



Ma place est ici!  
I belong here!



## RAPPORT DE RECHERCHE

Apports du projet

« *Ma place est ici! / I belong here!* »

Rapport présenté à : LEARN

**Valérie Amireault**, professeure,  
Université du Québec à Montréal

**Rachelle Dutil**, assistante de recherche,  
Université du Québec à Montréal

**Zeina Maatouk**, assistante de recherche,  
Université du Québec à Montréal

Juin 2025



## TABLE DES MATIÈRES

<b>1. Mise en contexte</b> .....	3
<b>2. Revue de la littérature</b> .....	4
2.1 Appartenance et bilinguisme .....	4
2.2 L'apprentissage de la langue en contexte authentique .....	6
<b>3. Méthodologie</b> .....	10
3.1 Collecte de données menée par LEARN .....	10
3.2 Données secondaires .....	10
3.3 Collecte de données menée par l'équipe de recherche auprès de personnes impliquées dans le projet en 2024-2025 .....	10
3.4 Analyse des données .....	10
<b>4. Résultats</b> .....	11
4.1 Objectif 1 : le sentiment d'appartenance des élèves à la société québécoise .....	11
4.2 Objectif 2 : l'apprentissage des langues à travers leur utilisation dans la vie réelle .....	14
4.3 Objectif 3 : le rôle des artistes et des membres de la communauté élargie dans la classe .....	16
<b>5. Recommandations</b> .....	20
<b>Références bibliographiques</b> .....	22



## 1. MISE EN CONTEXTE

Au Québec, le réseau scolaire anglophone accueillait, en 2022, 83 649 jeunes élèves québécois dans les écoles publiques (Ministère de l'Éducation du Québec, 2025). Au sein de ce réseau, les élèves apprennent le français en tant que langue seconde à travers différents programmes, soit les programmes de base et d'immersion française au primaire, et les programmes de base et enrichi au secondaire. Plusieurs consultations et études au cours des dernières décennies ont fait état des enjeux que rencontre la communauté anglophone éligible à l'éducation en anglais pendant le parcours scolaire ainsi qu'à la vie adulte. Pensons notamment au fait que ce groupe linguistique présente un fort taux de migration interprovinciale et une baisse des effectifs scolaires (Advisory Board on English Education, 2018; Lamarre, 2012; Ravensbergen, 2020), ainsi qu'aux enjeux liés à la maîtrise du français (Ravensbergen, 2020) et aux identités linguistiques (Donovan, 2025).

C'est entre autres pour répondre à ces défis que LEARN a mis en place le projet « *Ma place est ici! / I belong here!* » qui comprend une série d'opportunités d'apprentissage offertes entre 2020 et 2025 visant à promouvoir le sentiment d'appartenance à la société québécoise et le bilinguisme chez les élèves fréquentant le réseau des écoles anglophones au Québec à travers des activités artistiques et communautaires. En moyenne, au cours du projet, 33 écoles et 1214 élèves étaient impliqués chaque année sur le territoire québécois. Le mandat de l'équipe de recherche était de faire état des apports du projet « *Ma place est ici! / I belong here!* ». Plus précisément, les objectifs poursuivis sont les suivants :

1. Dégager les perspectives des élèves sur le rôle de la langue en relation avec leur sentiment d'appartenance à la société québécoise ;
2. Mieux comprendre la valeur et l'impact des projets qui relient l'apprentissage des langues à leur utilisation dans la vie réelle au sein de la société québécoise et, plus spécifiquement, l'impact perçu du projet « *Ma place est ici! / I belong here!* » ;
3. Mieux comprendre le rôle et l'impact des artistes et des autres membres de la communauté élargie dans la classe.

Le rapport présente une revue de littérature sur les thèmes ciblés, suivie d'un aperçu méthodologique. Les principaux résultats sont ensuite décrits et le rapport se termine par une série de recommandations à l'attention des parties prenantes.



## 2. REVUE DE LA LITTÉRATURE

### 2.1 APPARTENANCE ET BILINGUISME

De manière générale, l'appartenance à un groupe correspond au « sentiment que les membres sont importants les uns pour les autres et pour le groupe, ainsi que la conviction que les besoins des membres seront comblés à travers leur engagement à rester ensemble » (McMillan et Chavis, 1986, p. 9). Breton (2002) présente une typologie de l'appartenance chez les collectivités francophones minoritaires qui comporte trois dimensions, reprise par Gérin-Lajoie (2019) pour les communautés anglophones au Québec. La première dimension met de l'avant une vision utilitaire de la langue, où la compétence linguistique est perçue comme un avantage stratégique pour le groupe. Le fait de tirer profit de cette compétence, des réseaux sociaux de locuteurs ainsi que des institutions où la langue est employée favoriserait le développement d'un sentiment d'appartenance positif à la communauté. La seconde dimension met l'accent sur l'interdépendance entre l'individu et le groupe, où les efforts collectifs peuvent améliorer la condition individuelle. Les personnes qui croient davantage en ce type de mobilité, par rapport à la mobilité individuelle, développent un fort sentiment d'appartenance. La troisième dimension est en lien avec le caractère distinctif de la communauté (langue, héritage culturel, religion, etc.) et la manière dont l'un se perçoit par rapport à celle-ci. Les membres de la communauté développeraient un sentiment d'appartenance à celle-ci s'il y a cohérence entre qui ils sont comme « individu » et les racines socio-culturelle et historique de la communauté. Le sentiment d'appartenance varierait sur un continuum pour chacune de ces dimensions.

Le sentiment d'appartenance se développerait à travers les pratiques sociales. Il est de nature fluide et varierait selon les expériences personnelles et collectives. Chez les jeunes, ces expériences peuvent notamment se vivre dans le contexte familial, au sein des amitiés, mais aussi en classe (Gérin-Lajoie, 2019; Vieux-Fort et Pilote, 2010, 2013). En ce sens, le milieu éducatif doit s'assurer que les conditions d'apprentissage, les interactions sociales et les activités proposées soient propices à la réflexion et à la construction de soi (Lau *et al.*, 2023). Par ailleurs, les rapports des jeunes aux groupes linguistiques sont teintés de leurs interactions à l'échelle communautaire ou locale, mais également provinciale, nationale et internationale (Magnan *et al.*, 2018, 2021). Des personnes chercheuses ont documenté



que les jeunes anglophones de régions urbaines sont souvent attachés à des groupes de proximité, notamment leur milieu scolaire, leur ville ainsi que les communautés anglophones locales et minoritaires, tout en reconnaissant faire partie d'une communauté plus large où l'anglais est particulièrement influent (Gérin-Lajoie, 2016; Groff *et al.*, 2016). Les appartenances sont donc multiples et influencées par le contexte social dans lequel s'inscrit l'individu. Elles contribuent à façonner l'identité de manière dynamique (Magnan *et al.*, 2018).

Certains jeunes anglophones en situation minoritaire au Québec revendiqueraient des identités bilingues ou plurilingues (Gérin-Lajoie, 2016; Lamarre, 2007; Magnan *et al.*, 2021; Vieux-Fort et Pilote, 2010, 2013). Cela dit, ces jeunes seraient fortement attachés à l'anglais et aux groupes anglophones, certains s'identifiant aussi partiellement comme francophones, sans nécessairement se considérer Québécois (Groff *et al.*, 2016; Magnan *et al.*, 2021). Toutefois, le fait de s'identifier à un groupe linguistique ne devrait pas être interprété comme un rejet des autres groupes (Lefebvre, 2006; Magnan, 2018). D'ailleurs, certains jeunes se disent « bilingues » pour éviter la dichotomie « francophone-anglophone » (Magnan, 2018; Vieux-Fort et Pilote, 2010, 2013). Les identités revendiquées varieraient entre autres en fonction du lieu géographique et de la concentration de locuteurs de chacune des langues. Par exemple, l'identité « bilingue » serait plus forte chez les jeunes vivant dans une région du Québec francophone que chez ceux résidant dans l'Ouest de Montréal, un milieu davantage anglophone (Landry *et al.*, 2013).

