

Quelles sont les pratiques déclarées d'enseignants du primaire utilisant une approche intégrée du français ?

Emmanuelle Soucy, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada

Résumé : L'enseignement du français repose sur l'enseignement de nombreuses composantes (lecture, écriture, oral, grammaire, littérature, etc.) et ces dernières peuvent être complexes à orchestrer. Chacune d'entre elles comporte des savoirs qui lui sont propres et qui sont habituellement traités de manière autonome (Simard et al., 2019). Or, des recherches montrent qu'il est bénéfique d'opter pour une approche intégrée et d'articuler les différentes compétences entre elles (Graham, 2020). Il n'en demeure pas moins que l'utilisation d'une approche intégrée du français en classe a été peu documentée (Morin et al., 2007). Cet article porte sur une recherche exploratoire visant à décrire les pratiques déclarées obtenues à partir d'un questionnaire et d'un entretien semi-dirigé mené auprès de 20 enseignantes du primaire au Québec utilisant cette approche.

Mots clés : Approche intégrée du français ; lecture ; écriture ; oral ; recherche exploratoire

Abstract: Teaching the French language is based on the teaching of numerous components (reading, writing, speaking, grammar, literature, etc.) and these can be complex to orchestrate. Each component has its own specific knowledge, which is usually dealt with independently (Simard et al., 2019). However, research shows that it is beneficial to opt for an integrated approach and articulate the different competencies with each other (Graham, 2020). Nevertheless, the use of an integrated approach to French in the classroom has been little documented (Morin et al., 2007). This article focuses on exploratory research aimed at describing the reported practices obtained from a questionnaire and a semi-directed interview conducted with 20 primary school teachers in Quebec using this approach.

Keywords: Integrated approach of teaching the French language; reading; writing; speaking; listening; exploratory research

1. Introduction et problématique

Depuis déjà de nombreuses années, le programme de formation du primaire au Québec (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2001) préconise de développer la communication orale (écouter et parler) et la communication écrite (lire et écrire) par l'interaction de ces différentes compétences langagières, soutenant que c'est par l'articulation entre les différentes composantes de la discipline du français qu'elles se développent. En effet, plusieurs sont d'avis qu'écouter, parler, lire et écrire ne devraient pas être enseignés de manière cloisonnée (Bilodeau et Chartrand, 2009 ; Doubet et Southall, 2018 ; Graham, 2020 ; Lord, 2017 ; Simard et al., 2019), mais que la didactique du français devrait « fournir un mode d'appréhension intégré et approprié des phénomènes d'enseignement-apprentissage du français » (Simard et al., 2019, p. 73). Adopter une approche intégrée de l'enseignement de la langue à l'école pourrait être une avenue intéressante. Une telle approche permettrait de faire valoir les liens qui unissent les différentes composantes de la langue entre elles et la façon dont ces composantes s'appuient les unes sur les autres et s'enrichissent (Graham, 2020). Elle pourrait également permettre aux élèves de reconnaître l'utilité de leurs apprentissages et d'en faire le transfert dans des situations complexes (Bilodeau et Chartrand, 2009 ; Lord, 2017). Cela s'avère d'autant plus utile que, généralement, les élèves ne perçoivent pas ces liens entre les apprentissages. Il incombe donc aux enseignants de les rendre concrets et explicites (Turcotte et Caron, 2020).

Bien que les recherches fassent valoir la pertinence d'un enseignement intégré de la langue et que les enseignants soient convaincus de l'utilité et de l'importance de faire ces liens (Doubet et Southall, 2018), ces derniers éprouvent des difficultés à le mettre en pratique. Selon certains chercheurs, peu d'enseignants mettent cette approche en œuvre (Doubet et Southall, 2018 ; Turcotte et Caron, 2020). Un accompagnement semble donc nécessaire pour soutenir les enseignants dans la mise en application de cette approche (Turcotte et Caron, 2020). Des recherches participatives telles que la recherche-action et la recherche collaborative prévoient une forme d'accompagnement et favorisent l'ajustement des pratiques des enseignants. Toutefois, avant même de penser à un ajustement des pratiques, il nous faut mieux connaître lesdites pratiques. Pour le moment, peu d'études sont disponibles sur le sujet (Morin et al., 2007). Nous avons donc mené une recherche exploratoire afin de connaître quelles sont les pratiques déclarées d'enseignants du primaire utilisant une approche intégrée du français.

2. Assises théoriques

Le cadre conceptuel s'articule autour de deux éléments. Tout d'abord, nous définissons l'approche intégrée du français ainsi que les éléments qui la composent pour ensuite expliciter les différents statuts que peuvent prendre les composantes de la discipline *français*.

2.1 L'approche intégrée du français

Peu d'écrits ont proposé une définition opérationnelle de l'approche intégrée du français [désormais AIF]. Toutefois, après une recherche documentaire⁵, trois caractéristiques permettant de définir l'AIF ressortent des écrits consultés (entre autres Laroui et al., 2014 ; Lyster, 2016 ; Morin et al., 2005 ; Shanahan, 2006⁶ ; Simard et al., 2019) : 1) la présence d'au moins une activité de structuration visant l'enseignement spécifique d'une composante du français ; 2) la présence d'au moins une activité de communication visant la mobilisation d'une ou plusieurs compétences langagières et 3) la présence d'une articulation entre les différentes compétences langagières, mais également entre les activités de structuration et les activités de communication afin de mettre en évidence les liens qui les unissent. Ces éléments indiqués par différents auteurs ont permis de proposer la définition suivante :

[...] l'approche intégrée du français est une approche didactique qui préconise l'articulation explicite de plus d'une compétence langagière (lire, écrire, écouter ou parler) au sein d'une même situation d'enseignement-apprentissage par le croisement d'une ou plusieurs activités de structuration visant à enseigner des savoirs de différentes composantes du français et d'une ou plusieurs activités de communication au cours desquelles les élèves sont amenés à mobiliser leurs savoirs (adaptée de Soucy, 2022).

