



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Apprendre deux langues en simultané

Pratiques d'une enseignante pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture

Marie-Élaine Gignac, Université du Québec à Chicoutimi,

marie-elaine.gignac1@uqac.ca

Joanie Desgagné, Université Laval,

idesgagne.sag@ecolevision.com

Nicole Monney, Université du Québec à Chicoutimi

nicole1_monney@uqac.ca



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Résumé

Ce texte aborde les pratiques d'une enseignante du primaire pour développer les habiletés en lecture et en écriture dans deux langues simultanées, à savoir le français et l'anglais. L'enseignante y présente sa stratégie d'enseignement qui intègre différentes approches telles que le jeu, le lecteur modèle, les ateliers d'écriture, etc. Le texte se termine avec un bref portrait des bénéfices retirés de telles pratiques pour les élèves et pour l'enseignante.

Mots-clés : Apprentissage de la lecture, apprentissage de l'écriture, bilinguisme



Mise en contexte

Joanie Desgagné enseigne en première année du premier cycle à l'École Trilingue Vision Saguenay. Son mandat est d'enseigner aux jeunes apprenants de sa classe l'apprentissage de la lecture et de l'écriture de manière égale en français et en anglais. Il s'agit d'un sujet controversé qui soulève, chez la plupart des intervenants scolaires, plusieurs questions et inquiétudes concernant la qualité de la langue maternelle de ces enfants. Dans l'optique de démystifier les doutes instaurés chez beaucoup de personnes, l'enseignante trouve important de s'exprimer sur le sujet en présentant sa pratique et le cheminement marqué de ses élèves.

1. L'enseignante et son bagage

Avant de débiter sa carrière dans l'enseignement, Joanie s'est spécialisée dans les langues en complétant un baccalauréat en langues et en études internationales qui lui a permis d'étudier en Chine et au Mexique. Directement en lien avec ses premières études, elle quitte le Québec et s'envole pour l'Angleterre dans le but d'y enseigner le français comme langue seconde, et ce, sans avoir de formation en pédagogie. À son retour, elle se lance officiellement dans l'enseignement en effectuant le baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire à l'Université Laval. Tout en travaillant dans les écoles de la ville de Québec, elle complète une maîtrise en psychopédagogie sur les « Effets de l'intégration d'éléments relevant de la tradition orale dans la classe de français sur l'identité d'apprenant d'élèves innus » (Desgagné, 2018) en lien avec l'apprentissage bilingue innu-français en priorisant l'oralité avant l'écriture. Intéressée par les langues et par l'apprentissage de celles-ci, Joanie découvre l'École Trilingue Vision Saguenay, où elle enseigne depuis maintenant deux ans. Elle met son bagage au profit de ses élèves en voyant de quelle manière, en fonction des exigences de son école, il serait le plus bénéfique pour eux d'apprendre la lecture et l'écriture du français et de l'anglais en simultané.

2. Le réseau d'écoles Vision : un concept d'immersion

Le réseau des écoles Vision s'inscrit dans un concept d'immersion linguistique ayant pour objectif de faire apprendre aux apprenants dans une langue autre que leur langue maternelle (École Trilingue Vision, 2018). Le français et l'anglais sont enseignés de façon équitable à titre de langues maternelles, tandis que l'espagnol est enseigné à titre de langue seconde. À la fin de leur parcours scolaire, les enfants ayant fréquenté l'École Trilingue Vision auront acquis, en français, les compétences et les savoirs prescrits par le programme de formation de l'école québécoise (ministère de l'Éducation du Québec, 2001a) et, en anglais, les compétences et les savoirs du programme d'anglais *English Language Arts*, enseigné aux élèves anglophones (ministère de l'Éducation du Québec, 2001b). Il faut également préciser que, en aucun cas, l'apprentissage des compétences



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

en anglais ne se fait au détriment des compétences en français. L'horaire bonifié de l'école permet de consacrer le même nombre d'heures par semaine à l'enseignement du français que dans les écoles francophones du Québec. L'enseignement des autres matières telles que la science et la technologie ainsi que l'univers social se fait en anglais.

