

Vers une définition de l'approche intégrée du français Towards a Definition of the Integrated Approach of French

Emmanuelle Soucy

Volume 30, numéro 3, 2022

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1099376ar>

DOI : <https://doi.org/10.18162/fp.2022.724>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Résumé de l'article

Préconiser une approche intégrée du français est souhaitée depuis de nombreuses années. Un grand nombre d'études ont démontré des liens existants entre les différentes compétences langagières. Articulées les unes aux autres, elles s'enrichissent mutuellement. Mais que savons-nous exactement de cette approche ? Peu d'écrits tentent de la définir réellement. Cet article met en relation différentes caractéristiques de l'approche intégrée du français afin d'en proposer une définition opérationnelle.

Éditeur(s)

Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE)

ISSN

1718-8237 (imprimé)

2368-9226 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Soucy, E. (2022). Vers une définition de l'approche intégrée du français. *Formation et profession*, 30(3), 1-14. <https://doi.org/10.18162/fp.2022.724>

© Emmanuelle Soucy, 2023



Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

<https://www.erudit.org/fr/>



Vers une définition de l'approche intégrée du français

Towards a Definition of the Integrated Approach of French

doi: 10.18162/fp.2022.724

Résumé

Préconiser une approche intégrée du français est souhaitée depuis de nombreuses années. Un grand nombre d'études ont démontré des liens existants entre les différentes compétences langagières. Articulées les unes aux autres, elles s'enrichissent mutuellement. Mais que savons-nous exactement de cette approche ? Peu d'écrits tentent de la définir réellement. Cet article met en relation différentes caractéristiques de l'approche intégrée du français afin d'en proposer une définition opérationnelle.

Mots-clés

Analyse conceptuelle, approche intégrée du français, compétences langagières, articulation des compétences.

Abstract

Advocating an integrated approach of French has been desired for many years. A large number of studies have shown connections between the different language skills. In relation they enrich each other. But what exactly do we know about this approach? Few writings attempt to really define it. This article relates different characteristics of the integrated approach of French in order to propose an operational definition.

Keywords

Conceptual analysis, integrated approach of French, languages skills, language skills connections.

L'approche intégrée du français : souhaitée, mais peu définie

Depuis déjà plusieurs années, le programme de formation du primaire au Québec (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2001) préconise de développer conjointement la communication orale (écouter et parler) et la communication écrite (lire et écrire), soutenant que c'est par leur articulation qu'elles se développent. Pour y parvenir, l'approche intégrée du français, laquelle favorise et facilite le développement de plus d'une compétence langagière au sein d'une même situation d'enseignement-apprentissage, pourrait représenter une avenue intéressante. En effet, plusieurs chercheurs 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; 2018; Simard et al., 2019), mais que la didactique du français devrait plutôt « fournir un mode d'appréhension intégré » (Simard et al., 2019, p. 73). Une telle approche permettrait de faire ressortir les relations qui existent entre les différentes compétences langagières et la façon dont chacune de ces compétences peut s'appuyer sur les autres pour s'enrichir (Graham, 2020). Cette articulation semble importante, puisque le développement de l'une ou l'autre des compétences langagières permet de développer les autres compétences (Graham, 2020; Moreau et al., 2014). En outre, cela favoriserait chez les élèves une meilleure compréhension de la langue (Morin et al., 2005) et leur permettrait de reconnaître l'utilité de leurs apprentissages et d'en faire le transfert dans des situations complexes (Bilodeau et Chartrand, 2009; Lord, 2017).

Bien que certains écrits traitent de l'approche intégrée du français [maintenant AIF] (Lord, 2017; Morin et al., 2005; s.d.; Simard et al., 2019), ils ne proposent pas de définition opérationnelle de celle-ci. Or, pour assurer sa mise en œuvre, un tel effort de conceptualisation

s'avère nécessaire afin d'aider les enseignants à mieux comprendre ce qu'est l'AIF et la manière dont elle s'opérationnalise. Conceptualiser l'AIF offrirait aussi l'avantage de décrire et d'analyser plus précisément les pratiques des enseignants qui préconisent cette approche ou encore d'accompagner les enseignants dans la planification de situations d'enseignement-apprentissage selon cette approche. L'objectif de cet article de nature théorique est donc de proposer une définition opérationnelle de l'approche intégrée du français. Avant d'en venir à cette définition, nous traitons d'abord de différents éléments issus de notre recherche documentaire qui nous permettent de mieux comprendre les caractéristiques d'une approche intégrée du français. Nous abordons ensuite les différents statuts que peuvent avoir les composantes de la discipline *français* et, finalement, les liens qui peuvent être observés entre les compétences langagières.

Que savons-nous sur cette approche ?

Le besoin de conceptualiser l'approche intégrée du français a émergé lors d'une recherche exploratoire que nous avons menée visant à décrire les pratiques d'enseignants déclarant s'inspirer de cette approche. Il nous fallait un cadre d'analyse précisant en quoi consiste l'AIF. Toutefois, aucun écrit consulté ne proposait de définition formelle de l'AIF. Nous avons donc procédé à une analyse conceptuelle (Van der Maren, 2014). Dans un premier temps, nous avons effectué une recherche documentaire et avons recueilli un corpus de textes ayant pour sujet l'approche intégrée du français. Ce premier corpus a été constitué de textes provenant de recherches empiriques francophones. Même si l'objectif des recherches abordées dans ces écrits n'était pas de proposer une définition de l'AIF, quelques éléments présents nous ont permis de préciser la définition de l'approche. De ces textes, nous avons recueilli des références secondaires qui nous ont conduit à une seconde recherche documentaire. Cette nouvelle recherche a été menée dans des écrits de nature plus théorique (Fortin, 2010). Nous avons donc pu parfaire notre compréhension de cette approche, mais également découvrir des concepts apparentés à celle-ci qu'il fallait approfondir pour comprendre plus finement l'AIF et mieux la circonscrire. Nous avons donc procédé à une troisième recherche documentaire orientée vers des écrits théoriques anglophones portant sur les relations pouvant lier les différentes compétences langagières au sein de l'AIF.

