



PROJECT MUSE®

Des textes identitaires plurilingues pour stimuler
l'engagement dans l'écriture d'élèves immigrants
allophones en situation de grand retard scolaire au
secondaire

Catherine Maynard, Françoise Armand

The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues
vivantes, Advance Access, (Article)

Published by University of Toronto Press



This is a preprint article. When the final version of this article launches,
this URL will be automatically redirected.

➔ For additional information about this preprint article

<https://muse.jhu.edu/article/842525/summary>

Des textes identitaires plurilingues pour stimuler l'engagement dans l'écriture d'élèves immigrants allophones en situation de grand retard scolaire au secondaire

Catherine Maynard¹ et Françoise Armand²

Abstract: Learning to write in a second language is an enormous challenge, particularly for undereducated allophone immigrant students. In this context, interventions fostering students' engagement in writing appear to be a promising way to contribute to their learning process (Cummins, 2009). Engagement in writing would be promoted by taking into account students' multiliterate repertoires and by implementing meaningful learning contexts (Armand, Lê et al., 2011). In this study, which was carried out in 12 secondary school classes for newcomers in Quebec (Canada), we assessed the effects of an intervention based on these foundations and aimed at the production of plurilingual identity texts (Cummins et Early, 2011), supported by plurilingual drama workshops (Équipes ÉRIT et ÉLODiL, 2013). The effects of this intervention on students' engagement in writing were documented through participant observations and individual interviews with a sub-sample of 48 students. Results show that the production of plurilingual identity texts, especially when supported by plurilingual drama workshops, contributes more to students' engagement in writing than traditional teaching practices used in a control group, both on an affective and cognitive level.

Key words: writing, French as a second language, undereducated allophone immigrant students, (multi) literacy engagement, plurilingual identity texts, plurilingual drama workshops

Résumé : L'apprentissage de l'écriture en langue seconde représente un défi de taille, notamment pour les élèves immigrants allophones en situation de grand retard scolaire. Dans ce contexte, la mise en œuvre d'interventions suscitant l'engagement des élèves dans l'écriture apparaît comme un moyen prometteur de contribuer à cet apprentissage (Cummins, 2009, 2014). Cet engagement serait favorisé par la prise en compte des langues du répertoire plurilittéraire des élèves et par l'instauration de contextes significatifs d'apprentissage (Armand, Lê, et coll., 2011). Dans cette recherche menée dans douze classes d'accueil au secondaire au Québec (Canada), nous avons évalué les effets, sur l'engagement dans l'écriture, d'une intervention basée sur ces fondements et visant la production de textes identitaires plurilingues (Cummins et Early, 2011), soutenue par des ateliers d'expression théâtrale plurilingues (Équipes ÉRIT et ÉLODiL, 2013). Ces effets ont été documentés au moyen d'observations participantes et d'entretiens individuels réalisés auprès d'un sous-échantillon de 48 élèves. Il en ressort que la production de textes identitaires plurilingues, tout particulièrement lorsqu'elle est soutenue par des ateliers d'expression théâtrale plurilingues, engage

¹ Département de langues, linguistique et traduction, Université Laval

² Département de didactique, Université de Montréal

La correspondance devrait être adressée à Catherine Maynard, bureau 3304, Pavillon Charles-De Koninck, Université Laval, 1030, avenue des Sciences-Humaines, Québec (Québec), G1V 0A6.
Courriel : catherine.maynard@lli.ulaval.ca

davantage les élèves dans l'écriture que des pratiques habituelles d'enseignement de l'écriture utilisées dans un groupe contrôle, et ce, sur les plans à la fois affectifs et cognitifs.

Mots clés : écriture, français langue seconde, élèves immigrants allophones en situation de grand retard scolaire, engagement dans la plurilittérature, textes identitaires plurilingues, ateliers d'expression théâtrale plurilingues

Le Québec accueille chaque année de nombreuses personnes immigrantes. En 2019, leur nombre s'élève à 40 565 et, parmi celles-ci, un peu moins de la moitié (49,8 %) déclarent connaître le français (Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration, 2020). Depuis l'adoption de la Charte de la langue française (1977), les enfants allophones (dont la langue maternelle (LM) n'est ni le français, ni l'anglais, ni une langue autochtone) issus de l'immigration et en âge d'intégrer le système scolaire du Québec se voient obligés de fréquenter l'école francophone, à quelques exceptions près. Ce faisant, sur l'île de Montréal, en 2019, la proportion d'élèves allophones du primaire et du secondaire (43,1 %) surpasse celle des élèves dont la LM est le français (37,6 %) (CGTSIM, 2020, p. 3). Une grande diversité linguistique et culturelle marque donc les classes québécoises, notamment dans la métropole, où on retrouve de nombreux élèves bi/plurilingues.

Comme l'a souligné le *Rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture* (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008), « l'intégration réussie en français des immigrantes et immigrants dépend en grande partie de leur capacité à apprendre rapidement la langue française, et il n'est guère pensable qu'ils y parviendront sans qu'on y investisse des efforts particuliers » (p. 23). Ainsi, selon les besoins, les élèves allophones issus de l'immigration bénéficient des *services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français* (SASAF), qui visent à faciliter leur intégration linguistique, scolaire et sociale dans une classe ordinaire où les services d'enseignement sont dispensés en français (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019). Dans le Grand Montréal, le modèle de services le plus répandu est la classe d'accueil (De Koninck et Armand, 2012).

1. Les élèves immigrants allophones en situation de grand retard scolaire

Parmi les élèves allophones immigrants nouvellement arrivés, certains sont en situation de grand retard scolaire (GRS), c'est-à-dire qu'ils accusent trois ans de retard ou plus par rapport à la norme québécoise et qu'ils doivent être considérés en difficulté d'intégration scolaire (Ministère de l'Éducation du Québec, 1998). Le retard de ces élèves peut être dû à une scolarité limitée, voire absente, au pays d'origine. Il peut aussi être causé par de grandes différences entre le système scolaire dans lequel ils ont évolué et le système scolaire québécois, par exemple en termes d'exigences et de mode de fonctionnement.

Les obstacles rencontrés par les élèves en situation de GRS lors de leur scolarisation à l'école québécoise sont multiples : des difficultés de motivation et de concentration dues à des expériences (pré)migratoires éprouvantes, des méthodes de travail différentes de celles attendues au Québec, des compétences en littérature et des capacités métalinguistiques peu développées dans les différentes langues de leur répertoire et, plus généralement, des difficultés associées à l'intégration dans un nouveau pays (Kanouté et Lafortune, 2011 ; Papazian-Zohrabian, 2015). En outre, le quotidien des élèves en situation de GRS est bien souvent marqué par des facteurs venant exacerber les obstacles rencontrés, tels que des conditions de vie précaires, des responsabilités familiales importantes et une séparation des membres du noyau familial (Armand et coll., 2013 ; Crandall et coll., 1998).

Certains élèves en situation de GRS réussissent à surmonter ces obstacles et à poursuivre leur parcours scolaire avec succès au Québec grâce à une résilience pouvant à la fois être attribuée à des capacités personnelles et à des contextes et acteurs clés (Armand et coll., 2011). Que cela soit le cas ou non, il apparaît nécessaire de poser un regard positif sur l'ensemble de ces élèves, que l'on peut qualifier de « survivants » (Gouvernement de l'Ontario, 2008). En effet, leur riche bagage de connaissances et d'expériences de vie gagne à être considéré en contexte scolaire et à être mobilisé dans les apprentissages réalisés.

Déjà en 1998, le ministère de l'Éducation soulignait la nécessité d'une intervention « immédiate et appropriée » (p. 21) auprès des élèves en situation de grand retard scolaire. Étant donné la variété des profils de ces élèves et leurs parcours de vie respectifs souvent complexes, les interventions susceptibles d'être mises en place pour répondre à leurs besoins diversifiés et faciliter leurs apprentissages scolaires se doivent de toucher tout autant les domaines psychologique et émotionnel que cognitif et langagier. Cependant, encore aujourd'hui, de nombreux acteurs scolaires se disent dépourvus de ressources pour œuvrer auprès de cette population d'élèves. Ils demandent plus de services (psychologues, orthopédagogues, etc.), de concertation, de formation et de matériel (De Koninck et Armand, 2012 ; TCRI, 2015), notamment pour ce qui est de l'enseignement de l'écriture, dont l'apprentissage constitue un défi de taille en contexte de langue seconde (L2).

2. L'apprentissage de l'écriture en L2

L'écriture est une activité mentale complexe que Reuter (1996) définit comme

une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre généralement conflictuelle de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re)produire du sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support conservant durablement ou provisoirement de l'écrit, dans un espace socio-institutionnel donné (p. 58).

Suivant cette définition, la compétence à écrire, que Reuter nomme « compétence scripturale » (p. 66), regroupe trois composantes : 1) des savoirs ; 2) des représentations, des investissements et des valeurs ; et 3) des opérations. En contexte de LM, les chercheurs ont tout particulièrement mis l'accent sur les aspects cognitifs et psycholinguistiques de l'enseignement-apprentissage de l'écriture, soit sur ce que Reuter nomme les *savoirs* et les *opérations*. En L2, et notamment en contexte d'immigration, c'est plutôt sur les dimensions sociologiques, les représentations et la motivation que se concentrent les travaux des chercheurs (Leki et coll., 2008 ; Cumming, 2018), ce qui se rapporte à la composante des représentations, des investissements et des valeurs selon Reuter et que nous associons plus loin au concept d'engagement dans la littératie (Cummins, 2009, 2014 ; Guthrie, 2004 ; Ng et Graham, 2018).