Dans le réseau Vision, on s'attend à ce que les apprenants aient atteint le niveau D en lecture en français et en anglais à la fin de la deuxième étape¹. Les niveaux sont établis par des livres nivelés qui augmentent en difficulté avec la progression de l'alphabet. En ce qui concerne l'écriture, on s'attend à ce que les apprenants maîtrisent l'écriture syllabique dans les deux langues, qu'ils écrivent correctement cinquante mots de base en anglais en plus de l'intégralité de la liste orthographique du ministère de l'Éducation en français, et ce, d'ici la fin de la première année.

3. Des valeurs au cœur de la planification

En planifiant son année, l'enseignante s'est attardée sur ses valeurs et sur sa vision de l'apprentissage de deux langues en simultané. Elle est partie du principe important que nous avons tous une langue qui nous appartient et qu'il est essentiel de la consolider et de la connaître avant de se lancer dans l'apprentissage d'une deuxième langue. Pour l'enseignante, consolider sa langue maternelle permet de créer des repères importants, voire essentiels, à l'apprentissage d'autres langues. Il est également nécessaire, dans sa vision de l'enseignement, que les apprenants développent le goût de l'apprentissage pour le plaisir et pour la croissance personnelle plutôt que l'apprentissage par obligation.

Dans cet ordre d'idées, l'enseignante mise sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en français lors de la première étape. Elle introduit une sensibilisation au niveau de la conscience phonologique de l'anglais en lisant des histoires en anglais et en regardant avec eux les mots fréquents dans cette même langue. C'est à partir de la deuxième étape que l'anglais prend officiellement sa place dans la classe à titre de langue maternelle et d'apprentissages prescrits par le programme. L'enseignante utilise les mêmes approches, sélectionnées pour leur efficacité, leur liberté et leurs niveaux de progression variés pour les deux langues.

Les approches de l'enseignante sont présentées dans la partie suivante qui aborde les avantages de ce type d'approches et la façon dont elles contribuent à développer le goût de l'apprentissage pour le plaisir et pour la croissance personnelle.

1

http://engagingstudents.blackgold.ca/files/7413/3217/9663/MERFIP_Cadre_de_reference_-_lecture.pdf



Déroulement

À l'école publique et dans la majorité des écoles du réseau Vision, l'évaluation de la lecture et de l'écriture ne s'effectue pas avant la deuxième étape. Toutefois, dans le cas actuel, notre enseignante a comme objectif de consolider au maximum le français comme langue maternelle chez les jeunes apprenants de sa classe avant d'introduire l'anglais. Pour ce faire, il est nécessaire de prioriser l'enseignement du français en début d'année et d'évaluer la lecture et l'écriture à la fin de la première étape. En fonction des résultats obtenus, il est alors possible de débiter les apprentissages en anglais.

1. Apprentissage de la lecture

Pour enseigner la lecture à ses apprenants, l'enseignante utilise l'apprentissage syllabique. L'apprentissage syllabique est une méthode d'apprentissage qui consiste à repérer les lettres présentes dans un mot pour parvenir à former des syllabes et ensuite des mots (Garnier-Lasek, 2010). Il s'agit d'une méthode d'apprentissage qui s'utilise peu importe la langue enseignée. D'ailleurs, l'utilisation de l'apprentissage syllabique pour apprendre la lecture en français est un facteur de motivation pour l'apprentissage de la lecture en anglais qui arrive plus tard dans l'année.

1.1 La Roue

L'enseignante utilise une partie de la trousse pédagogique *La Roue* des Productions Petit Poucet (2008). Il s'agit d'une trousse comprenant des jeux créés à partir de la méthode syllabique. Plus particulièrement, l'enseignante utilise en classe un jeu nommé « Le jeu du loup ».