Sans proposer de définition formelle de cette approche didactique, les écrits consultés mettent en évidence certains éléments importants pour la comprendre. Cette section de l'article regroupe des éléments pouvant soutenir la compréhension de ce qu'est l'AIF. Tout d'abord, nous mettons en relief les caractéristiques ressorties de notre analyse conceptuelle sur lesquelles il est possible de s'appuyer pour proposer une définition de l'AIF et nous définissons différents termes employés dans les écrits. S'ensuit une distinction des différents statuts que peuvent occuper les composantes de la discipline *français* au sein de l'AIF. Cette section se termine par la présentation des relations qu'il est possible d'observer entre les compétences langagières au sein de l'AIF.

Les caractéristiques de l'approche intégrée du français

Comme mentionné précédemment, peu d'écrits portent spécifiquement sur l'AIF (Morin et al., 2006). Toutefois, les écrits consultés mettent en évidence certaines caractéristiques qui permettent de mieux circonscrire l'AIF.

Pour Simard et al. (2019), l'AIF se caractérise par l'articulation d'au moins deux composantes du français. Ces auteurs précisent que c'est par la mobilisation de ces différentes composantes qu'il sera possible de développer les compétences langagières des élèves (lire, écrire, parler, écouter). Pour eux, la mise en évidence des liens entre les différentes composantes assurerait un meilleur développement des compétences des élèves.

Morin et al. (2006 ; s.d.) caractérisent l'AIF en précisant, d'une part, qu'elle concerne l'intégration des différentes compétences langagières et, d'autre part, qu'elle doit tenir compte de la langue dans sa globalité, notamment par l'utilisation d'œuvres de littérature jeunesse. Cette approche vise la structuration d'apprentissages liés aux compétences langagières ainsi que la mobilisation de ces apprentissages dans diverses situations (Morin et al., 2005). Elle vise aussi à mettre en évidence les liens entre les différentes compétences (Morin et al., 2005). Ces auteures préconisent également le recours à un thème unificateur afin que les connaissances acquises en lecture puissent être discutées et réinvesties lors d'autres activités de lecture, mais également réinvesties en écriture (Morin et al., 2005).

À l'instar de Morin et al. (2005), Laroui, Morel et Leblanc (2014) considèrent que l'AIF vise à décloisonner l'enseignement du français. Elles mentionnent que c'est en proposant des activités complexes, constituant un tout, que les enseignants y parviennent. Elles stipulent également qu'un des éléments importants de l'AIF concerne la signifiante des apprentissages et que les enseignants ont la responsabilité d'amener les élèves à comprendre les liens entre les compétences afin de les inciter à percevoir la pertinence des apprentissages qu'ils réalisent.

L'AIF a également été étudiée en français langue seconde, notamment par Lyster (2016). Bien que le contexte d'enseignement diffère, l'idée principale reste la même : articuler les compétences langagières dans une situation d'enseignement-apprentissage signifiante. Lyster (2016) sépare toutefois l'approche intégrée en deux volets : l'approche intégrée proactive et l'approche intégrée réactive. Le premier volet propose des activités de structuration planifiées sur la langue qui seront réinvesties par les élèves de manière autonome dans une activité de communication signifiante et complexe. Le second volet propose des interventions spontanées faites par l'enseignant afin d'améliorer la compréhension et la production orales et écrites des élèves.

Cette importance accordée par plusieurs auteurs francophones aux activités de structuration est également soulignée par Shanahan (2006). Ce dernier mentionne que les activités de structuration en lien avec une compétence pourront, certes, exercer une influence sur le développement des autres compétences langagières, mais qu'elles ont toutefois plus d'influence sur le développement de la compétence ciblée. Par exemple, bien qu'une activité de structuration en lecture puisse avoir un effet sur la compétence à écrire, c'est sur la compétence à lire qu'elle aura le plus d'effet.

Trois caractéristiques permettant de définir l'AIF ressortent de ces écrits : 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 caractéristiques nous amènent à explorer différentes terminologies utilisées pour les décrire.

Compétences, composantes et savoirs

Afin d'éclaircir davantage l'AIF, il apparaît nécessaire de définir brièvement ce que nous entendons par les termes *composantes*, *savoirs* et *compétences*.

À l'instar de Simard (2019), lorsque nous employons le terme *composante(s)*, nous désignons tous les éléments faisant partie de la discipline du français tels que la lecture, l'écriture et l'oral, mais également la grammaire, la littérature, etc.

Chaque composante est constituée de savoirs. Lorsque nous employons le terme *savoir(s)*, nous faisons référence aux différents savoirs, c'est-à-dire non seulement aux connaissances, mais également aux savoir-faire, aux savoir-être, etc. (Vienneau, 2017).

Finalement, lorsque nous utilisons le terme *compétence(s)*, nous désignons « 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 » (Tardif, 2006, p. 22).

