

Rapport à l'écrit et engagement dans la littératie en contexte de langue seconde

Catherine Maynard, candidate au doctorat, Université de Montréal, Canada

Françoise Armand, professeure, Université de Montréal, Canada

Résumé: Cet article, issu de la problématique et du cadre conceptuel d'un mémoire de maîtrise, présente une réflexion portant sur les facteurs susceptibles de favoriser l'apprentissage de l'écriture en langue seconde par des élèves immigrants allophones nouvellement arrivés au Québec et scolarisés en classe d'accueil. Plus spécifiquement, à la suite de la présentation de deux facteurs qui ont été identifiés, en langue maternelle ou en langue seconde, comme éléments déterminants de la réussite de cet apprentissage, soit l'engagement dans la littératie et le rapport à l'écrit, nous en venons à proposer une nouvelle notion : le rapport à l'écrit teinté du concept d'engagement que nous nommons le RE+. Cette proposition de RE+ permet d'entrevoir la recherche en didactique de l'écriture en français L2 sous un angle plus adapté aux populations des milieux scolaires pluriethniques et plurilingues.

Abstract: This article presents a new perspective on the teaching and learning writing of French as a second language to recent immigrants who attend welcome classes in Quebec. Based upon the research problem and conceptual framework of a Master's thesis, the authors identify two key concepts that influence the teaching and learning of writing in both first and second languages: literacy engagement and the relationship to writing. By combining these concepts, the researchers propose a new notion for the teaching and learning of writing: the relationship to writing expanded to include literacy engagement (abbreviated to RE+ in French). This new proposition, RE+, takes into consideration a growing body of research that highlights the importance of adapting the teaching and learning of second languages to students in multicultural and multilingual schools.

Mots clés : rapport à l'écrit, engagement en littératie, enseignement de l'écriture, français langue seconde, élèves immigrants allophones

Key words : relationship to writing, literacy engagement, teaching of writing; French as a second language; immigrant students

Introduction

Depuis l'adoption, en 1977, de la Charte de la langue française (Loi 101), les enfants allophones issus des vagues successives d'immigration au Québec sont tenus de fréquenter l'école francophone. Le nombre de ces élèves est en croissance, année après année, notamment à l'école montréalaise. À titre d'exemple, en 2014, à Montréal, au primaire, la proportion des élèves allophones (43 %) surpasse celle des élèves dont la langue maternelle est le français (37 %) (Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, 2014, p. 1).

Les élèves immigrants allophones nouvellement arrivés bénéficient de différents services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français : classe d'accueil fermée, soutien linguistique, intégration partielle, etc. (De Koninck & Armand, 2012). Ils constituent une population fort hétérogène et ont des besoins variés qui ne peuvent pas être comblés par un modèle de services unique, d'où la nécessité de la présence d'approches différenciées et de mesures « souples et variées » (Armand, 2005, p.147) pour intervenir auprès d'eux.

Ces élèves sont confrontés à un défi de taille : apprendre le français à l'oral et à l'écrit afin de poursuivre leurs apprentissages dans les classes ordinaires. L'apprentissage de l'écriture, plus précisément, constitue une tâche exigeante, et ce, en contexte de langue première (L1) et tout autant, sinon plus, en contexte de langue seconde (L2) (cf. la recension de recherches de Armand, Lê, Combes, Saboundjian & Thamin, 2011).

L'apprentissage de l'écriture en contexte de L2

L'apprentissage de l'écriture, facteur déterminant de l'intégration des élèves à la société québécoise et au marché du travail, constitue un processus long et complexe, chargé d'enjeux scolaires, économiques et sociaux dans les sociétés contemporaines (Barré-De Miniac, 2002; Fillmore & Snow, 2000; Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009). C'est d'ailleurs un apprentissage qui est fortement relié à l'échec scolaire d'un grand nombre d'élèves (Le Ferrec, 2008).

En contexte de L2, Verdelhan-Bourgade (2002) évoque « la part douloureuse » (p. 198) associée à l'apprentissage de l'écriture chez les élèves, illustrant ainsi la difficulté liée à cet apprentissage. En raison

de la spécificité de l'écriture en L2 et notamment de sa forte dimension socioculturelle, il apparaît primordial de considérer d'autres facteurs susceptibles d'en influencer l'apprentissage, tels que la prise en compte du bagage de connaissances antérieures, linguistiques et culturelles, des élèves (Genesee, Geva, Dressler & Kamil, 2006; Grant, Wong, & Osterling, 2007; Leki, Cumming, & Silva, 2008).