1.1.1 Le jeu du loup

Le jeu du loup est composé de neuf stations dans lesquelles les apprenants doivent accomplir des tâches en lecture. Ces tâches sont divisées par couleur selon leur niveau de difficulté. En bleu, il s'agit de la lecture de syllabes, en jaune, de la lecture de mots et, en rose, de la lecture de phrases. La réalisation des tâches de lecture se fait de façon individuelle avec l'enseignante. Lorsque les autres apprenants de la classe travaillent de façon autonome, elle en fait venir à tour de rôle et travaille avec eux. Lorsque les apprenants ont réussi toutes les tâches d'une station, ils déplacent leur pion et passent à la station suivante. Ils considèrent le jeu comme étant une course contre eux-mêmes. Chacun est très respectueux du rythme d'apprentissage de l'autre.

L'utilisation de ce jeu en classe permet à l'enfant d'apprendre concrètement ce que sont les syllabes, les mots et les phrases. En effet, celui-ci est amené à l'expérimenter en réalisant les tâches de lecture qui lui



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

sont proposées. Elle contribue également à le faire progresser à son propre rythme, puisque les tâches se font de façon individuelle. Ce mode de fonctionnement permet également à l'enseignante de faire un suivi personnalisé à chaque apprenant de la classe. Elle peut ainsi travailler certaines particularités avec chacun de manière à faciliter davantage la progression.



Figure 1 : Aperçu des stations de lecture dans la classe de Madame Joanie Desgagné.

À la fin de la première étape, l'enseignante évalue les apprenants en lecture. Jusqu'à présent, les résultats obtenus par ses élèves permettent l'intégration officielle de la lecture en anglais dès la deuxième étape. Lorsque ce moment arrive, les apprenants sont prêts et désirent commencer à lire en anglais. Ils se sentent confiants dans leur langue maternelle et ils voient l'anglais comme un beau défi plutôt que quelque chose d'effrayant. L'enseignante utilise alors le même jeu, mais adapté dans cette autre langue. Les enfants s'aperçoivent ainsi qu'ils connaissent déjà la plus grande majorité des sons et que seulement quelques nouveaux sons inconnus se sont ajoutés à la liste. Le fait d'avoir mis l'accent sur le français à la première étape a contribué à leur donner des repères plus sérieux. Il s'agit là de facteurs de motivation importants qui contribuent à leur réussite en plus de les valoriser.

1.2 Le modèle de lecteur



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

En plus d'utiliser la méthode d'apprentissage syllabique, l'enseignante devient un modèle de lecteur. L'enseignante considère important de lire beaucoup d'albums de la littérature jeunesse en classe et de prendre le temps, avec les enfants, d'apprécier ce qui est lu et de se forger une opinion par rapport au texte. Il s'agit d'un moment tranquille qui est attendu avec impatience chaque jour. Lors de ce moment, il arrive régulièrement que les enfants fassent des liens avec leurs apprentissages. L'enseignante en profite alors pour leur faire ressortir des outils qui leur seront utiles dans l'écriture. La plupart du temps, de façon inconsciente, les élèves apprennent de nouvelles stratégies qu'ils déploieront dans d'autres contextes. Ils s'amusent également à repérer les mots connus au fil des pages.

Le modèle de lecteur est une approche que l'enseignante apprécie beaucoup, puisque cela lui permet de donner un modèle de lecteur, tant en français qu'en anglais. D'ailleurs, même si l'enseignement de l'anglais ne débute officiellement qu'à la deuxième étape, l'enseignante n'hésite pas à lire des histoires en anglais dès le début de l'année. Il s'agit pour eux d'un premier contact leur permettant de se familiariser avec la phonologie de cette langue.

