



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

# Donner un sens aux apprentissages grâce à une approche intégrée de l'enseignement du français

## Auteures

Emmanuelle Soucy, professeure, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada,  
[emmanuelle.soucy@uqtr.ca](mailto:emmanuelle.soucy@uqtr.ca)

Geneviève Messier, professeure, Université du Québec à Montréal, Canada,  
[messier.genevieve@uqam.ca](mailto:messier.genevieve@uqam.ca)

## Éditeur

Département des sciences de l'éducation  
© Personnes autrices et Université du Québec à Chicoutimi

## ISSN

2371-5669 (numérique)



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### **Déclaration de l'usage de l'IA dans l'élaboration de cet article**

- Aucun usage de l'IA dans l'élaboration de l'article
- Recension des écrits utilisés dans l'article
- Idéation, élaboration du plan de l'article
- Rédaction de passages de l'article (utilisés tels quels ou modifiés par l'auteur)
- Reformulation ou réécriture de passages formulés initialement par l'auteur
- Analyse de données présentées dans l'article
- Création d'images, de figures, etc. présentées dans l'article
- Correction linguistique de l'article
- Vérification des normes bibliographiques
- Autre (précisez) :



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### **Résumé**

Depuis déjà plusieurs années, le Programme de formation de l'école québécoise du Québec (2001) préconise une articulation des compétences liées au français langue d'enseignement. L'approche intégrée de l'enseignement du français, conçue comme une approche didactique, permettrait cette articulation souhaitée entre différentes composantes de la langue tout en intégrant des activités d'enseignement spécifiques qui viseraient l'atteinte d'objectifs précis. Dans le cadre d'une recherche exploratoire menée auprès de 52 participantes du primaire en vue de connaître les perceptions d'enseignantes du primaire, nous nous sommes intéressées aux avantages et aux inconvénients d'utiliser une telle approche. Plusieurs avantages de même que certains inconvénients sont ressortis pour les enseignantes et leurs élèves.

Mots-clés : approche intégrée du français; signifiante des apprentissages; lecture; écriture; oral



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Il est de plus en plus reconnu que la littératie n'est plus seulement comprise comme la capacité d'une personne à lire et à écrire. Elle réfère également à la capacité « à comprendre et à communiquer de l'information par le langage sur différents supports pour participer activement à la société dans différents contextes » (Lacelle et al, 2016, p. 1). Selon cette acception, dans un cadre scolaire, la littératie impliquerait alors la mise en place de situations où l'interaction de différentes ressources et compétences serait à privilégier, afin d'obtenir et de comprendre l'information, en plus de l'interpréter et de l'utiliser de manière efficace (Buors et Lentz, 2009; Masny, 2006a; Moreau et Ruel, 2013). Une approche didactique favoriserait cette articulation entre les composantes liées à la littératie : une approche intégrée de l'enseignement du français (AIF) (Soucy, 2022).

C'est dans cette optique que nous avons réalisé une recherche exploratoire dans l'intention d'en savoir plus sur l'AIF. Nous avons d'abord proposé une conceptualisation de cette approche afin de mieux la circonscrire et nous avons ensuite exploré les réponses des professeurs qui enseignent selon cette approche. Une publication précédente fait état de cette conceptualisation, et une seconde présente les pratiques déclarées des enseignants du primaire (Soucy, 2022; 2023). La présente publication porte plutôt sur la perception qu'ont les enseignants des avantages et des inconvénients d'une AIF, pour leurs élèves et pour eux-mêmes.

### **Une articulation voulue et nécessaire**

Depuis déjà de nombreuses années, le programme de formation du primaire au Québec préconise l'articulation des différentes compétences associées au domaine des langues, mettant ainsi de l'avant que leur interaction les unes avec les autres permet leur développement (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2001). Cette articulation est aussi préconisée par les didacticiens du français (Simard et al., 2019).

Bien que cette articulation soit souhaitée et souhaitable, notamment pour 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), il semblerait que les enseignants se préoccupent peu des conditions d'articulation de ces différentes compétences entre elles ou de leurs composantes (Lord, 2017).

Morel et al. (2015) relèvent que le tissage est une préoccupation très peu présente chez les enseignants, qu'il s'agisse en enseignement du français ou d'une autre matière. Ce geste professionnel, soit le tissage, est souvent inexistant, comme si les enseignants s'attendaient à ce que les élèves comprennent d'eux-mêmes les liens entre les apprentissages et la pertinence de l'activité proposée. Bucheton (2019) note que certains bons élèves parviendraient par eux-mêmes à tisser les liens entre les différents apprentissages, mais que cela ne serait pas le cas de la plupart des élèves, dont ceux en difficulté. Il n'est donc pas rare que les activités proposées



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

aient peu de sens pour les élèves. Bucheton (2019) ajoute que cette perte de sens peut amener une forme de désengagement chez ces élèves.

Or, c'est en tissant des liens entre les apprentissages que les élèves parviendront à s'approprier de nouveaux savoirs (Montésinos-Gelet et al., 2022). Les enseignants doivent accorder davantage d'importance au tissage avant l'enseignement pour que les élèves fassent des liens avec leur « déjà-là ». De même, à la fin de l'enseignement, le tissage devrait avoir lieu afin que les élèves entrevoient les moments opportuns où ils pourront mobiliser à nouveau ces apprentissages (Montésinos-Gelet et al., 2022). Il est également souhaitable qu'un tissage soit fait entre les différentes composantes de la discipline *français* pendant l'enseignement-apprentissage, de manière à faire ressortir les nombreux liens qui existent entre elles (Carpentier et al., 2022).

Enseigner le français selon une approche intégrée semble être une façon de favoriser le tissage des composantes et des compétences impliquées dans cette discipline scolaire (Morin et al., 2006.). Les recherches francophones et anglophones qui se sont intéressées à une approche intégrée de l'enseignement de la langue concernent principalement la lecture et l'écriture (entre autres Graham, 2020; Montésinos-Gelet et al., 2018). Toutefois, il s'avère, pour certains enseignants du primaire, qu'une AIF peut être mise en place non seulement pour articuler la grammaire et l'écriture, mais également pour articuler les différentes composantes des compétences entre elles (Soucy, 2023).

Pour mieux comprendre comment les enseignants perçoivent une telle approche, il est pertinent de se tourner vers un cadre rendant compte de la complexité de leurs pratiques enseignantes. Le modèle du multiagenda de Bucheton et Soulé (2009) propose de porter un regard sur les cinq grandes préoccupations des enseignants. Ce cadre permet non seulement de décrire les pratiques, mais aussi de saisir les nuances qui mènent les enseignants à considérer les avantages et les difficultés de cette approche. Dans ce contexte, ce modèle constitue un cadre particulièrement fécond pour l'analyse des pratiques et, dans le cas de cet article, des perceptions des enseignants. En effet, comme peu d'études ont été réalisées au sujet de l'AIF (Morin et al., 2006), les avantages et les inconvénients que les enseignants perçoivent lorsqu'ils préconisent cette approche didactique n'ont pas été documentés. Ainsi, l'objectif de cette contribution est de faire état du point de vue des enseignants du primaire quant aux avantages et aux inconvénients de l'AIF.