Également, il est important de remettre en question les effets des représentations de l'écriture des élèves. En contexte de L1, Dabène (1991) souligne que la place accordée à ces représentations dans les pratiques d'enseignement de l'écriture ne semble pas suffisante. Cela peut entraîner ce que Dabène appelle une « insécurité scripturale » (p. 14) chez l'apprenant et se manifester par une anxiété reliée à l'acte d'écrire. Vingt ans plus tard, dans le cadre d'un article faisant la synthèse de 50 ans de didactique de l'écrit dans les pays francophones, Bronckart (2011) mentionne également la nécessité d'un travail sur les représentations et attitudes des élèves pour assurer un enseignement efficace de l'écrit.

De tels propos sont particulièrement importants à prendre en compte en contexte de L2, où un rapport conflictuel à la langue et à l'écriture du pays d'accueil, porteuses de grands enjeux sociaux et scolaires, peut être développé chez certains élèves (Perregaux, 1997). Dans un tel cas, 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, et un lieu de conflit symbolique, lié au sentiment d'être socialement inférieurs aux individus maîtrisant l'écriture dans la langue de scolarisation.

Ainsi, afin de favoriser la mise en place de pratiques efficaces dans le domaine de l'enseignement de l'écriture auprès d'élèves issus de l'immigration et apprenants du français L2, il apparaît nécessaire de s'attarder davantage à la compréhension de ces représentations en lien avec la réussite de l'apprentissage de l'écriture, notamment au moyen de la prise en compte de deux notions : l'engagement dans la littératie et le rapport à l'écrit (RÉ).

L'engagement dans la littératie

L'engagement dans la littératie correspond à un investissement à la fois affectif et cognitif d'un élève dans une tâche dans le but de la réussir (Cummins, 2009, 2011; Guthrie, 2004). L'engagement, en L1, est un facteur clé de la réussite scolaire (Guthrie, 2004; Organisation de coopération et de développement économique [OCDE], 2011). Également, divers travaux réalisés en L2 auprès d'élèves immigrants allophones (Danzak, 2011; Giampapa, 2010; Ivey & Broaddus, 2007; Matera & Gerber, 2008; Souryasack & Lee, 2007; Taylor, Bernhard, Garg & Cummins, 2008) font ressortir l'importance de favoriser cet engagement pour les amener à la réussite scolaire en général et, plus particulièrement, dans le domaine de l'écriture. Ainsi, que cela soit en L1 ou en L2, des chercheurs soulignent la nécessité de l'engagement des élèves dans la littératie pour qu'ils performant dans les activités de ce domaine particulier (Cummins, 2009, 2011, 2012; Cummins, Brown & Sayers, 2007; Guthrie, 2004).

L'engagement dans la littératie est ici présenté, en L1, à travers les travaux de Guthrie et, en L2, à travers les travaux de Cummins et de ses collaborateurs.

L'engagement dans la littératie selon Guthrie (2004)

D'emblée, mentionnons que Guthrie (2004) s'intéresse surtout à l'engagement en lecture en L1. Cependant, ce chercheur affirme qu'un lecteur engagé est également un scripteur engagé et vice versa. Il en va de même pour les lecteurs désengagés, qui sont aussi des scripteurs désengagés. Ainsi, ses travaux s'avèrent pertinents dans le domaine de l'écriture.

Guthrie (2004) définit l'engagement dans la littératie, en L1, comme un comportement adopté par les élèves se déclinant selon les quatre paramètres suivants, dont les éléments clés sont soulignés :

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 afin de réaliser une tâche, ces capacités cognitives étant révélées par 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 diverses.

Selon Guthrie (2004), l'engagement des élèves est lié à leur participation en classe, favorisée par l'utilisation de matériel signifiant à leurs yeux. Par ailleurs, ce chercheur utilise la métaphore de la spirale

pour expliciter le lien existant entre l'engagement et le succès des élèves en littératie. Cette métaphore met en lumière les liens de réciprocité, et non de cause à effet, unissant l'engagement et le succès en littératie, qui permettent le développement d'un sentiment de confiance en soi chez les élèves.

Le concept d'engagement dans la littératie ici présenté est complété au moyen de la présentation des travaux de Cummins et de ses collaborateurs qui allient, en contexte de L2, engagement et *empowerment*¹.

L'engagement selon Cummins

Les travaux de Cummins et de ses collaborateurs (Cummins, 2007, 2009, 2010, 2011, 2012; Cummins *et al.*, 2007) mettent de l'avant, en L2, l'importance de l'établissement de contextes d'*empowerment* en classe pour stimuler l'engagement de l'ensemble des élèves et, plus particulièrement, des élèves provenant de communautés linguistiques et culturelles diverses.