### LES IDENTITÉS REVENDIQUÉES VARIERAIENT ENTRE AUTRES EN FONCTION DU LIEU GÉOGRAPHIQUE ET DE LA CONCENTRATION DE LOCUTEURS DE CHACUNE DES LANGUES.

En outre, le rapport au groupe francophone pourrait être influencé par un manque de confiance en ses compétences linguistiques et une insécurité linguistique; ces éléments seraient plus déterminants que les pratiques linguistiques réelles (Magnan *et al.*, 2018). Cela fait d'ailleurs écho à la recherche de Levasseur (2020), menée en milieu anglophone au Canada, où des jeunes recevant du soutien scolaire en français hésitent à se dire francophones parce qu'ils jugent avoir une compétence linguistique insuffisante. Magnan *et al.* (2018) notent également que les stéréotypes accolés aux communautés linguistiques, la perception d'être – ou non – inclus dans la communauté (aussi noté par Gérin-Lajoie, 2016), de même que les expériences d'interactions vécues au quotidien, peuvent aussi expliquer pourquoi un individu choisit de se revendiquer membre d'un groupe linguistique ou de s'en éloigner.

## 2.2 L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE EN CONTEXTE AUTHENTIQUE

Dans le domaine de la didactique des langues secondes, l'approche communicative est aujourd'hui une des approches les plus influentes en salle de classe (East, 2021; Spada, 2007, 2018). Elle envisage la langue comme un outil permettant de communiquer dans des situations réelles. Dans cette perspective, l'enseignement de la langue met l'accent sur les interactions et la transmission du sens plutôt que sur l'étude et la maîtrise des formes grammaticales (Lightbown et Spada, 2021; Long, 2015). Cette approche souligne la nécessité d'offrir des occasions d'utiliser la langue de manière authentique en tenant compte des fonctions communicatives que les personnes apprenantes doivent apprendre à réaliser (p. ex., raconter, remercier, décrire) (Richards et Rodgers, 2014). D'un point de vue pédagogique, cela s'est traduit par une recherche d'authenticité autant dans les situations proposées que dans les ressources utilisées (Piccardo, 2014). Poursuivant la réflexion sur l'importance d'offrir des contextes de communication authentiques au sein même de la classe, l'approche actionnelle conçoit la personne apprenante menant ses activités comme une actrice sociale à part entière (Conseil de l'Europe, 2001; Council of Europe, 2020). Ainsi, les personnes apprenantes sont amenées à s'engager activement dans des tâches réelles et significatives (Payant et Michaud, 2020), qui s'inscrivent dans un contexte social plus large que celui de la classe. À travers leurs actions, les personnes apprenantes mobilisent l'ensemble de leurs ressources personnelles – au-delà des compétences linguistiques – pour atteindre un but donné (Piccardo, 2014). Les tâches proposées ne visent pas foncièrement la pratique de la langue cible, « mais il s'agit plutôt de résoudre un problème, d'accomplir une mission, ce qui implique généralement la création d'un artéfact [ou d'une performance] » (Groupe d'experts du CECR, 2023, p. 39). Faisant écho à ces objectifs, l'apprentissage basé sur les projets est une approche expérientielle qui encourage les personnes apprenantes à utiliser la langue pour examiner des problèmes de la vie réelle et acquérir des compétences variées, telles que la résolution de problèmes, la collaboration et la pensée créative (Beckett et Slater, 2018). La nature de cette approche fait en sorte que les projets fournissent des occasions authentiques pour utiliser la langue (Alvin, 2018).

**L'APPRENTISSAGE BASÉ SUR LES PROJETS EST UNE APPROCHE EXPÉRIENTIELLE QUI ENCOURAGE LES PERSONNES APPRENANTES À UTILISER LA LANGUE POUR EXAMINER DES PROBLÈMES DE LA VIE RÉELLE ET ACQUÉRIR DES COMPÉTENCES VARIÉES, TELLES QUE LA RÉOLUTION DE PROBLÈMES, LA COLLABORATION ET LA PENSÉE CRÉATIVE.**

Les tâches et projets menés avec les personnes apprenantes offrent des occasions particulièrement riches d'interactions à l'oral, ce qui soutiendrait l'apprentissage des langues secondes. En effet, au fil des échanges, les personnes apprenantes peuvent être exposées à la langue, tel qu'elle se déploie naturellement dans le contexte ayant cours. Elles sont également amenées à s'exprimer et donc à prendre certains risques pour communiquer. Elles peuvent avoir à modifier ou raffiner leur production pour surmonter des défis de compréhension, et bénéficient de la rétroaction de leur interlocuteur, interlocutrice (Gass et Mackey, 2020; Loewen et Sato, 2024). Par ailleurs, la collaboration avec les pairs permet de se soutenir mutuellement, entre autres pendant les activités communicatives, en fonction des forces de chacun et chacune. Il peut s'agir de s'offrir de l'étayage pour mener à bien une



tâche que l'on ne peut accomplir seul (Lantolf *et al.*, 2020; Lantolf et Poehner, 2014), mais aussi de réfléchir ensemble sur le fonctionnement de la langue pour coconstruire sa compréhension (Swain, 2006). Ainsi, les activités favorisant les interactions orales, tels les projets et les tâches actionnelles, présentent un intérêt particulier pour la classe de langue.

En outre, l'apprentissage d'une langue seconde est le « résultat de l'interaction entre les caractéristiques de l'apprenant et les contextes d'apprentissage » (Robinson, 2002, p. ix). Plusieurs facteurs peuvent influencer cet apprentissage, tels que l'anxiété langagière qui peut mener les personnes apprenantes à moins parler, à moins vouloir communiquer et à dédier moins d'attention à leurs productions (Zuniga et Simard, 2022). À l'inverse, des émotions positives peuvent « élargir le champ de vision des apprenants pour permettre d'intégrer plus d'informations » (Oxford, 2017, p. 35). Les personnes enseignantes peuvent mettre en place plusieurs mesures pour favoriser ces émotions positives, comme l'utilisation fréquente de la langue cible en classe et l'humour (Dewaele *et al.*, 2025). Plusieurs activités pédagogiques permettent également aux personnes apprenantes de raconter leurs récits personnels et familiaux, dont la rédaction de textes identitaires. Ceux-ci invitent les personnes apprenantes à narrer leur histoire, qu'elle soit individuelle ou familiale, et peuvent prendre la forme écrite, orale ou multimodale (Cummins, 2007; Maynard et Armand, 2016; Prasad, 2015). Ces textes servent à illustrer le bagage linguistique et culturel des personnes apprenantes en le valorisant (Sales *et al.*, 2023) et en mobilisant leurs ressources linguistiques, ce qui permet « un plus grand engagement dans des apprentissages complexes et critiques » (Lau *et al.*, 2021, p. 382). Ce type d'activités s'inscrit dans une lignée de pensées et d'approches qui valorisent les compétences linguistiques des personnes apprenantes dans toutes leurs langues, même celles qui sont partielles ou encore celles qui constituent des variations d'une même langue (Canagarajah et Liyanage, 2012; Forbes *et al.*, 2021; Forbes et Rutgers, 2021; Moore, 2006).