2. Apprentissage de l'écriture

Pour enseigner l'écriture à ses apprenants, l'enseignante utilise un fonctionnement récent tiré de la collection *Les ateliers d'écriture* de Lucy Calkins. Elle part du principe fondamental insistant sur le fait que « nous sommes tous des auteurs » (Calkins, 2018). Elle-même auteure de littérature jeunesse, l'enseignante utilise son expérience personnelle pour démontrer aux apprenants de sa classe qu'il peut y avoir des hauts et des bas dans l'écriture, mais que tout le monde a quelque chose à raconter et qu'il faut prendre le temps de le faire.

C'est à partir des livres de la collection concernant la première année que l'enseignante établit les ateliers d'écriture dans sa classe. Elle s'inspire de leur contenu pour aborder chaque type de textes, soit les histoires inventées, les histoires personnelles, les textes informatifs et les textes d'opinion. Son intention derrière l'emploi de cette pratique est d'amener les apprenants à écrire pour raconter ce qu'ils veulent transmettre comme histoire ou information plutôt que d'écrire parce qu'ils ont le devoir et l'obligation de le faire en tant qu'élèves. Tel que mentionné précédemment, l'orthographe correcte de la liste orthographique du Ministère de l'Éducation (2001a) ainsi que l'orthographe correcte de cinquante mots de base en anglais sont les attentes en fin de première année à Vision. L'approche des ateliers d'écriture permet non seulement d'atteindre ces attentes, mais également de développer chez les apprenants une confiance envers l'écriture et un intérêt pour celle-ci.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Il faut toutefois préciser que l'enseignante s'inspire des ateliers d'écriture de Lucy Calkins (2018), mais qu'elle les adapte à sa classe en fonction de la vision de son école et de ses valeurs en tant qu'enseignante. La partie qui suit présente le fonctionnement de sa classe, mais ce dernier peut varier d'une classe à l'autre. Les types de textes sont d'abord abordés en français et les premiers écrits sont effectués dans cette même langue. C'est seulement à la deuxième étape que l'écriture en anglais commence. Les stratégies apprises en français sont les mêmes utilisées en anglais.

2.1 Les ateliers d'écriture

Les ateliers d'écriture sont nombreux et aussi variés qu'il existe de type de textes. En réalité, chaque atelier est construit de façon à être signifiant et logique pour les apprenants. Les enseignants ont la possibilité de les adapter et de les utiliser à leur guise. En ce qui concerne notre enseignante, elle les utilise de trois à quatre fois par semaine. Chaque atelier débute avec une courte animation d'une dizaine de minutes pendant laquelle une nouvelle stratégie d'écriture est présentée. Les apprenants sont par la suite amenés à appliquer la stratégie dans l'écriture d'un texte dont le sujet est, en tout temps, au libre choix de l'enfant. Voyons quelques exemples de stratégies utilisées par l'enseignante en fonction des différents types de textes.

2.1.1 L'histoire inventée et l'histoire personnelle

Pour écrire des histoires inventées ou des histoires personnelles, les apprenants peuvent utiliser la stratégie du melon d'eau. Lors des ateliers, celle-ci peut être présentée en trois étapes et à trois moments différents. D'abord, il y a les histoires « melons d'eau ». Il s'agit d'histoires qui prennent beaucoup de place dans le temps, comme un melon d'eau prend beaucoup d'espace sur un comptoir ou dans le réfrigérateur. Par la suite, il y a les histoires « tranches de melon d'eau ». Ces histoires sont moins longues que des histoires « melons », mais elles se sont tout de même déroulées sur une durée de quelques jours. En guise d'exemple, les vacances de Noël peuvent être racontées sous forme d'histoire « tranche de melon d'eau ». Enfin, il y a les histoires « pépins ». Les histoires « pépins » sont de courts moments qui peuvent prendre seulement deux minutes dans une vie, mais qui doivent être racontés avec beaucoup de détails pour permettre aux lecteurs de les vivre avec l'auteur.