Des contextes d'enseignement permettant l'*empowerment* des élèves rendent possibles une affirmation et une négociation de leur identité (Cummins 2010, 2012). Cette dimension identitaire de l'engagement se voit favorisée par la légitimation de l'utilisation en classe des connaissances issues de leur bagage linguistique et culturel. Cette approche permet la reconnaissance des capacités intellectuelles, de l'imagination et du talent des élèves issus de l'immigration, et ce, dans plusieurs langues (Cummins *et al.*, 2007, p.4). Le milieu scolaire reconnaît ainsi le bien-fondé du partage de ces « funds of knowledge » (selon le terme utilisé par Moll, Amanti, Neff & Gonzalez (1992), traduit par Dagenais (2008, p. 352), par « fonds de connaissance ») par les élèves au sein du groupe. Du fait même, les relations de pouvoir établies dans la classe sont de nature collaborative, alors qu'elles pouvaient être auparavant coercitives, notamment en imposant une norme monolingue à tout moment.

Enfin, rejoignant les propos de Guthrie (2004), Cummins (2010, 2012) relève l'importance de la participation des élèves afin de stimuler leur engagement. Cette participation est rendue possible, entre autres, par le droit des élèves de faire usage de leurs langues maternelles ou des autres langues connues en classe. Notons que cette conception rejoint les approches dites d'éveil aux langues (Armand, Dagenais & Nicollin, 2008; Troncy, de Pietro, Goletto & Kervran, 2014) qui soulignent également l'importance de la légitimation des langues connues pour faciliter les transferts cognitivo-langagiers entre les langues et l'émergence d'une identité plurilingue plus harmonieuse.

Bref, les travaux de Guthrie (2004) et de Cummins et de ses collaborateurs (Cummins, 2007, 2009, 2010, 2011, 2012; Cummins *et al.*, 2007) démontrent l'importance indéniable de l'engagement dans la littératie pour que les élèves, en général, réussissent dans ce domaine. Ce concept nous apparaît tout particulièrement pertinent en L2, puisqu'il remet en question la place laissée à l'affirmation de l'identité des élèves en classe. Une telle affirmation passe par la reconnaissance de leur bagage linguistique et culturel et permet ainsi d'entrevoir une porte d'entrée mieux adaptée à l'enseignement de l'écriture chez les élèves issus de l'immigration et apprenants d'une L2.

À notre connaissance, le concept d'engagement dans la littératie n'est pas couramment utilisé en recherche en didactique de l'écriture du français en milieu francophone, où la notion de rapport à l'écrit (RÉ) est plus souvent employée. En effet, c'est la notion de RÉ qui a permis la mise en œuvre de nombreuses recherches empiriques en milieu francophone (notamment la vaste recherche *Scriptura*, menée par Chartrand & Blaser, 2008), et ce, à la fois en contexte de L1 et de L2. Toutefois, ce RÉ étant susceptible d'influencer l'engagement (Chartrand & Blaser, 2008), il est nécessaire d'entreprendre une réflexion sur les liens entre ces deux notions.

Par ailleurs, l'étude du RÉ permet une meilleure compréhension du rapport qui unit l'élève à son apprentissage de l'écriture, notamment en ciblant les représentations et les conceptions qu'il a de sa valeur, de ses usages et de son apprentissage, et ce, dans les différentes langues de son répertoire.

¹ Selon le Grand dictionnaire terminologique de l'Office québécois de la langue française (2003), l'*empowerment* peut être traduit par le terme « autonomisation » et se définit comme un processus par lequel une personne, ou un groupe social, acquiert la maîtrise des moyens qui lui permettent de se conscientiser, de renforcer son potentiel et de se transformer dans une perspective de développement, d'amélioration de ses conditions de vie et de son environnement. (<http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca>, consulté le 31 août 2015).

Le rapport à l'écrit (RÉ)

Le RÉ est une notion développée par des chercheurs québécois, dont Christiane Blaser et Suzanne-G. Chartrand, dans le cadre de recherches en didactique de l'écrit en L1. Leur réflexion s'inscrit dans la continuité des travaux de Barré-De Miniac (1997, 2000, 2002, 2007, 2008; Barré-De Miniac, Cros & Ruiz, 1993), en France, sur le rapport à l'écriture. En effet, Chartrand et Blaser (2008) ont mis de l'avant la notion de RÉ après avoir constaté certaines lacunes et difficultés reliées à la notion de rapport à l'écriture telle que proposée par Barré-De Miniac, par exemple le fait qu'elle ne prenne pas en compte les pratiques des élèves en lien avec l'écrit.