### 2.3 Les artistes et la communauté à l'école

La participation des artistes dans les écoles a pour origine la considération de l'art comme étant une expérience dynamique et non pas un objet statique (Beaudry *et al.*, 2024). En ce sens, l'artiste en visite

**PLUSIEURS FACTEURS PEUVENT INFLUENCER L'APPRENTISSAGE, TELS QUE L'ANXIÉTÉ LANGAGIÈRE QUI PEUT MENER LES PERSONNES APPRENANTES À MOINS PARLER, À MOINS VOULOIR COMMUNIQUER ET À DÉDIER MOINS D'ATTENTION À LEURS PRODUCTIONS.**

agit comme un agent de changement qui provoque chez les élèves des « expériences émergentes et inattendues d'apprentissage de la littératie » (Crampton et Lewis, 2020, p. 448) lorsqu'il ou elle favorise la création et l'appréciation des œuvres d'art. La présence d'artistes dans les écoles québécoises pour contribuer à l'offre d'activités culturelles est souvent ponctuelle et de courte durée, malgré le potentiel positif sur « l'auto-exploration et l'expression » des élèves (Carroll, 2018, p. 4; Dezutter *et al.*, 2019; Lemonchois, 2017). Plusieurs obstacles, principalement liés à des contraintes financières et organisationnelles, font cependant en sorte que les écoles ne peuvent pas implanter des activités artistiques de façon plus fréquente (Dezutter *et al.*, 2019). La posture de la personne enseignante peut également fortement influencer la portée de la participation de l'artiste, surtout lorsque les élèves ne sont pas préparés à l'arrivée de l'artiste et que cette participation n'est jamais reprise par la personne enseignante par la suite (Dezutter *et al.*, 2019 ; Lemonchois, 2015).

En intervenant dans les écoles, les artistes déploient une démarche de création qui consiste à « poser des intentions, ajuster ces intentions et faire des choix » pour ce qui est de la production artistique résultante (Lemonchois, 2015, p. 160). Même si les intentions initiales sont généralement définies par les artistes, il est possible d'avoir un thème général imposé par autrui (comme la personne enseignante ou un organisme); l'artiste pourra alors encourager les élèves à s'approprier ce thème. Ensuite, les intentions pourront être ajustées à travers une série d'activités de questionnement suivies d'une prise de décisions lors de laquelle les élèves bénéficieront d'une certaine autonomie, même si cette autonomie peut être relative vu que l'artiste intervient parfois pour s'assurer de l'adéquation de la production avec les critères artistiques (Lemonchois, 2015). Lemonchois mentionne, à titre d'exemples de ces intentions, les élèves qui sélectionneront les phrases les plus appropriées à inclure dans une production musicale, et puis l'artiste qui décidera quelles parties figureront dans un spectacle final.

**DE PLUS EN PLUS DE PERSONNES  
CHERCHEUSES S'INTÉRESSENT AU  
POTENTIEL DES PRODUCTIONS  
ARTISTIQUES VARIÉES QUI  
PEUVENT PERMETTRE DES MOYENS  
D'EXPRESSION VALORISANTS POUR  
LES ÉLÈVES.**

Les expériences artistiques à l'école peuvent être porteuses de sens lorsqu'elles engagent les élèves et l'artiste dans une co-construction (Lemonchois, 2015). De plus en plus de personnes chercheuses s'intéressent au potentiel des productions artistiques variées qui peuvent permettre des moyens d'expression valorisants pour les élèves. À titre d'exemple, la création de films ou autres produits d'expression numérique et multimodale ouvre la porte à des « liens entre les espaces » significatifs pour l'élève, tels que l'école et la maison, ainsi que sa communauté (Almohammad, 2022, p. 27). En s'engageant dans ces types de production, les élèves examinent leur rapport à la culture populaire et la critiquent (Anderson et Macleroy, 2017). Le processus de création, étant donné qu'il donne du pouvoir aux élèves, leur permet de s'exprimer sur leurs identités multiples (Almohammad, 2022; Anderson et Macleroy, 2017). Quant aux rencontres avec des personnes autrices et illustratrices, elles permettraient aux élèves d'associer l'écrivain, l'écrivaine ou l'illustrateur, l'illustratrice à une vraie personne, de changer leur perception envers le processus d'écriture en dédramatisant les difficultés et d'augmenter leur motivation à lire et à écrire (Dezutter *et al.*, 2019).

La présence de l'artiste en classe a également des bénéfices pour les personnes enseignantes. En observant la démarche des artistes, les personnes enseignantes peuvent adapter leurs pratiques pédagogiques pour inclure davantage d'opportunités de discussion et de questionnement (Lemonchois, 2017). Les discussions riches menées par l'artiste montrent aussi à la personne enseignante ses élèves sous un angle différent et lui permettent un accès inédit à leur vécu et à leur potentiel (Lemonchois, 2017). Cependant, afin que ces effets se fassent ressentir, la collaboration entre l'artiste et la personne enseignante doit être assez étroite. Du côté de l'artiste, sa présence à l'école lui permet de remplir un rôle de médiateur, de former la relève en arts et d'enrichir ses propres créations en créant des liens avec les enfants (Lemonchois, 2015).

Enfin, inviter les membres de la communauté en classe ou inclure une composante de service à la communauté dans la classe de langue favoriserait la compréhension de l'élève de sa communauté, mènerait à des échanges interculturels et rendrait l'apprentissage plus signifiant (Parra, 2013). Parmi les avantages de telles initiatives, il est possible de relever le développement de la pensée critique, la valorisation de la personne apprenante comme locutrice de la langue cible ainsi que l'ajout d'un aspect motivationnel et d'engagement qui serait difficile à atteindre autrement (Parra, 2013). Néanmoins, les projets avec des membres de la communauté nécessitent des efforts additionnels de la part de la personne enseignante, amènent des défis sur le plan de la logistique et leur pérennisation peut être complexifiée par le roulement du personnel dans les organismes communautaires (Parra, 2013).



## 3. MÉTHODOLOGIE

Pour répondre aux objectifs, différents types de données ont été pris en compte :

### 3.1 COLLECTE DE DONNÉES MENÉE PAR LEARN

Dans le cadre de leur participation au projet, les personnes enseignantes répondent chaque année à un questionnaire de rétroaction. L'équipe de recherche a pu analyser les 23 réponses au questionnaire 2024-2025 ainsi que les questionnaires des éditions 2020-2021 et 2022-2023. De surcroît, chaque année, l'équipe de LEARN organise un groupe de discussion réunissant les artistes ayant participé au projet. L'équipe de recherche a donc pu assister à des rencontres avec quatre personnes artistes, d'une durée moyenne de 1 heure. Ces rencontres ont été enregistrées sur support audionumérique.

### 3.2 DONNÉES SECONDAIRES

L'équipe a eu accès à des données issues des rapports annuels de l'organisme (LEARN, 2021, 2022, 2023, 2024) ainsi qu'à des artefacts publics, dont les productions d'élèves, des photos et des vidéos disponibles sur le site de LEARN. Les productions des élèves consistaient en des zines ou des récits numériques. De plus, la version préliminaire du rapport 2024-2025 et divers artefacts (p. ex., photos, vidéos des projets réalisés par les élèves auprès de la communauté, récits numériques) ont été consultés par l'équipe.

### 3.3 COLLECTE DE DONNÉES MENÉE PAR L'ÉQUIPE DE RECHERCHE AUPRÈS DE PERSONNES IMPLIQUÉES DANS LE PROJET EN 2024-2025

Des entrevues individuelles semi-dirigées auprès de personnes impliquées dans le projet ont été menées. Plus précisément, un courriel a été envoyé aux 26 personnes enseignantes responsables du projet (*lead teachers*) au sein de leur école en 2024-2025. Parmi celles-ci, cinq ont accepté de participer à une entrevue individuelle. De plus, trois personnes impliquées dans le projet chez LEARN et pouvant avoir des rôles de gestion, de coordination ou de soutien pédagogique ont été rencontrées pour une entrevue. Les entrevues individuelles en ligne (d'une durée moyenne d'environ 45 minutes) ont été enregistrées sur support audionumérique.

### 3.4 ANALYSE DES DONNÉES

Les enregistrements des entrevues et des groupes de discussion ont fait l'objet de plusieurs écoutes et un compte rendu a été rédigé pour chacun. Ces comptes rendus ont permis de mettre en lumière les thématiques récurrentes ou particulièrement évocatrices dans les témoignages, en lien avec l'appartenance à une communauté bilingue, l'utilisation du français et le rôle des artistes ou de la communauté. Quant aux données secondaires, elles ont permis d'exemplifier les principaux éléments soulevés par les personnes participantes. Dans la présentation des résultats, la source des éléments identifiés est mentionnée sous la forme d'un code alphanumérique où les données provenant des questionnaires sont symbolisées par la lettre « Q » et celles des entrevues par la lettre « E ». De plus, la lettre est combinée à une seconde qui indique la fonction de la personne consultée (« E » pour les personnes enseignantes, « A » pour les personnes artistes et « R » pour les personnes responsables du projet). Enfin, pour préserver la confidentialité, chaque personne participante a été identifiée par un chiffre. Ainsi, à titre d'exemple, le code « QE16 » réfère au questionnaire complété par la personne enseignante numéro 16.