En utilisant comme référents le melon d'eau, les tranches de melon d'eau et les pépins de melon d'eau, les apprenants sont capables de faire des liens entre la grosseur du morceau de melon d'eau et la durée de l'histoire à raconter. Il faut toutefois faire attention en présentant la stratégie et s'assurer de ne pas confondre la durée de l'histoire à raconter et la longueur du texte à écrire. Une histoire « pépin » n'est pas une histoire qui se raconte en une seule ligne et une histoire « melon » ne s'écrit pas nécessairement sur trois pages. En tant qu'enseignant, il est important de



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

faire la distinction entre les deux, en plus de mener les apprenants à la faire.

L'enseignante aide d'ailleurs les auteurs de sa classe à reconnaître de quels types d'histoire il s'agit, ce qui vient faciliter la compréhension au moment de l'écriture. Lors de la lecture d'un album jeunesse, par exemple, les enfants s'expriment en disant s'il s'agit, selon eux, d'une histoire « melon d'eau », « tranche de melon d'eau » ou « pépin ». Elle mentionne également, lorsque de courts événements marquants se produisent dans la classe, qu'il pourrait s'agir d'une belle histoire « pépin ». Ainsi, en tout temps, les apprenants sont amenés à les différencier.

2.1.2 Le documentaire

Pour aborder le documentaire en classe, l'enseignante met ses apprenants dans la peau de professeurs. En effet, si elle les traite comme des auteurs ayant tous quelque chose à raconter, elle les considère également comme des professeurs avec des connaissances à partager avec elle et le reste de la classe. Cette façon de les considérer contribue à leur donner de la confiance et à leur faire prendre conscience que, malgré leur jeune âge, ils savent également des choses et peuvent en apprendre aux autres.

La lecture d'une multitude de documentaires s'effectue en classe. Celle-ci permet de voir de quelles manières ils peuvent être construits, comment l'information est partagée et quels types de sujets peuvent être abordés dans un documentaire. Plusieurs auteurs peuvent être exploités, mais l'enseignante utilise beaucoup les ouvrages d'Élise Gravel. Cette partie vise surtout à offrir des exemples et des idées et à servir de référent comme le fait le melon d'eau dans la stratégie précédente.

Par la suite, pour s'assurer d'avoir un documentaire bien construit et complet, l'enseignante suggère fortement aux apprenants de trouver au moins trois connaissances à partager sur le sujet. Ils peuvent en mettre plus s'ils le désirent, mais ils doivent atteindre le minimum fixé. S'ils s'entêtent à en mettre moins, ils constatent rapidement par eux-mêmes que peu d'informations sont partagées et ils reviennent compléter leurs écrits. Ils n'hésiteront pas à se référer à ce qu'ils connaissent pour vérifier si leur travail est adapté.

2.2 Un contexte d'écriture libre

Dans la classe de l'enseignante, aucun sujet d'écriture n'est imposé. L'enseignante part du principe qu'il est difficile de développer de l'intérêt pour l'écrit si un sujet nous est imposé. Les apprenants sont toujours libres de choisir ce qu'ils veulent raconter et sous quelle forme ils désirent le faire. Toutefois, il faut préciser que l'enseignante impose au minimum une écriture de chaque type (histoire inventée, histoire réelle, documentaire)



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

pour pouvoir évaluer ses apprenants. Lorsque ces textes sont faits, ils peuvent écrire selon leur préférence.

2.2.1 Le cartable d'écriture

Lorsque les enfants ont une période d'écriture, ils sortent leur cartable d'écriture et composent selon ce qui les inspire. Le cartable d'écriture contient les histoires en cours, vraies ou inventées, les documentaires et les écrits abandonnés. Étant donné les modalités d'évaluation de l'école, qui évalue seulement dans les journées précédant la remise du bulletin, les apprenants n'ont jamais à composer un texte dans une durée de temps limité. Ils sont donc libres d'écrire quelque chose de nouveau ou de retravailler un texte oublié. Les textes incomplets du cartable d'écriture sont considérés comme des manuscrits abandonnés. L'enseignante apprend également à ses apprenants à vivre ce processus en leur expliquant que, parfois, les histoires que nous voulons raconter ne peuvent pas toujours donner un résultat et qu'il faut soit y revenir plus tard, soit travailler sur autre chose.