En LM comme en L2, la question de l'enseignement-apprentissage de l'écriture s'inscrit dans le contexte du développement de la littératie, concept qui, au carrefour d'objectifs de différentes natures (personnels, professionnels et socioculturels), « touche d'une part un ensemble d'attitudes, de connaissances, d'habiletés et de compétences qui sont, d'autre part, à mesurer ou à situer dans une dynamique espace/temps et dans une visée émancipatrice du développement de la personne » (Hébert et Lépine, 2013, p. 25). En contexte de L2 et dans une perspective résolument ancrée dans un « tournant multilingue » (May, 2014), il apparaît nécessaire d'envisager le développement de la littératie dans l'ensemble des langues du répertoire de l'élève. C'est ce que traduisent les concepts de « bi/plurilittératie » (Hornberger, 2003 ; Moore, 2006), ou encore de « littératies plurilingues » (Martin-Jones et Jones, 2000),

de « littératies plurielles » (Dagenais, 2017) ou de « littératies multiples » (Haneda, 2006), qui sous-tendent de nombreux travaux récents où est reconnu et mis à profit le répertoire plurilittéracie des élèves, soit « l'ensemble des pratiques linguistiques et sociales des individus dans toutes les langues de leur répertoire » (Dagenais et Moore, 2008, p. 15).

Le développement de la plurilittératie serait tributaire des interactions entre la culture familiale des élèves et celle de l'école (Cummins, 2000, 2014 ; Haneda, 2006). En effet, un apprenant peut être confronté à des tensions entre ses pratiques plurilittératiées dans le milieu familial, la communauté d'origine et le milieu scolaire. Cette source de tensions est avivée en contexte de L2, alors que le statut attribué aux langues des élèves est également à prendre en considération, tout comme les politiques linguistiques scolaires, qui privilégient et valorisent certaines langues aux dépens d'autres langues (Young, 2014).

En ce sens, la dimension socioculturelle de l'apprentissage de l'écriture en L2 est reliée aux rapports de force et de pouvoir existant entre les pratiques promues par l'école et celles des élèves et de leur famille (Dagenais, 2012 ; Grant et coll., 2007). Pour certains élèves, l'apprentissage du français peut représenter à la fois un lieu de conflit culturel, lorsque l'écriture n'est pas partie prenante de leur milieu familial ou qu'elle y est présente sous des formes différentes de celles attendues par l'école, et un lieu de conflit symbolique, lié au sentiment d'être socialement inférieurs aux individus maîtrisant l'écriture dans la langue de scolarisation (Perregaux, 1997). Ce faisant, les conceptions, les attitudes et les pratiques d'écriture dans les différentes langues des élèves peuvent influencer leur apprentissage de l'écriture dans la langue de scolarisation ainsi que leur engagement dans cet apprentissage (Goldenberg et coll., 2006).

3. L'engagement dans la plurilittératie

Concept à visée transformatrice, l'engagement dans la plurilittératie¹ peut être défini comme « un investissement dans des activités et des processus permettant le développement des connaissances, des habiletés et des attitudes liées à la compréhension et à la production d'une variété de textes oraux, écrits, visuels et numériques » (notre traduction de Ng et Graham, 2018, p. 625). Alors que différentes manières de définir les dimensions composant l'engagement dans la plurilittératie sont adoptées par les chercheurs, ces dimensions s'avérant perméables et interdépendantes, tous s'accordent pour y attribuer des volets affectifs et cognitifs (Alexander, 2018 ; Cummins, 2009 ; List et Alexander, 2017 ; Malloy et coll., 2013). Plus précisément, selon Guthrie (2004), l'engagement dans la littératie peut être mesuré selon quatre paramètres :

1. un engagement cognitif qui sous-entend que les élèves sont concentrés, portent une attention à la tâche proposée et fournissent un effort cognitif pour la réaliser ;
2. un intérêt affectif pour la tâche se traduisant par un enthousiasme et un plaisir à participer à des activités de lecture ou d'écriture ;
3. la mise en œuvre de capacités cognitives se manifestant à travers les stratégies cognitives employées ;
4. la poursuite, à l'école et à l'extérieur de l'école, d'activités de lecture et d'écriture nombreuses et diversifiées.

L'engagement dans la plurilittératie peut être mis en relation, à plusieurs niveaux, avec le concept de sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2007) en écriture, défini comme les perceptions d'un scripteur de ses compétences en écriture. À la suite d'une synthèse des écrits sur la question, parmi les variables corrélées au sentiment d'efficacité personnelle,

Pajares (2003) identifie, en lien avec l'écriture précisément, l'anxiété, la confiance en soi, le résultat visé en matière de réussite de la tâche, la profondeur des processus mis en branle et les résultats attendus à la suite de la tâche. Ces variables, qui décrivent les comportements des élèves sur les plans tant affectifs que cognitifs, s'apparentent aux paramètres permettant l'observation de l'engagement des élèves et semblent donc pouvoir être prises en compte dans le cadre de l'observation de cet engagement lors de la réalisation d'une tâche d'écriture en classe.

Constituant un levier particulièrement intéressant pour favoriser les apprentissages des élèves de groupes minoritaires (Guthrie et coll., 2012), l'engagement dans la plurilittérature serait plus généralement relié à la réussite dans ce domaine (OCDE, 2011), tout comme le sentiment d'efficacité personnelle en écriture (Pajares, 2003). Or, en raison de leur profil, les élèves en GRS peinent souvent à s'engager dans leurs apprentissages (Ivey et Broadus, 2007). Ainsi apparaît-il nécessaire, dans une visée d'équité, de poursuivre les recherches afin de trouver des catalyseurs (*enablers*) d'engagement et des approches adaptées susceptibles de soutenir la réussite de l'ensemble des élèves, parmi lesquels ceux en situation de GRS, notamment dans le domaine de l'écriture, moins étudié que celui de la lecture (Ng et Graham, 2018).

4. Les fondements d'une intervention visant à stimuler l'engagement des élèves

Afin de contribuer à la réflexion sur l'enseignement de l'écriture aux élèves allophones issus de l'immigration et en situation de GRS, nous faisons ici ressortir trois fondements pouvant sous-tendre une intervention visant à favoriser l'engagement de ces élèves dans la plurilittérature et, plus précisément, dans l'écriture.

Légitimer les langues du répertoire plurilittéraire des élèves

Pour stimuler l'engagement des élèves dans la plurilittérature, plusieurs chercheurs et chercheuses ont mis de l'avant la pertinence d'utiliser des approches recourant à l'ensemble des langues de leur répertoire plurilittéraire (voir notamment Armand et Maynard, accepté ; Maynard, 2021; Matera et Gerber, 2008). Ces approches dites « plurilingues » prennent en considération les spécificités des élèves bi/plurilingues (Grosjean, 1989), dont l'apprentissage est influencé par la mobilisation de toutes leurs connaissances linguistiques et culturelles (Genesee et coll., 2006).

Les approches plurilingues visent le développement de la compétence plurilingue des élèves, qui se définit comme :

la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement, possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. (Coste et coll., 1997, p. 12)

En contexte scolaire, il apparaît nécessaire que les élèves développent, au sein de leur compétence plurilingue, des compétences dans la langue de scolarisation, celle-ci venant ainsi s'intégrer à leur répertoire plurilittéraire sans toutefois se substituer aux langues déjà présentes. En cohérence avec la *Crosslinguistic Translanguaging Theory* (CTT) mise de l'avant par Cummins (2021), l'apprentissage de la langue scolaire, et notamment de l'écriture (Armand et Maynard, accepté ; Maynard et coll., 2020), peut être soutenu par des approches plurilingues. En effet, reconnaissant l'apport théorique et pratique de pédagogies du *translanguaging* (Garcia et Wei, 2014) tout en puisant ses fondements à des concepts fondateurs

de la didactique des L2, tels que les situations de bilinguisme additif (Lambert, 1975) et la théorie de l'interdépendance des langues (Cummins, 2000), la CTT souligne la pertinence d'approches plurilingues transformatrices (*transformative pedagogies*). Ancrées dans une vision de complémentarité et non d'opposition entre la langue d'enseignement et les langues des élèves, de telles approches invitent le personnel enseignant à adopter une posture de funambule afin de trouver un équilibre entre, d'un côté, la légitimation et la mobilisation des répertoires plurilittératiés des élèves et, d'un autre côté, l'enseignement de la langue de scolarisation nécessaire à la réussite scolaire (Armand, 2014, 2021). Impulsant la mise en œuvre d'approches d'enseignement qui permettent l'expression de la voix et de l'identité des élèves, cet équilibre constitue pour ces jeunes une porte d'entrée les engageant dans des discussions critiques sur les idéologies linguistiques à la source de la reproduction d'inégalités sociales et sur les apports et limites des approches plurilingues en elles-mêmes (Kubota, 2020 ; Moore et coll., 2020 ; Van Viegen et Lau, 2020). Par le fait même, tout en étant sensibilisées par la perspective critique apportée par différents chercheurs et chercheuses qui s'inscrivent dans un paradigme raciolinguistique très marqué (par exemple, Flores et Rosa, 2015), nous considérons comme plus pertinent et productif, pour la recherche et l'intervention en milieu scolaire, à l'instar de Cummins (2020, 2021), de ne pas opposer les approches plurilingues et la réalisation d'apprentissages associés aux attentes scolaires. À notre avis, le potentiel des approches plurilingues s'en verrait bonifié si, en plus de contribuer à la construction identitaire et au bien-être des élèves (voir sections 4.2 et 4.3), elles soutenaient leur réussite scolaire.