Selon Chartrand et Blaser (2006, 2008), le RÉ, qui est partie intégrante de la compétence scripturale, correspond aux sentiments, aux conceptions, aux valeurs et aux pratiques des élèves en lien avec l'écrit, son apprentissage et ses fonctions sociales et scolaires. Ce rapport est lié aux pratiques de littératie au sens large et englobe donc à la fois les pratiques et les compétences associées à la lecture et à l'écriture. Toutefois, considérant que la réflexion ici exposée s'inscrit dans le cadre d'une recherche en didactique de l'écriture en L2, nous considérerons dans cet article que le rapport des élèves à l'écriture.

Le RÉ est « susceptible d'évolutions, de modifications : un sentiment positif et l'expérience d'émotions agréables lors de la lecture ou de l'écriture augmentent ou soutiennent la motivation à mener ces pratiques et incitent à surmonter les difficultés qui peuvent surgir » (Chartrand & Prince, 2009, p. 323). Ainsi, Chartrand et Blaser (2008) illustrent bien la relation entre le RÉ et l'engagement lorsqu'elles décrivent le RÉ comme « un levier plus ou moins puissant susceptible d'induire l'engagement de l'élève » (p.125) dans une activité de lecture ou d'écriture.

Le RÉ peut être explicité à travers quatre dimensions qui en précisent les différents aspects. Premièrement, la **dimension affective** du RÉ concerne les sentiments et les émotions reliés aux écrits. Elle se mesure à travers l'investissement des élèves en termes de temps, de fréquence et d'énergie dans le cadre d'activités de lecture et d'écriture.

Deuxièmement, la **dimension praxéologique** du RÉ correspond aux pratiques effectives de lecture et d'écriture des sujets, de même qu'à « l'activité métaprocédurale, voire cognitive, qu'ils mettent en œuvre et dont ils peuvent rendre compte » (El Bakkar, 2007, p. 32). Ainsi, cette dimension est associée à ce que les élèves lisent et écrivent ainsi qu'à l'endroit, la manière et la raison pour laquelle ils le font.

Troisièmement, la **dimension conceptuelle** du RÉ est liée aux conceptions, aux idées et aux représentations qu'un élève entretient, en général, par rapport à l'écrit, à son utilisation et à son rôle pour réussir à l'école et dans la société.

Finalement, la **dimension axiologique** du RÉ se rapporte à la valeur accordée par un élève à l'écrit dans sa vie personnelle et dans sa vie scolaire pour développer son potentiel et pour réussir à l'école.

Certains questionnements sont apparus chez Chartrand et Blaser (2008) et chez Gilbert (2008) en lien avec la dimension axiologique du RÉ, qui n'est en mesure d'être saisie qu'à travers le discours d'un élève. Cela se révèle problématique, car ce discours peut n'être que la reproduction d'un discours de sens commun et, de ce fait, ne pas être représentatif des idées propres à l'élève, mais plutôt de ce qu'il croit désirable de mentionner. Les propos des élèves à ce sujet peuvent donc être délicats à interpréter, ce qui présente une difficulté d'un point de vue méthodologique.

Par ailleurs, il apparaît important de poursuivre la réflexion sur les quatre dimensions exposées précédemment, entre autres en ce qui concerne leur articulation et leur hiérarchisation (Chartrand & Blaser, 2008; Gilbert, 2008). Une dimension en particulier fait l'objet de critiques dans la théorisation du RÉ, soit la dimension praxéologique, puisqu'il est difficile de mettre sur un pied d'égalité les pratiques effectives de littératie des élèves et les trois autres dimensions susmentionnées. Bien que Chartrand et Blaser (2008) considèrent que les pratiques de littératie des élèves font partie du RÉ puisqu'« elles contribuent à le forger » (p. 113), elles affirment également que la place accordée à ces pratiques est à revoir, car celles-ci se retrouvent à la fois en amont et en aval des autres dimensions.