## 4. RÉSULTATS

### 4.1 OBJECTIF 1 : LE SENTIMENT D'APPARTENANCE DES ÉLÈVES À LA SOCIÉTÉ QUÉBÉCOISE

Le premier objectif de recherche a exploré l'apport du projet sur le sentiment d'appartenance des élèves à la société québécoise à travers le prisme de la langue. Les résultats provenant des rapports annuels, des artéfacts et des entretiens avec les personnes enseignantes et artistes indiquent que les projets constituent des espaces d'expression pour réfléchir aux notions d'identité et d'appartenance. Pour certaines personnes enseignantes, ce projet donne l'occasion aux élèves qui le souhaitent de revendiquer les appartenances souhaitées : « Tu as ta place là où tu décides de faire ta place » (EE5). Plus largement, les élèves ont pu « profiter de l'opportunité de s'exprimer à travers leurs zines, en partageant des histoires personnelles et en considérant leurs expériences bilingues » (QE13). En consultant les artéfacts, il est possible de constater que le projet a permis aux élèves de participer à des réflexions sur le bilinguisme et les identités. En effet, certaines productions des élèves dépeignent notamment des scénarios avec des personnages qui font face à des malentendus parce qu'ils ne parlent qu'une langue. À titre d'exemple, deux élèves écrivent dans un zine « J'ai essayé de te le dire, parler une langue seulement peut tuer » alors qu'un autre illustre de manière humoristique la division entre les communautés anglophone et francophone à travers une pièce de monnaie accompagnée du commentaire « une devise divisée » (zines, année 2023-2024). Selon une personne artiste, le processus artistique a le potentiel d'ouvrir la porte à un univers bilingue (EA1).

Les rapports soulignent que les élèves, y compris les plus timides, ont eu l'occasion de s'exprimer librement sur des sujets plus privés, tels les effets de la pandémie sur leur sentiment d'appartenance à leur communauté locale ou encore leurs inquiétudes concernant la transition vers l'école secondaire, un sujet également relevé par une personne enseignante (QE17) et une personne artiste (EA3). Une personne responsable a expliqué qu'une des prémisses du projet était de donner une voix aux élèves et de leur permettre de tisser des liens humains. Le choix de faire appel à l'art a été motivé par une volonté de soutenir l'expression des jeunes lorsque les mots font défaut. À titre d'exemple, une personne artiste a raconté comment le projet a permis à une élève généralement silencieuse en classe



de se dévoiler et de communiquer. Pour sa part, une personne enseignante a mis l'accent sur le caractère inclusif du projet, soulignant que « Souvent, [les élèves à besoins particuliers], on leur pose pas beaucoup de questions. La plupart s'étaient jamais demandé, moi je vis dans un environnement francophone, moi je suis anglophone, comment je me sens là-dedans, ils s'étaient jamais posé la question » (EE2). Il semble donc que les projets aient permis aux élèves de se raconter dans une perspective personnelle et située.

De plus, grâce aux activités planifiées par les personnes enseignantes, les élèves ont pu faire un lien entre le bilinguisme, la langue et l'identité. En effet, les projets ont permis aux élèves de constater qu'ils parlent davantage français qu'ils le pensaient, ce qui leur a permis, selon une personne enseignante « de prendre possession et d'être fiers de leur bilinguisme » (EE1). Plus particulièrement, elle explique qu'ils ont pris conscience que leurs compétences linguistiques leur permettent de communiquer en français dans leur vie quotidienne : « Ils ont identifié des morceaux de vie où vraiment ils sont bilingues » (EE1). Parmi les contextes relevés, notons l'utilisation de la langue dans le milieu scolaire, au sein des équipes de sports ou autres activités parascolaires (QE1, QE4, QE8). Certains artéfacts laissent aussi présager cette prise de conscience, notamment les titres des zines, dont « Ma vie bilingue » et « Ma vie en français ». Cela dit, les personnes artistes indiquent que les discussions se déroulent différemment au primaire et au secondaire, les plus jeunes pouvant avoir de la difficulté à saisir la complexité du thème, ce qui pourrait nécessiter des adaptations, dont une simplification des questions de discussion. Ces propos sont à la fois appuyés par une des personnes enseignantes rencontrées (EE5) et visibles dans les rétroactions de l'édition 2020-2021. Toutefois, deux personnes artistes rencontrées soulignent l'importance de créer un lien positif avec la langue dès les premières années du primaire pour favoriser la fierté envers le bilinguisme (EA3, EA4).

**LES PROJETS ONT PERMIS AUX ÉLÈVES  
DE CONSTATER QU'ILS PARLENT  
DAVANTAGE FRANÇAIS QU'ILS LE  
PENSAIENT, CE QUI LEUR A PERMIS,  
SELON UNE PERSONNE ENSEIGNANTE  
« DE PRENDRE POSSESSION ET D'ÊTRE  
FIERS DE LEUR BILINGUISME »**

En créant des opportunités de parler français, les projets auraient aussi permis de rendre le bilinguisme plus concret pour les élèves et d'en percevoir la valeur (QE3, EA2). Commentant sur un projet avec la communauté, une personne enseignante explique que le fait de « voir des jeunes anglophones et

francophones s'encourager, se soutenir dans la traduction et tisser des amitiés a montré comment le bilinguisme prend tout son sens quand il est vécu, et non seulement enseigné. » (QE8). À travers les discussions, la perspective des élèves pourrait avoir évolué : « Parce qu'au commencement de l'année, c'est sûr que "I don't need French", c'est ça les réponses. Oui OK c'est une manière de voir ça, mais c'est beau si tu parles deux langues, c'est beau si tu parles trois ». Tu es Québécois, tu es ici » (EE4). Une personne artiste a d'ailleurs mentionné que ce projet est une occasion pour les jeunes de se connecter à la culture québécoise (EA4).

Les réponses au questionnaire font aussi état des défis de revendiquer une identité bilingue quand on a des compétences linguistiques limitées. Le projet aurait contribué à mettre en valeur les compétences partielles en français et de considérer le bilinguisme comme étant dynamique : « Certains ont des difficultés en français, alors nous avons abordé le bilinguisme comme une ressource existante à développer plutôt qu'une compétence à acquérir » (QE12). Les rapports ainsi que les rétroactions de personnes enseignantes (RE1, QE1, QE13, QE17), font d'ailleurs état de la fierté des élèves vis-à-vis de leur bilinguisme, autant lors de la réalisation d'activités avec la communauté que lorsqu'ils ont eu l'occasion de mettre de l'avant leur vie bilingue. En revendiquant leur identité bilingue, les élèves ont pu découvrir l'histoire de leur milieu et s'exprimer de manière créative (QE16), en plus de nouer des liens avec des individus porteurs de la culture francophone, pour qui le fait de s'exprimer en français a potentiellement mené à des discussions plus profondes (QE11). Le fait de pouvoir réfléchir sur soi-même et sur la communauté, de manière profonde et critique, tout en pouvant s'exprimer de multiples manières, est aussi ressorti des rétroactions des années antérieures.





## 4.2 OBJECTIF 2 : L'APPRENTISSAGE DES LANGUES À TRAVERS LEUR UTILISATION DANS LA VIE RÉELLE

Le deuxième objectif visait à mieux comprendre la valeur et l'impact des projets qui relient l'apprentissage des langues à leur utilisation dans la vie réelle au sein de la société québécoise. Il est à noter que le projet « *Ma place est ici! / I belong here!* » a mis spécifiquement l'accent sur le développement des compétences en français à partir de l'année 2023-2024. Les responsables du projet ont indiqué que cette décision a découlé d'un besoin exprimé par les milieux scolaires qui désiraient favoriser l'apprentissage du français chez les élèves (ER1, ER2). Le contexte politique et social, tel que les changements législatifs liés au français dans les cégeps, a également joué un rôle dans la décision (ER2).