### Assises théoriques

Avant tout, il est important de situer ce que nous entendons par approche intégrée du français<sup>1</sup>. Par la suite, les différentes facettes du

---

<sup>1</sup> Pour en savoir plus sur la distinction que nous faisons entre décloisonnement, articulation et intégration, voir l'article de Soucy, 2022.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

modèle du multiagenda de préoccupations de Bucheton et Soulé (2009) seront présentées.

### *L'approche intégrée du français : une solution digne d'intérêt*

Une approche intégrée de l'enseignement du français s'avérerait pertinente pour les enseignants qui pourraient organiser l'enseignement du français en articulant les différentes composantes des compétences langagières<sup>2</sup>.

Après une recherche documentaire (Soucy, 2022), trois caractéristiques principales ont été identifiées afin de définir l'AIF. Tout d'abord, les situations d'enseignement-apprentissage proposées aux élèves doivent intégrer une ou plusieurs activités d'enseignement spécifiques (que nous appelons activités de structuration à l'instar de Bilodeau, 2005) visant un enseignement spécifique d'une composante du français. Il s'agit d'un aspect fort important d'une AIF, car ces activités ciblent l'atteinte d'objectifs précis (Bilodeau, 2005). Ensuite, cet enseignement spécifique doit être intégré à une activité de communication (orale ou écrite) plus complexe. Contrairement à l'activité d'enseignement spécifique qui porte sur un seul savoir, l'activité de communication conduit à la mobilisation de plus d'une composante en lien avec une ou plusieurs compétences langagières (lire, écrire, parler, écouter)<sup>3</sup>. Cela permet de mieux contextualiser les apprentissages aux élèves, d'augmenter leur signifiante et de favoriser leur transfert (Bilodeau et Chartrand, 2009). Finalement, en vue de soutenir le développement des compétences, l'enseignant doit aider les élèves à établir des liens entre les savoirs<sup>4</sup> enseignés et les situations de communication dans lesquelles ils se mobilisent (Bilodeau, 2005). Ainsi, il doit y avoir une articulation explicite entre les compétences langagières mobilisées, mais également entre les activités de structuration et les activités de communication de manière à mettre en évidence les liens qui les unissent.

C'est à partir de ces caractéristiques que nous en sommes venues à proposer la définition suivante :

[Une] approche intégrée [de l'enseignement] 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

---

<sup>2</sup> Le terme « compétence » a été retenu pour parler d'un « savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes ou externes » (Tardif, 2006, p. 22), alors que le terme « composante » a été retenu pour parler de tout objet d'apprentissage auquel s'intéresse la didactique du français, tel que la lecture, l'écriture, l'oral, mais également la grammaire, le lexique, la littérature, etc.

<sup>3</sup> Au Québec, les programmes de formation ont choisi de joindre la compétence à parler et à écouter en une seule, nommée la compétence à communiquer oralement.

<sup>4</sup> À l'instar de Vienneau (2017), le terme « savoir » est utilisé ici lorsque nous faisons référence aux différents savoirs, c'est-à-dire non seulement aux connaissances, mais également aux savoir-faire et aux savoir-être.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

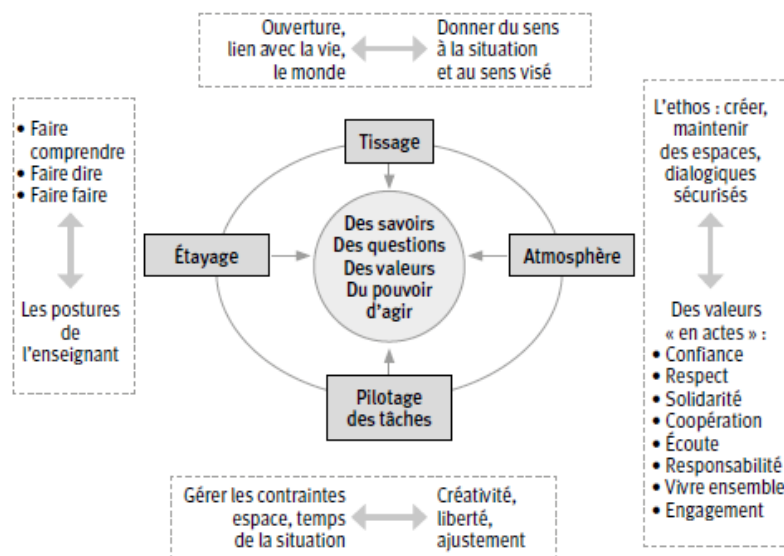
de structuration visant à enseigner des savoirs de différentes composantes du français et d'une ou plusieurs activités de communication au cours desquelles les élèves sont amenés à mobiliser leurs savoirs (adaptée de Soucy, 2023).

Ainsi, dans une approche intégrée de l'enseignement du français, les enseignants doivent se préoccuper du savoir à enseigner, certes, mais également de la manière dont les élèves pourront mobiliser ce savoir et des liens possibles à faire entre les différentes composantes du français.

*Le modèle du multiagenda de préoccupations de Bucheton et Soulé (2009)*

Dans leurs recherches, Bucheton et Soulé (2009) se sont intéressés aux diverses préoccupations des enseignants. L'une de leurs prémisses est la nécessité de traiter pédagogie et didactique ensemble, car elles sont indissociables dans l'action. En effet, le travail de l'enseignant requiert de réfléchir aux contenus d'enseignement de même qu'aux meilleures conditions permettant leur enseignement et leur appropriation possible par les élèves (Bucheton, 2019). La figure 1 expose ces cinq préoccupations liées aux savoirs, à l'atmosphère, au pilotage, à l'étayage ainsi qu'au tissage.

**Figure 1**  
**Le modèle du multiagenda de préoccupations enchâssées (Bucheton, 2019)**





## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### *Les savoirs visés*

L'apprentissage d'un contenu spécifique est la préoccupation centrale de la tâche de l'enseignant. Les situations d'enseignement-apprentissage proposées aux élèves peuvent cibler des savoirs, certes, mais également des savoir-faire, des savoir-être, bref, tout ce qui permet à l'élève de construire ses connaissances et de développer ses compétences (Morel et al., 2015). Outre le fait de sélectionner le contenu à enseigner et à faire apprendre, l'enseignant doit aussi s'attarder sur la manière la plus optimale d'y parvenir. Il doit veiller à choisir des stratégies d'enseignement qui faciliteront l'atteinte de l'intention ciblée.

### *L'atmosphère*

L'atmosphère concerne les gestes des enseignants qui permettent le maintien d'un climat de classe propice aux apprentissages. Cette préoccupation concerne entre autres les aspects liés aux enjeux relationnels, affectifs et sociaux. Les gestes qui favorisent l'engagement des élèves sont également des aspects qui font partie de l'atmosphère.

### *Le pilotage*

Le pilotage est une préoccupation importante des enseignants, notamment des enseignants débutants (Bucheton, 2019). La sphère du pilotage concerne toutes les préoccupations de l'enseignant liées à l'organisation concrète de la leçon. Il s'agit de réfléchir au temps requis pour chacune des phases d'enseignement-apprentissage, à la manière d'organiser les différentes tâches proposées aux élèves, à la disposition spatiale la plus optimale. Cette dimension du modèle inclut aussi toute la réflexion au regard du matériel à utiliser. La réflexion faite autour du pilotage permet à l'enseignant d'offrir une séance fluide et cohérente (Bucheton, 2019).