2.2.2 Le syndrome de la page blanche

Le syndrome de la page blanche touche les plus grands auteurs de ce monde. Il est donc naturel qu'il atteigne également des apprenants de six ans qui découvrent le monde de l'écriture, surtout lorsque ceux-ci se trouvent dans un contexte d'écriture libre. L'enseignante veut que les apprenants soient en mesure de jongler avec ce phénomène en le classant de « naturel », mais de « temporaire ». Pour stimuler les idées lorsque celles-ci ne viennent pas, elle discute individuellement avec ses apprenants en leur posant des questions sur ce qu'ils aiment et sur ce qui les touche à l'heure actuelle. En aucun cas elle n'impose d'idée, elle ne fait que planter une graine dans l'esprit de ces enfants à l'imagination débordante.

2.3 Le lancement de livres

Chaque année, les auteurs québécois se promènent d'une ville à l'autre dans le cadre du Salon du livre pour présenter leurs œuvres, que ce soit des romans, des documentaires ou des biographies. Le principe soutenant le fait que nous sommes tous des auteurs revient à traiter les apprenants comme des auteurs à part entière, au même titre que ceux que nous rencontrons dans les événements et dont les livres se trouvent sur les tablettes en librairie. Dans l'intention de poursuivre cette tradition d'auteurs et de l'instaurer dans la réalité des enfants, l'enseignante a organisé un lancement de livres dans l'école, et ce, sous la décision prise par les auteurs de sa classe lors d'un rassemblement. Avec l'aide de l'enseignante, les apprenants ont organisé des portes ouvertes. Ils ont invité les parents ainsi que les plus petits et les plus grands de l'école dans le but de leur présenter une histoire de leur choix qu'ils ont écrite. Chaque



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

apprenant présentait son propre livre alors que les invités se promenaient d'une histoire à l'autre en buvant de la limonade.

Apports et prospectives

Les pratiques utilisées par l'enseignante ont pour but de permettre l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en français et en anglais de manière égale tout en développant le goût de l'apprentissage pour le plaisir et pour la croissance personnelle. Il a été démontré, dans le présent article, que les méthodes de l'enseignante sont axées sur la progression individuelle de chaque apprenant et sur la liberté quant au choix de la production. Elles sont la source de bénéfices, tant chez les apprenants que chez l'enseignante.

1. Bénéfices chez les apprenants

Le jeu du loup, la lecture modèle, les ateliers d'écriture et le contexte d'écriture libre sont des éléments qui ont contribué à augmenter la confiance en soi des apprenants en lecture et en écriture, à développer leur goût d'écrire et à faire d'eux des lecteurs et des scripteurs dans les deux langues maternelles du réseau d'écoles Vision.

1.1 Augmentation de la confiance en soi en lecture et en écriture

Les pratiques utilisées par l'enseignante permettent aux apprenants de développer une multitude de stratégies en lecture et en écriture. En plus de les aider à devenir des lecteurs et des scripteurs autonomes, ces stratégies ont comme intention de leur donner des points de repère signifiants. Ceux-ci peuvent servir de ligne directrice au contexte d'écriture libre qui, parfois, peut ralentir certains jeunes auteurs de la classe. Lorsqu'ils réalisent les tâches en lecture, les apprenants travaillent de manière individuelle avec l'enseignante. Les rétroactions qu'elle leur offre et la progression quotidienne et constante dans les tâches de lecture sont des facteurs contribuant à l'augmentation de leur confiance en tant que lecteur. Les apprenants de la classe peuvent voir leur progression de façon significative, tout en sachant qu'ils peuvent compter sur leur enseignante lorsqu'ils rencontrent des difficultés quelconques. De plus, rappelons que l'utilisation du jeu du loup a été un facteur de motivation lors de l'apprentissage de la lecture en anglais. Lorsque les apprenants ont découvert qu'ils connaissaient déjà presque tous les sons, ils se sont sentis plus en confiance pour affronter cette nouvelle langue.

