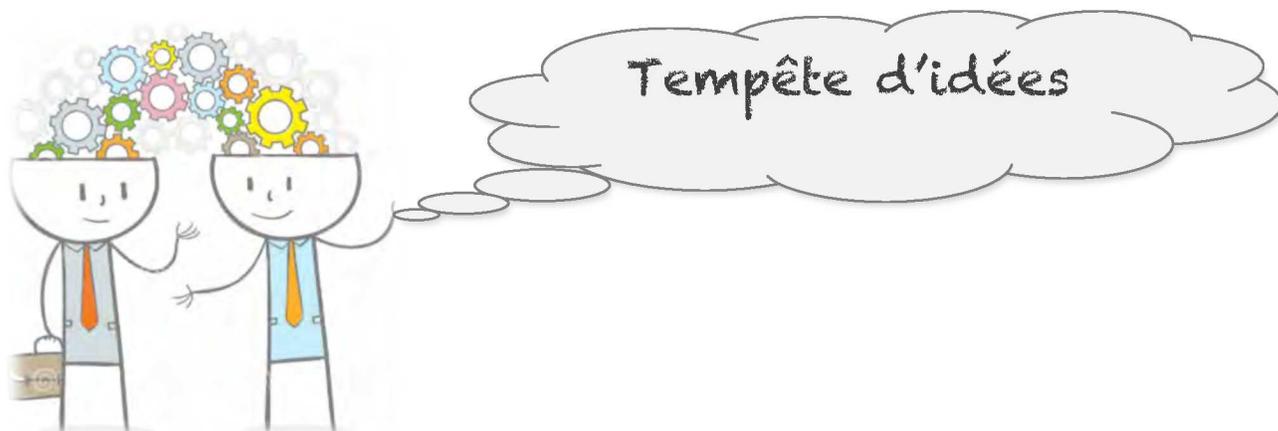
Nous dire que là-bas dans ce pays de neige
 Elle a fait face aux vents qui soufflent de partout
 Pour imposer ses mots jusque dans les collèges
 Et qu'on y parle encore la langue de chez nous

C'est une langue belle à qui sait la défendre
 Elle offre des trésors de richesse infinie
 Les mots qui nous manquaient pour pouvoir nous comprendre
 Et la force qu'il faut pour vivre en harmonie

Et de l'île d'Orléans jusqu'à la Contrescarpe
 En écoutant chanter les gens de ce pays
 On dirait que le vent s'est pris dans une harpe
 Et qu'il a composé toute une symphonie

Et de l'île d'Orléans jusqu'à la Contrescarpe
 En écoutant chanter les gens de ce pays
 On dirait que le vent s'est pris dans une harpe
 Et qu'il a composé toute une symphonie

LE FRANÇAIS, MON PAYS | ANNEXE 3



ANNEXE VII CANEVAS D'ENTREVUE INITIALE SEMI-DIRIGÉE | ÉLÈVES

Guide d'entrevue semi-dirigée¹¹*Réalisée auprès de cinq élèves d'une classe de 5-6^e année*

**Une contribution de la littérature jeunesse à la construction identitaire à l'élémentaire:
Recherche collaborative en contexte minoritaire franco-ontarien**

**PROFIL DE L'ÉLÈVE SUR LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE
FICHE SYNTHÈSE**

Bloc A**Section 1 - Données descriptives d'identification**

Âge : _____ Sexe : _____ Lieu de résidence : _____

Langue maternelle : _____

Section 2 - Usage de la langue parlée et niveau de compétence en français

Langue(s) parlée(s) avec la mère : _____

Langue la plus parlée avec la mère : _____

Langue(s) parlée(s) avec le père : _____

Langue la plus parlée avec le père : _____

Langue la plus utilisée avec les amis : _____

Langue la plus utilisée dans les pratiques médiatiques (clavardage, réseaux sociaux, jeux sur ordinateur, etc.) : _____

Mes compétences en français sont : Faibles Moyennes Bonnes Excellentes

Section 3 – Valeur accordée à la langue (valorisation de la langue)

1. *Comment te sens-tu quand tu parles le français ?*
2. *Si tu ne pouvais choisir qu'une seule langue, laquelle choisirais-tu ? Pourquoi ?*
3. *Lorsque tu rencontres une nouvelle personne, dans quelle langue t'adresseras-tu à elle, naturellement ?*
4. *Pour tes études secondaires, comptes-tu choisir de rester dans une école francophone ou d'opter pour un établissement anglophone ? Pour quelles raisons ?*

¹¹ Certaines questions s'inspirent des guides d'entretien de Landry (2012) et de Noël (2010).

LANDRY, J. (2012). *Étude de représentations linguistiques de jeunes Acadiennes et Acadiens en milieu scolaire : Vers un éveil à sa propre langue ?* Université de Moncton, Nouveau-Brunswick. pp. 230-233.