### *L'étayage*

L'étayage concerne l'aide apportée aux élèves pour une tâche qu'ils ne peuvent pas faire seuls. Il s'agit de tous les gestes posés par l'enseignant pour soutenir les élèves dans leurs apprentissages, pour les aider à comprendre, à faire, à dire ou à penser (Bucheton et Soulé, 2009). L'étayage vise à développer l'autonomie de l'élève. Bucheton (2019) relève sept types de postures d'étayage. Il s'agit des postures de contrôle (pilotage plus directif), de surétayage (apport d'aide trop important), de sous-étayage (apport d'aide insuffisant), d'accompagnement (aide individuelle ou collective en fonction des besoins rencontrés), de lâcher-prise (plus grande autonomie et expérimentation par les élèves), d'enseignement (structuration des savoirs et démonstrations) et finalement de magicien (suscitation de la curiosité et du désir de comprendre des élèves). Elle mentionne également que les enseignants



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

passent d'une posture à une autre, et ce, dans une même situation d'enseignement-apprentissage.

### *Le tissage*

Le tissage est la dimension qui concerne tous les liens que fait l'enseignant lorsqu'il enseigne. Ces liens permettent de contextualiser les apprentissages et facilitent le sens donné desdits apprentissages. Le tissage peut prendre différentes formes : il s'établit entre ce qui est fait en classe et le monde environnant; il touche les liens entre l'apprentissage proposé et celui qui précède ou qui suit; il concerne les liens établis entre le début et la fin d'une activité; et il s'applique aux liens entre les disciplines (Bucheton, 2019; Bucheton et Soulé, 2009).

Maintenant que les composantes d'une AIF et du modèle du multiagenda ont été exposées, la section suivante présente la démarche méthodologique de la recherche que nous avons conduite.

### **Une recherche exploratoire avec une approche inductive**

Dans l'objectif de présenter les avantages et les inconvénients de l'AIF pour les enseignants et pour les élèves, nous avons opté pour une recherche exploratoire. En effet, cette approche de recherche nous paraissait la plus pertinente étant donné que peu de connaissances existaient à propos de l'AIF. Le recours à cette approche de recherche nous a permis d'avoir une compréhension préliminaire sur le sujet, laquelle servira d'assise à des recherches ultérieures (Gaudreau, 2011; Trudel et al., 2007). Une brève description de l'échantillon est présentée, faisant place ensuite à la description de la collecte et de l'analyse des données.

### *Les participantes*

Les enseignants qui enseignent au primaire au Québec et qui adoptent une approche intégrée du français sont la population cible de cette recherche exploratoire. Pour recruter les participants, nous avons lancé une invitation sur les groupes d'enseignants sur les réseaux sociaux : il s'agit donc d'un échantillonnage intentionnel (Fortin et Gagnon, 2016; Gaudreau, 2011). Nous avons réussi à recruter 52 participantes<sup>5</sup>. Chacune d'entre elles s'est vu attribuer un code alphanumérique afin d'assurer la confidentialité de ses réponses. Comme le montrent les figures 2 et 3, les participantes enseignent à des niveaux variés, soit de la 1<sup>re</sup> année à la 6<sup>e</sup> année du primaire. Elles ont un nombre d'années d'expérience en enseignement variant de moins d'une année à plus de 25 années d'expérience.

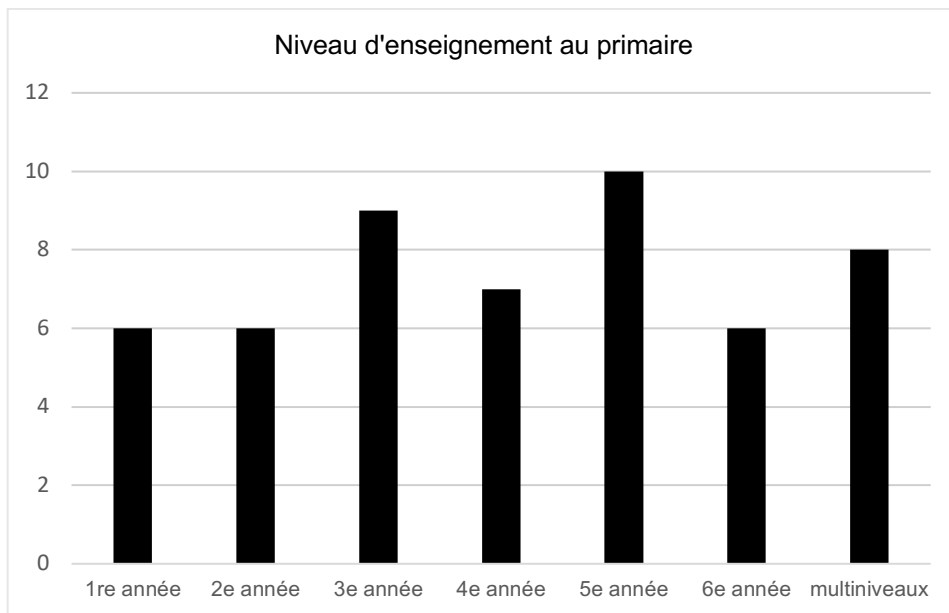
---

<sup>5</sup> Puisqu'il s'agit principalement de femmes, le féminin sera utilisé lorsqu'il sera question des participantes de la recherche.

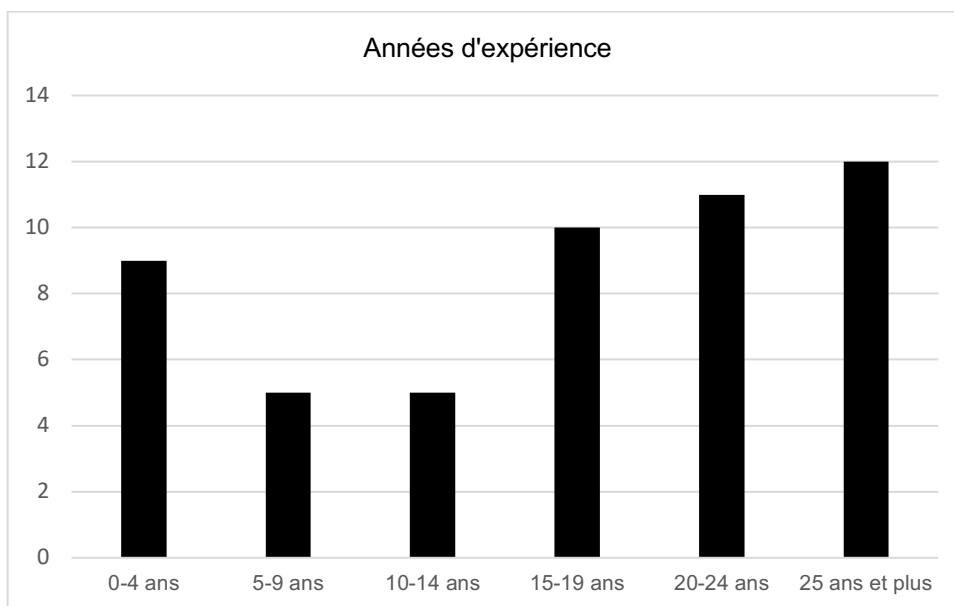


## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

**Figure 2**  
**Niveaux d'enseignement des participants**



**Figure 3**  
**Années d'expérience en enseignement des participants**





## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### *La collecte et l'analyse des données*

Dans le cadre de cette recherche, deux techniques de collecte de données ont été privilégiées.