Cette définition fait appel à différents termes qu'il s'avère important de définir et de différencier, tels que compétences, composantes et savoirs.

À l'instar de Tardif (2006), nous définissons le terme « compétence » comme « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes ou externes à l'intérieur d'une famille de situations » (p. 22). Ainsi, il est possible de dire que lire, écrire, parler et écouter sont les compétences langagières à développer au regard de la discipline *français*⁷. Le terme « composante », quant à lui, est utilisé pour désigner tous les éléments faisant partie de la discipline *français* tels que la lecture, l'écriture et l'oral, mais également la grammaire, la littérature, le lexique, etc. (Simard et al., 2019). Chacune des composantes de la discipline *français* est constituée de savoirs. Tout comme Vienneau (2017), lorsque nous employons le terme « savoir », nous faisons référence aux différents savoirs, c'est-à-dire non seulement aux connaissances, mais également aux savoir-faire et aux savoir-être.

Puisque l'AIF implique la présence d'activités de structuration et de communication, il importe d'en connaître les distinctions. L'activité de structuration est considérée comme une activité qui vise l'enseignement spécifique d'un savoir d'une des composantes du français (Bilodeau, 2005). L'activité de communication (orale ou écrite) est une situation complexe qui amène les élèves à mobiliser leurs savoirs en lecture, en écriture et/ou en oral (Bilodeau, 2005).

L'AIF implique également la mise en évidence des liens qu'il est possible de percevoir entre les compétences langagières ou entre les activités de structuration et de communication. En ce qui concerne les liens entre les compétences langagières, Shanahan (2006) en a répertorié trois différents types. Il peut s'agir de liens au regard des connaissances, qui pourraient être établis par l'entremise de connaissances générales nécessaires dans la situation d'enseignement-apprentissage ou encore de connaissances sur la langue, de connaissances procédurales ou de métaconnaissances. Des liens de nature sociocognitive pourraient aussi être établis entre les compétences langagières en valorisant une perspective communicationnelle lecteur-auteur ou locuteur-

⁵ Pour plus de détails, voir l'article de Soucy (2022).

⁶ Dans ses écrits, Shanahan (2006), chercheur américain, ne traite pas d'approche intégrée du français, mais plutôt d'approche intégrée des compétences langagières.

⁷ Au sein du programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001), parler et écouter ont été regroupés dans une même compétence : communiquer oralement.

interlocuteur. Finalement, des liens de nature fonctionnelle peuvent également être sollicités. Dans ce cas, les compétences langagières seront envisagées comme des compétences distinctes tout en étant utilisées conjointement pour atteindre un même objectif.

La figure 1 illustre cette définition de l'AIF. On peut y constater la présence d'une activité de communication représentée par le cercle (plein) turquoise au sein de laquelle se trouve une articulation des compétences langagières. Cette articulation s'appuiera sur différents liens qu'il est possible de solliciter (cercle externe), comme des liens au regard des connaissances, des liens de nature sociocognitive et/ou des liens de nature fonctionnelle. Une activité de structuration (ADS) sera également présente afin de permettre un enseignement spécifique d'une des composantes du français. Les flèches bidirectionnelles sont présentes, quant à elles, pour faire valoir l'importance des liens entre les savoirs enseignés dans l'activité de structuration et leur mobilisation dans l'activité de communication.