De manière générale, les enseignants ont indiqué que les projets ont représenté une expérience positive d'apprentissage du français pour les élèves. En effet, 17 des 23 enseignants ayant répondu au questionnaire de rétroaction en 2024-2025 ont qualifié cette expérience de « très positive » alors que 6 autres l'ont qualifiée de « plutôt positive ».

Par ailleurs, il ressort de certains entretiens que les projets constituent des occasions de parler français, mais qu'ils n'ont pas nécessairement mené à un développement manifeste de la compétence linguistique des élèves (EE1, EE2, EE3). Comme l'indique une personne enseignante, il faut considérer l'ensemble des activités scolaires menées au fil de l'année et de la scolarité des élèves pour véritablement constater une amélioration sur le plan linguistique (EE1). Le projet, plutôt court, serait donc susceptible de contribuer à des objectifs plus généraux, à plus long terme. Ceci peut aussi être attribué au profil des élèves, à la composition de la classe (p. ex., élèves à besoins particuliers) ou encore au contexte du projet (p. ex., activité plus ou moins adaptée au niveau linguistique des élèves) (QE2, QE3). De plus, le processus créatif et les discussions en langue seconde requièrent du temps, une ressource limitée dans ce type de projet (QE17).

Néanmoins, la nature des projets déployés a permis une plus grande utilisation et exposition au français, notamment grâce aux interactions avec de nouvelles personnes locutrices, dont les artistes et des membres de la communauté. Par exemple, une personne enseignante a souligné que ses élèves avaient enrichi leur vocabulaire à travers une exposition au lexique spécifique de son projet (QE11). Les personnes artistes rencontrées ont également rapporté être conscientes de l'importance d'exposer les élèves à la langue seconde tout en reconnaissant l'avantage de faire appel à l'anglais pour créer un lien de confiance et pour soutenir la compréhension des élèves qui en ont besoin (EA1, EA2). La nature des

projets a aussi favorisé un plus grand engagement collectif envers le français pour mener à bien les activités : « [...] les élèves étaient plus engagés et ont trouvé le français plus amusant, ce qui les a poussés à accomplir des tâches plus difficiles » (QE11). Une autre personne enseignante a mentionné que l'élément musical de son projet a motivé les élèves à faire des efforts pour communiquer en français (EE4).

L'aspect authentique des projets a aussi amené les élèves à vouloir pratiquer davantage le français, ce qui pourrait avoir soutenu le développement de leurs compétences, notamment à l'oral. À ce sujet, une personne enseignante ayant mené un projet avec la communauté rapporte que « les élèves anglophones se sont sentis motivés à l'idée d'utiliser le français dans un contexte réel, ayant souvent l'occasion de capter de nouveaux mots et de nouvelles phrases à travers le jeu » (QE8). L'ensemble des données, incluant les rapports, laissent transparaître les diverses opportunités qu'ont eues les élèves d'utiliser la langue de manière active pour réaliser leurs productions (menus de restaurant, présents à offrir à des personnes âgées, chansons, vidéos, etc.). Par ailleurs, les projets impliquant des activités de cuisine, de musique ou des rencontres sportives ont aussi amené les élèves à mobiliser leurs compétences linguistiques pour accomplir diverses actions. À titre d'exemple, « travailler ensemble pour planifier et réaliser un film en français et en anglais a renforcé leur lien à la langue et leur a montré comment elle peut être utilisée pour communiquer de manière réelle et collaborative » (QE15).

**L'ENSEMBLE DES DONNÉES, INCLUANT  
LES RAPPORTS, LAISSENT  
TRANSPARAÎTRE LES DIVERSES  
OPPORTUNITÉS QU'ONT EUES LES ÉLÈVES  
D'UTILISER LA LANGUE DE MANIÈRE  
ACTIVE POUR RÉALISER LEURS  
PRODUCTIONS (MENSUS DE RESTAURANT,  
PRÉSENTS À OFFRIR À DES PERSONNES  
ÂÎNÉES, CHANSONS, VIDÉOS, ETC.).**

Les modalités associées aux projets peuvent également soutenir le développement des compétences orales, notamment la fluidité. En effet, dans l'option « Récit numérique », les élèves sont souvent amenés à répéter leur production lors de l'enregistrement de vidéos ou de chansons, tandis que dans l'option « Passez à l'action », ce sont les conversations signifiantes avec les membres de la communauté qui ont contribué au développement de la fluidité (QE11). À ce sujet, une personne enseignante a mentionné que les élèves ont pu « améliorer leurs compétences en français en pratiquant et chantant plusieurs chansons en français » (QE6).

De plus, le projet a offert un cadre ludique, sans pression, pour utiliser le français loin des situations d'évaluation. Cela a permis aux élèves de se détacher du français comme objet d'étude pour utiliser la langue de façon plus naturelle : « Ils ne pensaient plus au français, mais bien au jeu et à ce qu'elles pouvaient faire avec leur esprit », comme le souligne une personne enseignante (QE20). Le fait d'interagir, en ayant avant tout comme but de tisser des amitiés, de se comprendre, a amené les jeunes à recourir au français comme outil de communication (EA3, QE8, QE15). Une personne enseignante a rapporté que, lors de la venue de l'artiste, les élèves étaient si engagés qu'ils ne se sont même pas aperçus qu'ils étaient en train d'échanger en français (EE5). Qui plus est, ce cadre décontracté a encouragé la communication en français sans mettre l'accent sur la précision linguistique. Plusieurs personnes enseignantes ont souligné que leurs élèves ont pu expérimenter, jouer avec la langue et communiquer sans crainte

de faire des erreurs linguistiques (EA3, EA4, EE3, QE8, QE18). À titre d'exemple, dans une production sous forme de zine, on retrouve un jeu de mots avec le concept d'équipement de golf, soit « *golf club* » et l'expression « club de golf » en français, qui fait référence à une équipe de joueurs. La chute du zine met de l'avant un quiproquo basé sur ce faux-ami. Une personne enseignante a exprimé avoir apprécié voir ses élèves « essayer, faire un effort [en français], ainsi que le fait qu'ils n'avaient pas peur de faire des erreurs, et de se retenir de parler parce qu'ils ne parlent pas couramment ou parce qu'ils ne sont pas bilingues » (EE3). Cette même personne précise que cet état d'esprit dépasse le contexte de la classe. Dans le cadre de son projet avec la communauté, les parents qui y ont assisté ont également dépassé leur inconfort pour tenter de s'exprimer en français. Les rapports indiquent similairement que les projets suscitent la prise de risque en français. Enfin, une personne enseignante souligne qu'à travers son projet, les élèves ont pris conscience que leur niveau en français n'est pas une limite à la réalisation de grands projets, au contraire, signe que ce genre d'initiatives peut valoriser les compétences partielles des apprenants (EE5).

**LES ÉLÈVES ÉTAIENT SI ENGAGÉS QU'ILS NE SE SONT MÊME PAS APERÇUS QU'ILS ÉTAIENT EN TRAIN D'ÉCHANGER EN FRANÇAIS. QUI PLUS EST, CE CADRE DÉCONTRACTÉ A ENCOURAGÉ LA COMMUNICATION EN FRANÇAIS SANS METTRE L'ACCENT SUR LA PRÉCISION LINGUISTIQUE.**

### **4.3 OBJECTIF 3 : LE RÔLE DES ARTISTES ET DES MEMBRES DE LA COMMUNAUTÉ ÉLARGIE DANS LA CLASSE**

Plusieurs sources de données soulignent l'engagement des élèves grâce à la présence d'une personne artiste ou de membres de la communauté en classe. En effet, 21 des 23 personnes enseignantes qui ont donné leur rétroaction à la suite de l'édition 2024-2025 du projet ont indiqué que la présence de la personne artiste ou de la communauté a mené à un engagement plus significatif des élèves. Les rétroactions 2020-2021 comportent également des éléments faisant écho à l'engagement des élèves, notamment une créativité accrue, une envie de poursuivre d'une session de travail à l'autre et l'établissement d'un lien de confiance avec l'artiste et d'un sentiment d'unité avec le groupe.