En ce qui concerne l'écriture, les ateliers ainsi que le contexte d'écriture libre ont permis aux apprenants d'acquérir de la confiance en soi lorsque vient le temps de réaliser une production écrite. Les stratégies employées leur ont permis de se construire des repères signifiants et sérieux dans leur langue maternelle. L'enseignante a fait en sorte que les



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

enfants voient et réalisent ce qu'ils étaient en mesure de faire en les traitant comme des auteurs à part entière. L'assurance et la confiance acquises en français ont servi de tremplin pour l'intégration de l'écriture en anglais. Les repères sérieux créés en français sont un facteur contribuant à la confiance des apprenants en leur capacité à écrire dans les deux langues.

1.2 Développer le goût de l'écriture

Les ateliers d'écriture et la liberté dans le choix de production contribuent grandement à développer le goût de l'écriture chez les jeunes apprenants. Bien qu'un contexte libre puisse sembler plus difficile à gérer et à évaluer, l'enseignante tient fortement à ce point. Elle s'est inspirée de son histoire personnelle en soulignant que les moments auxquels elle a eu le plus de difficulté à livrer une production écrite sont ceux auxquels un sujet, un thème ou un type de texte lui ont été imposés.

L'objectif de l'enseignante était alors de développer chez les élèves le goût de l'écriture en leur faisant prendre conscience du fait qu'ils ont des choses à raconter et à apprendre aux autres, et ce, malgré leur jeune âge. Les pratiques mises en place et les stratégies enseignées visaient à offrir une grande liberté quant aux choix de production. L'enseignante voulait montrer aux élèves qu'il peut exister différentes manières de raconter une même histoire selon différents points de vue. Cette liberté a permis aux apprenants de laisser aller leur imagination et de développer leur créativité, permettant également de développer leur goût de l'écriture.

1.3 Lecteurs et scripteurs dans les deux langues maternelles du réseau d'écoles Vision

Bien que l'École Trilingue Vision Saguenay soit une école privée, il est essentiel de suivre le Programme de formation de l'école québécoise en plus des objectifs propres à la vision de l'école. À la fin de l'année, en plus des prescriptions du Ministère de l'Éducation, les apprenants doivent également avoir acquis les exigences du programme *English Language Arts* des élèves anglophones.

1.3.2 Des cibles atteintes

Tel que mentionné précédemment, le réseau des écoles Vision a des cibles particulières en lecture à la fin de la deuxième étape. On s'attend à ce que les apprenants aient atteint le niveau D en lecture, tant en français qu'en anglais. En procédant de la manière énoncée, l'enseignante avait pour objectif de mener ses apprenants au niveau D en français dès la fin de la première étape et à ce même niveau en anglais dès la fin de la deuxième étape. Le temps accordé à chacune d'entre elles a permis l'atteinte de cet objectif, en plus de dépasser les attentes de l'école. Ayant atteint le niveau D dès la première étape, les apprenants ont continué à



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

progresser de façon régulière et signifiante, en menant certains au niveau J lors de la seconde étape.