NOËL, J. (2010). *Les pressions d'un double statut minoritaire, le profil identitaire collectif et le bien-être psychologique des jeunes Acadiens vivant dans le sud-est du Nouveau-Brunswick*. Université de Moncton, Nouveau-Brunswick. pp.50-52.

Section 4 – Sentiment d'appartenance à la communauté francophone

1. Si tu devais vraiment te définir, comment te définirais-tu ?

Possibilités de choix de réponse :

- a) Francophone
- b) Franco-Ontarien
- c) Francophone et anglophone
- d) Anglophone
- e) Autre : _____

Qui es-tu ?

2. Parmi tout ce que tu viens de dire, qu'est-ce qui est important pour toi ? Pourquoi ?
3. As-tu l'impression d'appartenir à la communauté francophone ?

Si oui :

- a) Qu'est-ce qui te permet d'appartenir à la communauté francophone ?
- b) Qu'est-ce qui t'aide à appartenir davantage à la communauté francophone ? Explique, développe.

4. Comment es-tu perçu par les autres ? (Cette perception reflète-t-elle ce que tu es ?)

Bloc B - Mises en situation

1. Ta bibliothèque offre une grande variété d'œuvres, tant francophones qu'anglophones. Vers quel type d'œuvres vas-tu spontanément pour faire ton choix ? Pourquoi ?
2. Ton école organise un événement culturel et sportif francophone et ils ont besoin d'élèves, que ce soit pour participer aux diverses activités ou pour aider à l'organisation. Comment réagis-tu ?
3. Tu rejoins ton groupe d'amis pendant la récréation. Dans quelle langue t'adresseras-tu à eux ?
4. L'école organise une foule d'activités à l'école qui s'échelonnent sur une semaine complète. Lesdites activités sont ouvertes également aux familles et aux amis des élèves, même s'ils ne fréquentent pas l'école. Auras-tu tendance à parler de ces activités à ta famille et à tes amis pour les inciter à t'y accompagner, à y participer ? Qu'est-ce que tu feras spontanément ?
5. Pour célébrer le 10^e anniversaire de l'ouverture de l'école, on souhaite faire quelque chose de spécial. Les enseignants proposent que ce soit un comité d'élèves qui assure l'organisation de cette journée afin qu'elle soit à l'image des élèves. De quelle façon te sens-tu concerné par une telle proposition ? Que ferais-tu ? Si tu étais dans ce comité, quelles activités proposerais-tu ?

ANNEXE VIII CANEVAS D'ENTREVUE FINALE SEMI-DIRIGÉE | ÉLÈVES

Guide d'entrevue finale semi-dirigée¹²*Réalisée auprès de cinq élèves d'une classe de 5-6^e année***Une contribution de la littérature jeunesse à la construction identitaire à l'élémentaire:
*Recherche collaborative en contexte minoritaire franco-ontarien*****PROFIL DE L'ÉLÈVE SUR LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE
FICHE SYNTHÈSE EN FIN DE PARCOURS****Bloc A – Projet littéraire francophone**

Afin de débiter l'entrevue, nous ferons un retour sur le projet littéraire francophone auquel toute la classe a pris part tout l'automne. Ces questions permettront de revenir sur l'expérience vécue par le biais de ce projet.

1. *Cet automne, nous avons vécu divers projets littéraires francophones en lien avec l'identité. En plus du coin de lecture francophone, nous avons lu le roman « Oscar et la dame rose », fait un passeport identitaire après avoir lu divers albums illustrés, fait le projet à l'aide de la bande dessinée Radisson, fait un mode d'emploi pour les Francophones et rédigé un poème à la manière de l'album « Haïti, mon pays ». Parmi ces projets, raconte-moi ce que tu as aimé le plus. Pour quelles raisons ? Raconte et explique-moi ce que tu as trouvé le plus difficile.*
2. *Qu'est-ce que les projets réalisés cet automne t'ont permis de découvrir ? Qu'est-ce qu'ils t'ont permis d'apprendre :*
 - a. *Sur la littérature francophone ?*
 - b. *Sur la construction identitaire ?*
 - c. *Sur la langue française (mots, expressions, etc.) ?*
 - d. *Sur toi ?*
3. *Si tu devais parler du projet que nous avons expérimenté cet automne à un élève d'une autre classe, que lui dirais-tu ? Comment résumerais-tu ton expérience et les apprentissages réalisés ?*
4. *Crois-tu que ce genre de projet devrait être offert dans d'autres écoles francophones ? Pour quelles raisons ?*

¹² Certaines questions s'inspirent des guides d'entretien de Landry (2012) et de Noël (2010).

LANDRY, J. (2012). *Étude de représentations linguistiques de jeunes Acadiennes et Acadiens en milieu scolaire : Vers un éveil à sa propre langue ?* Université de Moncton, Nouveau-Brunswick. pp. 230-233.