La première consistait en une enquête par questionnaire. Ce dernier comportait quatre parties. Ce sont les données issues de la partie 2 de ce questionnaire dont il sera question dans cet article. Cette partie était composée de six questions ouvertes visant, entre autres, à connaître les avantages, les inconvénients et les difficultés liés à l'utilisation d'une AIF par les enseignantes. Par exemple, « Quels sont les avantages pour vous d'utiliser une approche intégrée du français? » était l'une des questions demandée aux participantes.

La deuxième technique retenue a été l'entretien semi-dirigé. Vingt participantes ayant préalablement répondu au questionnaire ont accepté de participer à un entretien d'environ une heure. Ces entretiens avaient pour objectif d'approfondir les réponses données dans le questionnaire. Ainsi, les participantes devaient, entre autres, expliciter en quoi les réponses inscrites dans le questionnaire représentaient des avantages et des inconvénients pour elles ou pour leurs élèves.

Une transcription des entretiens a été faite et l'analyse des données recueillies a été exécutée par thématisation. Nous avons privilégié un codage mixte. Dans un premier temps, l'analyse a été faite avec des thèmes issus du questionnaire et, dans un second temps, l'analyse a permis de faire émerger de nouveaux thèmes beaucoup plus précis, comme la planification, la motivation, etc.

### **Plusieurs avantages, mais aussi quelques inconvénients**

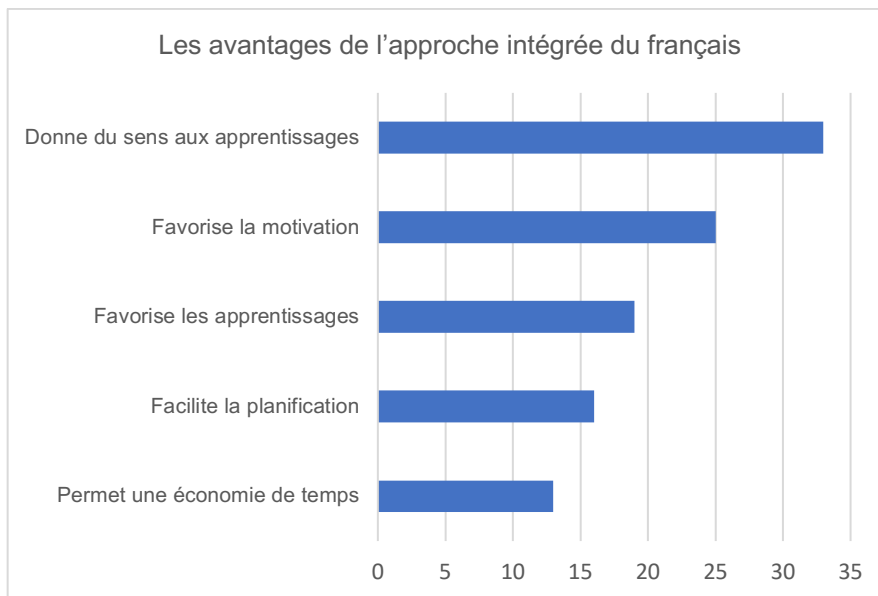
Dans l'ensemble, les participantes de notre recherche considèrent qu'il y a de nombreux avantages pour elles, ainsi que pour leurs élèves, à opter pour une approche intégrée du français. Elles observent également que certains inconvénients y sont reliés.

### *Les avantages perçus*

Les participantes de notre recherche ont été sondées afin de connaître les avantages qu'elles percevaient à choisir une AIF (voir figure 4).



**Figure 4**  
**Les avantages de l'approche intégrée du français**



#### *Donner du sens aux apprentissages*

Le principal avantage de l'AIF (n = 33) concerne la signification des apprentissages. En effet, plusieurs participantes ont souligné que cette approche était avantageuse pour elles, car elle permettait de donner un sens aux apprentissages. L'une d'elles mentionne que « [ç]a fait plus de sens et ils [les élèves] comprennent mieux le pourquoi des différents enseignements » (P18). Les enseignantes ajoutent également que lorsque les élèves vivent une situation d'enseignement-apprentissage élaborée selon l'AIF, elles ont plus de facilité à leur faire voir les liens entre les apprentissages et la vie réelle : « Mon but c'est vraiment toujours que l'enfant puisse le relier à quelque chose de vivant, qui connaît, qui va être utile, qui va avoir des liens là » (P45). En outre, puisque « [l]a plupart des activités de cette approche aboutissent à des actions concrètes » (P8), cela amène rapidement les élèves à voir le sens de leurs apprentissages : « [...] dans le fond le pourquoi et le comment on le travaille ensemble dans les enseignements, mais le pourquoi, les élèves le perçoivent dès le début » (P8). Quelques participantes mentionnent que c'est le contexte authentique des activités de communication qui permettrait de donner du sens aux apprentissages, notamment le fait d'avoir « une intention réelle de communication » (P19). D'autres rapportent que les élèves y voient un sens, car c'est « coll[é] sur ce à quoi sert réellement le français dans la vie quotidienne » (P48).



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Certaines participantes mentionnent que le sens donné aux apprentissages vient des liens qu'elles parviennent à faire entre ces derniers :

[Ça] m'aide à montrer les liens entre les différentes compétences du français. (P24)

[Ça] permet de démontrer les liens très étroits qui existent entre ces trois compétences. (P47)

Ainsi, l'AIF faciliterait la création de liens entre les apprentissages et ces liens seraient plus visibles pour les élèves. En effet, de nombreuses participantes signalent qu'en optant pour l'AIF, les élèves parviennent « plus facilement à faire des liens entre chacune des compétences (lecture, écriture et oral) » (P17) et qu'« [i]ls voient le lien entre les différents éléments du français » (P50).

Certaines participantes soulignent également que l'AIF leur permet de contextualiser les apprentissages plus aisément, ce qui serait avantageux pour leurs élèves. L'AIF leur permet d'apprendre certaines notions ou stratégies qu'ils peuvent réinvestir dans une activité contextualisée : « Bien, c'est justement de ne pas toujours travailler en décontextualisant les notions » (P2). Cela rend possible un « réinvestissement immédiat de l'apprentissage » (P24), ce dont fait aussi part une autre participante : « [C]e que je leur enseigne, ça va être pour appliquer tout de suite, dans le moment » (P11). De plus, elles ajoutent que le recours à une AIF favorise le maintien d'un fil conducteur tout au long de la situation d'enseignement-apprentissage, soutenant ainsi la cohérence perçue par les élèves et leur capacité à donner du sens aux apprentissages.