Le rapport à l'écrit teinté du concept d'engagement (RÉ+)

À la lumière de ces écrits théoriques, et dans le cadre de notre réflexion sur l'apprentissage et l'enseignement de l'écriture auprès d'élèves issus de l'immigration et apprenants du français L2 en contexte québécois, il nous est apparu pertinent de marier les deux notions ici exposées, tout en faisant ressortir les éléments qui leur sont propres. De ce mariage découle la proposition d'une notion qui nous

paraît mieux adaptée pour éclairer les recherches portant sur l'enseignement de l'écriture en français L2 : le rapport à l'écrit teinté du concept d'engagement, que nous nommons le RÉ+.

Dans l'élaboration du RÉ+, nous choisissons d'utiliser le RÉ comme base conceptuelle, car cette notion nous apparaît plus large et exhaustive. Afin de mieux cerner les particularités du RÉ d'élèves issus de l'immigration et apprenants du français L2, nous considérons néanmoins pertinent de la compléter en faisant quelques emprunts au concept d'engagement dans la littérature présenté précédemment, notamment en ce qui touche à la prise en compte du bagage de connaissances et d'expériences plurilingues des élèves allophones.

Voici les dimensions du RÉ+, fondées au départ sur les quatre dimensions du RÉ selon Chartrand et Blaser (2008). Les passages en italique inclus dans la description des dimensions affective et praxéologique indiquent ce qui relève uniquement du RÉ+ et qui complète le RÉ de Chartrand et Blaser. Rien n'a été modifié au sein des dimensions conceptuelle et axiologique du RÉ+, qui sont donc identiques à celles du RÉ. Des exemples de questions permettant de sonder le RÉ+ ont été ajoutés pour faciliter la compréhension de chacune des dimensions.

Dimension affective du RÉ+ : La dimension affective du RÉ+ correspond aux sentiments et aux émotions éprouvés par un élève en lien avec l'écriture. Cette dimension permet de déceler l'intérêt de ce dernier pour l'écriture et son désir d'en faire l'apprentissage.

Par ailleurs, la dimension affective du RÉ+ est un lieu privilégié de l'observation de l'engagement des élèves dans la littérature. En effet, elle permet l'observation de certains sentiments indicateurs d'un tel engagement, comme l'enthousiasme, le plaisir et l'intérêt affectif des élèves envers l'écriture, en L1 et en L2. Enfin, l'affirmation de l'identité des élèves au cours de pratiques d'écriture, nécessaire à leur engagement dans ces pratiques, est également reliée aux sentiments éprouvés lors de cette activité.

Des questions permettant de cerner cette dimension du RÉ+ chez un élève en contexte de L2 pourraient donc être « Est-ce que tu aimes écrire en français/en langue(s) maternelle(s)? Pourquoi? » et « Comment te sens-tu lorsque tu écris en français/en langue(s) maternelle(s)? »

Dimension praxéologique du RÉ+ : La dimension praxéologique du RÉ+ correspond aux pratiques d'écriture d'un élève, soit ce qu'il écrit ainsi que l'endroit, la manière et la raison pour laquelle il le fait.

La dimension praxéologique du RÉ+ permet également de cerner l'engagement d'un élève dans la littérature à travers la constatation de la diversité de ses pratiques d'écriture. Cette dimension est également liée aux habiletés métalangagières mises en œuvre par une élève et, du fait même, à son activité métaprocédurale et à son activité cognitive, ce qui peut l'amener à faire appel à ses connaissances en L2 et qui est relié à son engagement dans la littérature.

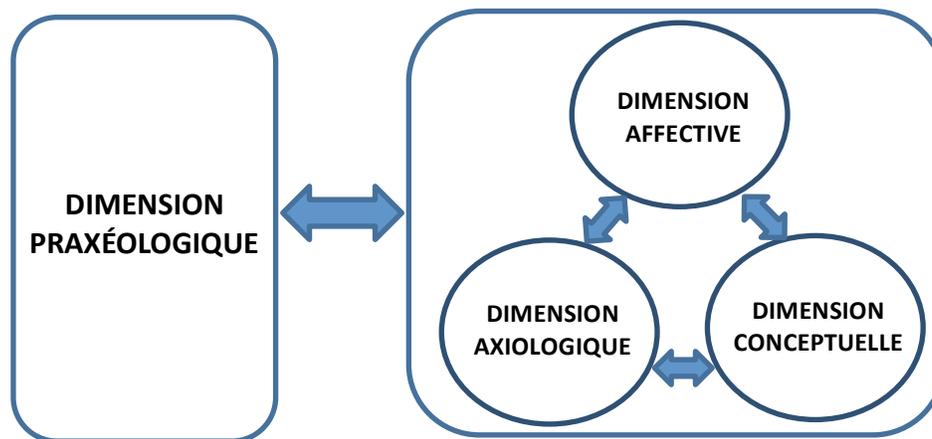
Des questions telles que « Dans une journée, à quelles occasions écris-tu en français/en langue(s) maternelle(s)? » et « Cela t'arrive-t-il d'écrire pour le plaisir? Si oui, sur quels sujets écris-tu? Dans quelle(s) langue(s) le fais-tu? » sont liées à cette dimension.