NOËL, J. (2010). *Les pressions d'un double statut minoritaire, le profil identitaire collectif et le bien-être psychologique des jeunes Acadiens vivant dans le sud-est du Nouveau-Brunswick.* Université de Moncton, Nouveau-Brunswick. pp.50-52.

Bloc B – Construction identitaire

Dans cette section, nous reviendrons sur certaines questions posées lors de l'entrevue initiale de manière à voir si les réponses demeurent les mêmes ou si elles ont évolué.

Section 1 - Identité linguistique

1.1 - Usage de la langue parlée et niveau de compétence en français

Langue la plus utilisée avec les amis à l'heure actuelle : _____

Langue la plus utilisée dans les pratiques médiatiques (clavardage, réseaux sociaux, jeux sur ordinateur, etc.) : _____

1.2 – Valeur accordée à la langue (valorisation de la langue)

1. Quel sentiment reflète le mieux ton rapport à la langue française ? Identifie-les à l'aide des cartes posées devant toi. Tu peux en choisir plus d'un.

- | | | | |
|-----------|-------------|---------------------------|------------------|
| a. Fierté | c. Honte | e. Bonheur | g) Autre : _____ |
| b. Peur | d. Solitude | f. Incertitude, ambiguïté | |

2. Si tu ne pouvais choisir qu'une seule langue, laquelle choisirais-tu ? Pourquoi ?

3. Lorsque t'adresses aux autres, quelle langue te vient plus naturellement ?

4. Qu'est-ce que signifie pour toi « être francophone » ? Explique.

5. Quelle importance accordes-tu au français dans ta vie de tous les jours ?

*Au besoin, présenter l'échelle d'appréciation suivante :

1. Très important 2. Important 3. Moyennement important 4. Peu ou pas du tout important

Section 2 – Identité sociale et culturelle

2.1 - Sentiment d'appartenance à la communauté francophone

1. Au début du projet, tu te définissais comme étant _____. En cours de projet, tu as également affirmé être _____. À l'heure actuelle, comment te définirais-tu ?

Possibilités de choix de réponse :

- | | | |
|----------------|--------------------|------------------------------|
| a) Francophone | b) Franco-Ontarien | c) Francophone et anglophone |
| d) Anglophone | e) Autre : _____ | |

Qui es-tu ?

2. Est-ce important pour toi que les gens te perçoivent de la même façon que ce que tu viens d'affirmer ? Pourquoi ?

3. *Qu'est-ce que signifie pour toi « appartenir à une communauté » ? Quelle importance accordes-tu à cela dans ta vie ? Explique.*
4. *As-tu l'impression d'appartenir, de faire partie de la communauté francophone ?*
Si oui :
 a) *Qu'est-ce qui te permet d'appartenir, de faire partie de la communauté francophone ?*
 b) *Qu'est-ce qui t'aide à appartenir davantage à la communauté francophone ? Explique, développe.*
Si non :
 a) *À quelle communauté appartiens-tu ?*
 b) *Qu'est-ce qui te permet d'appartenir, de faire partie de cette communauté ? Explique.*
5. *T'arrive-il de participer à des événements francophones ? Si oui, de quelle nature sont-ils ?*
 a) *Communautaires* b) *Scolaires* c) *Familiaux*

En as-tu déjà organisé ou as-tu déjà manifesté de l'intérêt pour prendre part à l'organisation de tels événements ? Si oui, décris-moi la nature de ton implication dans ces événements.

Bloc C - Mises en situation

Dans cette section qui est la dernière de l'entrevue, des mises en situation seront présentées. Par elles, nous souhaitons connaître ce que tu ferais naturellement si tu te retrouvais dans de tels contextes.

1. *Ta bibliothèque offre une grande variété d'œuvres, tant francophones qu'anglophones. Vers quel type d'œuvres vas-tu spontanément pour faire ton choix ? Pourquoi ?*
2. *Tu entends parler d'un projet du Conseil scolaire ; ils veulent procéder à la fermeture de toutes les écoles francophones en Ontario. Comment réagis-tu ? Que penses-tu de cette idée ?*
3. *Durant la saison estivale, divers camps d'été sont offerts aux jeunes de 6 à 12 ans. Tes parents t'offrent la possibilité de t'inscrire à l'un d'entre eux. Ils te donnent deux choix : un camp de cinq jours en français ou un camp de cinq jours en anglais. Que choisiras-tu ? Pour quelles raisons.*

ANNEXE IX CANEVAS DE L'ENTREVUE *BILAN* | ENSEIGNANTE**Guide d'entrevue finale semi-dirigée***Réalisée auprès d'une enseignante d'une classe de 5-6^e année***Une contribution de la littérature jeunesse à la construction identitaire à l'élémentaire:
*Recherche collaborative en contexte minoritaire franco-ontarien*****BILAN DE L'EXPÉRIENCE DE COLLABORATION****Introduction – But visé par l'entrevue dite « bilan »**

Afin de débiter l'entrevue, nous ferons un retour sur le projet littéraire francophone auquel toute la classe a pris part tout l'automne. Ces questions permettront de revenir sur l'expérience vécue par le biais de ce projet.