### *Favoriser la motivation*

Les participantes ont été nombreuses (n = 25) à mentionner que l'AIF favorisait leur motivation ainsi que celle de leurs élèves. Les participantes notent qu'en choisissant l'AIF, les activités d'enseignement-apprentissage proposées aux élèves sont souvent plus stimulantes pour eux, les amenant à s'engager davantage : « [...] je trouve que ça aide à les motiver dans tous ces projets-là » (P30). Au regard de leur propre motivation, les participantes expliquent que celle-ci augmente pour différentes raisons. Tout d'abord, comme les situations d'enseignement-apprentissage proposées dans ce cadre motivent davantage les élèves, cela a aussi un effet sur la motivation des enseignantes, car il est beaucoup plus facile et agréable de travailler avec des élèves motivés. Certaines participantes ont aussi fait valoir qu'en utilisant cette approche, elles n'utilisaient plus de cahier d'exercices, ce qui les motivait et leur procurait un sentiment de liberté. Finalement, quelques participantes ont fait remarquer qu'en travaillant selon cette approche, cela avait un effet positif sur leur motivation, car cela augmentait leur sentiment de compétence :



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

« Je me sens franchement plus compétente de faire cela de cette façon [...] » (P12).

### *Favoriser les apprentissages*

Plusieurs participantes (n = 19) ont mentionné qu'un avantage de l'AIF est de leur permettre de mieux cibler et de planifier plus efficacement l'apprentissage des différents savoirs visés et d'ainsi favoriser les apprentissages des élèves : « Ça me permet vraiment de cibler mes objectifs tout en ciblant les besoins de mes élèves. Ainsi j'approfondis davantage chaque notion que j'enseigne » (P40). Ces participantes reconnaissent que l'AIF soutiendrait l'apprentissage de ces derniers :

Ils comprennent mieux pourquoi on écrit ou dit les choses de telle façon. Il y a des réponses à leurs questionnements. Ils sentent qu'ils évoluent, deviennent meilleurs. Ils ont plus confiance en leur capacité. Ils aiment écrire. Ils comprennent mieux en lecture. Ont plus de facilité à s'exprimer (P10).

Selon certaines participantes, les apprentissages seraient facilités parce qu'il n'est pas rare que les élèves revoient les mêmes notions : « Étant donné que j'en parle à l'oral, que j'en parle à la lecture, j'en parle aussi dans l'écriture, ils consolident davantage. Je pense qu'ils consolident davantage parce que justement ils le vivent à travers les trois compétences en français » (P15). L'une d'elles affirme d'ailleurs que cela serait aidant pour les élèves qui ont plus de difficulté : « J'ai des élèves qui sont plus faibles, qui, je pense, ça les aide justement à comprendre des notions parce qu'un moment donné ça fait comme une spirale, les notions reviennent, les propos reviennent. On se répète un p'tit peu pis ça leur permet d'intégrer davantage, ce que je vais avoir pu enseigner, qu'y vont avoir pu eux autres déduire là de par leur écoute, pis... tsé, on saute pas du coq à l'âne. Alors c'est ça, je trouve que c'est profitable pour eux en particulier » (P41).

C'est souvent aussi grâce aux liens que les élèves feraient entre les différentes compétences du français qu'ils comprendraient mieux : « Les élèves font des liens entre les différentes [compétences], ce qui facilit[e] l'intégration des nouvelles notions » (P11). Une participante rapporte également que les élèves « voient encore plus l'importance de la notion, car ils comprennent qu'elle ne les aide pas seulement dans une compétence, mais [qu'elle est utile] pour toutes les [trois] » (P39). De son côté, une participante fait remarquer que les liens permettraient non seulement de faire ressortir ce qui est semblable entre les différents éléments du français, mais aussi ce qui les différencie : « Ils apprennent mieux à cerner les spécificités de chaque code/oral/écrit/lecture. [...] [L]'apprenant se rend compte que certains mots ou formules sont permis à l'oral, mais pas à l'écrit à moins d[e] les utiliser dans le discours avec la ponctuation qui lui est inhérente » (P38). Certaines participantes ajoutent que c'est d'ailleurs lorsque les liens sont visibles que les apprentissages sont au mieux soutenus, notamment pour les élèves en difficulté : « [B]ien j'trouve en lecture, en écriture j'trouve que y a des liens, y a des stratégies



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

semblables qu'on peut travailler en les travaillant ensemble, mais c'est plus concret pour eux, c'est plus évident pour eux, donc c'est mieux pour les élèves, entre autres, en difficulté » (P52).

D'ailleurs, certaines participantes considèrent qu'opter pour l'AIF facilite l'observation des élèves : « C'est plus facile après pour voir si un élève a bien intégré, a bien fait le transfert de ses connaissances » (P40). Ainsi, elles seraient en mesure d'offrir une rétroaction et un soutien aux élèves selon ce qu'elles observent :

Ben, c'est un avantage parce que si j'observe [...] que tout le monde [...] ça va bien [...], pourquoi on passerait du temps avec ça? Donc, ça me permettrait de diriger mon temps, qui est super précieux, pis de le rendre... pas concret là, mais de le rendre bénéfique pour les apprentissages des élèves en poussant les défis qui ressortaient le plus chez différents groupes (P12).

En outre, les nombreuses observations permettraient aux enseignantes de mieux connaître leurs élèves, de savoir où ils en sont dans leurs apprentissages pour mieux les aider par la suite : « [...] c'est beaucoup plus facile pour moi de voir où sont rendus les élèves, comment je peux les aider » (P11). Une autre participante poursuit en ce sens, disant qu'il devient ainsi plus aisé de « cible[r] vraiment leurs besoins » (P40). D'ailleurs, il s'agit là d'un autre avantage relevé par certaines participantes. Il serait plus facile pour elles de différencier les situations d'enseignement-apprentissage en fonction des besoins des élèves : « Cette approche me permet de différencier mes leçons pour m'ajuster à mes élèves afin de leur offrir l'aide adéquate dans leur zone proximale de développement. Je suis également en mesure de donner des défis réalistes aux élèves, tout en leur apportant le soutien nécessaire » (P11).

D'autres participantes relèvent que l'AIF est une approche qui favoriserait le transfert des apprentissages : « C'est qu'on voit... les élèves savent maintenant mieux à quoi ça sert, pis y en font plus facilement le transfert » (P6). Ce seraient les liens entre les compétences qui faciliteraient ce transfert des apprentissages :

Bien aussi pour nous ça fait toujours du réinvestissement d'un concept qu'on peut avoir enseigné, par exemple si je travaille l'écriture j'vas travailler ma lecture en même temps veut, veut pas, pis j'peux faire des références sur ce qu'on va avoir appris en lecture la veille parce que là on le réintègre dans sa phrase. [...] tsé ça fait toujours des liens avec qu'est-ce que j'enseigne. Je fais toujours des transferts, faque eux ils peuvent plus facilement après faire des transferts, parce que nous on leur montre qu'y en a partout dans le fond (P17).



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### *Faciliter la planification*

Un autre avantage, celui-ci concernant seulement les enseignantes (n = 16), est que l'AIF facilite la planification de leur enseignement. Certaines soulèvent qu'il s'avère plus facile pour elles de planifier le déroulement des activités. D'autres participantes considèrent quant à elles que c'est le fait de pouvoir cibler plusieurs concepts dans une même situation d'enseignement-apprentissage qui facilite la planification : « Donc, on choisit un album pis on travaille sur plein... sur plein d'aspects des trois compétences [...] » (P43).