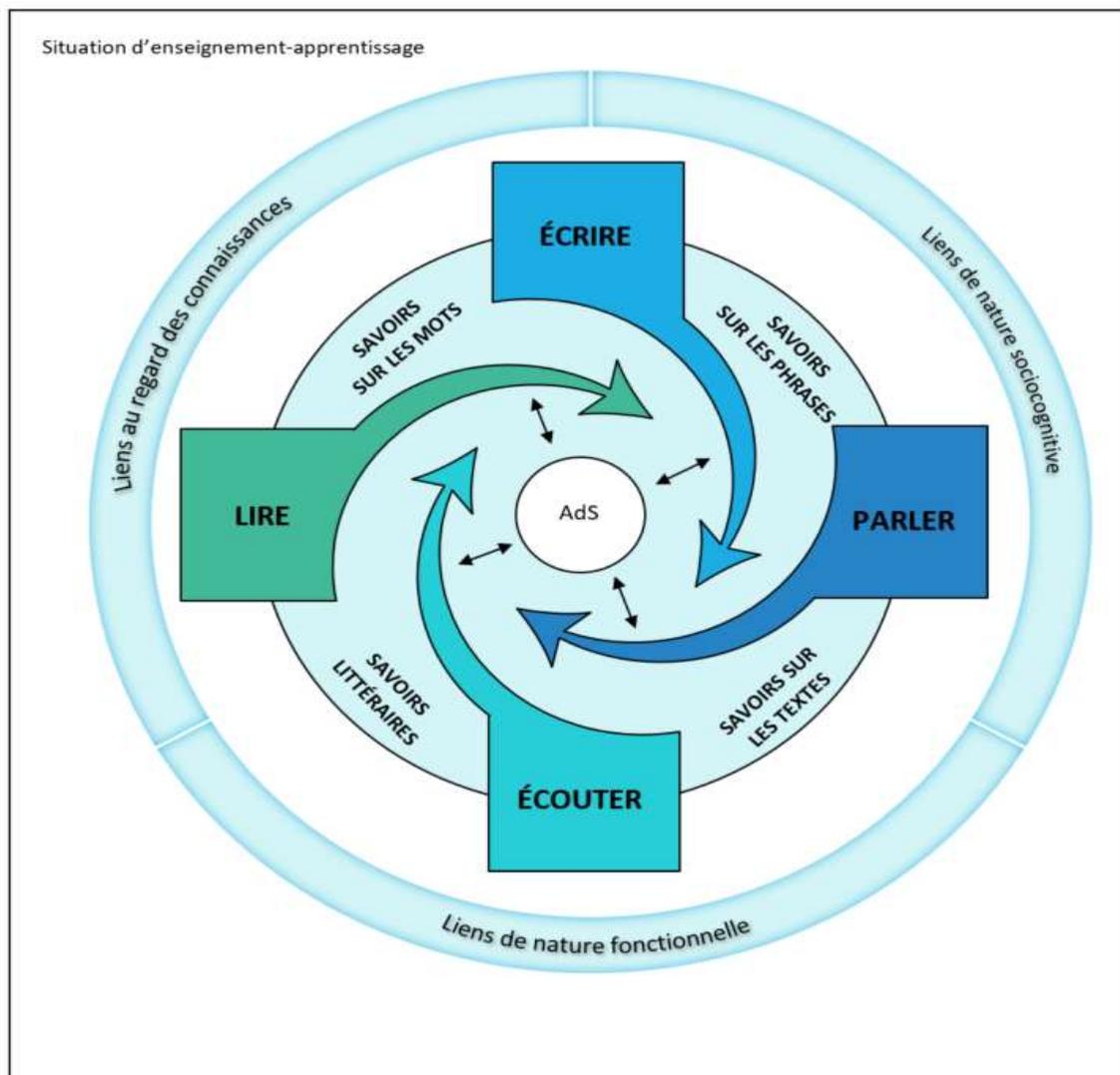


Figure 1. L'approche intégrée du français (adaptée de Soucy, 2022)

2.2 Les différents statuts des composantes

Au sein d'une même situation d'enseignement-apprentissage, les composantes du français peuvent avoir différents statuts. En effet, dans une activité de communication, les savoirs liés aux différentes composantes n'auront pas le même statut que ceux présents dans une activité de structuration. C'est en s'appuyant principalement sur les travaux en didactique de l'oral (Dumais et Soucy, 2020 ; Dupont et Grandaty, 2016, 2020 ; Lafontaine, 2001) que nous explicifions ces différents statuts.

Lorsqu'une composante est enseignée, cela signifie qu'il est possible d'enseigner et de faire apprendre aux élèves des éléments précis. Dans l'AIF, c'est généralement l'activité de structuration qui permet à une composante d'être enseignée. Par exemple, dans une situation d'enseignement-apprentissage selon l'AIF, une activité de structuration pourrait proposer un enseignement plus spécifique d'une stratégie de lecture.

Lorsqu'une composante est mobilisée, cela signifie que l'enseignant prévoit des activités où les élèves pourront réinvestir différents savoirs qui ont été préalablement enseignés. Par exemple, dans une situation d'enseignement-apprentissage selon l'AIF, une activité de communication pourrait amener les élèves à produire un dépliant sur les animaux en voie de disparition. Ils devraient dans un premier temps mobiliser leurs savoirs en lecture afin de se renseigner sur l'animal en question, puis mobiliser leurs savoirs en écriture pour produire le dépliant.

Lorsqu'une composante est simplement utilisée, cela signifie que l'élève se servira naturellement d'une composante, sans que l'enseignant ait planifié d'intention d'apprentissage liée à cette dernière. Par exemple, les élèves pourraient lire un commentaire écrit par leurs pairs au sujet de leur dépliant dans le but de l'améliorer. Dans ce cas-ci, ils utiliseraient la lecture, mais sans chercher spécifiquement à développer leur compétence à lire.

3 Méthodologie

Cette section présente le type de recherche utilisé. Une brève description de l'échantillon est présentée, puis les méthodes de la collecte et de l'analyse des données de la recherche y sont décrites.

3.1 Type de recherche

La présente recherche qualitative est de type exploratoire (Gauthier, 2009) à visée descriptive. Il est pertinent d'utiliser ce type de recherche lorsque des thèmes ont été peu analysés et lorsque le chercheur n'est pas en mesure d'établir un portrait à partir des connaissances existantes (Gauthier, 2009). La recherche exploratoire a pour but de pallier un tant soit peu le vide théorique (Trudel et al., 2007), dans ce cas-ci au sujet de l'approche intégrée du français au primaire. La visée descriptive permet de faire état de la signification que les participants attribuent à un phénomène (Fortin, 2010), dans ce cas-ci de la manière dont ils conçoivent cette approche et de l'aisance dont ils font preuve pour mettre en place ses différentes caractéristiques. En offrant la possibilité d'une compréhension préliminaire de cet objet de recherche, la recherche exploratoire peut servir d'assise à des recherches ultérieures (Gaudreau, 2011 ; Trudel et al., 2007).