Parmi les raisons qui peuvent avoir contribué à cet engagement, il est possible de mentionner l'expertise de l'artiste et ses qualités personnelles. En premier lieu, les connaissances et compétences de l'artiste viennent enrichir l'enseignement offert (EE1, EE2), comme le mentionne une personne enseignante : « C'est parce qu'il apporte quelque chose que moi j'apporte pas » (EE1). Cette même personne enseignante souligne également l'inspiration que peuvent susciter les artistes simplement en partageant leur vécu bilingue avec les élèves. D'ailleurs, une personne artiste a exprimé avoir créé un zine modèle portant sur son parcours linguistique et scolaire afin de modéliser le processus créatif pour les élèves et de leur témoigner la place qu'occupent les langues dans sa vie (EA1). D'autres personnes artistes ont mentionné que leur propre bagage linguistique avait permis de mettre de l'avant l'intérêt du bilinguisme (EA1, EA3). La présence d'une personne nouvelle qui montre un intérêt manifeste pour les élèves contribue également à stimuler leur engagement (EA1, EA2, EA3, EA4, EE5). Par exemple, le contexte du projet permet aux artistes de développer un lien privilégié avec certains jeunes qui pourraient ne pas être émotionnellement disposés aux apprentissages et les amener à se

mettre à la tâche et à vivre des réussites (EA2). En second lieu, les qualités personnelles des artistes peuvent aussi soutenir l'engagement des élèves. Dans leurs rétroactions 2020-2021 et 2022-2023, de même que dans les rapports, les personnes enseignantes soulignent que la flexibilité, le dynamisme, la passion, la facilité à travailler avec des enfants, les talents de communicateur et de vulgarisateur des personnes artistes constituent des points forts du partenariat. Cela ressort également des entrevues menées avec certaines personnes enseignantes (EE1, EE2, EE4, EE5). À l'inverse, les projets pour lesquels les personnes artistes étaient perçues comme plus rigides ou moins engagées par les personnes enseignantes semblent avoir suscité moins d'enthousiasme.

Quant à la collaboration entre la personne enseignante et l'artiste, celle-ci a été majoritairement bien perçue par les personnes enseignantes ayant participé au projet en 2020-2021 et 2022-2023. Plus récemment, en 2024-2025, quatre personnes enseignantes rencontrées ont soutenu que la collaboration fut fluide. Par contre, tout en reconnaissant le travail admirable des personnes enseignantes, les personnes artistes ont mentionné quelques défis de collaboration. Plus particulièrement, certaines auraient apprécié mieux connaître la composition de la classe et avoir davantage de contacts avec la personne enseignante en amont du projet (EA2, EA3). En outre, les artistes ont parfois eu le sentiment que le projet avait été peu présenté aux élèves avant leur arrivée, ce qui a nécessité une plus grande contextualisation de leur part. Les quatre personnes artistes ont soulevé avoir pu amener les jeunes à dépasser les attentes de leurs personnes enseignantes et valoriser les forces des jeunes (EA1, EA2, EA3, EA4). Enfin, certaines personnes enseignantes étaient si emballées par le projet qu'elles pouvaient en oublier momentanément leur rôle d'éducateur, ce qui pouvait surcharger l'artiste pendant certains moments.

Plusieurs observations liées au format du projet se sont imposées au fil de l'analyse, entre autres l'aspect temporel, les modalités et les disciplines artistiques. Pour ce qui est de la temporalité, les personnes enseignantes ont relevé que le temps alloué aux artistes n'était pas toujours suffisant. Ceci s'applique autant au nombre et à l'espacement des séances de travail avec les artistes qu'au temps

**LE CONTEXTE DU PROJET PERMET AUX ARTISTES DE DÉVELOPPER UN LIEN PRIVILÉGIÉ AVEC CERTAINS JEUNES QUI POURRAIENT NE PAS ÊTRE ÉMOTIONNELLEMENT DISPOSÉS AUX APPRENTISSAGES ET LES AMENER À SE METTRE À LA TÂCHE ET À VIVRE DES RÉUSSITES.**





alloué à l'ensemble du projet. En effet, les personnes enseignantes préféreraient que l'artiste puisse passer plus de temps en classe, et généralement sur une plus longue période, pour que les élèves puissent s'investir davantage dans le projet et pour que l'exécution ne soit pas aussi précipitée (EE1, EE2, QE2, EE5, rétroactions 2022-2023). Cette contrainte a pu mener à une division stratégique des tâches où les personnes enseignantes ont abordé davantage le thème de l'appartenance, alors que les personnes artistes se sont limitées aux aspects artistiques (EE1); il s'agit d'un travail intégré nécessitant plus de temps. Les personnes enseignantes ayant participé au projet en 2020-2021 ont également relevé s'être senties pressées par le temps en raison de tout ce qui doit être accompli au cours d'une même séance avec l'artiste. Elles auraient aimé bénéficier de quelques semaines supplémentaires pour conclure le projet. Deux personnes artistes rencontrées ont souligné le manque de temps également tout en reconnaissant les enjeux logistiques associés à la planification des visites (EA3, EA4). Les personnes responsables du projet reconnaissent ce défi, mais une personne rencontrée explique que cette répartition des ressources permet à plus d'élèves de bénéficier du projet (ER1).

**LA MAJORITÉ DES PERSONNES ENSEIGNANTES AYANT ABORDÉ CE SUJET DÉCLARENT QUE LE FAIT DE RECEVOIR DES ARTISTES EN PRÉSENTIEL EST PLUS ENGAGEANT ET SUSCITE PLUS D'ENTHOUSIASME QUE LES RENCONTRES VIRTUELLES**

En lien avec les modalités des rencontres, la majorité des personnes enseignantes ayant abordé ce sujet déclarent que le fait de recevoir des artistes en présentiel est plus engageant et suscite plus d'enthousiasme que les rencontres virtuelles (EE5, rétroactions des personnes enseignantes 2020-2021 et 2022-2023). À ce sujet, certaines précisent que les problèmes techniques en ligne, la passivité des élèves et la qualité moindre du lien entre ceux-ci et l'artiste affectaient l'expérience (EE5), une observation partagée par deux personnes artistes (EA3, EA4). De plus, pour certaines écoles situées dans des régions éloignées des centres urbains, ce projet constituait une opportunité unique de recevoir des artistes en classe dans un contexte où les ressources humaines et financières peuvent être un obstacle à l'organisation d'activités artistiques (ER1) ou d'activités favorisant l'apprentissage du français auprès des communautés anglophones isolées (EA3). Nous mentionnons à titre d'exemple les coûts associés au déplacement (ER1, ER2) mais également l'absence de ressources en enseignement des arts dans les

écoles (ER2). Une personne artiste rencontrée souligne que le projet « permet [aux élèves des régions éloignées] de vivre des expériences et d'être en contact, d'être en mouvement [...]. C'était incroyable l'expérience, on avait la sensation que c'était toute l'école qui se prenait au jeu » (EA4).

Il faut également signaler que le choix des disciplines artistiques a été bien reçu par les personnes enseignantes, puisque cela leur permettait de s'adapter aux préférences de leurs élèves chaque année, mais également de ne pas répéter le même projet deux ans de suite dans le cas des classes multiveaux (EE2, EE5). À ce sujet, une personne responsable souligne qu'il s'avère important de varier les personnes artistes d'une année à l'autre, de façon que les classes puissent expérimenter plusieurs disciplines. De plus, les rapports font état de la possibilité d'explorer des modes de création moins traditionnels ou encore technologiques (p. ex., la fabrication de marionnettes, la création de balado-diffusions, etc.). Cette offre permet d'interpeller des personnes enseignantes différentes, selon leurs préférences et intérêts (ER1). Toutefois, cette personne responsable note une tendance à réinviter les mêmes personnes artistes lorsqu'elles sont appréciées.