Les compétences langagières

À l'issu de nos recherches documentaires, un des éléments qui ressort de tous les écrits concerne la présence de plus d'une compétence langagière au sein de l'AIF. Il faut toutefois noter que différents termes sont utilisés par les auteurs. Morin et al. (nd) parlent de compétences en français langue d'enseignement en se basant sur les compétences du programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001). De leur côté, Simard et al. (2019) parlent de capacités de communication pour évoquer les principaux savoir-faire : lire, écrire, parler et écouter. Du côté anglophone, le terme compétences langagières (language skills) est utilisé (Berninger et Abbott, 2010; Mandel Morrow et al., 2016). À l'instar de Morin et al. (nd), nous retenons le terme « compétences ». Nous faisons toutefois le choix de parler de compétences langagières (Berninger et Abbott, 2010; Mandel Morrow et al., 2016), car cette appellation ne se limite pas au programme de formation de l'école québécoise.

Les quatre compétences langagières : écouter, parler, lire et écrire, illustrées dans la figure 1, peuvent être regroupées selon différents axes. Elles peuvent l'être selon qu'elles sont nécessaires à la communication écrite (lire et écrire) ou à la communication orale (écouter et parler) (Mandel Morrow et al., 2016). Dans une situation d'enseignement-apprentissage, selon l'AIF, il est donc possible de proposer des situations de communications écrites et/ou orales. Les compétences langagières peuvent également être regroupées selon le versant réceptif (écouter et lire) ou le versant expressif (parler et écrire) (Kim, 2020). C'est souvent en tenant compte de ces versants que l'on peut remarquer des similitudes entre les compétences.

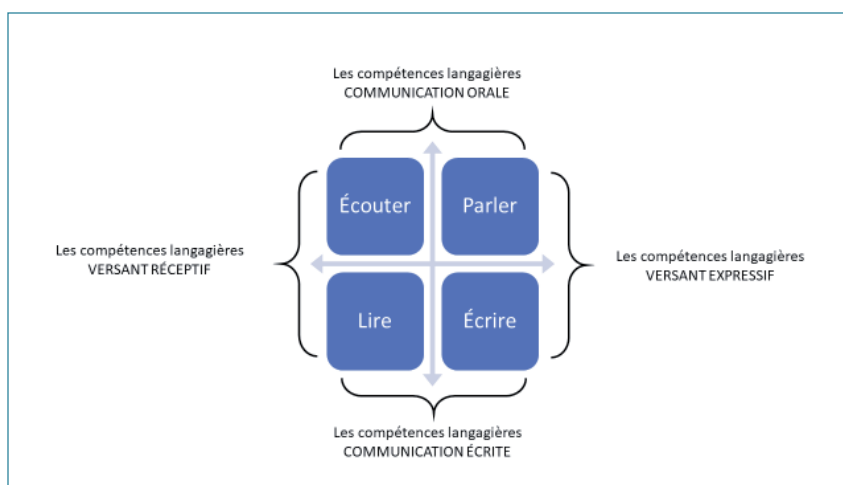


Figure 1

Les compétences langagières

En effet, depuis un certain nombre d'années, des recherches ont été réalisées afin d'observer les liens entre les différentes compétences langagières (Doubet et Southall, 2018; Graham, 2020). Un grand nombre d'études ont démontré les liens existant entre la lecture et l'écriture (Graham et Harris, 2017; Shanahan, 2016; Turcotte et Caron, 2020). Bien que moins nombreuses, d'autres recherches ont aussi établi des liens entre l'oral et la lecture (Kim, 2020; Pan et al., 2020) ainsi qu'entre l'oral et l'écriture (Kim et Schatschneider, 2017; Reznitskaya et al., 2001; Shanahan, 2006). Quoique les compétences langagières ne soient pas constituées de processus identiques, lorsqu'elles sont en relations les unes avec les autres, elles permettraient également le développement des autres compétences (Berninger et Abbott, 2010; Graham et al., 2018; Graham et Hébert, 2011; Kim, 2020). Or, lorsqu'on mentionne cette mise en relation des compétences, il s'agit d'articulation.

Décloisonnement, articulation et intégration : ressemblances et distinctions

Décloisonnement, articulation et intégration sont des termes utilisés dans les écrits francophones, parfois à tort, comme des synonymes. Ces termes ont en commun l'idée de favoriser un enseignement qui évite de compartimenter les différentes composantes de la discipline *français*. Toutefois, il importe également d'en faire ressortir les distinctions.

Le decloisonnement des apprentissages est défini comme étant une « opération qui consiste à éliminer les barrières internes et externes entre les diverses matières et habiletés qui constituent un sujet » (Legendre, 2005, p. 349). Uniquement decloisonner les composantes du français n'est pas suffisant, il faut également les articuler.

Lord (2018) insiste sur l'importance d'articuler les composantes entre elles dans une même situation d'enseignement-apprentissage et non pas de simplement juxtaposer des activités de lecture, d'écriture et de communication orale, car cela permettrait peu aux élèves de percevoir les relations entre les différents

apprentissages. L'articulation est définie comme étant un « mode d'organisation et d'enchaînement des éléments du discours oral ou écrit » (Legendre, 2005, p. 130). C'est l'articulation des composantes du français entre elles qui permettrait aux élèves d'avoir une vision plus complète de la langue et de saisir davantage les liens qui unissent différents apprentissages et ainsi favoriser un meilleur développement de leurs compétences langagières (Lord, 2018).