### *Permettre une économie de temps*

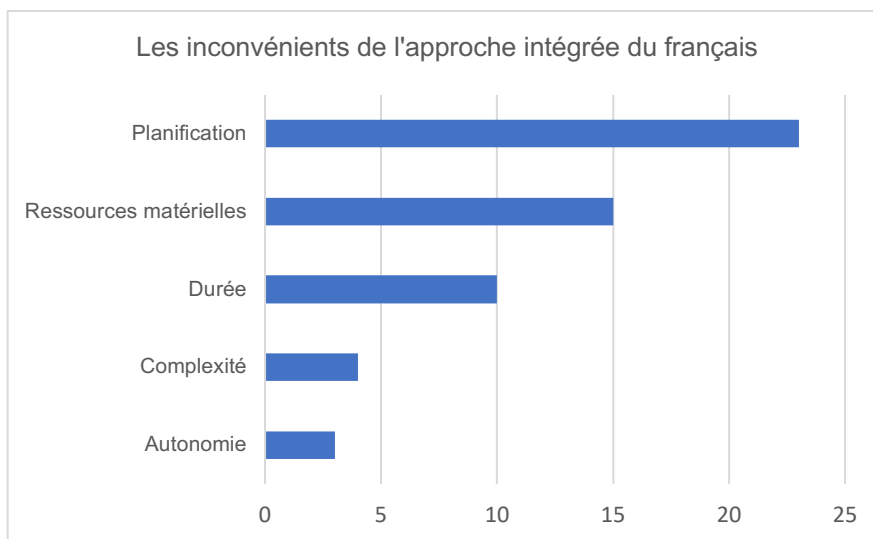
Finalement, un avantage non négligeable relevé par des participantes (n = 13) concerne l'économie de temps que permet l'AIF, grâce à laquelle plusieurs compétences sont travaillées au sein d'une même situation d'enseignement-apprentissage. Les participantes expliquent cette économie de temps par le fait que les apprentissages seraient moins compartimentés. Elles n'ont pas à refaire une nouvelle mise en situation pour chacune des tâches, ce qui leur permet de mieux maximiser leur temps : « C'est moins comme dans des boîtes que tu recommences tout le temps à zéro » (P52). Dans le même esprit, une autre enseignante ajoute : « [Ça] permet d'arrêter de me dédoubler » (P40).

### *Les inconvénients perçus*

Les participantes de notre recherche ont aussi été sondées afin de connaître les inconvénients occasionnés par l'AIF (voir figure 5). Un fait à noter qui n'apparaît pas dans la figure est que de nombreuses participantes considèrent qu'enseigner selon une AIF ne comporte pas d'inconvénient pour leurs élèves (n = 32) ni pour elles (n = 12).



**Figure 5**  
**Les inconvénients de l'approche intégrée du français**



#### *La planification*

L'inconvénient le plus important relevé par les participantes (n = 23) est en lien avec la planification. Deux aspects distincts sont ressortis en lien avec cet inconvénient : la difficulté de planification et le temps requis pour cette dernière. Plusieurs participantes ont mentionné que l'AIF nécessiterait une planification de l'enseignement plus importante et que cela s'avère parfois difficile, car comme le dit une participante, celle-ci « doit être plus précise pour que tous les liens soient efficaces » (P6). Il serait aussi plus difficile pour les enseignantes de planifier, car plusieurs paramètres doivent être pris en considération, notamment l'importance de bien connaître les documents ministériels pour être en adéquation avec les prescriptions ministérielles : « On dirait qu'il faut que tu connaisses ton programme, faut que tu saches où est-ce que tu vas amener tes élèves... tsé c'est ça » (P40). Il peut s'avérer également difficile pour certaines enseignantes de tisser les liens nécessaires entre les apprentissages et de s'assurer qu'un fil conducteur est présent : « Dans le fond, tu veux qu'il y ait des liens, qu'il y ait un fil conducteur dans tout » (P40). Une autre participante rapporte que « cela nécessite une planification plus rigoureux[e] et une réflexion approfondie. [Qu'il] faut réfléchir à la façon d'agencer les trois [compétences (lire, écrire et communiquer oralement)] pour les intégrer adéquatement dans nos activités » (P11). De nombreuses participantes ont également évoqué qu'il était beaucoup plus long de planifier selon l'AIF, ce qui s'expliquerait de différentes façons. Comme la planification s'avère plus complexe, le temps de planification s'en voit augmenté : « C'est un peu plus long à tout démêler les notions et apprentissages, c'est un long travail qui demande plusieurs heures de planification » (P39). Aussi la planification semble plus longue pour



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

certaines, afin que celles-ci planifient adéquatement le déroulement concret de la situation proposée. Quelques participantes mentionnent que le temps de préparation est plus long, car elles doivent regrouper tout le matériel didactique nécessaire et cela s'avère souvent plus long que de suivre des activités dans un cahier d'exercices : « [...] faut quand même avoir eu le temps de choisir l'album, de les commander, le temps qu'y arrive » (P16).

### *Les ressources matérielles*

Un autre inconvénient important a été soulevé par de nombreuses participantes (n = 15) : il s'agit de tout ce qui concerne les ressources matérielles. Plusieurs participantes sont d'avis que les ressources sont manquantes, ce qui les amène à devoir faire plus de recherches pour en trouver. D'autres signalent que puisque peu de ressources mettant de l'avant une approche intégrée de l'enseignement du français existent, elles doivent créer elles-mêmes le matériel à utiliser. Pour quelques participantes, ce serait plutôt le manque de budget permettant l'acquisition de ressources matérielles qui se révélerait un inconvénient. En effet, ces participantes semblent placer la littérature jeunesse au cœur de leur enseignement. Elles considèrent donc que le budget est limité pour l'achat des multiples livres dont elles auraient besoin.

### *La durée*

La durée est un inconvénient qui a été relevé par quelques participantes (n = 10). Il semblerait que la durée des situations d'enseignement-apprentissage proposées soit parfois trop longue. Pour certaines participantes, puisque les projets sont de plus longue durée, cela aurait pour effet de diminuer la variété des thèmes ou des projets qu'elles proposent à leurs élèves. Une participante mentionne, quant à elle, que le défi serait « de trouver le temps de faire des activités cohérentes, intéressantes qui aboutissent sur des actions concrètes » (P8).

Au regard de leurs élèves, plusieurs participantes sont d'avis que les situations d'enseignement-apprentissage conçues selon une AIF seraient d'une plus longue durée qu'une activité d'apprentissage décontextualisé. Cela s'avèrerait être un inconvénient pour certains élèves, notamment pour ceux qui n'apprécient pas le sujet abordé : « Certains n'aiment pas le thème, le genre alors c'est long comme projet quand ça ne les intéresse pas » (P30). Cela pourrait mener vers un désengagement des élèves envers les tâches proposées : « Si le thème ne leur plaît pas, ils travaillent plusieurs heures sur le même sujet. [...] Donc si le thème plaît pas à certains élèves, bin c'est là que l'investissement pis la motivation va être moins présents » (P8).