Questions d'entrevue – Projet littéraire francophone

Cet automne, nous avons vécu divers projets ; en plus du coin de lecture francophone, nous avons lu le roman « Oscar et la dame rose », fait un passeport identitaire après avoir lu divers albums illustrés, fait le projet à l'aide de la bande dessinée Radisson, fait un mode d'emploi pour les Francophones et rédigé un poème à la manière de l'album « Haïti, mon pays ».

1. **Quels furent, selon vous, les projets les plus signifiants pour les élèves ? Les moins signifiants ? Pourquoi ?**
2. **Si on compare les élèves de cette cohorte aux cohortes antérieures, considérez-vous que cette année, les apprenants ont cheminé davantage sur le plan de la construction identitaire ? Expliquez.**
3. **Maintenant que le projet est terminé :**
 - a. *Jugez-vous que si vous aviez été seule, il vous aurait été possible de planifier/concevoir ce genre de projet ? Auriez-vous eu le temps ? Auriez-vous pu le réfléchir seule ? Explicitez votre point de vue.*
 - b. *Qu'est-ce que la collaboration vous a-t-elle apporté ? En quoi fut-elle nécessaire ? Expliquez.*
4. **Quels furent les apports d'un tel projet :**
 - a. *Dans votre pratique enseignante ?*
 - b. *Par rapport aux connaissances en littérature jeunesse et son utilisation en classe ?*
 - c. *Par rapport à votre rôle en construction identitaire ?*
5. **Quels furent les obstacles et difficultés rencontrés tout au long du projet ?**
6. **Si on se projette dans l'avenir, comment réinvestiriez-vous un tel projet ?**
7. **En terminant, comment parleriez-vous de ce projet à vos collègues ? Les encourageriez-vous à s'investir dans ce type de projet visant la construction identitaire ? Pourquoi ?**

ANNEXE X CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE RECHERCHE



CERTIFICAT D'ÉTHIQUE ÉTUDIANT

Titulaire (s) du projet :	Lysane Audet
Nom du programme :	Sciences de l'Éducation
Nom du directeur :	Abdellah Marzouk
Titre du projet :	Une contribution de la littérature jeunesse à la construction identitaire : Recherche collaborative en contexte minoritaire franco-ontarien.
Commentaires :	

Le CÉR de l'Université du Québec à Rimouski certifie, conjointement avec le titulaire du certificat, que les êtres humains, sujets d'expérimentation, pour ce projet seront traités conformément aux principes **de l'Énoncé de politique des trois Conseils** : Éthique de la recherche avec des êtres humains ainsi que les normes et principes en vigueur de la Politique d'éthique avec les êtres humains de l'UQAR (C2-D32).

Réservé au CÉR

N° de certificat :	CÉR-80-528
Période de validité du certificat:	Du 5 mai 2014 au 4 mai 2015

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Michel Bélanger'.

Michel Bélanger, président du CÉR-UQAR

Date de la réunion : Sur courriel

ANNEXE XI FORMULAIRE DE CONSENTEMENT | ÉLÈVES



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT - Élève

Titre de la recherche : Une contribution de la littérature jeunesse à la construction identitaire à l'élémentaire : Recherche collaborative en contexte minoritaire franco-ontarien

Chercheur : Lysane Audet

Directeur de recherche : Abdellah Marzouk

Co-directrice : Virginie Martel

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

L'épanouissement identitaire est un long processus; les parents et la communauté ont donc un rôle à jouer en ce sens. Par l'éducation et la transmission de valeurs, ils s'impliquent ainsi dans la construction identitaire des enfants. Et l'école en milieu minoritaire y détient un rôle crucial de par son mandat de reproduction de la langue et de la culture française favorisant la construction identitaire (Pilote, 2010; Haentjens, 2006). Or, bien que conscients de leur mandat de favoriser la construction identitaire de leurs élèves, les enseignants se sentent peu outillés pour y parvenir; ils maintiennent que leur rôle premier est la transmission de connaissances (Guérin-Lajoie, 2006). De plus, ils font face à des classes hétérogènes de par le bagage culturel francophone de leurs élèves et doivent donc prioriser un enseignement différencié. Il serait pertinent de leur offrir un médium d'apprentissage favorisant la construction identitaire tout en permettant l'atteinte des objectifs pédagogiques. Ainsi, on propose la littérature jeunesse de par ses vertus pédagogiques, culturelles, langagières et ludiques: favoriser le goût de lire et le maintenir (Munk, 2001), le développement des compétences et l'interdisciplinarité; sensibiliser aux valeurs sociales et culturelles (Pouliot, 2005); amener le lecteur à cheminer dans sa quête identitaire (Sorin, 2006).