Dimension conceptuelle du RÉ+ : La dimension conceptuelle du RÉ+ concerne les conceptions, les idées et les représentations qu'un élève entretient par rapport à l'écriture, à son utilisation et à son rôle pour réussir à l'école et dans la société. Elle concerne la réponse d'un élève à des questions telles que : « À quoi cela sert-il de savoir écrire en français/en langue(s) maternelle(s)? » et « Comment apprend-on à écrire en français/en langue(s) maternelle(s)? »

Dimension axiologique du RÉ+ : Liée à la valeur accordée par un élève à l'écriture dans sa vie personnelle et dans sa vie scolaire pour développer son potentiel et pour réussir à l'école, la dimension axiologique du RÉ+ correspond, à nos yeux, aux opinions des élèves envers « l'importance » de l'écriture. Une question permettant de sonder la dimension axiologique du RÉ+ serait : « Est-ce important pour toi d'apprendre à écrire en français/en langue(s) maternelle(s)? Pourquoi? »

En nous inspirant des travaux reliés à une recherche en cours dont Blaser (2014) est la chercheuse principale, nous sommes en mesure d'illustrer la notion de RÉ+ ainsi :

Figure 1 : Illustration théorique de la notion de RÉ+ (Maynard, 2015)



Comme le font Chartrand et Blaser pour la notion de RÉ, nous postulons que les quatre dimensions du RÉ+ sont interreliées, et ce, tout en concevant que les pratiques d'écriture des élèves occupent une place distincte inscrite au sein de cet espace interrelationnel. À titre d'exemple, les pratiques d'écriture des élèves, notamment à l'école, influencent de manière déterminante les autres dimensions de leur RÉ+.

Par ailleurs, des liens entre chacune des dimensions permettent la présence d'influences réciproques entre ces dernières. Par exemple, la mise en œuvre d'une stratégie d'écriture (dimension praxéologique) découlant d'une conception plurilingue de l'apprentissage de l'écriture (dimension conceptuelle), telle que le recours à une autre langue que le français lors d'un moment d'entraide, peut influencer grandement les sentiments éprouvés lors de l'écriture (dimension affective). Le développement d'un enthousiasme envers l'écriture en L1 en classe (dimension affective) en raison de pratiques d'enseignement plurilingues visant à stimuler l'engagement des élèves est aussi susceptible de générer des pratiques d'écriture plus nombreuses et diversifiées à l'école et à la maison (dimension praxéologique) et d'influencer les représentations qu'un élève a de la valeur des langues de son répertoire (dimension axiologique) ainsi que de leurs fonctions dans sa vie personnelle et scolaire (dimension conceptuelle). Également, une stratégie d'écriture impliquant la L1 de l'élève, comme la comparaison d'une structure de phrase en L1 et en français (dimension praxéologique), peut lui permettre de constater la fonction que joue sa L1 dans son apprentissage du français (dimension conceptuelle) et susciter chez lui un sentiment de fierté lié à un plus grand sentiment de compétence et à la légitimation de l'utilisation de son bagage linguistique en classe (dimension affective).

Conclusion

La réflexion ici présentée est issue d'un mémoire de maîtrise ayant mis de l'avant la notion de RÉ+. Ce mémoire avait pour objectif d'observer les effets d'une intervention innovante (pratiques d'écriture de textes identitaires plurilingues) sur le RÉ+ d'élèves immigrants allophones en situation de grand retard scolaire (Maynard, 2015). Les résultats obtenus, qui ne font pas l'objet de cet article, révèlent que les données issues d'une analyse qualitative du RÉ+ de chacun des élèves permettent de dresser des portraits d'élèves uniques et variés. La richesse de tels résultats, précis et nuancés, nous permet de réitérer l'intérêt d'étudier l'influence des diverses dimensions du RÉ+ sur l'apprentissage de l'écriture des élèves. Ainsi, nous croyons possible d'identifier et de concevoir des pratiques innovantes d'enseignement de l'écriture en L2 engendrant le développement de sentiments, de pratiques, de représentations et de conceptions favorables à l'apprentissage de l'écriture en L2. De telles pratiques font notamment appel à l'expression personnelle des élèves ainsi qu'à leur bagage linguistique et culturel.