Mettre en place des contextes signifiants d'apprentissage

Une seconde piste permettant de favoriser l'engagement des élèves en écriture consiste en la mise en place de contextes signifiants d'apprentissage (Armand et coll., 2011). De tels contextes signifiants sont associés à des thèmes et à des activités qui visent l'expression personnelle des élèves, qui s'appuient sur leurs expériences pluriculturelles et sur leurs intérêts et qui favorisent la production de textes destinés à des lecteurs « réels » autres que la personne enseignante-correctrice (Cumming, 2016 ; Larrota, 2008 ; Lo et Hyland, 2007 ; Souryasack et Lee, 2007).

Un exemple d'intervention permettant à la fois la légitimation des langues des élèves et l'instauration de contextes signifiants d'apprentissage consiste en la production de textes identitaires plurilingues (*identity texts*; Cummins et Early, 2011). Lors de l'écriture de tels textes, les élèves abordent des thèmes reliés à leur vécu et à leur histoire familiale, et ce, en ayant la possibilité de recourir à l'ensemble des langues de leur répertoire, qui sont considérées comme des richesses, des fonds de connaissances (Moll et coll., 1992). À titre illustratif, les langues des élèves peuvent être utilisées dans les textes mêmes ou lors de la planification de ces derniers, à l'oral ou à l'écrit. La négociation identitaire rendue possible dans ce contexte d'*empowerment* est vue comme l'un des déterminants de l'engagement affectif et cognitif des élèves (Cummins, 2009, 2014). Appuyant de telles idées, une recherche réalisée dans plusieurs classes d'accueil du Québec a montré les effets positifs de la production de textes identitaires plurilingues sur l'engagement et la construction identitaire d'élèves issus de l'immigration (Vatz-Laaroussi et coll., 2015).

Favoriser le bien-être émotionnel par des activités d'expression créatrice

La production de textes identitaires plurilingues constitue une forme d'expression créatrice pouvant contribuer au bien-être des élèves. Dans le même esprit, mais recourant cette fois

à l'oral plutôt qu'à l'écrit, une intervention sous la forme d'ateliers d'expression théâtrale plurilingues (Théâtre Pluralité-ELODiL) est également susceptible de contribuer à ce bien-être. Élaborés par une équipe de chercheuses en psychiatrie transculturelle et en éducation (Équipes ÉRIT et ÉLODiL, 2013), ces ateliers misent sur la créativité pour soutenir les processus de transformation qui surgissent face à l'adversité et pour créer des ponts entre les divers univers et identités des jeunes issus de l'immigration (Rousseau et coll., 2006).

Lors des ateliers d'expression théâtrale plurilingues, on amène ces élèves à partager des histoires avec leurs pairs et à mettre en scène ces histoires en recourant à toutes les langues de leur répertoire et à différents outils (tissus et instruments de musique) et techniques d'expression théâtrale. Vu leur aspect ritualisé et les « règles d'or » les encadrant (l'écoute, le respect, la confidentialité et la sécurité), les ateliers se veulent un espace propice à l'expression des histoires et des émotions qui y sont associées (Armand et coll., 2013).

La mise à l'essai des ateliers d'expression théâtrale plurilingues dans des classes d'élèves en situation de GRS a permis de montrer que, en comparaison avec un groupe contrôle, les élèves qui ont bénéficié de cette intervention sentent moins le stress de parler en français et sont plus capables d'en réaliser l'apprentissage. Chez certains élèves, des progrès sont également observés à l'oral, notamment en ce qui concerne la prise de parole en groupe et la prise de risques (Armand et coll., 2011). Par ailleurs, les élèves ont été en mesure de partager, dans un climat sécurisant, leurs expériences de l'adversité. Ces jeunes ont également développé un plus grand sentiment d'*empowerment* que leurs pairs du groupe contrôle (Rousseau et coll., 2011).

5. Les objectifs de recherche

Les fondements dégagés précédemment ont mené à la conception de l'intervention expérimentée dans notre recherche : la production de textes identitaires plurilingues soutenue par des ateliers d'expression théâtrale plurilingues. Cette expérimentation visait à : 1) évaluer les effets de la production de textes identitaires plurilingues soutenue par des ateliers d'expression théâtrale plurilingues sur le développement de la compétence à écrire d'élèves allophones issus de l'immigration et en situation de GRS au secondaire ; 2) observer les effets de cette intervention sur l'engagement dans l'écriture des élèves.

Pour répondre à ces deux objectifs, les effets de la production de textes identitaires plurilingues soutenue par des ateliers d'expression théâtrale plurilingues (intervention mise à l'essai dans un premier groupe expérimental ; G1) ont été comparés à la production de textes identitaires sans ateliers d'expression théâtrale plurilingues (intervention mise à l'essai dans un deuxième groupe expérimental ; G2) et à des pratiques habituelles d'enseignement de l'écriture en L2 (pratiques mises en œuvre dans un groupe contrôle ; G3). Dans cet article, nous nous concentrons sur les résultats relatifs au deuxième objectif de recherche. Les résultats associés au premier objectif font l'objet d'un article de Armand et Maynard (accepté).

6. La méthodologie

Dans le cadre de cette recherche collaborative complétée par une démarche évaluative (Gagné et coll., 1989), nous avons conçu et mis à l'essai une intervention consistant en la production de textes identitaires plurilingues soutenue par des ateliers d'expression théâtrale plurilingues. Nous souhaitons notamment observer les effets de cette intervention sur l'engagement dans l'écriture d'élèves allophones issus de l'immigration et en situation de GRS au secondaire. Nous décrivons ici le profil des jeunes ayant participé à notre recherche, le

déroulement de l'expérimentation, le processus de collecte et d'analyse des données et les pratiques d'enseignement utilisées dans le groupe contrôle.

Les participants

Notre recherche, qui a eu lieu de janvier à mai 2014, s'est déroulée dans 12 classes d'accueil au secondaire au sein de 6 écoles défavorisées de 3 centres de service scolaires du Grand Montréal. Ces classes accueillaient un total de 170 élèves allophones issus de l'immigration, dont la majorité était en situation de GRS. Parmi ces élèves, les 133 ayant accepté de participer à la recherche avaient entre 12 et 18 ans et en étaient, pour la plupart, à leur deuxième année en classe d'accueil. Au total, 37 pays d'origine différents et 27 LM différentes ont été déclarés par les élèves qui, de même que leurs parents, ont signé un formulaire de consentement afin d'assurer leur libre choix de participation à la recherche.

L'intervention

Pour dégager les effets de l'intervention expérimentée sur l'engagement des élèves dans l'écriture, nous avons divisé les élèves participants en trois groupes. Dans les groupes expérimentaux 1 (G1 ; quatre classes ; n=39) et 2 (G2 ; 4 classes ; n=45), les élèves ont produit, à six reprises, des textes identitaires plurilingues. Chaque texte a été produit en deux ou trois séances d'écriture de 75 minutes. Trois des six textes ont été révisés au moyen d'approches de rétroaction corrective spécialement conçues pour les élèves en situation de GRS et impliquant l'utilisation d'une clé de correction adaptée aux contenus à enseigner en classe d'accueil au secondaire.

Les six thèmes suivants ont été proposés aux élèves du G1 et du G2 : *Mes pays/Mes voyages*, *Une personne adulte significative*, *Une aventure avec mes amis*, *Mes langues*, *Les cérémonies/Les fêtes* et *Mes rêves*. Des « déclencheurs » visant à introduire les thèmes (par exemple, lecture d'un texte écrit par l'enseignant, écoute d'une chanson) ont été utilisés, et des activités d'enseignement du vocabulaire en lien avec ces thèmes (par exemple, création d'un champ lexical sous la forme d'un mur de mots) ont été réalisées. Durant l'écriture, différentes formes de soutien étaient également mises à la disposition des élèves (par exemple, textes modèles, plans d'écriture différenciés)

Dans le G1 seulement, la production de chaque texte a été précédée par un atelier d'expression théâtrale plurilingue de 75 minutes où était abordé le même thème que lors des périodes d'écriture. Ces ateliers n'ont pas eu lieu dans le G2. Au moyen de la comparaison des effets de l'intervention dans le G1 et le G2, nous avons cherché à isoler les effets des ateliers d'expression théâtrale plurilingues plus spécifiquement.

Tout au long de l'intervention, les élèves du G1 et du G2 ont eu la possibilité d'utiliser, à l'oral ou à l'écrit, l'ensemble des langues de leur répertoire. Par ailleurs, afin de contribuer à l'instauration d'un véritable contexte signifiant d'apprentissage, les textes produits par les élèves ont mené à la conception de « livres de classe ». Ces livres ont fait l'objet d'un lancement à l'Université de Montréal en présence d'une invitée d'honneur, l'écrivaine Kim Thuy. Enfin, précisons que neuf rencontres de préparation ont eu lieu avec le personnel enseignant tout au long de l'intervention et qu'une auxiliaire de recherche était présente en classe pour soutenir les pédagogues durant une à deux périodes d'écriture par thème.