3.2 Échantillon

Pour cette étude, nous avons ciblé des enseignants du primaire actuellement en poste. Un échantillonnage intentionnel (Fortin, 2010 ; Gaudreau, 2011) a été utilisé, c'est-à-dire que les participants ont été sélectionnés en fonction de critères. Dans ce cas-ci, le principal critère de sélection était que les participants devaient déclarer utiliser une approche intégrée de l'enseignement du français. Les participants ont été recrutés en ligne, via des groupes d'enseignants. Les résultats présentés sont ceux des répondantes⁸ ayant participé aux deux collectes de données (n = 20). Elles proviennent de tous les niveaux d'enseignement primaire et possèdent un nombre varié d'années d'expérience en enseignement (entre 0 et 27 ans) comme l'illustrent les tableaux 1 et 2. Un code alphanumérique a été donné à chaque participante.

⁸ Puisqu'il s'agit uniquement de femmes, le féminin sera utilisé lorsqu'il sera question des participantes de la recherche.

Tableau 1. Niveaux d'enseignement des participantes

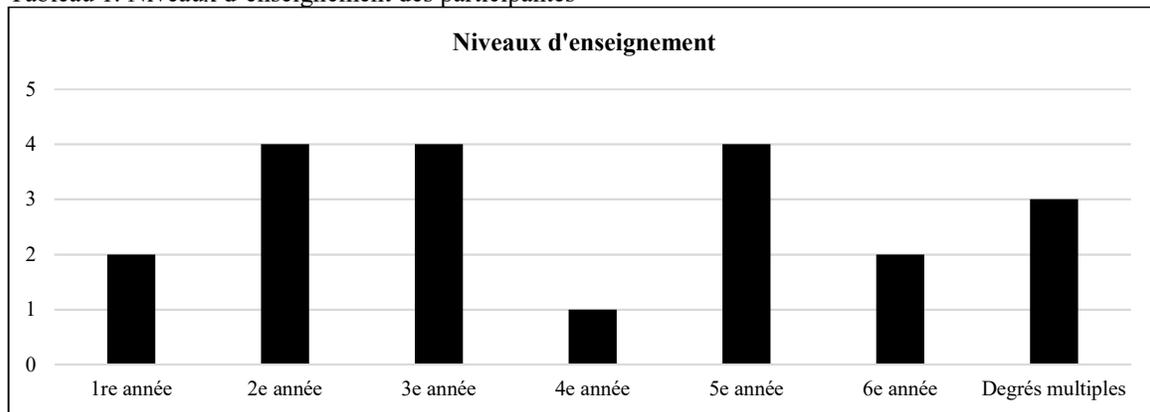
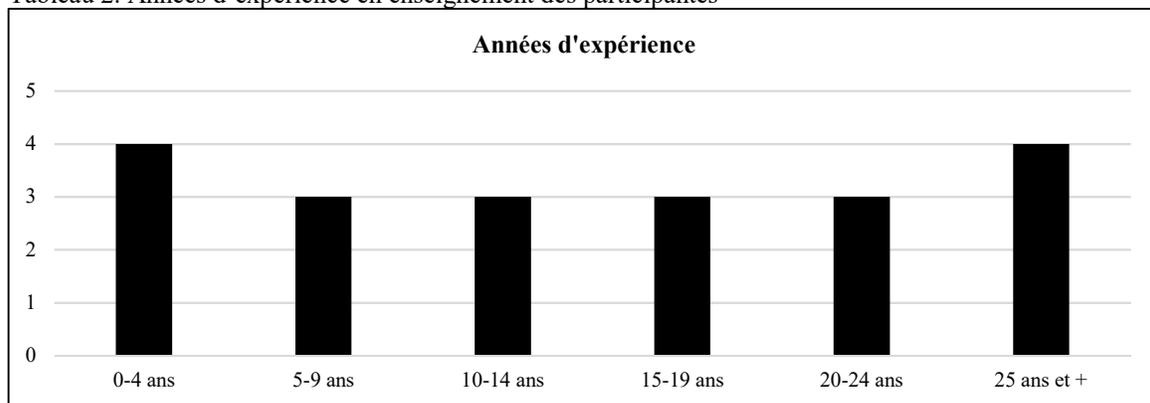


Tableau 2. Années d'expérience en enseignement des participantes



3.3 Collecte et analyse des données

Deux collectes de données ont eu lieu. Dans un premier temps, nous avons procédé à une enquête par questionnaire afin de connaître les pratiques des enseignantes déclarant utiliser une approche intégrée du français. Dans un deuxième temps, nous avons effectué des entretiens semi-dirigés auprès de 20 participantes ayant préalablement répondu au questionnaire et ayant accepté de participer à un entretien. Ces entretiens ont été bâtis afin d'approfondir les réponses données dans le questionnaire. En outre, ils offraient la possibilité aux participantes d'expliquer leur pratique.

Les entretiens ont été retranscrits et un codage mixte des données recueillies a été fait à l'aide du logiciel *NVivo*. Déductif dans un premier temps, les codes s'appuient sur le cadre conceptuel et inductif dans un second temps, où l'analyse a permis de faire émerger de nouveaux codes (Saldana, 2021).

4 Résultats

Rappelons que l'intention de cette recherche est de décrire les pratiques déclarées d'enseignantes utilisant l'AIF. À cela s'ajoute le regard des participantes sur le niveau d'aisance qu'elles ressentent vis-à-vis ces pratiques, c'est-à-dire quant à l'inclusion d'activités de structuration et d'activités de communication. Ensuite, l'analyse des exemples provenant des entretiens a permis de regrouper les résultats en différentes sections : les composantes du français enseignées, mobilisées et utilisées. Aussi, l'analyse des résultats a permis de mettre en évidence différents dispositifs favorisant une utilisation d'une AIF. Ces dispositifs sont donc décrits plus bas.