Enfin, les projets qui ont mobilisé les communautés ont été très bien perçus et appréciés par les personnes participantes (EE2, EE3, ER1, ER2). Les rapports relèvent que ce type de projets favorise la compréhension du concept de communauté et la création de liens entre les générations. À titre d'exemple, certains projets impliquaient des visites à des résidences de personnes âgées pour des discussions intergénérationnelles, l'organisation d'activités ludiques pour la communauté ou encore l'organisation d'activités pour des personnes plus jeunes. Ces projets répondaient, selon une personne responsable rencontrée (ER2), aux souhaits des écoles d'engager leurs communautés dans l'apprentissage des jeunes et de tisser des liens avec les communautés, lorsqu'il s'agit d'écoles anglophones situées dans des communautés francophones. Cependant, il est à noter que ce type de projets semble impliquer plus de travail de la part de la personne enseignante qui doit organiser et coordonner l'activité avec les organismes ou membres de la communauté, en comparaison avec les activités artistiques qui sont majoritairement coordonnées par LEARN (ER1). En ce sens, les personnes enseignantes souhaiteraient davantage d'accompagnement logistique, de façon qu'elles puissent se concentrer sur les aspects pédagogiques : « L'un des domaines d'amélioration majeur pourrait être le développement de canevas clairs et davantage de soutien logistique. Planifier [l'activité] exige des visites de coordination avec du personnel externe, l'alignement des horaires, la préparation d'activités, et la préparation des élèves pour qu'ils soient linguistiquement et émotionnellement prêts » (QE11).

En somme, les résultats obtenus pour l'ensemble des trois objectifs poursuivis laissent croire que le projet « *Ma place est ici! / I belong here!* » offre, à travers la collaboration avec des personnes artistes et membres de la communauté, des occasions très intéressantes et engageantes d'apprentissage et de réflexion pour les personnes apprenantes participantes.

**LES PROJETS QUI ONT MOBILISÉ  
LES COMMUNAUTÉS ONT ÉTÉ  
TRÈS BIEN PERÇUS ET APPRÉCIÉS.  
LES RAPPORTS RELÈVENT QUE CE  
TYPE DE PROJETS FAVORISE LA  
COMPRÉHENSION DU CONCEPT DE  
COMMUNAUTÉ ET LA CRÉATION DE  
LIENS ENTRE LES GÉNÉRATIONS.**



## 5. RECOMMANDATIONS

À la lumière des résultats ci-dessus, il est possible de formuler certaines recommandations, non exhaustives, qui pourraient éclairer la poursuite du projet. En ce qui concerne les éléments les plus porteurs à conserver, notons, entre autres, la variété des expériences et des options proposées (diversité des artistes, des médiums, des possibilités d'actions communautaires, etc.), le fait de soutenir les réflexions portant sur l'appartenance et le bilinguisme ainsi que l'autonomie offerte aux personnes enseignantes, qui n'ont pas à s'investir fortement dans les aspects administratifs du projet (demande de financement courte, rétroaction simple et accessible). L'accessibilité du projet à l'ensemble de la province constitue également une force de même que la priorité accordée au plaisir, à l'expérience artistique, aux relations humaines chaleureuses et à la collaboration. Le matériel fourni par l'équipe de LEARN, en particulier les questions de discussion, constitue une ressource aidante qui pourrait être davantage mise à profit. Enfin, la flexibilité de la formule apparaît comme l'un des éléments clés de la réussite du projet considérant la variété des publics (primaire, secondaire, milieux urbains, milieux ruraux, élèves à besoins particuliers, etc.). En ce sens, il importe de souligner aux personnes enseignantes qu'elles ont la possibilité d'ajuster leur projet avec leurs élèves une fois le financement obtenu, afin de faire face aux imprévus de manière plus agile, de s'adapter au niveau linguistique des élèves et de tirer profit des idées permettant d'améliorer le projet en temps réel.

---

**Au plan logistique**, il apparaît nécessaire de soutenir l'agentivité des personnes artistes et enseignantes en favorisant des formules de projet souples. En ce sens, les décisions, telles que le nombre de rencontres, leur espacement et le moment de l'année où le projet est réalisé, pourraient varier en fonction des contextes. Il pourrait également être avisé d'encadrer davantage les premiers contacts entre l'artiste et la personne enseignante, notamment en offrant une grille commune à compléter permettant de regrouper l'ensemble des informations importantes (p. ex., la composition de la classe) et les attentes de part et d'autre (p. ex., déterminer qui présentera le projet aux élèves, qui engagera la première discussion, etc.). Enfin, pour les projets « Passez à l'action », il serait judicieux de fournir une trousse d'organisation de projets avec les communautés qui contiendrait des modèles de formulaires



d'autorisation, des protocoles de sécurité et des fiches pédagogiques pour soutenir l'interaction entre les élèves et les membres de la communauté. Quant à la modalité, nous recommandons de poursuivre avec les projets en présentiel, qui semblent mener à une expérience plus positive et à des occasions riches d'interagir en français, en plus de favoriser une plus grande équité entre les jeunes anglophones du Québec, peu importe leur lieu de résidence.