En contexte minoritaire, «une approche pédagogique basée sur la littérature de jeunesse nous semble particulièrement intéressante.» (Munk, 2001). En effet, «la langue, matériau quasi-exclusif de la littérature, est un élément puissant de la construction identitaire.» (Boudreau, 2000). On retient donc, à l'instar de Collès et Lebrun (1998), Serry (2002), Sorin (2003) et Boucher (2008) que l'utilisation d'une littérature faisant écho de la culture francophone aurait sans doute une portée identitaire. Par conséquent, une recherche collaborative semble justifiée: permettre l'analyse réflexive de l'enseignante sur sa pratique, faire connaître l'apport de la littérature jeunesse en construction identitaire, documenter les pratiques pédagogiques en ce sens et combler les lacunes quant au manque d'outils. Ainsi, on poursuit deux objectifs de formation et de recherche: *Décrire et analyser la pratique enseignante en lien avec l'utilisation de la littérature de jeunesse, qui favorise la construction identitaire; Décrire l'évolution identitaire d'élèves d'une classe de l'élémentaire en contexte franco-ontarien ayant expérimenté la littérature jeunesse à des fins de construction identitaire.*

Pour soutenir l'atteinte de ces objectifs, la recherche tend à répondre à la question suivante: ***Comment exploiter la littérature jeunesse à des fins de construction identitaire dans une classe de l'élémentaire en contexte minoritaire franco-ontarien ?***

2. Participation à la recherche

Considérant que la présente recherche l'exploitation de la littérature jeunesse à des fins de construction identitaire, l'enseignante collaboratrice et la chercheure principale élaboreront diverses activités littéraires qui seront pilotées en classe par l'enseignante. Afin d'observer si lesdites activités permettent aux élèves de cheminer dans leur quête identitaire, les deux collaborateurs cibleront cinq élèves (aléatoirement) parmi le groupe-classe. Une entrevue individuelle semi-dirigée auprès de chacun d'eux permettra de les situer dans leur cheminement identitaire et à la fin de l'investigation, une deuxième entrevue individuelle semi-dirigée servira à observer si les activités littéraires ont favorisé leur construction identitaire. Bien que tout le groupe-classe prendra part aux activités littéraires, seulement les cinq élèves ciblés seront suivis dans leur cheminement identitaire.

3. Confidentialité, anonymat ou diffusion des informations

Bien que des entrevues semi-dirigées seront effectuées auprès de cinq élèves de la classe et que lesdites entrevues seront analysées sous forme de verbatims, des précautions seront mises en place afin d'assurer la confidentialité des propos tenus et l'anonymat des participants. Ainsi, pendant la cueillette et l'analyse des données, des noms fictifs seront attribués aux participants dans le but de préserver leur identité et qu'en aucun cas ils puissent être reconnus à la lecture du mémoire. Comme l'enseignante est collaboratrice du projet, il est à noter qu'elle aura accès à ces données tout en devant respecter les responsabilités liées à la confidentialité et à l'anonymat des participants et de la nature de leur participation. Finalement, toutes les données seront préservées dans un endroit sécuritaire pour une durée de trois ans avec un accès limité à la chercheure principale et aux directeurs de la recherche.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous ne courez pas de risques ou d'inconvénients particuliers et vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances sur une contribution possible de la littérature jeunesse à la construction identitaire. Cette contribution permettra d'outiller les enseignants en milieu minoritaire en ce qui a trait à la construction identitaire tout en proposant une analyse réflexive sur les pratiques pédagogiques s'y rapportant.

5. Droit de retrait

Sachez que votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps par avis verbal et sans préjudice. Dans le cas où vous décideriez de vous retirer de la présente recherche, les renseignements personnels et les données de recherche vous concernant seront détruits. Pour signaler votre désir de vous retirer du projet, vous n'avez qu'à communiquer avec la chercheure principale afin de le lui en faire part et notez que les raisons de votre retrait vous appartiennent.

6. Indemnité

Aucune compensation financière ne sera versée pour votre participation à la présente recherche.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à ce que mon enfant prenne part à cette recherche. Je sais qu'il est possible de se retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Signature : _____ Date : _____

Nom du parent ou du tuteur légal : _____

Prénom du parent ou du tuteur légal : _____

Nom et prénom de l'enfant participant à la recherche : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à la recherche, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse principale de cette étude :

Lysane Audet
Téléphone : 418-833-8800

ANNEXE XII FORMULAIRE DE CONSENTEMENT | ENSEIGNANTE

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT - *Enseignant collaborateur*

Titre de la recherche : Une contribution de la littérature jeunesse à la construction identitaire à l'élémentaire : Recherche collaborative en contexte minoritaire franco-ontarien