4.1 Aisance des enseignantes vis-à-vis l'inclusion d'activités de structuration et d'activités de communication

Cette partie fait état, tout d'abord, de la facilité avec laquelle les participantes parviennent à inclure des activités de structuration (compétences enseignées) et à proposer des activités de communication qui sollicitent différentes composantes du français (compétences mobilisées).

4.1.1 Activités de structuration de la lecture, de l'écriture et de l'oral⁹

Dans le questionnaire, les participantes ont dû identifier leur degré d'aisance à inclure une activité de structuration, c'est-à-dire un enseignement plus spécifique des composantes du français dans une situation d'enseignement-apprentissage utilisant une AIF. C'est ce dont il est question dans le tableau 3.

Tableau 3. Degré d'aisance à inclure des activités de structuration

Activités de structuration	Lecture	Écriture	Oral
Très facile	2	0	1
Facile	6	5	2
Assez facile	9	8	7
Assez difficile	3	6	6
Difficile	0	1	4
Très difficile	0	0	0

En général, les participantes considèrent qu'il est plus facile d'inclure des activités de structuration en lecture qu'en écriture ou en oral. Ce sont les activités de structuration de l'oral qui semblent les plus difficiles à inclure dans les situations d'enseignement-apprentissage utilisant l'AIF.

Différentes raisons ont été évoquées lors des entretiens pour expliquer ces résultats. Des participantes ont exprimé le fait que l'université prépare mieux les futurs enseignants à l'enseignement de la lecture. D'autres soulignent que le niveau auquel elles enseignent est plus propice à l'intégration d'enseignement spécifique en lecture. Il est aussi mentionné par des participantes qu'il s'avère plus facile de faire des liens avec les écrits existants. En effet, il leur est possible de travailler des stratégies de lecture avec la plupart des textes auxquels elles ont accès.

Plusieurs participantes ont mentionné trouver plus difficile d'inclure un enseignement spécifique de l'oral dans une situation d'enseignement-apprentissage. Les raisons évoquées par les participantes sont variées. Il peut s'agir de raisons telles que l'enseignement spécifique de l'oral ne fait partie des pratiques courantes, qu'il ne s'agit pas d'une priorité ou encore par manque de formation. La plupart des participantes qui reconnaissent qu'il est plus difficile d'intégrer spécifiquement l'enseignement de l'oral soulignent que cela découle de leur manque de connaissances.

4.1.2 Activités de communication en lecture, en écriture et en oral

Le tableau 4 expose l'aisance pour les participantes à proposer une activité de communication, c'est-à-dire une activité qui offre aux élèves la possibilité de mobiliser leurs savoirs concernant les principales composantes du français dans une situation d'enseignement-apprentissage utilisant l'AIF.

⁹ Nous avons fait le choix de regrouper les compétences langagières « parler » et « écouter » sous le terme « oral », car elles sont ainsi regroupées dans le PFEQ (MEQ, 2001).

Tableau 4. Degré d'aisance à proposer des activités de communication

Activités de communication	Lecture	Écriture	Oral
Très facile	6	3	3
Facile	8	9	4
Assez facile	6	7	10
Assez difficile	0	1	3
Difficile	0	0	0
Très difficile	0	0	0

En général, les participantes considèrent qu'il est plus facile d'inclure des activités en lecture qu'en écriture et qu'en oral. Dans ce cas-ci, ce sont également les activités en oral qui seraient le moins faciles à inclure dans les situations d'enseignement-apprentissage.

Différentes raisons ont été avancées pour expliquer la facilité d'inclure des activités en lecture dans les situations d'enseignement-apprentissage utilisant l'AIF. Certaines participantes expliquent qu'elles sont passionnées par la littérature jeunesse. Elles ont donc à cœur de faire travailler la lecture dans chacune des situations d'enseignement-apprentissage.

Les raisons évoquées pour expliquer qu'il est plus difficile d'inclure des activités en oral dans les situations d'enseignement-apprentissage sont le manque d'idées et le fait que toutes les situations ne permettent pas nécessairement de travailler l'oral de manière naturelle.

4.2 Composantes enseignées, mobilisées ou utilisées

Les résultats suivants proviennent des entretiens menés auprès des 20 participantes. Ces entretiens leur ont permis de détailler davantage les exemples donnés dans le questionnaire. En conséquence, il a été plus facile de distinguer s'il s'agissait d'une composante enseignée, mobilisée ou utilisée.

4.2.1 Lecture, écriture et/ou oral enseignés

Parmi les 39 exemples donnés par les participantes, seulement trois concernent des activités de structuration en lecture, en écriture et en oral dans une même situation d'enseignement-apprentissage. Par exemple, P15 propose à ses élèves une situation autour des auteurs et chansonniers québécois. Elle y introduit une activité de structuration en lecture concernant les figures de style, afin d'amener les élèves à reconnaître et à comprendre les comparaisons, les mots-valises et les métaphores lors de la lecture de différents textes écrits par des auteurs québécois. Elle propose également une activité de structuration en écriture permettant aux élèves de comprendre ce que signifie le sens figuré pour ensuite l'introduire dans leurs écrits. Elle propose aussi une activité de structuration en oral sur les registres de langue et sur la prononciation. L'ensemble de ces apprentissages est ensuite mobilisé lors d'une journée de communication en l'honneur de Fred Pellerin, un auteur québécois.