**Au plan pédagogique,** il serait pertinent d'accompagner les personnes enseignantes dans leur réflexion sur leur pratique en ajoutant une ressource pédagogique à l'équipe du projet. Cette ressource pourrait soutenir les personnes enseignantes dans leurs réflexions sur les projets mis en place et dans l'élaboration de projets multidisciplinaires (musique, anglais, arts, univers social, etc.). De plus, cette ressource pourrait guider les personnes enseignantes dans leur exploration des possibilités pédagogiques propres à leur projet pour soutenir l'apprentissage de la langue (p. ex., favoriser les interactions orales ou mettre de l'avant les liens langue-culture). Enfin, elle pourrait appuyer les personnes enseignantes souhaitant adapter le matériel fourni par LEARN pour mieux s'ajuster à l'hétérogénéité de leur classe et aux besoins de leurs élèves. En plus de l'adaptation du matériel pédagogique fourni, il serait intéressant de mieux structurer la réflexion portant sur le thème du bilinguisme et de l'appartenance à la fin du projet, notamment à travers des pistes plus concrètes. Les ressources proposées (matériel pédagogique, planificateur, trousse suggérée ci-haut) devraient également pouvoir être personnalisées par les personnes enseignantes afin qu'elles servent plus efficacement leur contexte éducatif.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Advisory Board on English Education. (2018). *Plus ça change, plus c'est pareil: Revisiting the 1992 Task Force report on English education in Québec*.
- Almohammad, M. (2022). Working with community filmmaking in multilingual and intercultural language education. In J. Andrews & M. Almohammad (Eds.), *Creating welcoming learning environments: Using creative arts methods in language classrooms* (1st ed.). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.2307/jj.22679773>
- Alvin, L. P. (2018). Project-based teaching. In J. I. Liontas (Ed.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (1st ed., pp. 1–8). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0191>
- Anderson, J., & Macleroy, V. (2017). Connecting worlds: Interculturality, identity and multilingual digital stories in the making. *Language and Intercultural Communication*, 17(4), 494–517. <https://doi.org/10.1080/14708477.2017.1375592>
- Beaudry, M.-C., Crête-Reizes, M., Carignan, I., & Lemonchois, M. (2024). Results of an action research plan to support the cultural competence of teachers and artists through aesthetic education. *Brock Education Journal*, 33(2), 55–70.
- Beckett, G. H., & Slater, T. (2018). Project-based learning and technology. In J. I. Liontas (Ed.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (1st ed., pp. 1–7). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0427>
- Breton, R. (2002). Modalités d'appartenance aux francophonies minoritaires: Essai de typologie. *Sociologie et sociétés*, 26(1), 59–69. <https://doi.org/10.7202/001102ar>
- Canagarajah, S., & Liyanage, I. (2012). Lessons from pre-colonial multilingualism. In M. Martin-Jones, A. Blackledge & A. Creese (Eds.), *The Routledge Handbook of Multilingualism* (pp. 49–65). Routledge.
- Carroll, S. (2018). Arts-based pedagogy. In J. I. Liontas (Ed.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (1st ed., pp. 1–7). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0266>
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*.
- Crampton, A., & Lewis, C. (2020). Artists as catalysts: The ethical and political possibilities of teaching artists in literacy classrooms. *English Teaching: Practice & Critique*, 19(4), 447–462. <https://doi.org/10.1108/ETPC-11-2019-0154>
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10, 221–240.
- Dewaele, J.-M., Saito, K., & Halimi, F. (2025). How teacher behaviour shapes foreign language learners' enjoyment, anxiety and attitudes/motivation: A mixed modelling longitudinal investigation. *Language Teaching Research*, 29(4), 1580–1602. <https://doi.org/10.1177/13621688221089601>
- Dezutter, O., Beaudry, M.-C., Dumouchel, M., Lemonchois, M., & Falardeau, É. (2019). La rencontre avec un écrivain en contexte scolaire québécois: Points de vue d'élèves et d'enseignants. *Le français aujourd'hui*, 206(3), 11–25. <https://doi.org/10.3917/lfa.206.0011>
- Donovan, P. (2025). Linguistic identity complexities in English-speaking Québec. Quebec English-Speaking Communities Research Network.
- East, M. (2021). *Foundational principles of task-based language teaching*. Taylor & Francis.
- Forbes, K., Evans, M., Fisher, L., Gayton, A., Liu, Y., & Rutgers, D. (2021). Developing a multilingual identity in the languages classroom: The influence of an identity-based pedagogical intervention. *The Language Learning Journal*, 49(4), 433–451. <https://doi.org/10.1080/09571736.2021.1906733>
- Gass, S. M., & Mackey, A. (2020). Input, interaction and output in L2 acquisition. In B. VanPatten, G. D. Keating, & S. Wulff (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition* (3rd ed., pp. 192–222). Routledge.
- Gérin-Lajoie, D. (2016). Les jeunes dans les écoles de langue anglaise de la région de Montréal et leur rapport à l'identité. *Minorités linguistiques et société*, (7), 48–69. <https://doi.org/10.7202/1036416ar>
- Gérin-Lajoie, D. (2019). L'identité, une notion complexe. In *Le rapport à l'identité de jeunes des écoles de langue anglaise au Québec*. Presses de l'Université Laval.
- Groff, C., Pilote, A., & Vieux-Fort, K. (2016). "I am not a francophone": Identity choices and discourses of youth associating with a powerful minority. *Journal of Language, Identity & Education*, 15(2), 83–99. <https://doi.org/10.1080/15348458.2015.1137476>
- Lamarre, P. (2007). Anglo-Quebec today: Looking at community and schooling issues. *International Journal of the Sociology of Language*, (185), 109–132. <https://doi.org/10.1515/IJSL.2007.028>

- Lamarre, P. (2012). English education in Quebec: Issues and challenges. In R. Y. Bourhis (Ed.), *Decline and prospects of the English-speaking communities of Quebec* (pp. 175–214). Canadian Heritage.
- Landry, R., Allard, R., & Deveau, K. (2013). *La vitalité de la communauté de langue anglaise du Québec: Un profil sociolinguistique d'élèves du secondaire 4 des écoles anglophones du Québec*. Patrimoine canadien.
- Lantolf, J. P., Poehner, M. E., & Thorne, S. L. (2020). Sociocultural theory and L2 development. In B. VanPatten, G. D. Keating, & S. Wulff (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition* (3rd ed., pp. 223–247). Routledge.
- Lau, S. M. C., Botelho, M. J., & Liaw, M. J.-J. (2023). Text production as process: Negotiating multiliterate learning & identities. *Journal of Language, Identity & Education*, 22(6), 493–509.
- LEARN. (2021–2024). *Activity reports [I belong here!]*. <https://hosted.learnquebec.ca/belonging/>
- Lefebvre, M. (2006). L'identité bilingue et le capital linguistique communautaire: Le cas du Grand Moncton. *Francophonies d'Amérique*, (22), 73. <https://doi.org/10.7202/1005379ar>
- Lemonchois, M. (2015). La participation à des projets artistiques, vecteur d'émancipation? Le cas de projets de création dans des écoles montréalaises en milieu défavorisé. *Culture & musées*, (26), 159–175.
- Levasseur, C. (2020). Être plurilingues et francophones: Représentations et positionnements identitaires d'élèves de francisation à Vancouver. *Éducation et francophonie*, 48(1), 93–121. <https://doi.org/10.7202/1070102ar>
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2021). *How languages are learned* (5th ed.). Oxford University Press.
- Loewen, S., & Sato, M. (2024). *A practical guide to second language teaching and learning*. Cambridge University Press.
- Long, M. (2015). *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Wiley Blackwell.
- Magnan, M.-O. (2018). Under the Microscope: Young English-Speakers in Quebec since 1980. In S. Gervais, R. Iacovino & M.-A. Poutanen (Eds.), *Engaging with Diversity: Multidisciplinary Reflections on Plurality from Quebec*. Peter Lang.
- Magnan, M.-O., Levasseur, C., & Grenier, V. (2021). "I'm almost bilingual": Sentiment de minorisation d'élèves d'une école de langue anglaise en région éloignée au Québec. *The Canadian Modern Language Review*, 77(1), 69–92.
- Oxford, R. L. (2017). Conditions for second language (L2) learning. In N. Van Deusen-Scholl & S. May (Eds.), *Second and Foreign Language Education* (pp. 27–41). Springer.
- Parra, M. L. (2013). Expanding language and cultural competence in advanced heritage- and foreign-language learners through community engagement and work with the arts. *Heritage Language Journal*, 10(2), 253–280.
- Piccardo, E. (2014). From communicative to action-oriented: A research pathway. *Service des programmes d'études Canada*.
- Prasad, G. (2015). Beyond the mirror towards a plurilingual prism: Exploring the creation of plurilingual 'identity texts' in English and French classrooms in Toronto and Montpellier. *Intercultural Education*, 26(6), 497–514.
- Ravensbergen, F. (2020). *Building bridges: Final report on the 2019 consultations*. Secrétariat aux relations avec les Québécois d'expression anglaise.
- Robinson, P. (Ed.). (2002). *Individual Differences and Instructed Language Learning*. John Benjamins Publishing Company.
- Sales, A., Marzà, A., & Torralba, G. (2023). "Daddy, can you speak our language?" Multilingual and intercultural awareness through identity texts. *Journal of Language, Identity & Education*, 22(6), 510–526.
- Spada, N. (2007). Communicative language teaching: Current status and future prospects. In J. Cummins & C. Davison (Eds.), *International Handbook of English Language Teaching* (pp. 271–288). Springer.
- Spada, N. (2018). Isolating or integrating attention to form in communicative instruction: A dilemma? *Babel*, 53(1), 7–12.
- Swain, M. (2006). Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency. In *Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky* (pp. 95–108). Bloomsbury Academic.
- Vieux-Fort, K., & Pilote, A. (2010). Représentations et positionnements identitaires chez des jeunes scolarisés en anglais à Québec: Explorations méthodologiques. *Glottopol*, 16, 81–99.
- Vieux-Fort, K., & Pilote, A. (2013). De la représentation au positionnement identitaire: Étude de cas en milieu scolaire anglophone à Québec. In N. Gallant & A. Pilote (Eds.), *La construction identitaire des jeunes*. Presses de l'Université Laval.
- Zuniga, M., & Simard, D. (2022). Exploring the intricate relationship between foreign language anxiety, attention and self-repairs during L2 speech production. *System*, 105, 102732.