En éducation, l'intégration est définie comme étant « l'action de faire interagir divers éléments en vue d'en constituer un tout harmonieux et de niveau supérieur » (Legendre, 2005, p. 784). En didactique, il s'agit « d'associer différents objets d'étude, d'un même domaine ou de divers domaines, dans une même planification d'enseignement-apprentissage » (Legendre, 2005, p. 784). Plus spécifiquement, lorsqu'il s'agit d'une même discipline, le terme intégration intradisciplinaire est utilisé. Il se définit comme étant la conjugaison de « deux ou plusieurs contenus interdépendants d'apprentissage, appartenant au même domaine d'études, en vue de résoudre un problème, d'étudier un thème ou de développer des habiletés » (Legendre, 2005, p. 197).

Par ailleurs, Bilodeau (2005) établit une distinction entre le concept d'intégration et celui d'articulation. Pour lui, lorsque les compétences langagières sont articulées entre elles, cela signifie qu'elles sont mises en relation, notamment dans une activité de communication orale ou écrite au cours de laquelle les élèves doivent les mobiliser, par exemple lors d'un débat. Le terme intégration est quant à lui utilisé pour représenter le travail de structuration d'une composante du français à l'intérieur d'une situation d'enseignement-apprentissage, c'est-à-dire l'enseignement spécifique d'un savoir, par exemple l'enseignement d'une stratégie de lecture.

Ainsi, l'approche intégrée du français devrait non seulement favoriser l'articulation des compétences langagières entre elles dans une activité de communication, mais également favoriser l'intégration d'activités de structuration. Ces activités de structuration sont importantes, car elles visent à atteindre des objectifs précis (Bilodeau, 2005). L'articulation d'activités de structuration à des activités de communication peut être envisagée pour la plupart des savoirs du français (Bilodeau, 2005). Pour favoriser la consolidation des apprentissages provenant d'activités de structuration, il s'avère important que l'enseignant aide les élèves à établir des liens entre ces savoirs et les situations de communication dans lesquelles ils sont mobilisés (Bilodeau, 2005). Ces liens, mis en évidence, favoriseront le développement des compétences (Simard et al., 2019).

Composantes enseignées, mobilisées ou utilisées ?

Comme nous l'avons vu précédemment, l'AIF consiste à articuler entre elles différentes activités (de structuration et de communication). Les savoirs liés aux différentes composantes dans une activité de communication n'auront pas le même statut que ceux présents dans une activité de structuration.

Afin de distinguer les différents statuts que peuvent avoir les composantes au sein de l'AIF, nous nous appuyons principalement sur les travaux en didactique de l'oral (Dumais et Soucy, 2020; Dupont et Grandaty, 2016, 2020; Lafontaine, 2001). Dans sa recherche doctorale, Lafontaine (2001) a fait ressortir la notion de statut pour distinguer la place qu'occupe l'oral au sein des activités proposées en classe. Elle y fait donc la distinction entre un oral qui est enseigné et un oral utilisé en classe, sans enseignement. Cependant, à la lumière de notre expérience, ces deux statuts semblent insuffisants pour expliquer tout ce qui est vécu au sein d'une classe.

En effet, une recherche collaborative menée auprès d'enseignantes du primaire (Dumais et Soucy, 2020) a fait ressortir la préoccupation des enseignantes de proposer différentes situations de communication aux élèves au cours desquelles ils mobiliseraient leurs savoirs issus d'un enseignement préalable, afin qu'il y ait réinvestissement de leurs apprentissages. Dans un même ordre d'idées, Dupont et Grandaty (2016), qui se sont intéressés aux pratiques d'enseignement et aux objets présents dans les situations d'enseignement-apprentissage, sont d'avis que l'oral enseigné n'est pas toujours présent dans les situations proposées par les enseignants. Dans certains contextes, les enseignants proposent des situations de communication qui sollicitent la mobilisation de savoirs des élèves, sans pourtant enseigner ces savoirs, puisqu'ils auraient déjà été appris précédemment (Dupont et Grandaty, 2020).

Partant de ces résultats, il se dégage un troisième statut : l'oral mobilisé. « Mobiliser » signifie bien plus qu'utiliser des connaissances (Perrenoud, 1999). Ce nouveau statut ne consiste pas seulement à utiliser l'oral. Il ne s'agit pas non plus d'un enseignement de l'oral. Il s'agit plutôt de réinvestir, dans une variété de contextes, ce qui a été appris préalablement, pour permettre aux élèves de poursuivre le développement de leur compétence à communiquer oralement. En fait, c'est en les amenant à mobiliser à plusieurs reprises leurs savoirs dans différentes situations de communication que les élèves pourront continuer de développer leur compétence.

En tenant compte des travaux de Lafontaine (2001), de Dumais et Soucy (2020) et de Dupont et Grandaty (2016, 2020), il serait donc possible d'envisager les composantes de la discipline *français* selon trois statuts : enseigné, mobilisé et utilisé. En voici les distinctions.

Lorsque des savoirs liés à une composante sont *enseignés* dans une situation d'enseignement-apprentissage, cela laisse entendre que certains objets de cette composante seront explicités spécifiquement. Par exemple, à l'intérieur d'une situation d'enseignement-apprentissage, il serait possible d'**enseigner** une stratégie de compréhension de lecture, la structure du conte ou encore la justification orale. Dans l'AIF, l'enseignement de ces savoirs se déroulerait dans les activités de structuration.