Six exemples d'activités de structuration concernent au moins deux compétences. De ce nombre, un seul exemple s'applique à la lecture et à l'écriture, trois concernent la lecture et l'oral et deux l'écriture et l'oral. Par exemple, P40 propose à ses élèves de créer un livre descriptif sur le développement des plantes à l'aide de l'application Book Creator. Les élèves doivent décrire le développement de la plante et enregistrer chacune de leurs phrases afin d'en faire un livre audio. Pour cette situation d'enseignement-apprentissage, P40 propose une activité de structuration en écriture sur la manière de décrire quelque chose. En oral, elle propose une activité de structuration sur le débit de la voix afin de conscientiser les élèves à la nécessité de bien l'ajuster lors d'un enregistrement audio.

Les exemples qui s'avèrent les plus fréquents sont ceux où les activités de structuration portent sur une seule composante. Ils sont au nombre de 17. Trois exemples concernent seulement la lecture, trois autres concernent seulement l'oral et 11 concernent seulement l'écriture.

Bon nombre d'exemples ne contiennent pas d'activité de structuration ($n = 13$). Ils présentent plutôt des situations dans lesquelles les composantes du français sont mobilisées. Par exemple, P16 propose une situation d'enseignement-apprentissage aux élèves autour du roman *Les héros de ma classe*. Les élèves doivent lire le roman « dont vous êtes le héros » et ensuite composer un court texte où, à leur tour, ils offrent un choix aux lecteurs. Ils terminent cette situation par la présentation orale de leur œuvre. Aucune activité de structuration n'est planifiée pour ce projet. Toutefois, les élèves sont amenés à mobiliser et à réinvestir des apprentissages faits préalablement en lecture, en écriture et en oral.

4.2.2 Lecture, écriture et/ou oral mobilisés

Les participantes expriment généralement le fait que lorsqu'il n'y a pas d'activité de structuration, c'est en raison de la situation d'enseignement-apprentissage proposée aux élèves qui incite ces derniers à réinvestir les apprentissages faits préalablement. Le tableau 5 fait état des compétences mobilisées dans les exemples donnés par les participantes. La majorité des exemples permettent la mobilisation d'au moins deux ou trois composantes du français. Seuls six exemples parmi les 39 semblent inciter les élèves à ne mobiliser qu'une seule compétence du français. Ces six exemples ne seraient donc pas considérés comme utilisant l'AIF.

Tableau 5. Composantes mobilisées dans les situations d'enseignement-apprentissage proposées selon l'AIF

Composantes mobilisées	Nombre d'exemples
Lecture – écriture – oral	21
Lecture – écriture	8
Lecture – oral	2
Écriture – oral	2
Lecture	3
Écriture	3
Oral	0

4.2.3 Lecture, écriture et/ou oral utilisés

À partir des exemples donnés par les participantes, il est aussi possible d'identifier les moments où la lecture, l'écriture ou l'oral sont simplement utilisés, c'est-à-dire que ces composantes ne sont ni enseignées ni mobilisées par les élèves dans le but d'accroître leurs compétences. Quatre situations mènent les élèves à simplement utiliser la lecture. Par exemple, une participante propose aux élèves de chercher dans des livres des exemples représentant des groupes compléments de phrase. Dans ce cas-ci, les élèves ne sont pas incités à mobiliser leurs savoirs dans le but d'accroître leur compétence en lecture, mais plutôt à utiliser le livre comme support écrit à la découverte des groupes compléments de phrase. En ce qui concerne l'écriture, deux situations ne proposent que l'utilisation de l'écriture. Par exemple, une participante demande à ses élèves de lire un texte et de répondre à des questions. Les situations qui ne proposent que l'utilisation de l'oral sont au nombre de 14. Certaines participantes demandent à leurs élèves de présenter leur travail à un coéquipier. D'autres demandent aux élèves de donner leur réponse à voix haute. Les exemples précités très brièvement sont extraits de situations d'enseignement-apprentissage utilisant une AIF, car bien qu'une des composantes soit simplement utilisée, d'autres ont été enseignées et mobilisées.

4.3 Dispositifs utilisés pour faciliter la mise en place de l'AIF en classe

Les analyses ont permis d'identifier trois dispositifs didactiques propices à la mise en œuvre de l'AIF en classe parmi ceux utilisés par les participantes. Il s'agit des cercles de lecture, des centres de littératie et de l'atelier d'écriture.

4.3.1 Les cercles de lecture

Les cercles de lecture sont utilisés par quatre participantes. Ces dernières mentionnent enseigner spécifiquement la lecture, par exemple des stratégies, et offrir un moment où les élèves peuvent mobiliser

leurs savoirs en lecture. Pour ce qui est de l'écriture, soit les élèves sont amenés à mobiliser leurs savoirs afin de préparer les commentaires qu'ils partageront aux autres, soit ils doivent utiliser l'écriture pour garder des traces, par exemple en écrivant le nom des stratégies de lecture utilisées. À propos de l'oral, deux des participantes enseignent spécifiquement l'oral (discussion, justification, volume), alors que les élèves des deux autres participantes vont plutôt faire une utilisation de l'oral.