Chercheur : Lysane Audet

Directeur de recherche : Abdellah Marzouk

Co-directrice : Virginie Martel

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

L'épanouissement identitaire est un long processus; les parents et la communauté ont donc un rôle à jouer en ce sens. Par l'éducation et la transmission de valeurs, ils s'impliquent ainsi dans la construction identitaire des enfants. Et l'école en milieu minoritaire y détient un rôle crucial de par son mandat de reproduction de la langue et de la culture française favorisant la construction identitaire (Pilote, 2010; Haentjens, 2006). Or, bien que conscients de leur mandat de favoriser la construction identitaire de leurs élèves, les enseignants se sentent peu outillés pour y parvenir ; ils maintiennent que leur rôle premier est la transmission de connaissances (Guérin-Lajoie, 2006). De plus, ils font face à des classes hétérogènes de par le bagage culturel francophone de leurs élèves et doivent donc prioriser un enseignement différencié. Il serait pertinent de leur offrir un médium d'apprentissage favorisant la construction identitaire tout en permettant l'atteinte des objectifs pédagogiques. Ainsi, on propose la littérature jeunesse de par ses vertus pédagogiques, culturelles, langagières et ludiques : favoriser le goût de lire et le maintenir (Munk, 2001), le développement des compétences et l'interdisciplinarité; sensibiliser aux valeurs sociales et culturelles (Pouliot, 2005); amener le lecteur à cheminer dans sa quête identitaire (Sorin, 2006).

En contexte minoritaire, «une approche pédagogique basée sur la littérature de jeunesse nous semble particulièrement intéressante.» (Munk, 2001). En effet, «la langue, matériau quasi-exclusif de la littérature, est un élément puissant de la construction identitaire.» (Boudreau, 2000). On retient donc, à l'instar de Collès et Lebrun (1998), Serry (2002), Sorin (2003) et Boucher (2008) que l'utilisation d'une littérature faisant écho de la culture francophone aurait sans doute une portée identitaire. Par conséquent, une recherche collaborative semble justifiée : permettre l'analyse réflexive de l'enseignante sur sa pratique, faire connaître l'apport de la littérature jeunesse en construction identitaire, documenter les pratiques pédagogiques en ce sens et combler les lacunes quant au manque d'outils. Ainsi, on poursuit deux objectifs de formation et de recherche : *Décrire et analyser la pratique enseignante en lien avec l'utilisation de la littérature de jeunesse, qui favorise la construction identitaire ; Décrire l'évolution identitaire d'élèves d'une classe de l'élémentaire en contexte franco-ontarien ayant expérimenté la littérature jeunesse à des fins de construction identitaire.*

Pour soutenir l'atteinte de ces objectifs, la recherche tend à répondre à la question suivante : *Comment exploiter la littérature jeunesse à des fins de construction identitaire dans une classe de l'élémentaire en contexte minoritaire franco-ontarien ?*

2. Participation à la recherche

Considérant que la présente recherche vise une collaboration entre la chercheuse et l'enseignant praticien dans le but d'exploiter la littérature jeunesse à des fins de construction identitaire, il va sans dire que ce projet nécessite une participation continue des deux collaborateurs. La construction identitaire étant un processus hautement dynamique, la durée du projet se doit d'en tenir compte. Ainsi, la recherche collaborative implique donc que les participants œuvrent de pair pendant toute la durée de l'investigation, soit d'approximativement quatre mois à l'automne 2014. La nature de la participation nécessitera des rencontres ponctuelles entre la chercheuse et le praticien et la tenue d'un journal dialogué permettant de consigner notamment l'analyse réflexive de l'enseignant. Ensemble, les collaborateurs élaboreront le corpus littéraire qui sera utilisé pour mettre sur pied diverses activités littéraires favorisant la construction identitaire. Afin d'observer si lesdites activités permettent aux élèves de cheminer dans leur quête identitaire, les deux collaborateurs cibleront cinq élèves parmi le groupe-classe. Une entrevue individuelle semi-dirigée auprès de chacun d'eux permettra de les situer dans leur cheminement identitaire et à la fin de l'investigation, une deuxième entrevue individuelle semi-dirigée servira à observer si les activités littéraires ont favorisé leur construction identitaire. Bien que tout le groupe-classe prendra part aux activités littéraires, seulement les cinq élèves ciblés seront suivis dans leur cheminement identitaire. L'enseignant collaborateur devra également se soumettre à une entrevue individuelle à la toute fin de la recherche afin de faire un retour sur son expérience.

En d'autres mots, l'enseignant collaborateur prendra part avec la chercheuse aux diverses tâches reliées à l'investigation : élaboration des outils méthodologiques (questions d'entrevue, devis didactique consignant les activités littéraires), sélection du corpus littéraire, sélection des élèves suivis et élaboration des activités littéraires. Ce sera toutefois l'enseignant qui réalisera lesdites activités littéraires, la chercheuse étant alors en observation. Le tout n'implique pas une participation quotidienne du praticien, mais les collaborateurs détermineront ensemble l'échéancier des rencontres et le nombre d'activités qu'ils souhaitent élaborer. Finalement, comme la recherche s'effectue sur le terrain et qu'elle implique l'enseignant, la chercheuse s'engage à œuvrer dans le milieu dudit praticien.