Les classes du groupe contrôle (G3 ; quatre classes ; n=33) n'ont pas participé aux ateliers d'expression théâtrale plurilingues et n'ont pas produit de textes identitaires plurilingues. Toutefois, ayant le souci éthique de proposer une intervention à ces classes pour l'enseignement-apprentissage de l'écriture, nous avons offert au personnel enseignant de

Tableau 1: Portrait des élèves ciblés

	Nombre total d'élèves	Sexe		Âge moyen (années)	Temps passé au Québec (mois)
		F	M		
Groupe expérimental 1 (G1)	16	6	10	14,82	12,47
Groupe expérimental 2 (G2)	15	5	10	15,6	12,93
Groupe contrôle (G3)	17	7	10	15,23	18,41
Total	48	18	30	15,22	14,61

ces classes d'utiliser les approches de rétroaction corrective employées dans le G1 et le G2, qui ont fait l'objet d'une formation ouverte à tous les pédagogues participant à la recherche.

La collecte des données

Des données sur l'engagement des élèves ont été recueillies auprès d'un sous-échantillon d'élèves parmi les 133 ayant accepté de participer à la recherche. Ce faisant, nous avons ciblé de quatre à six élèves par classe, pour un total de 48 élèves dans les trois groupes. Comme le montre le tableau 1, au total, plus de garçons (n=30) que de filles (n=18) se retrouvent dans ce sous-échantillon. Cela est représentatif du plus grand nombre de garçons dans l'échantillon total d'élèves ayant pris part à la recherche. Dans les trois groupes, l'âge moyen des élèves ciblés est de 15 ans. L'arrivée au Québec des élèves des deux groupes expérimentaux (G1 et G2) s'est faite plus tôt (moyenne inférieure à 13 mois passés au Québec) que celle des élèves du groupe contrôle (G3 ; moyenne supérieure à 18 mois passés au Québec). Spécifions également que 17 LM différentes sont déclarées par les élèves du sous-échantillon, les plus fréquentes étant le créole (n=13), l'espagnol (n=12) et le tagalog (n=5).

Deux outils de collecte de données ont permis de documenter l'engagement dans l'écriture des élèves ciblés : des observations participantes et des entretiens individuels semi-dirigés. De plus, un questionnaire rempli par le personnel enseignant des deux groupes expérimentaux après l'intervention a été utilisé.

Les observations participantes

Des observations participantes, effectuées dans une perspective ethnographique, ont permis de documenter l'engagement des élèves lors des périodes d'écriture. Dans le G1 et le G2, de deux à trois séances d'observation ont eu lieu dans chaque classe lors de l'écriture de chacun des six textes. Dans le G3, de deux à sept séances d'observation ont eu lieu lors de périodes d'enseignement de l'écriture, selon les classes.

Dans les trois groupes, les séances d'observation ont été réalisées par une auxiliaire de recherche. Durant ces séances, pour structurer la prise de notes de terrain, un canevas d'observation a été utilisé. Dans ce canevas étaient notés, en ordre chronologique, les comportements de chaque élève en observation ainsi que des commentaires sur ces comportements. À cet égard, au cours des séances d'observation, lorsque cela paraissait nécessaire

et approprié, l'auxiliaire de recherche confirmait son interprétation de certains comportements auprès des élèves.

Les entretiens individuels semi-dirigés

Afin de documenter plus en détail l'évolution de l'engagement des élèves dans l'écriture, nous avons réalisé des entretiens individuels semi-dirigés avant et après l'intervention. Cela a permis de mettre en lien et de confronter deux types de données différents : les données tirées des observations participantes et celles tirées des discours des élèves. Chaque entretien, mené par une auxiliaire de recherche, a duré environ 45 minutes, a été enregistré sur support audio et a eu lieu à l'école, dans un endroit calme. Les entretiens se sont déroulés en français et, au besoin et lorsque possible, les élèves ont pu compléter certaines de leurs idées en utilisant d'autres langues connues des auxiliaires de recherche, comme l'espagnol et l'anglais.

Des guides d'entretien mis au point par l'équipe de recherche ont été utilisés. Inspirés des recherches antérieures dans le domaine, ces guides contenaient une liste de thèmes et de questions à aborder afin d'assurer l'obtention d'une « information de même densité » chez les élèves que nous avons rencontrés (Boutin, 2008, p. 110). Afin de compléter les données recueillies sur leur engagement cognitif lors des observations participantes, nous avons demandé aux élèves de répondre à des questions comme : « Quelles sont les stratégies auxquelles tu as recours pour t'aider en écriture ? »

Pour sonder l'engagement affectif des élèves dans l'écriture, nous avons posé des questions telles que : « Que ressens-tu quand tu écris en français (stress, bien-être, fierté, etc.) ? Et dans d'autres langues ? ». Directement en lien avec le projet de recherche, la question suivante a aussi été discutée : « Est-ce que tu aimes quand tu peux écrire, à l'école, sur ta culture d'origine, ton histoire familiale, ton parcours migratoire, tes langues, ton pays d'origine ? Pourquoi ? »

Pour documenter plus spécifiquement le sentiment d'efficacité personnelle des élèves en écriture, nous avons posé des questions telles que : « Crois-tu avoir la compétence pour écrire en français en ce moment ? Et dans ta (ou tes) LM ? » Ces questions ont été explicitement reliées à l'écriture de certains genres textuels (par exemple, la lettre, la biographie) et sur certains thèmes (par exemple, se décrire, parler de son vécu)².

Enfin, au début de l'entretien réalisé avant l'intervention, chaque élève a rempli une fiche de renseignements personnels, avec le soutien de l'auxiliaire de recherche, pour fournir des renseignements de nature sociodémographique, tels que l'âge, le pays d'origine et les langues connues.

Les questionnaires pour le personnel enseignant

La collecte des données a été finalisée avec la passation d'un questionnaire écrit au personnel enseignant des groupes expérimentaux (G1 et G2). Ce questionnaire, rempli par voie électronique après l'intervention, visait à recueillir les impressions de ces pédagogues sur l'intervention expérimentée auprès de leurs élèves. Il contenait des questions telles que « Au cours du projet, avez-vous observé des changements chez vos élèves en ce qui concerne leurs sentiments par rapport à l'écriture, incluant la correction de leur texte ? » et « Conseilleriez-vous ce type de projet d'écriture à d'autres élèves et enseignants des classes d'accueil ? Pourquoi ? » Les données ainsi recueillies ont pu être triangulées avec celles obtenues au moyen d'autres outils de collecte de données. Toutefois, rappelons une limite de l'utilisation de ce questionnaire, soit le fait qu'il n'a pas été rempli par le personnel enseignant du groupe contrôle.

L'analyse des données

Les données collectées au moyen des observations participantes, des entretiens individuels semi-dirigés et des questionnaires remplis par le personnel enseignant des groupes expérimentaux ont fait l'objet d'une analyse de contenu tout au long de la recherche.

Pour ce qui est des observations participantes des élèves lors des périodes d'écriture, nous avons revu et analysé l'ensemble des notes de terrain afin d'en tirer des manifestations observables d'engagement et de désengagement, comme « aider ou recevoir l'aide d'un pair (en français ou dans une autre langue) », « consulter une ressource (par exemple, dictionnaire ou imagier) » et « relire et apporter des modifications à son texte ». Les commentaires émis par l'auxiliaire de recherche sur ces différents comportements observés (par exemple, concentration, autonomie, effort, enthousiasme, fierté) sont venus « teinter » ces manifestations observables en les décrivant d'une manière plus fine et nuancée. Par exemple, la manifestation observable d'un élève consultant un dictionnaire de manière autonome et la manifestation observable d'un élève consultant un dictionnaire à contrecœur après que l'enseignante le lui a demandé révèlent un engagement différent.

Au moment de l'analyse des entretiens individuels, une transcription des enregistrements a d'abord été effectuée, puis une analyse thématique des données a été réalisée (Paillé et Mucchielli, 2016) au moyen du logiciel QDA-Miner. Des thèmes ont été attribués aux données afin de décrire les différentes unités de significations contenues dans le corpus. Nous avons regroupé ces thèmes selon différentes rubriques permettant de les classifier, sans toutefois verser dans une logique interprétative. Cela a mené à la construction d'un arbre thématique présentant les grandes tendances du phénomène à l'étude. Par exemple, un thème découlant de l'analyse est « Sentiments négatifs envers l'écriture en français ». Ce thème est classé sous la rubrique « Sentiments envers l'écriture en français », qui est elle-même une ramification de la branche « Intérêt affectif pour l'écriture ».

Enfin, les réponses au questionnaire rempli par le personnel enseignant ont, elles aussi, fait l'objet d'une analyse thématique. Cette analyse a servi à éclairer certains des constats tirés des observations participantes et des entretiens individuels, notamment en ce qui concerne l'intérêt affectif des élèves envers l'écriture.