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### *La complexité des situations d'enseignement-apprentissage*

Quelques participantes (n = 4) considèrent que la complexité des situations d'enseignement-apprentissage pourrait être un inconvénient pour certains élèves. Toutefois, aucune explication n'est venue appuyer leur réponse.

### *L'autonomie requise*

Finalement, d'autres participantes (n = 3) perçoivent que l'AIF demanderait une plus grande autonomie des élèves. Ainsi, il s'agirait d'un inconvénient pour les élèves qui ont peu d'autonomie.

### **La mise en relation des résultats avec le modèle du multiagenda de Bucheton et Soulé (2009)**

À notre sens, il apparaît fort pertinent que les résultats obtenus soient mis en relation avec le modèle du multiagenda de Bucheton et Soulé (2009), puisque ce dernier met en évidence cinq grandes préoccupations qui peuvent exercer une influence sur l'activité enseignante : les savoirs visés, le pilotage, l'atmosphère, l'étayage et le tissage (Bucheton, 2019; Bucheton et Soulé, 2009).

### *Les savoirs visés*

L'apprentissage d'un contenu spécifique est la préoccupation centrale de la tâche de l'enseignant. Nos résultats, bien qu'il s'agisse de données déclarées, appuient les propos de Bucheton et Soulé (2009). Le travail de planification des savoirs est considéré comme un inconvénient de l'AIF, car il semblerait qu'il soit plus complexe et plus long compte tenu des nombreux paramètres à prendre en considération. Tout d'abord, pour parvenir à articuler les différentes composantes du français entre elles, les enseignants ont besoin d'une bonne connaissance des programmes ministériels. Ils doivent également posséder une compréhension approfondie des objets de savoir afin de voir les liens qu'il est possible de tisser entre eux, ce qui ne serait pas toujours le cas pour nos participantes, notamment en ce qui concerne l'oral (Soucy, 2023).

### *L'atmosphère*

Nos résultats permettent de soulever que l'AIF est une approche didactique qui contribue à instaurer une atmosphère positive. En effet, les enseignantes considèrent que l'AIF est une approche qui favorise leur propre motivation. De nombreuses enseignantes relèvent également qu'opter pour une AIF est une source de motivation pour leurs élèves. Il est possible de penser que cette motivation ressentie tant par les enseignantes que par les élèves influence le climat de classe et assure un meilleur engagement.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### *Le pilotage*

Nos résultats ne nous permettent pas de venir appuyer les propos de Bucheton (2019). En réalité, bien que le pilotage d'une situation d'enseignement-apprentissage selon une AIF s'avère un inconvénient pour certaines enseignantes, pour un grand nombre d'entre elles, le pilotage n'est pas une préoccupation. Au contraire, elles pensent qu'une AIF permet une économie de temps. Cela s'expliquerait entre autres par le fait que dans une même situation d'enseignement-apprentissage, plusieurs compétences sont travaillées. Ainsi, les enseignantes ne travaillent pas les différentes compétences en vase clos. Une seule mise en situation est nécessaire pour travailler les trois compétences, plutôt que trois si elles avaient abordé les compétences dans des situations individuelles. Les liens sont également plus visibles entre les apprentissages, ce qui diminue le temps qu'elles doivent mettre à recontextualiser ces derniers.

### *L'étayage*

Peu de résultats de notre recherche peuvent être mis en relation avec cette préoccupation du modèle de multiagenda (Bucheton, 2019; Bucheton et Soulé, 2009). Nous formulons l'hypothèse que c'est parce qu'il s'agit davantage de la posture qu'adoptent les enseignants et non pas de l'approche didactique en soi. Tant pour l'AIF que pour d'autres approches, les postures de l'enseignant peuvent varier. Toutefois, considérant que l'AIF incite à l'intégration d'un enseignement spécifique, il est possible de croire que les enseignants seront amenés à prendre une posture d'enseignement lors des activités de structuration.

### *Le tissage*

Le tissage est la dimension du modèle de Bucheton (2019) qui nous intéresse le plus, considérant les résultats issus de notre recherche. Rappelons qu'il s'agit habituellement d'une préoccupation très peu présente chez les enseignants (Morel et al., 2015). Or, nos résultats de recherche font ressortir que l'AIF est une approche didactique qui favorise le tissage. En effet, le principal avantage nommé par les enseignantes, tant pour elles que pour leurs élèves, est qu'une AIF soutient la signifiante des apprentissages. Au dire des participantes, cette approche encourage le tissage selon trois des formes relevées par Bucheton (2019). En premier lieu, une AIF permettrait un tissage entre la classe et le monde environnant. En offrant des activités de communication authentiques, il devient aisé pour les enseignantes de faire valoir les liens entre les apprentissages et leur utilisation réelle. En deuxième lieu, une AIF contribuerait aussi au tissage entre les différents apprentissages. De fait, comme le soulignent certaines participantes, l'AIF amène les élèves à mieux percevoir les liens entre les différentes compétences. De façon similaire, une AIF permettrait aux élèves de mieux percevoir les liens entre les apprentissages enseignés dans les activités de structuration et ceux mobilisés dans les situations de communication. En dernier lieu, une AIF permettrait le tissage entre le



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

début d'une activité et la fin de celle-ci, car les apprentissages sont contextualisés dans une situation d'enseignement-apprentissage et cette dernière possède un fil conducteur.

### **Limites, apports et perspectives**

Comme toute recherche, celle-ci comporte des limites. L'une d'entre elles est l'emploi d'un questionnaire en ligne, qui ne nous a pas toujours permis d'accéder au sens que donnait chaque participante à ses réponses. Certaines ont détaillé leurs réponses, d'autres ont pu les expliciter lors des entrevues, mais quelques-unes n'ont laissé que des mots-clés. De plus, il faut savoir qu'il s'agit de pratiques déclarées et de perceptions, ce qui est aussi une autre limite.

Comme mentionné précédemment, peu de recherches ont été conduites sur l'approche intégrée du français. L'apport de notre étude est, entre autres, de faire connaître, du point de vue des enseignants, les avantages et les inconvénients d'opter pour une telle approche.

Visiblement, enseigner le français selon une AIF serait avantageux pour de nombreuses raisons, notamment car cette approche permettrait de donner du sens aux apprentissages. Mise en relation avec le modèle du multiagenda de Bucheton, il s'avère que l'AIF favorise le tissage de la part de l'enseignant. Comme il s'agit de pratiques déclarées, il serait fort pertinent de documenter, à l'aide d'observations, les pratiques effectives. De plus, à l'aide d'entrevues d'autoconfrontation, nous pourrions avoir accès au sens que donnent les enseignants aux apprentissages.

Cette étude semble mettre en évidence le fait qu'enseigner le français selon une approche intégrée comporte peu d'inconvénients. D'ailleurs, de nombreuses enseignantes ne relèvent aucun inconvénient pour leurs élèves. Toutefois, en ce qui les concerne, l'inconvénient principal ressorti est au sujet de la planification. Ce résultat est important au regard des recherches futures, car il génère plusieurs questions concernant leur processus de planification. Comment s'y prennent-elles? Comment amorcent-elles leur planification? Quels paramètres prennent-elles en considération? Sachant que ce dernier point représente une difficulté pour les enseignantes interrogées, qui peinent aussi à s'assurer que les liens sont pertinents et bien visibles entre les apprentissages, des recherches participatives s'avèreraient pertinentes afin que le soutien nécessaire soit offert aux enseignants au regard de cette compétence professionnelle.