Lorsque des savoirs liés à une composante sont *mobilisés* dans une situation d'enseignement-apprentissage, cela signifie que les enseignants prévoient des activités ayant pour but d'amener les élèves à réinvestir des savoirs acquis préalablement. Par exemple, il serait possible de demander aux élèves de lire des textes afin qu'ils se forment une opinion et qu'ils tentent ensuite de convaincre oralement leurs camarades de classe d'un point de vue quelconque. Dans ce cas, aucun enseignement spécifique n'est fait ni en lecture ni en oral, l'enseignement ayant été fait au préalable. Toutefois, il est attendu des élèves qu'ils **mobilisent**, dans un premier temps, leurs savoirs en lecture afin de comprendre les textes et de faire ressortir les faits qui pourraient appuyer leur opinion. Dans un deuxième temps, il est attendu des élèves qu'ils **mobilisent** leurs savoirs en oral afin qu'ils puissent argumenter correctement. Dans l'AIF, ce sont les activités de communication qui ont pour but d'amener les élèves à mobiliser des savoirs acquis antérieurement. C'est en permettant aux élèves de mobiliser fréquemment les savoirs liés aux différentes composantes du français qu'il est possible de développer leurs compétences langagières.

Lorsque des savoirs liés à une composante sont dits *utilisés* dans une situation d'enseignement-apprentissage, cela signifie que les élèves auront recours à cette composante, sans nécessairement développer ni approfondir des savoirs qui auraient été appris préalablement. Ainsi, ces savoirs seraient utilisés dans l'exécution d'une tâche, sans qu'il y ait une intention d'apprentissage liée à ceux-ci dans la situation d'enseignement-apprentissage. Par exemple, dans une situation d'enseignement-apprentissage,

un élève pourrait noter des mots-clés avant une prise de parole ; ainsi, il utiliserait l'écriture. L'intention derrière cette prise de notes ne serait pas de développer ou de consolider ses apprentissages en écriture, mais bien d'utiliser l'écriture afin de soutenir sa prise de parole.

Ces distinctions nous paraissent très importantes en vue de l'analyse des pratiques des enseignants. L'AIF fait nécessairement appel à des composantes enseignées dans les activités de structuration et à des composantes mobilisées dans les activités de communication proposées. Rappelons aussi que c'est la mise en lumière des relations entre les différentes composantes enseignées et mobilisées certes, mais également entre les compétences qui favorisera le développement des compétences langagières (Bilodeau, 2005 ; Lord, 2018 ; Lyster, 2016 ; Morin et al., 2006 ; Simard et al., 2019). C'est ce que nous abordons dans la prochaine section.

Les relations possibles entre les différentes compétences langagières

Bien que les auteurs précités affirment l'importance des liens entre les compétences langagières, peu d'entre eux informent sur les relations possibles entre elles. Shanahan (2016) s'intéresse à ces relations depuis de nombreuses années. Il répertorie trois façons d'appréhender les relations qui existent entre les compétences langagières. La première concerne les relations au regard des connaissances partagées, la seconde concerne les relations de nature sociocognitive et, finalement, la dernière concerne les relations de nature fonctionnelle.

Les relations au regard des connaissances partagées

Des relations concernant des connaissances partagées existent entre les compétences langagières (Berninger et Abbott, 2010 ; Doubet et Southall, 2018 ; Graham et Haris, 2017 ; Kim, 2020 ; Shanahan, 2016). Ces connaissances peuvent toucher quatre aspects différents.

Tout d'abord, les compétences langagières peuvent avoir en commun des connaissances générales (Shanahan, 2016). Les élèves lisent des textes, ce qui leur permet d'approfondir leurs connaissances sur un sujet précis. Ils réutilisent ces mêmes connaissances pour discuter ou encore ces connaissances servent de terreau pour l'écriture. Par exemple, un élève pourrait lire des textes concernant la protection de l'environnement et ces connaissances acquises pourraient être réinvesties pour produire une affiche visant à sensibiliser ses camarades de classe. L'élève pourrait également se servir de ces connaissances pour prendre part à un débat sur des enjeux environnementaux.

Ensuite, une seconde facette touche les métaconnaissances, c'est-à-dire la conscience de ses propres connaissances et la régulation de celles-ci. Entre autres connaissances, Shanahan (2016) mentionne celles pragmatiques liées à la communication telles que la compréhension des intentions et des fonctions de la communication. En effet, écouter et lire sont des compétences langagières qui ont pour fonction première de comprendre un message (versant réceptif, figure 1), alors que parler et écrire ont pour fonction d'exprimer un message (versant expressif, figure 1). Les intentions présentes derrière les types de textes (oraux ou écrits) font appel à des habiletés semblables. Prenons l'exemple de s'informer en écoutant les nouvelles ou en lisant le journal. Bien que la compétence langagière en jeu ne soit pas la même, dans un cas comme dans l'autre, l'intention est identique : s'informer. Ce sera le cas aussi dans une situation où l'élève souhaite raconter un souvenir d'enfance. Qu'il le fasse à l'écrit ou à l'oral, l'intention restera la même. L'élève devra donc garder son intention en tête et réguler son écrit ou sa prise de parole en fonction de son intention.

Les compétences langagières peuvent également avoir en commun des connaissances procédurales communes (Shanahan, 2016). Il s'agit de connaissances concernant des stratégies ou des habiletés telles que prédire, inférer, visualiser, questionner, résumer, reformuler, justifier, etc. Que ce soit en mode oral ou écrit (voir figure 1), lorsque l'élève reçoit de l'information, il doit être en mesure d'inférer pour en extraire le sens. Ou encore, s'il souhaite justifier son point de vue, qu'il le fasse à l'oral ou à l'écrit, l'élève s'appuiera sur sa connaissance des éléments constitutifs de la séquence justificative.