Les pratiques d'enseignement utilisées dans le groupe contrôle

À la suite de séances d'observations participantes dans les classes du G3, nous sommes en mesure de décrire les pratiques d'enseignement de l'écriture qui y ont été utilisées et que nous qualifions de pratiques « habituelles ». Dans ce groupe, implicitement ou explicitement, les élèves n'ont pas eu l'autorisation de recourir à d'autres langues que le français en classe. Par ailleurs, le plus souvent, les thèmes d'écriture ne paraissent pas reliés à d'autres activités d'enseignement. Il est parfois demandé aux élèves de parler d'eux-mêmes, de leur parcours et de leur passé, par exemple dans une lettre écrite à un ami pour raconter leur installation à Montréal, ce qui s'approche des thèmes abordés dans le G1 et le G2. Cela dit, la production des textes par les élèves ne vise généralement pas la réalisation d'un objectif concret autre que la correction par un enseignant. Les textes sont également très peu souvent partagés avec les pairs, et peu d'interactions orales ont lieu lors des périodes d'écriture. Enfin, dans certains cas, un travail sur le vocabulaire en lien avec les tâches d'écriture semble avoir été effectué en classe et, dans d'autres cas, des mots de vocabulaire à utiliser sont présents dans les consignes et les documents fournis aux élèves.

À la section suivante, à travers la présentation des résultats de la recherche, nous exposons les effets de la production de textes identitaires plurilingues soutenue par des ateliers d'expression théâtrale plurilingues sur l'engagement dans l'écriture d'élèves allophones issus de l'immigration et en situation de GRS.

7. Les résultats

Les résultats de notre recherche quant à l'engagement dans l'écriture des élèves des groupes expérimentaux et du groupe contrôle sont ici présentés en trois sous-sections. Les thèmes abordés dans ces sous-sections sont les suivants : 1) l'engagement affectif des élèves dans l'écriture ; 2) l'engagement cognitif des élèves dans l'écriture et les stratégies cognitives employées ; et 3) le sentiment d'efficacité personnelle en écriture.

Rappelons que ces résultats sont tirés de l'analyse de données recueillies auprès de 48 élèves au moyen d'observations participantes tout au long de l'intervention et d'entretiens individuels menés avant et après l'intervention. Un questionnaire rempli par le personnel enseignant des groupes expérimentaux après l'intervention a aussi agi à titre d'outil de collecte de données supplémentaire. En lien avec les données tirées des entretiens individuels, précisons d'emblée que, avant l'intervention, les propos des élèves des trois groupes sont généralement peu développés. Le portrait est différent après l'intervention, alors que les réponses des élèves du G1 sont plus étoffées et personnelles et que les réponses des élèves du G2 abordent plus explicitement le contexte de classe et l'intervention vécue. Quant aux réponses des élèves du G3, elles restent très généralement laconiques ou s'avèrent contradictoires.

Les résultats concernant l'engagement affectif des élèves dans l'écriture

Dans le G1, un enthousiasme envers l'écriture est présent chez l'ensemble des élèves. Cet enthousiasme est soit constaté au moyen des observations participantes durant l'intervention, soit verbalisé explicitement durant les entretiens après l'intervention. De plus, la majorité des élèves (14 sur 16) évoquent une diminution du stress ou une meilleure gestion de ce stress en lien avec l'écriture en français³.

Valentina (élève, G1) : Le premier jour, moi j'étais stressée parce que moi, je dis : « je sais pas comment écrire ça en français ! » Je savais rien, seulement quelques mots. Mais après, je commence et maintenant, je commence à écrire bien, je parle un petit peu mieux [...] Maintenant, je me sens fière de moi, à l'aise, pas stressée comme avant. (entretien après l'intervention)

Éveline, une enseignante du G1, témoigne également de l'engagement grandissant de ses élèves. Elle fait état de la disparition d'un sentiment de « peur » associé à l'écriture avant l'intervention et du développement d'un plaisir d'écrire chez ses élèves, malgré la difficulté et l'exigence des tâches proposées.

Éveline (enseignante, G1) : Leur sentiment avant le projet était la peur d'écrire des textes (peur de faire des erreurs ? peur de ne pas écrire la bonne chose ? peur d'être jugé ?), la non-motivation et le découragement avant et pendant l'écriture. Je dirais que plus on avançait, moins ils avaient peur de leurs idées, peur d'écrire et peur de faire des erreurs. Ils avaient toujours un petit mélange d'émotions « amour-découragement » lorsque j'annonçais l'écriture. En fait, à chaque texte, la tâche et l'exigence augmentaient en difficulté. Selon moi, ils réagissaient de manière normale pour des adolescents : « Ouf ! C'est beaucoup de travail ! Non ! » Toutefois, pendant la tâche, le plaisir d'écrire et l'engouement de ce qu'ils avaient à dire prenaient le dessus et faisaient place à de la fierté et à de la motivation à terminer leur texte et à le faire lire à quelqu'un. (questionnaire après l'intervention)

Des sentiments positifs sont également plus présents dans le G2 après l'intervention : ils sont 12 élèves sur 15 à faire mention explicitement d'un enthousiasme envers l'écriture et seulement 4 à évoquer la présence d'un stress. Par ailleurs, Tristan, un enseignant du G2, pointe les effets positifs du projet sur l'affirmation et la négociation identitaires des élèves, qu'il associe à leur engagement sur le plan affectif.

Tristan (enseignant, G2) : Plusieurs élèves ont exprimé clairement leur satisfaction quant aux thèmes travaillés. Ils ont apprécié pouvoir s'exprimer sur des sujets profonds et riches de leur vécu personnel. La plupart des élèves souhaitent garder leur cahier d'écriture (scrapbook) dans le but de le consulter dans un futur lointain afin de comparer leurs perceptions. Cela démontre que le projet a eu un effet sur plusieurs sphères personnelles des élèves. (questionnaire après l'intervention)

Dans le G3, les quatre élèves qui tenaient des propos positifs avant l'intervention quant à leur engagement affectif dans l'écriture les renouèlent après l'intervention. Par contre, en fin d'année, 11 élèves affirment leur manque d'enthousiasme envers l'écriture en français. Ils sont sept à le dire clairement : « l'écriture en français, c'est plate⁴ ».

Enfin, un phénomène unique se manifeste dans le G3 : la valorisation très claire de l'écriture en anglais par plus de la moitié des élèves, et ce, bien que cette langue ne soit pas une LM ou une langue parlée à la maison. Une interprétation de ce phénomène pourrait être associée au statut « sensible » de l'anglais dans les milieux scolaires québécois francophones, où la présence de cette langue est parfois vue comme une menace pour la pérennité du français et son apprentissage (McAndrew, 2010 ; Armand, 2021). Dans un contexte où une certaine coercition marque les pratiques d'enseignement du français dans le G3, une prise de position explicite et favorable des élèves envers l'anglais apparaîtrait comme un moyen de s'opposer à une autorité venant brimer leur capacité à s'exprimer, à faire valoir leurs compétences et, ainsi, à s'engager dans leurs apprentissages.

Les résultats concernant l'engagement cognitif des élèves dans l'écriture et les stratégies cognitives employées

Du côté de l'engagement cognitif et des stratégies cognitives employées, dans les trois groupes, avant l'intervention, quatre stratégies principales sont nommées par la majorité des élèves, soit consulter le dictionnaire, le *Bescherelle*, l'enseignant ou un ami. Après l'intervention, nous constatons une augmentation générale du nombre de stratégies mentionnées durant les entretiens. Les différences entre les trois groupes tiennent à la variété de ces stratégies, ce qui est confirmé par les observations. Nous avons pu noter, par exemple, qu'un tiers des élèves du G1, très actifs pendant la tâche de production écrite, ont recours à une plus large panoplie de stratégies de recherche d'information et d'outils de soutien à l'écriture (par exemple, imagier, dictionnaire visuel, thésaurus, mur de mots, textes modèles, documentation spécifique en lien avec le thème). De plus, dans le G1, la mention de l'utilité des ateliers d'expression théâtrale plurilingues est également présente dans le discours des élèves, ces ateliers agissant à titre de stratégie pour trouver des idées (ou de « l'imagination ») au moment d'écrire.

Question : *Est-ce que le théâtre t'a aidée à écrire ?*

Ani (élève, G1) : *Oui, parce qu'on a beaucoup d'imagination quand on fait le théâtre. (entretien après l'intervention)*

Par ailleurs, nous avons pu observer, particulièrement dans le G1, un nombre important de moments d'entraide où l'utilisation des langues des élèves leur permet d'accomplir la tâche (par exemple, comparaison de règles de grammaire dans différentes langues, traduction d'un mot de vocabulaire). Au contraire, dans le G3, les échanges entre les élèves, uniquement en français, sont ponctuels et limités.

Qui plus est, la légitimation de l'utilisation des différentes langues des élèves dans le G1 et le G2 a eu un effet sur la conception des élèves de leur compétence plurilingue. Dans ces deux groupes, les élèves sont plus nombreux à penser que leurs différentes langues sont importantes et utiles en écriture, et disent, par exemple, chercher leurs idées en pensant dans les différentes langues de leur répertoire et manifestent davantage leur attachement vis-à-vis de celles-ci.

Question : *Est-ce que c'est toujours difficile d'écrire aujourd'hui ?*

Jean (élève, G2) : *Non, [...] parce que j'ai trouvé un moyen de trouver les idées. Si je pense en kirundi, je peux transformer en français. (entretien après l'intervention)*

De tels résultats ne peuvent pas être dégagés dans le G3, où le personnel enseignant imposait une norme monolingue.