Nous pensons également que la formation continue en français pourrait être enrichie grâce à notre étude. En effet, il est fréquent que des enseignants évoquent le manque de temps en classe pour tout faire et tout voir. Comme le suggèrent nos résultats, l'AIF pourrait être une solution puisqu'elle permet de développer plusieurs compétences à la fois.

Finalement, il nous apparaît pertinent de tenir compte de nos résultats dans la formation initiale. De fait, certaines universités déploient leur programme en proposant des cours qui sont consacrés à l'une ou à



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

l'autre des compétences du programme de formation langue d'enseignement. Il est possible de penser que cela renforce l'idée d'un enseignement cloisonné. Sensibiliser les étudiants à l'enseignement du français selon une approche intégrée s'avère de mise pour qu'ils puissent voir en cette approche une voie à privilégier afin de soutenir les apprentissages, certes, mais également la motivation des élèves par le sens qu'ils parviendront à donner à leurs apprentissages.

### Références

- Bilodeau, S. (2005). *Le décroisonnement 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.
- Blain, S. (2015). Le XXI<sup>e</sup> siècle : l'ère des compétences multiples en littératie. Dans L. Lafontaine et J. Pharand (dir.), *Littératie : vers une maîtrise des compétences dans divers environnements (préface)*. Québec (Québec) : Presses de l'Université du Québec.
- Brassard, G. (2011). *Évaluation d'une démarche en orthographe grammaticale basée sur l'identification des classes de mots à l'intérieure des approches intégrées et spécifiques au 2<sup>e</sup> cycle du primaire* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus.
- Bucheton, D. (2019). *Les gestes professionnels dans la classe*. Paris : ESF Sciences humaines.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.
- Buors, P. et Lentz, F. (2009). Les littératies multiples : un cadre de référence pour penser l'intervention pédagogique en milieu francophone minoritaire. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21(1-2), 127-150.
- Carpentier, G., Villeneuve-Lapointe, M. et Montésinos-Gelet, I. (2022). Des principes à privilégier pour enseigner à lire et à écrire. Dans I. Montésinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André et O. Tremblay (dir.), *La lecture et l'écriture. Fondements et pratiques aux 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycle du primaire* (Tome 2, p. 22-38). Chenelière Éducation.
- Fortin, M. F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3<sup>e</sup> éd.). Montréal : Chenelière éducation.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Guérin.
- Hébert, M. et Lépine, M. (2013). De l'intérêt de la notion de littératie en francophonie : un état des lieux en sciences de l'éducation. *Globe : Revue internationale d'études québécoises*, 16(1), 25-43.
- Lacelle, N., Lafontaine, L. Moreau, A. C. et Laroui, R. (2016). *Définition de la littératie*. Réseau québécois de recherche et de transfert en littératie. <http://www.ctreq.qc.ca/un-reseau-propose-une-definition-de-la-litteratie/>
- Lafontaine, L. (2001). *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal].
- Lafontaine, L. et Pharand, J. (2015). *Littératie : vers une maîtrise des compétences dans divers environnements*. Québec (Québec) : Presses de l'Université du Québec.
- Lord, M.-A. (2017). Pourquoi articuler la grammaire aux activités de lecture et d'écriture? *Les cahiers de l'AQPF*, 8(1), 4-5.
- Marin, J. (2012). *L'influence d'une approche pédagogique intégrée et différenciée sur la compétence orthographique d'élèves du deuxième cycle du primaire* [thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/24061>
- Masny, D. (2006). Learning and creative processes: a poststructural perspective on language and multiple literacies. *International Journal of Learning*, 12(5), 147-155.
- Masny, D., Maltais, C., Vézina, N. et Dionne, A.M. (2007). Introduction au numéro thématique sur les littératies multiples, 2(1), 1-5.
- Ministère de l'Éducation de l'Alberta (2010). *Priorité littératie : un plan d'action*. Edmonton : Gouvernement de l'Alberta.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Montésinos-Gelet, I., Carpentier, G. et Villeneuve-Lapointe, M. (2022). Des principes d'enseignement à privilégier pour soutenir les premiers apprentissages en lecture et en écriture. Dans I. Montésinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André et A. Charron (dir.), *La lecture et l'écriture. Fondements et pratiques à l'éducation préscolaire et au 1<sup>er</sup> cycle du primaire* (Tome 1, p. 60-79). Chenelière Éducation.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Montésinos-Gelet, I., Dupin de Saint-André, M. et Charron, A. (2018). Accompagnement des enseignants d'une école montréalaise quant au recours à des réseaux d'œuvres littéraires pour soutenir la conscience linguistique en lecture et en écriture. Action concertée FRQSC-MELS, programme de recherche sur la lecture et l'écriture, 2015-LC-187912.
- Moreau, A. C. et Ruel, J. (2013). Soutenir les milieux et les services afin de desservir mieux les personnes ayant un faible taux de littératie. *Revue Consortium national de recherche sur l'intégration sociale (CNRIS)*, 4(2), 19-22.
- Morel, F., Bucheton, D., Carayon, B., Faucanié, H. et Laux, S. (2015). Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces. *Le français aujourd'hui*, 188(1), 65-77. <https://doi.org/10.3917/lfa.188.0065>
- Morin M.-F., Parent, J. et Montésinos-Gelet, I. (2006). L'impact d'une approche centrée sur le livre de jeunesse à l'école primaire. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (15), 77-88.
- Morin, M., Montésinos-Gelet, I., Parent, J., Prévost, N., Charron, A., Ling, G. et Valiquette, V. (2006). La littérature jeunesse en première année pour apprendre à lire et à écrire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 9(2), 135-145. <https://doi.org/10.7202/1016878ar>
- 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*. Repéré à [https://www.usherbrooke.ca/education/fileadmin/sites/education/documents/recherche/Livres\\_enseignants\\_1\\_.pdf](https://www.usherbrooke.ca/education/fileadmin/sites/education/documents/recherche/Livres_enseignants_1_.pdf).
- Simard, C., Dufays, J. L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2019). *Didactique du français langue première* (2<sup>e</sup> éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Soucy, E. (2023). Quelles sont les pratiques déclarées d'enseignants du primaire utilisant une approche intégrée du français ? *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation* 14(1), 75-86.
- Soucy, E. (2022). Vers une définition de l'approche intégrée du français. *Revue Profession et formation*, 30(3), 1-14.
- Trudel, L., Simard, C. et Vonarx, N. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire? *Recherches qualitatives* (5),38-45.
- Vienneau, R. (2017). Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques(3eéd.). Gaëtan Morin éditeur, Chenelière éducation.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Vincent, F., Émery-Bruneau, J., Duzetter, O., Lefrançois, P. et Larose, F. (2016). *L'enseignement de la grammaire au service du développement de compétences en lecture et en écriture : une synthèse des connaissances*. Action concertée FRQSC-MELS, programme de recherche sur la lecture et l'écriture, 2015-LC-188047. Gatineau: Université du Québec en Outaouais.