Finalement, des connaissances sur la langue, notamment des connaissances phonologiques, syntaxiques, sémantiques ainsi que des connaissances d'organisation textuelle (Kim, 2020 ; Shanahan, 2016 ; Teberosky et al., 2020) peuvent être communes aux différentes compétences langagières. Ces connaissances sont utilisées tant dans le versant réceptif que dans le versant expressif de la communication (figure 1). Prenons comme exemple les connaissances phonologiques : l'élève doit être en mesure de les mobiliser en lecture pour décoder les mots, tout comme en écriture pour les encoder.

Les relations de nature sociocognitive

Des relations de nature sociocognitive peuvent être observées entre les compétences langagières (Graham et Haris, 2017 ; Myhill et al., 2020 ; Shanahan, 2016). Ces relations s'appuient sur une perspective communicationnelle lecteur-auteur ou encore locuteur-interlocuteur. Pour communiquer efficacement, l'auteur doit penser à son lecteur. De son côté, le lecteur doit lire en prêtant attention aux messages et aux intentions de l'auteur (Turcotte et Caron, 2020). En lisant des textes et en s'intéressant de plus près à la rhétorique des auteurs, par exemple en analysant des textes modèles, les élèves pourront ainsi s'en inspirer et parvenir à communiquer plus efficacement (Myhill et al., 2020).

Les relations de nature fonctionnelle

Finalement, des relations de nature fonctionnelle peuvent également être observées entre les compétences langagières (Graham, 2020 ; Shanahan, 2016), c'est-à-dire que, bien qu'elles soient envisagées comme des compétences distinctes, elles seront utilisées conjointement pour soutenir l'atteinte d'un même objectif. Prenons l'exemple de deux élèves qui seraient à l'étape de révision d'un texte écrit. Ils pourraient lire le texte de leur coéquipier pour ensuite en discuter et proposer certaines améliorations. Ainsi, ils auraient mobilisé leur compétence à lire et leur compétence à communiquer oralement (parler et écouter) dans le but d'améliorer leur texte écrit.

Ce tour d'horizon de l'AIF, des statuts des compétences langagières et des relations qu'il est possible d'observer entre elles nous permet d'avoir suffisamment d'information pour en venir à proposer une définition de l'approche.

Vers une définition opérationnelle de l'approche intégrée du français

La figure 2 que nous proposons fait office de synthèse des différents éléments conceptuels présentés précédemment. Pour en assurer sa compréhension, les éléments constitutifs de l'AIF sont tout d'abord décrits pour ensuite mener vers une définition de l'AIF.