3. Confidentialité, anonymat ou diffusion des informations

Bien que des entrevues semi-dirigées seront effectuées auprès de cinq élèves de la classe et que lesdites entrevues seront analysées sous forme de verbatims, des précautions seront mises en place afin d'assurer la confidentialité des propos tenus et l'anonymat des participants. Ainsi, pendant la cueillette et l'analyse des données, des noms fictifs seront attribués aux participants dans le but de préserver leur identité et qu'en aucun cas ils puissent être reconnus à la lecture du mémoire de recherche. Comme l'enseignante est collaboratrice du projet, il est à noter qu'elle aura accès à ces données tout en devant respecter les responsabilités liées à la confidentialité et à l'anonymat des participants et de la nature de leur participation.

Dans le même ordre d'idées, l'identité de l'enseignante collaboratrice demeurera confidentielle compte tenu de sa contribution à la recherche par son activité réflexive qui sera mise de l'avant. Ainsi, un nom fictif lui sera attribué et utilisé dans le journal dialogué afin d'assurer son anonymat et de protéger l'authenticité de ses réflexions personnelles sur ses pratiques. Lors de l'entrevue effectuée auprès d'elle à la toute fin du projet, bien que transcrite en verbatim pour les fins d'analyse, la chercheuse assurera la confidentialité des propos et l'anonymat de l'enseignante. En aucun cas l'enseignante pourra être reconnue à la lecture du mémoire de recherche.

Il est à préciser que comme il s'agit d'une recherche collaborative, l'enseignante aura un rôle de chercheur tout en assurant son rôle d'enseignante. De ce fait, la chercheuse principale demeure ouverte à révéler l'identité de l'enseignante seulement si celle-ci en fait la demande afin de faire connaître sa contribution. Sinon, l'identité de l'enseignante demeurera strictement confidentielle.

Finalement, toutes les données seront préservées dans un endroit sécuritaire pour une durée de trois ans avec un accès limité à la chercheuse principale et aux directeurs de la recherche.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous ne courez pas de risques ou d'inconvénients particuliers et vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances sur une contribution possible de la littérature jeunesse à la construction identitaire. Cette contribution permettra d'outiller les enseignants en milieu minoritaire en ce qui a trait à la construction identitaire tout en proposant une analyse réflexive sur les pratiques pédagogiques s'y rapportant.

5. Droit de retrait

Sachez que votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps par avis verbal et sans préjudice. Dans le cas où vous décideriez de vous retirer de la présente recherche, les renseignements personnels et les données de recherche vous concernant seront détruits. Pour signaler votre désir de vous retirer du projet, vous n'avez qu'à communiquer avec la chercheuse principale afin de le lui en faire part et notez que les raisons de votre retrait vous appartiennent.

6. Indemnité

Aucune compensation financière ne sera versée pour votre participation à la présente recherche.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Signature: _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à la recherche, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse principale de cette étude :

Lysane Audet
Téléphone : 418-833-8800

ANNEXE XIII LETTRE EXPLICATIVE ET CONSENTEMENT



Lévis, le 2 septembre 2014

Objet : *Participation et consentement à l'étude «Une contribution de la littérature jeunesse à la construction identitaire à l'élémentaire: Recherche collaborative en contexte minoritaire franco-ontarien»*

Chers parents,

Votre école s'associe à un projet de recherche piloté par la chercheuse Lysane Audet de l'Université du Québec à Rimouski – Campus de Lévis et sa collaboratrice qu'est l'enseignante de votre enfant. La **construction identitaire** étant un enjeu qui importe grandement en milieu minoritaire, la présente recherche souhaite proposer une exploitation de la **littérature jeunesse** à des fins de construction identitaire auprès de la classe.

Afin de vous permettre de mieux saisir la nature de la participation de votre enfant, voici d'abord les assises de la présente recherche collaborative. À l'automne 2014, soit de septembre à décembre de cette même année, diverses activités en littérature jeunesse seront conçues et réalisées en classe. Lesdites activités seront élaborées de manière à favoriser la construction identitaire tout en permettant l'atteinte des objectifs pédagogiques. Le nombre des activités reste à déterminer et s'ajustera en cours de recherche.

Par conséquent, cette recherche collaborative implique la participation de l'enseignante qui pilotera les différentes activités littéraires proposées à l'ensemble de la classe. Ce faisant, nous souhaitons proposer un médium d'apprentissage permettant d'outiller les enseignants dans leur rôle de favoriser la construction identitaire des élèves tout en assurant l'atteinte des objectifs pédagogiques prescrits par le curriculum d'enseignement.