Les résultats concernant le sentiment d'efficacité personnelle en écriture

Dans le G1, après l'intervention, 15 élèves sur 16 évoquent un plus grand sentiment d'efficacité personnelle en écriture, soit 13 de plus qu'avant l'intervention.

José (élève, G1) : Je me sens mieux parce que je pense que je suis comme plus capable d'aller plus loin, de faire plus de choses. (entretien après l'intervention)

Toutefois, toujours après l'intervention, cinq élèves du G1, avec lucidité et sur des éléments précis, disent éprouver des difficultés en lien avec l'écriture en français. Par exemple, le regard réflexif de Sebastian sur l'écriture et sur sa propre compétence s'affine. Tout en notant certaines de ses difficultés, comme la correction autonome de ses textes, ce dernier évoque son amélioration en écriture, malgré la persistance de certaines « fautes ».

Sebastian (élève, G1) : Je m'améliore [...] parce que je fais pas de f..., trop de fautes, là. Comme avant, il y avait trop, trop, trop de fautes. Maintenant, pas beaucoup. (entretien après l'intervention)

Dans le G2, ce sont 9 élèves sur 15 (5 de plus qu'avant l'intervention) qui indiquent un plus grand sentiment d'efficacité personnelle en écriture. Malgré cela, plus de la moitié des élèves mentionnent éprouver encore des difficultés.

Dans le G3, peu d'élèves (4 sur 17, soit seulement 1 de plus qu'avant l'intervention) évoquent sous un angle positif leur sentiment d'efficacité personnelle en écriture. En outre, la mention de difficultés en écriture en français est toujours très présente chez 11 des 17 élèves de ce groupe, qui mettent surtout l'accent sur la persistance des « fautes ».

Question : *Pourquoi tu n'aimais pas ça écrire des textes très longs ?*

Iliana (élève, G3) : *Parce qu'on écrit des textes très longs et, après, on est là pour le corriger et trouver des fautes et, après, on le recorrige, et [l'enseignante] trouve encore 10 fautes. (entretien après l'intervention)*

Le bilan

Les élèves du G1 et du G2, qui ont pris part à la production de textes identitaires plurilingues (soutenue ou non par des ateliers d'expression théâtrale plurilingues), semblent démontrer un plus grand engagement affectif et cognitif lors de l'écriture. Tout en éprouvant maintenant plus de plaisir et de fierté à écrire en français, ces élèves développent également un sentiment d'efficacité personnelle en écriture à la fois plus affirmé et plus nuancé, notamment associé au désir d'écrire davantage.

Question : *Est-ce que tu conseillerais à un enseignant des classes d'accueil ou à des élèves des classes d'accueil de faire ce projet-là ?*

Ani (élève, G1) : *Oui, j'aime beaucoup ça parce qu'on va écrire beaucoup de textes, c'est pour ça que j'aime beaucoup* (entretien après l'intervention)

Il faut néanmoins reconnaître que le retard à rattraper pour plusieurs est tel que la marche reste très haute pour réussir la suite de leur scolarité, ce dont plusieurs ont conscience.

Arthur (élève, G2) : *Je trouve je m'améliore, je me trouve pas bon, mais je m'améliore.* (entretien après l'intervention)

8. La discussion

Au terme de notre étude, nous constatons l'écart qui s'est creusé entre l'engagement dans l'écriture des élèves des groupes expérimentaux (G1 et G2) et celui des élèves du groupe contrôle (G3). Ainsi, nos résultats montrent la pertinence des interventions que nous avons expérimentées auprès d'élèves allophones issus de l'immigration récente et en situation de GRS au secondaire, soit la production de textes identitaires plurilingues, soutenue ou non par des ateliers d'expression théâtrale plurilingues. Plus précisément, alors que les ateliers d'expression théâtrale plurilingues apparaissent comme un moyen intéressant de bonifier les effets de la production de textes identitaires plurilingues sur l'engagement des élèves, notamment en les soutenant dans le processus d'idéation, la production de ces textes à elle seule apparaît également comme un vecteur d'engagement efficace. Dès lors, les résultats de notre recherche contribuent à confirmer la pertinence d'approches d'expression créatrice telles que les ateliers d'expression théâtrale plurilingues, tout en illustrant celle de miser sur les deux autres fondements dégagés, soit la légitimation des langues du répertoire plurilittératié des élèves et l'instauration de contextes signifiants d'apprentissage.

D'une part, le plus grand engagement des élèves des G1 et G2 apparaît lié à la possibilité d'utiliser les différentes langues de leur répertoire plurilittératié en classe, comme souligné dans d'autres travaux (Cummins et Early, 2011 ; Ivey et Broaddus, 2007 ; Matera et Gerber, 2008 ; Souryasack et Lee, 2007 ; Maynard, 2021). Soutenant une négociation et une affirmation identitaires à la fois en LM et en L2, cette légitimation de l'utilisation des langues des élèves apparaît également rattachée à la prise de conscience de la valeur de leur compétence plurilingue. Trouvant maintenant sa place parmi les ressources auxquelles les élèves peuvent avoir recours, cette compétence plurilingue est associée au développement d'un sentiment d'efficacité personnelle en écriture plus affirmé et nuancé en écriture en L2.

Cependant, les données relatives au développement du sentiment d'efficacité personnelle en écriture des élèves gagneraient à être plus spécifiques, par exemple en ciblant l'écriture ou la correction d'un type de texte en particulier (Pajares, 2003). Bien que nous visions au départ le recueil de données aussi pointues lors des entretiens individuels, cela ne s'est

pas avéré possible, surtout avant l'intervention, car les compétences des élèves en français oral ainsi que leur regard réflexif sur leur compétence à écrire étaient peu développés. Les propos des élèves quant à leur sentiment d'efficacité personnelle et à leur engagement dans l'écriture en français sont tout de même révélateurs d'une prise de conscience sur leurs comportements à l'écrit. Ce regard réflexif est beaucoup moins présent chez les élèves du G3 que chez les élèves du G1 et du G2, un constat qui incite à approfondir l'étude du sentiment d'efficacité personnelle en écriture des élèves allophones en situation de GRS.

D'autre part, nos résultats rappellent ceux de recherches où divers contextes signifiants d'apprentissage de l'écriture associés à l'expression de soi et de son vécu entraînent un enthousiasme, un plaisir d'écrire et un sentiment de fierté et de confiance en soi chez les élèves (Larrotta, 2008 ; Lo et Hyland, 2007 ; Souryasack et Lee, 2007). De tels sentiments sont très peu présents, voire absents, chez les élèves du G3, qui disent éprouver peu d'enthousiasme lorsqu'ils écrivent en classe. Même si certains thèmes d'écriture proposés dans le G3 étaient similaires à ceux abordés dans le G1 et le G2, cela n'a pas suffi à stimuler l'engagement des élèves dans l'écriture en français. Le simple fait d'écrire sur soi et sur son vécu ne semble donc pas engager pleinement les élèves dans l'écriture. Une explication à ce phénomène pourrait résider dans l'absence de véritables contextes signifiants d'écriture dans le G3, où le seul destinataire des textes produits est la personne enseignante-correctrice.

Par ailleurs, il est intéressant de remarquer que, comme dans la recherche d'Ivey et Broaddus (2007), le fait de mettre à la disposition des élèves des mots de vocabulaire, notamment au moyen d'un mur de mots, et de leur procurer des exemples de textes semble permettre un plus grand engagement dans le G1 et le G2. Ces pratiques, qui amènent les élèves à utiliser et à développer divers outils et stratégies pour écrire, ont été peu observées dans le G3. Dans ce groupe, les élèves s'engagent plus difficilement dans les tâches proposées, possiblement en raison d'un manque d'autonomie lié au peu de soutien fourni et à la moins grande panoplie de stratégies d'écriture dont ils disposent.

Enfin, en lien avec le premier objectif de la recherche dont il est ici question (voir section 5), mentionnons que, sur le plan quantitatif, l'intervention mise en œuvre dans le G1 et le G2 mène à de plus grands progrès en écriture que les pratiques utilisées dans le groupe contrôle (Armand et Maynard, accepté). Plus précisément, c'est dans le G1 que sont observés les effets les plus marqués sur les apprentissages des élèves. Dans ce groupe, la production de textes identitaires plurilingues jumelée à des ateliers d'expression théâtrale plurilingues a mené l'ensemble des élèves, filles et garçons, à produire des textes plus longs qui présentent des idées plus développées ainsi qu'un vocabulaire plus varié et correctement orthographié. Ces différents constats appuient les liens tissés entre engagement dans la plurilittérature et apprentissages (OCDE, 2011 ; Guthrie et coll., 2012 ; Ng et Graham, 2018).