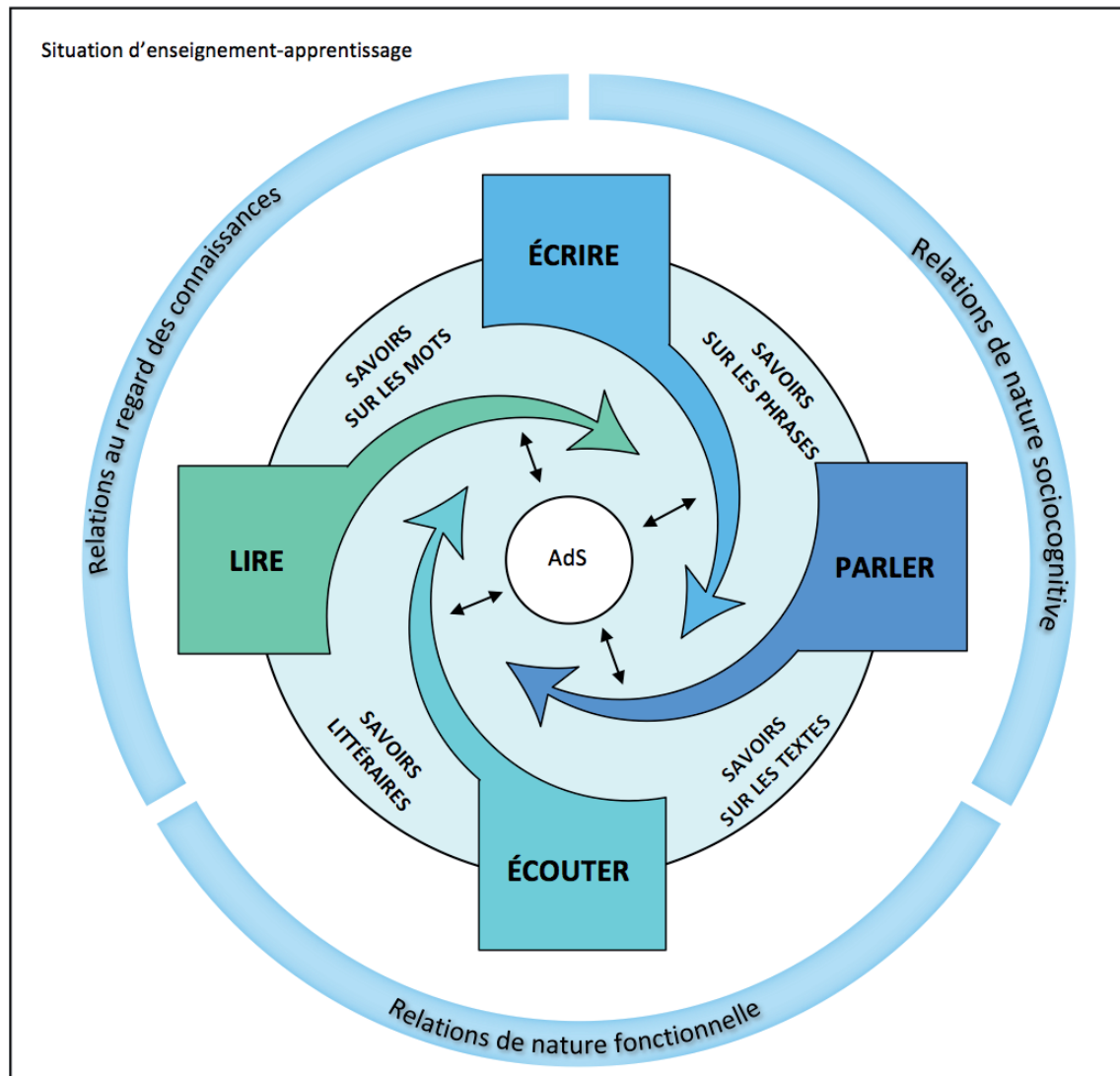


Figure 2
L'approche intégrée du français

Un enseignant qui préconise l'AIF propose à ses élèves des situations d'enseignement-apprentissage dans lesquelles se trouve au moins une activité de communication (représentée par le cercle turquoise) visant le développement de plus d'une compétence langagière (écouter, parler, lire, écrire). Les flèches arrondies mettent de l'avant l'articulation souhaitée entre ces différentes compétences. Cette articulation s'appuiera sur les relations qu'il est possible de percevoir entre les compétences langagières : relations au regard des connaissances, relations de nature sociocognitive et/ou relations de nature fonctionnelle (cercle externe bleu). La situation de communication peut aussi requérir la mobilisation de savoirs en lien avec d'autres composantes du français. Il peut s'agir de savoirs sur les mots, de savoirs sur les phrases, de savoirs sur les textes ou encore de savoirs littéraires. Ces savoirs pourraient être également enseignés dans une activité de structuration (représentée par le cercle blanc) intégrées à l'activité de communication. Bien qu'il n'y ait qu'un seul cercle blanc, le nombre d'activités de structuration peut varier en fonction des intentions d'apprentissage visées par la situation d'enseignement-apprentissage. Comme souligné par Simard et al. (2019) et par Bilodeau (2005), il importe de faire ressortir les liens possibles entre les savoirs enseignés et leur mobilisation requise dans la situation de communication proposée, le but étant de développer et d'approfondir les savoirs des élèves pour ainsi assurer le développement de leurs compétences. Ces liens entre l'activité de structuration et l'activité de communication sont illustrés par les flèches bidirectionnelles. Ces flèches pointent vers l'activité de structuration pour mettre en valeur la nécessité parfois requise d'acquérir ou d'approfondir des savoirs pour réaliser l'activité de communication proposée. Les flèches pointent aussi de l'activité de structuration vers l'extérieur pour démontrer l'utilité que peuvent avoir ces apprentissages en les mobilisant dans l'activité de communication proposée. Par conséquent, c'est grâce aux va-et-vient entre savoirs enseignés (à l'aide de l'activité de structuration) et savoirs mobilisés (dans l'activité de communication) que l'enseignant amènera les élèves à comprendre la pertinence des apprentissages en démontrant les liens entre ces apprentissages et leur mobilisation. Il est important de noter que des liens avec l'activité de structuration peuvent être faits avec une ou plusieurs compétences. Par exemple, il serait possible de proposer aux élèves une activité de structuration en grammaire sur les marqueurs de relation et faire des liens avec la compétence à lire en les amenant à constater le sens que ces marqueurs donnent à des passages d'un texte qu'ils ont à lire. Il serait également possible de pousser les liens plus loin (si l'activité de communication proposée s'y prête) en mettant en évidence la manière dont ces savoirs s'articulent aussi avec la compétence à écrire, à parler ou à écouter.

À la lumière de cette représentation, laquelle rend explicites des éléments de l'AIF déjà présents dans les écrits que nous avons analysés lors de la première recherche documentaire, mais qui formalisent aussi des éléments inédits et absents des écrits issus de ce premier corpus, il est possible de proposer une définition formelle de l'AIF.

Ainsi, 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 dans laquelle se croisent une ou des activités de structuration visant à enseigner des savoirs de différentes composantes du français et une ou des activités de communication où les élèves sont amenés à mobiliser leurs savoirs.

Conclusion

La visée de cet article est de proposer une définition de l'approche intégrée du français. Cette définition de l'AIF nous permet désormais d'avoir un cadre plus stable pour l'analyse des pratiques d'enseignement liées à cette approche. Bien qu'il s'agisse d'une avancée au regard de l'AIF, il n'en demeure pas moins que plusieurs questions demeurent. Comment les pratiques d'enseignants disant utiliser l'AIF peuvent-elles être définies? Quels sont les avantages et les inconvénients d'utiliser une telle approche? Quels sont les effets de l'AIF sur les apprentissages des élèves? D'autres recherches sont nécessaires afin de documenter plus largement l'approche intégrée du français.