Outre l'enseignante et l'ensemble du groupe-classe, cette recherche impliquera aussi la participation individuelle de cinq élèves, dont votre enfant. Pour ces cinq élèves, cette précieuse collaboration se concrétisera par deux entrevues individuelles semi-dirigées (une au début de l'étude et l'autre, à la fin) et quelques observations en classe pendant les activités littéraires. Sachez que lesdites entrevues ne se dérouleront pas sur les heures de classe. Par ces entrevues, nous désirons suivre le cheminement identitaire de chacun d'eux. Ainsi, nous serons en mesure de constater si les activités littéraires proposées ont contribué d'une quelconque manière à faire évoluer votre enfant dans son cheminement identitaire.

La présente recherche répond à un **code d'éthique** mis en place par l'Université du Québec à Rimouski afin d'assurer le respect et l'intégrité des élèves. En ce sens, pour chacune des deux entrevues semi-dirigées effectuées auprès de votre enfant, des précautions seront mises en place afin d'assurer la confidentialité des propos tenus. Ainsi, des noms fictifs seront attribués aux élèves dans le but de préserver leur identité et qu'en aucun cas ils puissent être reconnus à la lecture du mémoire de recherche. Comme l'enseignante est collaboratrice à la recherche, il est à noter qu'elle aura accès à ces données tout en devant respecter les responsabilités liées à la confidentialité et à l'anonymat des participants et à la nature de leur participation. Finalement, toutes les données seront préservées dans un endroit sécuritaire pour une durée de trois ans avec un accès limité à la chercheuse principale et aux directeurs de recherche.

Il importe de vous mentionner qu'en participant à cette recherche, votre enfant ne court aucun risque et que sa collaboration contribuera à l'avancement des connaissances sur une contribution possible de la littérature jeunesse à la construction identitaire.

Sachez également que la participation de votre enfant à cette étude est volontaire et que vous pourrez retirer votre consentement à la participation de votre enfant en tout temps, et ce, sans préjudice. Dans le cas où vous décideriez de retirer votre enfant de la présente recherche, les renseignements personnels et les données de recherche le concernant seront détruits. Pour signaler votre désir de retirer votre enfant du projet, vous n'avez qu'à communiquer avec la chercheuse principale afin de le lui en faire part et notez que les raisons du retrait vous appartiennent.

Il est important de noter que lorsqu'un chercheur réalise une étude, l'université exige le consentement écrit des participants ou des parents dans le cas où le participant est de 14 ans ou moins. Conséquemment, vous êtes invités à remplir la section prévue à cet effet dans le formulaire de consentement ci-joint. Sans ce consentement, votre enfant ne pourra pas participer à l'étude et réaliser les entrevues, mais il prendra tout de même part aux diverses activités de littérature jeunesse prévues en classe.

Il sera important de remettre cette feuille signée dès que possible à l'enseignante.

Si vous désirez obtenir des informations supplémentaires sur ce projet de recherche collaborative, n'hésitez pas à entrer en contact avec la chercheuse principale.

En vous remerciant à l'avance pour votre précieuse collaboration,

Lysane Audet, chercheuse principale

Étudiante à la maîtrise de recherche en éducation
Université du Québec à Rimouski, Campus de Lévis
Tél. 1.418.833.8800



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ÉCRIT

Pour la participation à la recherche collaborative :

UNE CONTRIBUTION DE LA LITTÉRATURE JEUNESSE À LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE À L'ÉLÉMENTAIRE:

RECHERCHE COLLABORATIVE EN CONTEXTE MINORITAIRE FRANCO-ONTARIEN

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à cette étude (ou celle de mon enfant) et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients associés à cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable,

J'accepte sur une base volontaire que mon enfant participe à l'étude.

Je sais que je peux me retirer (ou retirer mon enfant) en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Autorisation d'un parent ou d'un tuteur légal pour les jeunes de moins de 14 ans

J'autorise la participation de mon enfant à cette étude selon les conditions ci-haut mentionnées.

Nom de l'élève participant (en lettres moulées)

Nom du parent ou du tuteur légal (en lettres moulées)

Signature du parent ou du tuteur légal

Date : _____

S.V.P. inscrire les coordonnées pour vous joindre au besoin.

Téléphone : (_____) _____

Courriel : _____

ANNEXE XIV CARNET DE LECTURE



Carnet de lecture de :



Projet littéraire francophone

© Lysane Audet, Université du Québec à Rimouski, Campus de Lévis, 2014



Titre du livre choisi : _____

Date : _____ Livre lu en entier -> OUI NON

Format du livre : a. Roman b. Bande dessinée c. Album illustré
d. Documentaire e. Autre : _____

Qu'est-ce qui t'a amené à choisir ce livre en particulier ?

- a. Le résumé b. L'aspect physique du livre (page couverture attrayante, format, etc.)
c. Sa longueur d. La critique qu'une autre personne en a fait

As-tu aimé cette lecture ? Oui Non

Pourquoi ? (thème abordé, personnages, longueur, etc.)

Est-ce que la lecture de cette œuvre t'a permis de réfléchir aux thèmes de l'identité / de la francophonie ? Justifie brièvement ta réponse.

Recommanderais-tu cette lecture à un autre élève dans la classe ? OUI NON