La proposition de la notion de RÉ+ vise à affirmer la pertinence de considérer l'engagement dans la littératie et le RÉ dans les recherches se penchant sur l'apprentissage de l'écriture en L2, notamment chez les élèves immigrants allophones. Au moyen de la notion de RÉ+, nous pensons contribuer à l'avancement des connaissances dans le domaine de la didactique de l'écriture en français L2 en proposant une notion

plus adaptée à ce contexte. L'engagement dans la littératie et le RÉ constituent, à notre avis, une porte d'entrée différente et intéressante à considérer lorsque l'on s'intéresse à l'enseignement de la littératie et à la recherche en didactique du français L2 auprès des élèves allophones, pour qui l'apprentissage du français constitue un défi particulièrement grand. La notion de RÉ+ gagnerait à être davantage étudiée, par exemple dans le cadre de recherches portant sur l'enseignement de l'écrit en L2, auprès de populations diverses, ce qui permettrait d'optimiser son opérationnalisation.

RÉFÉRENCES

- Armand, F. (2005). Les élèves immigrants nouvellement arrivés et l'école québécoise. *Santé, Société et Solidarité*, 4(1), 141-152.
- Armand, F., Lê, T. H., Combes, É., Saboundjian, R., & 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*. Montréal, Québec : Université de Montréal.
- Armand, F., Dagenais, D., & Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Éducation et francophonie*, 36(1), 44-64.
- Barré-De Miniac, C. (1997). Apprentissage et usage de l'écriture : représentations d'enfants et de parents d'élèves. *Repères*, 15, 41-57.
- Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Barré-De Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques*, 113-114, 29-40.
- Barré-De Miniac, C. (2007). Écrire pour apprendre : où le rapport à l'écriture est convoqué. In É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard & N. Sorin (Eds.). *La didactique du français, Les voies actuelles de la recherche* (pp. 165-180). Lévis : Les Presses de l'Université Laval.
- Barré-De Miniac, C. (2008). Le rapport à l'écriture : une notion à valeur euristique. In S.-G. Chartrand & C. Blaser (Eds.). *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université* (vol. 12, pp. 11-23). Namur : Presses universitaires de Namur : Diptyque.
- Barré-De Miniac, C., Cros, F., & Ruiz, J. (1993). *Les collégiens et l'écriture*. Paris : ESF.
- Blaser, C. (2014, février). *Le rapport à l'écrit des enseignants : un levier dans le développement des compétences langagières des élèves*. Communication présentée à la Rencontre de suivi du 17 février 2014 des Actions concertées, Programme de recherche sur l'écriture, Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FRQ-SC), Montréal, Canada.
- Bronckart, J.-P. (2011). Un demi-siècle de didactique de l'écrit dans les pays francophones : bilan et perspectives. *SCRIPTA, Belo Horizonte*, 15(28), 13-36.
- Chartrand, S.-G., & Blaser, C. (2006). Fonction épistémique des genres disciplinaires scolaires : prolégomènes à un champ de recherche. In B. Schneuwly & T. Thévenaz (Eds.). *Analyses des objets enseignés. Le cas du français*. (pp. 179-194). Bruxelles : De Boeck.
- Chartrand, S.-G., & Blaser, C. (2008). Du rapport à l'écriture au concept didactique de capacités langagières : apports et limites de la notion de rapport à l'écrit. In S.-G. Chartrand & C. Blaser (Eds.). *Le rapport à l'écrit : une notion pour enseigner de l'école à l'université* (vol. 12, pp. 107-127). Namur : Presses universitaires de Namur : Diptyque.
- Chartrand, S.-G., & Prince, M. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois. *Canadian Journal of Education*, 32, 317-343.
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (2014). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal*. Québec : Bibliothèque et Archives nationales du Québec.
- Cummins, J. (2007). *Promoting Literacy in Multilingual Contexts. What Works? Research into Practice* (Research Monograph No. 5). Toronto: Literacy and Numeracy Secretariat, Ontario Ministry of Education.
En ligne : <http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/cummins.pdf>
- Cummins, J. (2009). Transformative Multiliteracies Pedagogy: School-Based Strategies for Closing the Achievement Gap. *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners*, 11, 38-56.
- Cummins, J. (2010, juillet). *Language Awareness and Academic Achievement among Migrant Students*. Communication présentée au 3e Congrès de l'Association Éducation et diversité linguistique et culturelle (EDiLiC), Lausanne, Suisse.