Références

- Berninger V. W. et Abbott R. D. (2010). Listening comprehension, oral expression, reading comprehension, and written expression: Related yet unique language systems in grades 1, 3, 5, and 7. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 635–651. <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fa0019319>
- Bilodeau, S. (2005). *Le décloisonnement des activités dans la classe de français : analyse d'écrits didactiques* [mémoire de maîtrise inédit]. Université Laval, Québec, Canada.
- Bilodeau, S. et Chartrand, S.-G. (2009). Décloisonner les différentes sous-disciplines du français, conception et pratiques. *Québec français*, 153, 79-81. <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2009-n153-qb1097061/44263ac.pdf>
- 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://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19388071.2017.1366607?journalCode=ulri20>
- 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.
- Graham, S. (2020). The sciences of reading and writing must become more fully integrated. *Reading research quarterly*, 55(1) 35-44. <https://doi.org/10.1002/rrq.332>
- Graham, S., Liu, X., Aitken, A., Bartlett, B., Ng, C., Harris, K. R., Aitken, A., Barkel, A., Kavanaugh, C. et Talukdar, J. (2018). Effectiveness of literacy programs balancing reading and writing instruction : A meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 53, 279–304. <https://doi.org/10.1002/rrq.194>
- Graham, S. et Harris, K.R. (2017). Reading and writing connections :How writing can build better readers (and vice versa). Dans C. Ng et Bartlett (Ed.), *Improving reading and reading engagement in the 21st century* (p. 333-350). Springer.
- Graham, S. et Hebert, M. (2011). Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review*, 81(4), 710-744. DOI : 10.17763/haer.81.4.t2k0m13756113566

- Kim, Y.-S. (2020). Interactive dynamic literacy model: An integrative theoretical framework for reading-writing relations. Dans R. A. Alves, T. Limpo et R. M. Joshi (Ed.), *Reading-writing connections: Toward integrative literacy science* (p. 85-105). Springer.
- Kim, Y.-S. G. et Schatschneider, C. (2017). Expanding the developmental models of writing: A direct and indirect effects model of developmental writing (DIEW). *Journal of Educational Psychology*, 109(1), 35-50. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/edu0000129>
- 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, Canada.
- 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>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (3^e éd.) Guérin.
- Lord, M.-A. (2017). Pourquoi articuler la grammaire aux activités de lecture et d'écriture? *Les cahiers de l'AQPF*, 8(1), 4-5.
- Lord, M.-A. (2018). Le genre textuel comme point nodal pour planifier l'enseignement dans la discipline français. Dans Boubli-Ekimova, H. et Stan, C. A. (dir.), *Macro-planification. Planifier et enseigner à partir de concepts* (p. 89-105). Presses de l'Université Laval.
- Lyster, R. (2016). *Vers une approche intégrée en immersion*. CEC.
- Mandel Morrow, L., Roskos, K. A., Gambrell, L. B. (2016). *Oral language and comprehension in preschool*. Guilford Press.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec.
- Moreau, A.C., Lacelle, N., Ruel, J. et Mercier, G. (2020). Proposition d'une conceptualisation coconstruite de la littératie : résultat d'une recherche-développement. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 43, 45-59. <https://doi.org/10.4000/dse.4298>
- Moreau, C. A., Stanké, B., Pharand, J. et Lafontaine, L. (2014). Des enseignants en milieu minoritaire francophone améliorent leur enseignement pour la réussite en littératie. *Language and Literacy*, 16(2), 90-108. <https://doi.org/10.20360/G2GK5K>
- 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.
- Morin, M. F., 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., Charron, A., L'impact d'une approche intégrée du français écrit sur les compétences orthographiques au primaire. *La Lettre de l'AIRDF*, 37, 24-29. DOI : <https://doi.org/10.3406/airdf.2005.1668>
- Morin, M.-F., Montésinos-Gelet, I., Parent, J. et Prévost, A. (s.d.). *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
- Myhill, D., Lines, H. et Jones, S. (2020). Writing Like a Reader: Developing Metalinguistic Understanding to Support Reading-Writing Connections. Dans R. A. Alves, T. Limpo et R. M. Joshi (Ed.), *Reading-writing connections: Toward integrative literacy science* (p. 107-122). Springer
- Pan, P.-Y. M., Miller, B. W. et Anderson, R. C. (2020). What does discussion add to reading for conceptual learning? Dans M. R. Kuhn et M. J. Dreher (dir.), *Developing conceptual knowledge through oral and written language* (p. 58-75). Guilford Press.
- Perrenoud, P. (1999). *Transférer ou mobiliser ses connaissances? D'une métaphore à l'autre : implications sociologiques et pédagogiques*. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_28.html

- Reznitskaya, A., Anderson, R. C., McNurlen, B., Nguyen-Jahiel, K., Archodidou, A., et Kim, S. (2001). Influence of oral discussion on written argument. *Discourse Processes*, 32, 155–175. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2001.9651596>
- Shanahan, T. (2006). Relations among oral language, reading, and writing development. Dans C. A. MacArthur, S. Graham, et J. Fitzgerald (Ed.), *Handbook of writing research* (p. 171–183). The Guilford Press.
- Shanahan, T. (2016). Relationships between reading and writing development. Dans C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Ed.), *Handbook of writing research* (2^e éd. [p. 194–207]). 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.
- Tardif J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation.
- Teberosky, A., Sepulveda, A. et Costa e Sousa, O. (2020) Orality, Reading and Writing in Early Literacy. Dans R. A. Alves, T. Limpo et R. M. Joshi (Ed.), *Reading-writing connections: Toward integrative literacy science* (p. 85-105). Springer.
- 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>
- Van der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels* (3^e éd.) De Boeck.
- Vienneau, R. (2017). *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques* (3^e éd.). Chenelière éducation.

Pour citer cet article

- Soucy, E. (2022). Vers une définition de l'approche intégrée du français. [Article prospectif]. *Formation et profession*, 30(3), 1-14. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.724>