9. La conclusion

Par cette recherche, nous souhaitons contribuer à l'avancement des connaissances scientifiques sur l'enseignement-apprentissage de l'écriture en L2 chez les élèves allophones issus de l'immigration et en situation de GRS au secondaire et au renouvellement des interventions susceptibles de susciter l'engagement dans l'écriture de cette population d'élèves particulièrement à risque. À cet égard, nos résultats tendent à démontrer que l'écriture de textes identitaires plurilingues, soutenue ou non par des ateliers d'expression théâtrale plurilingues, est à même d'engager affectivement et cognitivement ces élèves dans l'écriture en français tout en participant au développement de leur sentiment d'efficacité personnelle. Ce

contexte signifiant d'apprentissage de l'écriture, associé à la légitimation des langues du répertoire plurilittérati des élèves, apparaît donc comme une voie prometteuse pour engager ces jeunes dans l'écriture. Selon nous, le message clé a été livré par l'un des élèves lors du lancement des livres à l'Université de Montréal (13 juin 2014) :

Harshdeep (élève, G1) : *J'ai aimé beaucoup le projet. J'ai écrit avec beaucoup des émotions et un peu de... avec le dictionnaire !*

Cela dit, pour engendrer de telles retombées, il apparaît nécessaire de former le personnel enseignant à une intervention comme la production de textes identitaires plurilingues et d'accompagner chaque membre du corps professoral dans sa mise en œuvre en classe, un facteur clé ayant contribué à la réussite de l'expérimentation faisant l'objet de cet article. Dans cet ordre d'idées, le présent article rend compte d'une recherche qui, pour faire avancer les connaissances en didactique tout en favorisant la réussite scolaire, prend en considération tant le curriculum à enseigner que les fonds de connaissances des élèves (Van Viegen et Lau, 2020 ; Cummins, 2020). Ce type de recherche nous semble constituer un atout de taille pour que des pédagogues adhèrent en plus grand nombre aux approches plurilingues et s'engagent, éventuellement, dans une voie permettant de critiquer et de renverser les hiérarchies linguistiques. Ainsi, il serait souhaitable de poursuivre les travaux sur ces approches chez différentes populations d'élèves, notamment sous l'angle de leurs effets sur les apprentissages, mais sans toutefois s'y limiter.

Catherine Maynard est professeure adjointe au Département de langues, linguistique et traduction de l'Université Laval. Elle s'intéresse à la didactique du français en milieu pluriethnique et plurilingue, notamment en ce qui a trait à l'enseignement de l'écriture, de l'orthographe et de la grammaire au moyen d'approches plurilingues. Elle participe au projet ELODiL, dirigé par Françoise Armand.

Françoise Armand est professeure titulaire au Département de didactique de l'Université de Montréal. Ses domaines d'expertise sont l'enseignement du français en milieu pluriethnique et plurilingue, l'éveil aux langues et les modèles de service pour les élèves allophones immigrants nouvellement arrivés. Elle est récipiendaire du prix ACFAS en éducation - Jeanne Lapointe (2020). Elle est responsable, au Québec, du projet ELODiL - Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique (www.elodil.umontreal.ca) et présidente d'honneur de l'association internationale EDiLiC - Éducation et diversité linguistique et culturelle (www.edilic.org). Elle occupe actuellement les fonctions de Conseillère spéciale en Équité, diversité et inclusion et Relations avec les Premiers Peuples à l'université de Montréal.

Notes

1. Le préfixe *pluri* est ici ajouté en référence au contexte de la présente étude. Toutefois, dans les écrits auxquels nous nous référons, les auteurs parlent simplement d'engagement dans la *littérature*.
2. Des questions associées au quatrième paramètre de mesure de l'engagement des élèves selon Guthrie (2004) ont également été posées aux élèves, qui ont été invités à faire part de leurs différentes occasions d'écrire (par exemple, travaux scolaires, documents administratifs, textos), des langues et des lieux dans lesquels ils le font et de la durée qu'ils y accordent. Puisque ces données n'ont pu être mises en parallèle avec celles tirées des observations participantes, elles ne font toutefois pas l'objet du présent article.

3. Par souci de confidentialité, des pseudonymes sont utilisés.
4. Synonyme de *ennuyant* en français québécois familier.

Bibliographie

- Alexander, P.A. (2018). Engagement and literacy: reading between the lines. *Journal of Research in Reading*, 41(4), 732–739. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12262>
- Armand, F. (2021). Enseignement du français en contexte de diversité linguistique au Québec : idéologies linguistiques et exemples de pratique en salle de classe. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan, J. Larochelle-Audet et J.-L. Ratel (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation au Québec. Théorie et pratique* (2^e éd.). Fides Éducation.
- Armand, F., Lè, T.H., Combes, É., Saboundjian, R. et Thamin, N. (2011). L'enseignement de l'écriture en langue seconde : synthèse de connaissances soumise au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Département de didactique, Université de Montréal.
- Armand, F., Lory, M.-P. et Rousseau, C. (2013). « Les histoires, ça montre les personnes dedans, les feelings. Pas possible si pas de théâtre. » (Tahina) Ateliers d'expression théâtrale plurilingues en classe d'accueil. *Lidil*, 48, 37–55.
- Armand, F. et Maynard, C. (accepté). Développer la compétence à écrire en français langue seconde chez des adolescent-e-s en grand retard scolaire : textes identitaires et ateliers d'expression théâtrale plurilingues. *Revue des sciences de l'éducation*.
- Armand, F., Rousseau C., Lory, M.-P. et Machouf, A. (2011). Les ateliers d'expression théâtrale plurilingues en classe d'accueil. Dans F. Kanouté et G. Lafortune (dir.), *Familles québécoises d'origine immigrante : les dynamiques de l'établissement* (p. 97–111). Presses de l'Université de Montréal.
- Bandura, A. (2007). Auto-efficacité sentiment d'efficacité personnelle (2^e éd.). De Boeck Université.
- Boutin, G. (2008). L'entretien de recherche qualitatif. Presses de l'Université du Québec.
- Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture. (Janvier 2008). Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire. *Rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/SoutenirDeveloppementCompetenceEcrire.pdf
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (CGTSIM) (2019). Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal. Bibliothèque et Archives nationales du Québec.
- Coste, D., Moore, D. et Zarate, G. (1997). Compétence plurilingue et pluriculturelle. Conseil de l'Europe.
- Crandall, J., Bernache, C. et Prager, S. (1998). New frontiers in educational policy and program development: The challenge of the underschooled immigrant secondary school student. *Educational policy*, 12(6), 719–734. <https://doi.org/10.1177/0895904898012006007>
- Cumming, A. (2016). Writing development and instruction for English language learners. Dans C.A. MacArthur, S. Graham et J. Fitzgerald (dir.), *Handbook of writing research* (p. 364–376). The Guilford Press.
- Cumming, A. (2018). Theoretical orientations to L2 writing. Dans R.M. Manchón et P.K. Matsuda (dir.), *Handbook of second and foreign language writing* (p. 65–88). De Gruyter Mouton.
- Cummins, J. (2000). Language, power, and pedagogy. Bilingual children in the crossfire. *Multilingual Matters*.
- Cummins, J. (2009). Transformative multiliteracies pedagogy: School-based strategies for closing the achievement gap. *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners*, 11(2), 38–56. <https://doi.org/10.5555/muvo.11.2.2420352213232u47>
- Cummins, J. (2014). Beyond language: Academic communications and student success. *Linguistics and Education*, 26, 145–154. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2014.01.006>
- Cummins, J. (2020). Dialogue/Response – Engaging translanguaging pedagogies in language classrooms. Dans S.M.C. Lau et S. Van Viegen (dir.), *Plurilingual pedagogies. Critical and creative endeavors for equitable language in education* (p. 205–212). Springer.