- Cummins, J. (2011). Literacy Engagement: Fueling Academic Growth for English Learners. *The Reading Teacher*, 65(2), 142-146.
- Cummins, J. (2012). Language Awareness and Academic Achievement among Migrant Students. In C. Balsiger, D. Béatrix Kölher, J.-F. De Pietro & C. Perregaux (Eds.). *Éveil aux langues et approches plurielles : de la formation des enseignants aux pratiques de classe* (pp. 41-54). Paris: L'Harmattan.
- Cummins, J., Brown, K., & Sayers, D. (2007). *Literacy, Technology, and Diversity: Teaching for Success in Changing Times*. New York : Pearson Education.
- Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères*, 4, 9-22.
- Dagenais, D. (2008). La prise en compte du plurilinguisme d'enfants issus de familles immigrantes en contexte scolaire : une analyse de cas. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 351-375.
- Danzak, R. (2011). The interface of language proficiency and identity: a profile analysis of bilingual adolescents and their writing (Report). *Language, speech & hearing services in schools*, 42, 506-519.
- De Koninck, Z., & Armand, F. (2012). *Portrait des services d'accueil et d'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration, Rapport public*. Québec : Direction des Services aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- El Bakkar, A. (2007). *Le rapport à l'écrit d'élèves québécois de sexe féminin de 4e année de secondaire*. Mémoire de maîtrise, Université Laval, Canada.
- Fillmore, L. W., & Snow, C. E. (2000). *What Teachers Need To Know about Language: Center for Applied Linguistics*. Washington, DC : Office of Educational Research and Improvement (ED).
- Genesee, F., Geva, E., Dressler, C., & Kamil, M. L. (2006). Synthesis: Cross-Linguistic Relationships. In D. August & T. Shanahan (Eds.). *Developing Literacy in Second-Language Learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth* (pp. 153-174). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Giampapa, F. (2010). Multiliteracies, Pedagogy and Identities: Teacher and Student Voices from a Toronto Elementary School. *Canadian Journal of Education*, 33(2), 407-431.
- Gilbert, A. (2008). *Le rapport à l'écrit de quatre élèves du secondaire provenant de milieux socioculturels contrastés*. Mémoire de maîtrise inédit, Université Laval, Canada.
- Grant, R. A., Wong, S. D., & 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.
- Guthrie, J. (2004). Teaching for Literacy Engagement. Viewpoint. *Journal of Literacy Research*, 36(1), 1-30.
- Ivey, G., & 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.
- Le Ferrec, L. (2008). Littératie, relations à la culture scolaire et didactique de la lecture-écriture en français langue seconde. In J.-L. Chiss (Ed.). *Immigration, École et didactique du français* (pp. 101-145). Paris : Les Éditions Didier.
- Leki, I., Cumming, A. H., & Silva, T. (2008). *A Synthesis of Research on Second Language Writing in English*. New York : Taylor & Francis.
- Matera, C., & 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.
- Maynard, C. (2015). *Effets de l'écriture de textes identitaires, soutenue par des ateliers d'expression théâtrale plurilingues, sur le rapport à l'écrit d'élèves immigrants allophones en situation de grand retard scolaire*. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Canada.
- Moll, L., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(1), 132-141.
- Office québécois de la langue française. (2003). *Le grand dictionnaire terminologique*. En ligne : <http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca>.
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2011). *Résultats du PISA 2009 : Apprendre à apprendre : Les pratiques, les stratégies et l'engagement des élèves (Volume III)*, Paris : Éditions OCDE.

- Perregaux, C. (1997). L'entrée dans l'écrit de jeunes enfants bilingues issus de familles migrantes. In D. Boyzon-Fradet & J.-L. Chiss (Eds.). *Enseigner le français en classes hétérogènes* (pp. 124-141). Paris : Nathan Pédagogie.
- Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation. (2009). *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : une trousse d'intervention appuyée par la recherche*. En ligne : http://foundationsforliteracy.cllrnet.ca/index.php/Foundations_For_Literacy
- Souryasack, R., & 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.
- Taylor, L. K., Bernhard, J. K., Garg, S., & Cummins, J. (2008). Affirming Plural Belonging: Building on Students' Family-Based Cultural and Linguistic Capital through Multiliteracies Pedagogy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 8(3), 269-294.
- Troncy, C., de Pietro, J.-F., Goletto, L. & Kervran, M. (2014). *Didactique du plurilinguisme – Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le Français de scolarisation : Pour une didactique réaliste*. Paris : Presses Universitaires de France.