Pour ce qui concerne l'écriture, l'enseignante a remarqué que l'orthographe correcte des mots arrive plus tard dans l'année. Étant donné qu'ils n'ont pas de restriction sur le sujet d'écriture et qu'ils parlent de ce qui les intéresse, les apprenants sont davantage concentrés sur ce qu'ils veulent transmettre comme histoire que sur l'orthographe des mots qui la composent. Toutefois, l'enseignante les sensibilise au lecteur en leur démontrant qu'une orthographe incorrecte peut mener à des incompréhensions lors de la lecture. Cette approche les motive alors à écrire sans fautes puisqu'ils veulent partager leurs écrits avec les autres. Ils s'investissent plus à ce moment que lorsqu'ils croient devoir écrire sans fautes parce que c'est obligatoire. Il faut également mentionner que même si l'enseignante commence par l'écriture en français seulement, écrire en anglais devient un défi pour les apprenants. Ils connaissent leurs stratégies d'écriture et sont à l'aise avec celles-ci. Ils savent alors qu'ils peuvent les utiliser dans n'importe quelle langue.

En fin d'année, les cibles du réseau d'écoles Vision en écriture sont atteintes au même titre que celles en lecture, et ce, dans les deux langues maternelles de l'école.

2. Bénéfices chez l'enseignante

Lorsqu'elle a intégré ces pratiques en classe, l'enseignante pensait surtout aux bénéfices qu'elles pourraient apporter aux apprenants. Toutefois, celles-ci se sont également avérées positives pour elle en lui permettant de suivre quotidiennement le progrès de chaque apprenant et d'organiser de courtes rencontres en petits groupes d'élèves.

Tel que mentionné précédemment, le jeu du loup tiré de la trousse pédagogique *La Roue* est composé de neuf stations que les apprenants doivent parcourir progressivement en suivant leur propre rythme. L'enseignante effectue les tâches en lecture avec chacun d'entre eux lorsque les autres travaillent de façon autonome. En fonctionnant ainsi, elle s'assure d'avoir un suivi quotidien de chaque apprenant et de pouvoir offrir des rétroactions personnalisées à l'enfant qui se trouve devant elle. L'enseignante mentionne qu'elle adore ce fonctionnement puisqu'il lui donne la possibilité de répondre en temps réel aux besoins des apprenants.

Toujours dans l'idée que personne ne progresse au même rythme et qu'il est important de respecter celui de chacun, l'enseignante organise durant la semaine de courtes rencontres en petits groupes d'apprenants qui manifestent des besoins semblables en écriture. Plusieurs fois par semaine, l'enseignante lit les productions écrites des élèves pour voir où ils en sont. Elle analyse la manière dont elles sont construites pour ensuite composer ses groupes et effectuer une séance d'apprentissage qui leur est



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

personnalisée. Il est important de mentionner que l'enseignante ne rencontre pas seulement les apprenants en difficulté, mais tous ceux de la classe. Elle trouve des défis pour ceux qui manifestent une plus grande compréhension pour faire en sorte que la progression soit toujours en continu.

Finalement, notons que l'enseignante rencontrée a mentionné que le travail de l'enseignant est de se remettre en question, de repenser sa pratique sans cesse et donc que les approches rapportées ici ne sont pas figées, mais font l'objet d'une réflexion et d'une évolution constante. Il n'y a pas non plus qu'une seule façon de faire à Vision, certains enseignants optent pour l'enseignement de la lecture dans les deux langues dès les premières semaines d'école.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Références

- Calkins, L. (2018). *L'Atelier d'écriture, fondements et pratiques*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Collectif. (2008). *La Roue*. Québec : Les Productions Petit Poucet.
- Desgagné, J. (2018). *Effets de l'intégration d'éléments relevant de la tradition orale dans la classe de français sur l'identité d'apprenants d'élèves innus* (Mémoire de maîtrise inédit). Université Laval.
- École Trilingue Vision. (2018). *Les langues à Vision*. Repéré à <https://saguenay.ecolevision.com/les-langues-a-vision/>
- Garnier-Lasek, D. (2012). *L'imprégnation syllabique*. Isbergues : Ortho Éditions.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001b). *Chapitre 5 : English, Language and Arts, Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.