4.3.2 Les centres de littératie

Deux participantes rapportent utiliser l'AIF par l'intermédiaire d'un travail par centres de littératie. Elles mentionnent que la lecture, l'écriture et l'oral y sont enseignés et mobilisés. Les deux participantes soulignent débiter par la littérature jeunesse afin d'introduire des minileçons qui concerneront la lecture, l'écriture ou l'oral. À la suite de la minileçon, les élèves se dirigent dans différents centres, où ils sont amenés à mobiliser leurs savoirs sur une des compétences en fonction de la minileçon du jour ou des jours précédents.

4.3.3 L'atelier d'écriture

Quatre participantes disent utiliser l'AIF à l'intérieur de l'atelier d'écriture. L'écriture est au cœur de ce dispositif. Elle sera enseignée spécifiquement et les élèves seront incités à mobiliser leurs savoirs en écriture. En ce qui concerne la lecture, quatre participantes mentionnent que leurs élèves sont également amenés à mobiliser leur compétence à lire, mais une seule mentionne enseigner la lecture spécifiquement. Du côté de l'oral, il est davantage mobilisé qu'enseigné. Parfois, certaines minileçons traiteront d'éléments de l'oral, mais les participantes affirment que cela est plutôt rare. Toutefois, dans l'atelier d'écriture, les élèves sont invités à mobiliser l'oral au cours de chaque séance. Ils le font avec leur partenaire d'écriture, car un temps de partage et d'analyse du texte est prévu. C'est à ce moment que les élèves sont amenés à réinvestir les savoirs en oral enseignés précédemment.

5 Discussion et conclusion

Les résultats de cette recherche ont permis de décrire les pratiques déclarées d'enseignantes du primaire utilisant l'AIF, soit l'objectif principal de cette contribution, mais également de présenter le niveau d'aisance qu'elles ressentent dans la mise en place de cette approche.

En effet, les résultats mettent en évidence que les participantes ont plus de facilité à inclure une activité de structuration en lecture qu'en écriture et surtout qu'en oral. Les participantes expliquent qu'elles ont reçu moins de formation pour l'oral que pour la lecture et, par le fait même, qu'elles ont moins de connaissances en oral. Ces raisons soulevées par les participantes à l'égard de l'oral n'ont rien d'étonnant. Elles appuient les résultats de nombreuses recherches en oral qui mettent de l'avant certaines difficultés liées à son enseignement, notamment le manque de formation et le manque de connaissances (Dumais, 2014 ; Hébert et Lafontaine, 2012 ; Soucy, 2019). Ces résultats soulignent l'importance de poursuivre les recherches en oral et de bonifier l'offre de formation continue au regard de l'enseignement de l'oral.

Aussi, il est possible de constater que les participantes ont plus de facilité à proposer des activités de communication dans lesquelles les principales composantes du français sont mobilisées que des activités de structuration dans lesquelles certains aspects de ces composantes sont enseignés au sein d'une même situation d'enseignement-apprentissage. D'ailleurs, parmi les 39 exemples donnés, 13 ne contenaient aucune activité de structuration. Ce résultat est préoccupant, considérant que les activités de structuration permettent de viser et d'atteindre des objectifs précis (Bilodeau, 2005) et que ce sont ces dernières qui auraient le plus d'effet sur l'apprentissage des élèves (Shanahan, 2006). Cela mène à penser que les savoirs s'enseignent davantage de manière décontextualisée, donc sans que des liens soient proposés entre eux au sein d'une même situation d'enseignement-apprentissage. Toutefois, selon les propos des participantes, bien qu'il n'y ait pas d'activités de structuration pour chacune des compétences langagières, les situations d'enseignement-apprentissage proposées incitent les élèves à réinvestir et à consolider les apprentissages faits préalablement.

De plus, les résultats indiquent également qu'il est possible d'articuler la lecture, l'écriture et l'oral de différentes façons. Certaines participantes articulent les compétences à partir d'un même savoir, en travaillant par exemple le sens figuré tant en lecture, en écriture qu'à l'oral. D'autres le font en utilisant des dispositifs

tels que les cercles de lecture, l'atelier d'écriture ou encore les centres de littératie. Finalement, certaines participantes le font au moyen d'un projet lié à la littérature jeunesse.

Un apport important de cette recherche réside dans la mise en évidence de trois différents statuts que peuvent avoir les compétences langagières au sein d'une même situation d'enseignement-apprentissage. En effet, peu importe la composante, elle peut être enseignée, mobilisée ou simplement utilisée. Comme mentionné précédemment, les activités de structuration dans une AIF favorisent l'enseignement des composantes alors que les activités de communication favorisent la mobilisation de différentes composantes de la discipline *français* par les élèves. Nos résultats permettent de constater que les enseignantes auraient plus de facilité à mener des activités au cours desquelles elles incitent les élèves à mobiliser les savoirs en situation de lecture, d'écriture et d'oral qu'à mener des activités de lecture, d'écriture et d'oral qui leur permettent de construire de nouveaux savoirs. Aussi, en ce qui concerne les composantes utilisées, les résultats exposent un plus grand nombre de situations où l'oral est simplement utilisé. Ce résultat n'est pas étonnant considérant que les participantes mentionnent qu'elles enseignent peu l'oral. Cela explique également pourquoi les élèves sont moins incités à mobiliser leurs savoirs en oral, sachant qu'ils ne peuvent s'appuyer sur un enseignement préalable. Cela expliquerait pourquoi l'oral est plus souvent uniquement utilisé. Nos résultats de recherche, de par les exemples donnés par les participantes, permettent d'exemplifier ces trois statuts par des pratiques utilisées sur le terrain.