- Cummins, J. (2021). *Dialogue between instructional practice and theory: Contrasting the implication of “Unitary” versus “Crosslinguistic” Translanguaging Theory for educating multilingual students* [conférence plénière]. Colloque du CCERBAL, Événement virtuel.
- Cummins, J. et Early, M. (2011). *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools*. Institute of Education Press.
- Dagenais, D. (2012). Littératies multimodales et perspectives critiques. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 9(2), 1–22. <https://doi.org/10.4000/rdlc.2338>
- Dagenais, D. (2017). Tensions autour de l'enseignement des littératies plurielles en milieu minoritaire. *Éducation et francophonie*, 45(2), 5–21. <https://doi.org/10.7202/1043526ar>
- Dagenais, D. et Moore, D. (2008). Représentations des littératies plurilingues, de l'immersion en français et des dynamiques identitaires chez des parents en chinois. *Revue canadienne des langues vivantes*, 65(1), 11–32. <https://doi.org/10.3138/cmlr.65.1.11>
- De Koninck, Z. et Armand, F. (2012). Entre métropole et régions, un même raisonnement peut-il soutenir un choix de modèles de services différent pour l'intégration des élèves allophones? *Diversité urbaine*, 12(1), 69–85. <https://doi.org/10.7202/1019212ar>
- Équipes ÉRIT et ÉLODIL. (2013). *Théâtre Pluralité ELODil. Manuel de formation. Ateliers d'expression créative*. <http://www.elodil.umontreal.ca/guides/theatre-pluralite-elodil/>
- Flores, N. et Rosa, J. (2015). Undoing appropriateness: raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review*, 85(2), 149–171. <https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.149>
- Gagné, G., Lazure, R., Sprenger-Charolles, L. et Ropé, F. (1989). *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle (1970-1984). Tome 1: Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés*. De Boeck Université.
- Genesee, F., Geva, E., Dressler, C. et Kamil, M.L. (2006). Synthesis: cross-linguistic relationships. Dans D. August et T. Shanahan (dir.), *Developing literacy in second-language learners* (p. 153–174). Lawrence Erlbaum Associates.
- Goldenberg, C., Rueda, R.S. et August, D. (2006). Sociocultural influences on the literacy attainment of language-minority children and youth. Dans D. August et T. Shanahan (dir.), *Developing literacy in second-language learners* (p. 269–318). Lawrence Erlbaum Associates.
- Gouvernement de l'Ontario (2008). *Supporting English Language Learners with Limited Prior Schooling. A practical guide for Ontario educators. Grades 3 to 12*. Queen's Printer for Ontario.
- Grant, R.A., Wong, S.D. et Osterling, J.P. (2007). Developing literacy in second-language learners: Critique from an heteroglossic, sociocultural, and multidimensional framework. *Reading Research Quarterly*, 42(4), 598–609. <https://doi.org/10.1598/RRQ.42.4.8>
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguist, Beware! The Bilingual Is Not Two Monolinguals in One Person. *Brain and Language*, 36, 3–15. [https://doi.org/10.1016/0093-934X\(89\)90048-5](https://doi.org/10.1016/0093-934X(89)90048-5)
- Guthrie, J. (2004). Teaching for Literacy Engagement. Viewpoint. *Journal of Literacy Research*, 36(1), 1–30. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3601_2
- Guthrie, J.T., Klauda, S.L., Morrison, D.A. (2012). Motivation, achievement, and classroom contexts for information book reading. Dans J.T. Guthrie, A. Wigfield et S.L. Klauda (dir.), *Adolescents' engagement in academic literacy* (1–51). University of Maryland, College Park.
- Haneda, M. (2006). Becoming literate in a second language: Connecting home, community, and school literacy practices. *Theory into Practice*, 45(4), 337–345. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504_7
- Hébert, M. et Lépine, M. (2013). De l'intérêt de la notion de littératie en francophonie : un état des lieux en sciences de l'éducation. *Globe*, 16(1), 25–43. <https://doi.org/10.7202/1018176ar>
- Hornberger, N.H. (2003). *Continua of biliteracy: An ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings*. Multilingual Matters.
- Ivey, G. et Broaddus, K. (2007). A formative experiment investigating literacy engagement among adolescent latina/o students just beginning to read, write, and speak English. *Reading Research Quarterly*, 42(4), 512–545. <https://doi.org/10.1598/RRQ.42.4.4>
- Kanouté, F. et Lafortune, G. (2011). La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée: réflexions sur quelques enjeux à Montréal. *Éducation et francophonie*, 39(1), 80–92. <https://doi.org/10.7202/1004331ar>

- Kubota, R. (2020). Promoting and problematizing multi/plural approaches in language pedagogy. Dans S.M.C. Lau et S. Van Viegen (dir.), *Plurilingual pedagogies. Criticat and creative endeavors for equitable language in education* (p. 303–321). Springer.
- Larrotta, C. (2008). Written Conversations with Hispanic Adults Developing English Literacy. *Adult Basic Education and Literacy Journal*, 2(1), 13–23.
- Le Ferrec, L. (2008). Littératie, relations à la culture scolaire et didactique de la lecture-écriture en français langue seconde. Dans J.-L. Chiss (dir.), *Immigration, école et didactique du français* (p. 101–145). Les Éditions Didier.
- Leki, I., Cumming, A.H. et Silva, T. (2008). A synthesis of research on second language writing in English. Taylor & Francis.
- List, A. et Alexander, P.A. (2017). Cognitive affective engagement model of multiple source use. *Educational Psychologist*, 52(3), 182–199. <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1329014>
- Lo, J. et Hyland, F. (2007). Enhancing students' engagement and motivation in writing: The case of primary students in Hong Kong. *Journal of Second Language Writing*, 16(4), 219–237. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.06.002>
- Malloy, J.A., Parsons, S.A. et Ward Parsons, A. (2013). Methods for evaluating literacy engagement as a fluid construct. Dans P.J. Dunston, S. King Fullerton, C.C. Bates, P.M. Stecker, M.W. Cole, A.H. Hall, D. Herro et K.N. Headley (dir.), *62nd Yearbook of the Literacy Research Association* (p. 124–139). Literacy Research Association Inc.
- Martin-Jones, M. et Jones, K. (2000). *Multilingual literacies*. John Benjamin.
- Matera, C. et Gerber, M.M. (2008). Effects of a literacy curriculum that supports writing development of Spanish-speaking English learners in head start. *NHSA Dialog: A research to practice journal for the early intervention field*, 11(1), 25–43. <https://doi.org/10.1080/15240750701813865>
- May, S. (dir.). (2014). *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education*. Routledge.
- Maynard, C. (2021). Engager les élèves dans l'apprentissage de l'écrit en milieu pluriethnique au moyen d'un dispositif plurilingue d'enseignement de l'orthographe grammaticale française. *Le français aujourd'hui*, 212, 39–49. <https://doi.org/10.3917/lfa.212.0039>
- Maynard, C., Armand, F. et Brissaud, C. (2020). Un dispositif plurilingue d'enseignement de l'orthographe grammaticale française pour favoriser les apprentissages d'élèves bi/plurilingues au secondaire. *Revue canadienne des langues vivantes*, 75(4), 335–355. <https://doi.org/10.3138/cmlr-2020-0063>
- Mc Andrew, M. (2010). Les majorités fragiles et l'éducation. Presses de l'Université de Montréal.
- Ministère de l'Éducation (1998). Une école d'avenir : politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2019). Soutien au milieu scolaire. Intégration et réussite des élèves issus de l'immigration et éducation interculturelle. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (2020). Fiche synthèse sur l'immigration au Québec – 2019. Gouvernement du Québec.
- Moll, L., Amanti, C., Neff, D., et Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(1), 132–141. <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Didier.
- Moore, D., Lau, S. M. C. et Van Viegen, S. (2020). *Mise en écho des perspectives on plurilingual competence and pluralistic pedagogies: A conversation with Danièle Moore*. Dans S.M.C. Lau et S. Van Viegen (dir.), *Plurilingual pedagogies. Criticat and creative endeavors for equitable language in education* (p. 23–45). Springer.
- Ng, C. et Graham, S. (2018). Improving literacy engagement: enablers, challenges and catering for students from disadvantaged backgrounds. *Journal of Research in Reading*, 41(4), 615–524. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12252>

- OCDE. (2011). Résultats du PISA 2009. Apprendre à apprendre. Les pratiques, les stratégies et l'engagement des élèves (Volume III). Éditions OCDE.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales (4^e éd.). Armand Colin.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & writing quarterly*, 19(2), 139–158. <https://doi.org/10.1080/10573560308222>
- Papazian-Zohrabian, G. (2015). L'école et les enfants traumatisés et endeuillés par la guerre. Dans M. Julier-Costes et C. Fawer Caputo (dir.), *L'école et la mort* (p. 249–265). Éditions de Boeck.
- Perregaux, C. (1997). L'entrée dans l'écrit de jeunes enfants bilingues issus de familles migrante. Dans D. Boyzon-Fradet et J.-L. Chiss (dir.), *Enseigner le français en classes hétérogènes* (p. 124–141). Nathan pédagogie.
- Reuter, Y. (1996). Enseigner et apprendre à écrire : construire une didactique de l'écriture. ESF.
- Rousseau, C., Armand F., Laurin-Lamothe, A., Gauthier, M.-F. et Saboundjian, R. (2011). A pilot project of school-based intervention integrating drama and language awareness. *Child and Adolescent Mental Health*, 17(1), 187–190. <https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2011.00629.x>
- Rousseau, C., Gauthier, M.-F., Benoît, M., Lacroix, L., Moran, A., Viger Rojas, M. et Bourassa, D. (2006). Du jeu des identités à la transformation de réalités partagées: un programme d'ateliers d'expression théâtrale pour adolescents immigrants et réfugiés. *Santé mentale au Québec*, 31(2), 135–152. <https://doi.org/10.7202/014808ar>
- Souryasack, R. et Lee, J.S. (2007). Drawing on students' experiences, cultures and languages to develop English language writing: Perspectives from three Lao heritage middle school students. *Heritage Language Journal*, 5(1), 79–97. <https://doi.org/10.46538/hlj.5.1.4>
- Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes. (TCRI) (2015). Situation de grand retard scolaire et analphabétisme des élèves immigrants et de leurs familles : enjeux et pistes d'action. <http://tcri.qc.ca/>
- Van Viegen, S. et Lau, S.M.C. (2020). Philosophy, principle and practice: “3 Ps” to implement plurilingual pedagogies. Dans S.M.C. Lau et S. Van Viegen (dir.), *Plurilingual pedagogies. Critical and creative endeavors for equitable language in education* (p. 323–339). Springer.
- Vatz-Laaroussi, M., Combes, N. et Koné, M. (2015). Les adolescents immigrants en classe d'accueil. Les liens, l'identité et l'avenir. Dans M. Vatz-Laaroussi (dir.), *Les rapports intergénérationnels dans la migration – De la transmission au changement social* (p. 87–99). Presses de l'Université du Québec.
- Young, A. (2014). Unpacking teachers' language ideologies: attitudes, beliefs, and practiced language policies in schools in Alsace, France. *Language Awareness*, 23(1–2), 157–171. <https://doi.org/10.1080/09658416.2013.863902>