Cette recherche comporte des limites. Puisqu'il s'agit de pratiques déclarées, nous en savons bien peu sur les liens que tissent les enseignantes entre les différentes composantes du français. Est-ce qu'elles interpellent des relations au regard des connaissances partagées, des relations de nature sociocognitive ou encore des relations de nature fonctionnelle? Il s'avère pertinent de poursuivre des recherches à ce sujet afin d'en apprendre davantage sur les relations qui unissent les compétences langagières entre elles. En effet, grâce à des méthodes de collecte de données telles que l'observation non participante et des entretiens d'explicitation, il serait possible de découvrir les pratiques effectives des enseignants.

Aussi, puisque certains chercheurs mentionnent qu'une approche intégrée de la langue favoriserait les apprentissages des élèves, des recherches de type expérimental à cas unique pourraient également être menées en ce sens afin de vérifier si, effectivement, une telle approche apporte de réels bénéfices.

De plus, des recherches participatives, puisqu'elles comportent habituellement un accompagnement, pourraient permettre aux enseignants d'approfondir leur compréhension de l'AIF et de développer une aisance à planifier des activités de structuration concernant les différentes composantes du français ainsi qu'à cerner les liens qu'il est possible de faire entre ces composantes afin de favoriser les apprentissages.

RÉFÉRENCES

- Bilodeau, S. (2005). *Le décloisonnement des activités dans la classe de français : analyse d'écrits didactiques* [mémoire de maîtrise inédit]. Université Laval.
- Bilodeau, S. et Chartrand, S.-G. (2009). Décloisonner les différentes sous-disciplines du français, conception et pratiques. *Québec français*, 153, 79-81.
- Doubet, K. J. et Southall, G. (2018). Integrating reading and writing instruction in middle and high school: The role of professional development in shaping teacher perceptions and practices. *Literacy research and instruction*, 57(1), 59-79. <https://doi.org/10.1080/19388071.2017.1366607>
- Dumais, C. (2014). *Taxonomie du développement de la langue orale et typologie : fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement* [thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/6815/1/D2734.pdf>
- Dumais, C. et Soucy, E. (2020). Des documents de référence pour l'enseignement et l'évaluation d'objets de l'oral au primaire québécois. *Revue hybride de l'éducation*, 4(4), 24-55. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i4.1068>
- Dupont, P. et Grandaty, M. (2016). De la dichotomie oral enseigné-oral pour apprendre à la dialectique oral travaillé-oral enseigné. *Repères*, 54, 7-16. <https://doi.org/10.4000/reperes.1071>
- Dupont, P. et Grandaty, M. (2020). Le débat : perception par l'enseignant en formation initiale de l'objet travaillé et de l'objet enseigné. *Recherches*, 73, 153-171.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (2^e éd.). Chenelière Éducation.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Guérin.
- Gauthier, B. (2009). La structure de la preuve. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (p. 169-198). Presses de l'Université du Québec.
- Graham, S. (2020). The sciences of reading and writing must become more fully integrated. *Reading research quarterly*, 55(1) 35-44.
- Hébert, M. et Lafontaine, L. (2012). L'oral réflexif dans les cercles de lecture entre pairs : quelles caractéristiques interactionnelles et discursives chez des élèves de 11 à 16 ans ? *Lettrure*, 2, 99-111.
- Lafontaine, L. (2001). *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire* [thèse de doctorat inédite]. Université du Québec à Montréal.
- Laroui, R., Morel, M. et Leblanc, S. (2014). Des pratiques pédagogiques de l'enseignement du lire/écrire, déclarées par des enseignantes du primaire. *Phronesis*, 3 (1-2), 111-120. <https://doi.org/10.7202/1024594ar>
- Lord, M.-A. (2017). Pourquoi articuler la grammaire aux activités de lecture et d'écriture ? *Les cahiers de l'AQPF*, 8(1), 4-5.
- Lyster, R. (2016). *Vers une approche intégrée en immersion*. CEC.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Gouvernement du Québec.
- Morin, M.-F., Montésinos-Gelet, I., Parent, J. et Prévost, A. (2007.). *Le livre jeunesse en classe : une clé pour la réussite en lecture et en écriture*. https://www.usherbrooke.ca/education/fileadmin/sites/education/documents/recherche/Livres_enseignants_1.pdf.
- Saldana, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4^e éd.). Sage.
- Shanahan, T. (2006). Relations among oral language, reading, and writing development. Dans C. A.

- MacArthur, S. Graham, et J. Fitzgerald (dir.), *Handbook of writing research* (p. 171–183). The Guilford Press.
- Simard, C., Dufays, J.L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2019). *Didactique du français langue première* (2^e éd.). De Boeck.
- Soucy, E. (2022). Vers une définition de l'approche intégrée du français. *Formation et profession*, 30(3), 1-14.
- Soucy, E. (2019). *Création et mise en pratique d'un centre de l'oral : recherche-action avec des enseignantes de 1^{er} cycle du primaire* [thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais]. Archipel. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/12984>
- Tardif J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation.
- Trudel, L., Simard, C. et Vonarx, N. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire ? *Recherches qualitatives*, (5), 38-45.
- Turcotte, C. et Caron, P.O. (2020). Better together: Combining reading and writing instruction to foster informative text comprehension. *Literacy Research and Instruction*, 59(3), 240-259. <https://doi.org/10.1080/19388071.2020.1752861>
- Vienneau, R. (2017). *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques* (3^e éd.). Chenelière Éducation.