

# PERSPECTIVES D'UN TANDEM D'ENSEIGNANTES INTÉGRANT L'ÉCRITURE DE GENRES TEXTUELS EN FRANÇAIS ET EN ANGLAIS AU PRIMAIRE QUÉBÉCOIS

JOËL THIBEAULT *Université d'Ottawa*

MARIE-HÉLÈNE FORGET *Université du Québec à Trois-Rivières*

**RÉSUMÉ.** Cet article présente les résultats d'une recherche exploratoire dans le cadre de laquelle une enseignante titulaire et une enseignante d'anglais langue seconde œuvrant en sixième année du primaire québécois en anglais intensif ont coenseigné deux séquences sur l'écriture de genres textuels (la recommandation d'une œuvre narrative et la lettre d'opinion) de manière simultanée et intégrée, en français et en anglais. À partir de données issues d'entrevues individuelles semi-dirigées réalisées à la suite de la mise en œuvre de chaque séquence, nous mettons en exergue le point de vue des enseignantes quant aux paramètres des séquences intégrées, au vécu des élèves qui ont pris part aux séquences et à l'intégration des langues dans un contexte de coenseignement.

## PERSPECTIVES OF A TEACHING TANDEM INTEGRATING THE WRITING OF TEXTUAL GENRES IN FRENCH AND ENGLISH AT THE PRIMARY LEVEL IN QUÉBEC

**ABSTRACT.** This article presents the results of an exploratory study conducted in an intensive English program in Québec. A French classroom teacher and an English as a second language teacher simultaneously cotaught two units on writing genres (recommendations and opinion letters) to grade-6 students. Using data from a series of individual semi-structured interviews conducted after each unit, we focus on the teachers' points of view regarding the parameters of each integrated unit, the students' experiences throughout the linguistic integration as well as the coteaching of languages in an integrated way.

À une époque où la mondialisation favorise le contact entre les langues et où une connaissance fonctionnelle de la langue hégémonique anglaise devient un atout considérable pour tout citoyen, moult systèmes éducatifs misent sur une offre variée de cours de langue seconde (L2) et étrangère. À ce titre, le programme d'anglais intensif, mis en place dans un nombre croissant d'écoles québécoises (Dezutter et al., 2016), vise à soutenir les élèves de la fin du primaire dans leur apprentissage de l'anglais L2 en leur proposant une augmentation et une concentration du temps alloué à son enseignement (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MÉES], 2017). Pour mettre en œuvre ce programme, les écoles sont appelées à choisir parmi deux principaux modes de fonctionnement (Dezutter et al., 2017; ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2013) : d'une part, les élèves peuvent suivre un cursus où l'enseignement de l'anglais se réalise sur une période de cinq mois, alors que les cinq autres mois sont consacrés aux autres disciplines, obligatoirement enseignées en français selon la Charte de la langue française. D'autre part, on trouve dans certains établissements une alternance des cours d'anglais et des cours d'autres disciplines tout au long de l'année scolaire. On peut, par exemple, trouver dans ces écoles des modèles d'enseignement où certaines journées de la semaine sont entièrement consacrées à l'anglais, alors que les autres disciplines sont enseignées le reste du temps, en français.

En recherche, par ailleurs, nombreux sont ceux qui avancent que l'apprentissage des langues ne s'opère pas de façon cloisonnée, que les connaissances du locuteur qui relèvent d'une langue vont influencer sur celles des autres langues de son répertoire linguistique (Cummins, 1979; Galante, 2018; Maynard et al., 2020). Dans cette optique, pour favoriser les transferts entre les langues qu'apprennent les élèves à l'école et les aider ainsi à mettre au jour les similitudes et les différences qui caractérisent leur usage, l'enseignant dispensant le cours sur la langue d'enseignement (L1) et son homologue en L2 gagneraient à travailler de concert, en agençant contenus et pratiques pédagogiques (Falempin et David, 2012; Thibeault et Gauvin, 2019; White et Horst, 2012). Dans cette perspective, le MÉES (2019) a conçu un document de soutien du personnel enseignant mettant en relief l'importance, en anglais intensif, de la collaboration entre l'enseignant titulaire et celui d'anglais L2. Selon ce texte, « [l]es enseignants ont tout avantage à faire appel à des éléments semblables pour soutenir les élèves dans leurs apprentissages » (p. 5); pour ce faire, on y propose notamment d'« exploiter un thème commun » (p. 6), de « planifier un projet interdisciplinaire » (p. 7) et d'« utiliser des dispositifs communs » (p. 8). Dans le cadre du présent article, à la lumière des apports de cette intégration des disciplines linguistiques suggérée dans les travaux de

recherche et des propositions faites par le MEES pour l'anglais intensif, nous avons cherché à décrire l'expérience de deux enseignantes, une titulaire, l'autre d'anglais L2, œuvrant dans ce programme auprès des mêmes élèves, qui collaborent dans la mise en œuvre d'un coenseignement de genres textuels écrits dans les deux langues.

## **CADRE THÉORIQUE ET RECENSION DES ÉCRITS**

Le cadre théorique autour duquel gravite notre étude repose sur trois domaines de recherche complémentaires : l'enseignement de l'écriture par les genres textuels, la didactique intégrée des langues et le coenseignement. Nous les abordons maintenant afin de situer notre recherche par rapport aux écrits scientifiques pertinents.

### ***L'enseignement de l'écriture par les genres textuels***

En didactique des langues, la collectivité scientifique reconnaît que l'enseignement de l'écriture peut notamment reposer sur l'étude des genres textuels (Lord, 2018; Marmy Cusin, 2014). En effet, dans une culture donnée, on reconnaît qu'un texte écrit existe fréquemment par rapport à d'autres, avec lesquels il partage des traits « d'ordres communicationnel, textuel, sémantique, grammatical [et] graphique » qui sont souples, mais stables dans le temps (Chartrand et al., 2015, p. 3). La recette, le texto, la recommandation d'une œuvre narrative et la lettre d'opinion sont autant de genres textuels que l'enseignant peut faire observer à ses élèves afin qu'ils puissent à leur tour s'engager dans une production écrite relevant du genre étudié.

Permettant notamment d'ancrer l'enseignement d'une langue dans des pratiques sociales de référence (Dolz et Gagnon, 2008), le modèle du genre textuel a montré son efficacité en didactique de l'écriture (de Pietro et Schneuwly, 2003), et ce, dans divers environnements éducatifs. En français L1, par exemple, Roubaud et Roumain (2018) ont mis en œuvre une séquence d'enseignement en France auprès d'élèves de 8 à 10 ans qui ont soit observé les caractéristiques génériques du récit de fiction, soit celles d'un texte argumentatif. Pour ce faire, les élèves ont été appelés, avant la production écrite, à déconstruire un texte modèle relevant de l'un ou l'autre des genres; ce faisant, ils ont mis au jour les caractéristiques qui lui sont afférentes et, par la suite, ils ont pu écrire eux-mêmes un texte qui adopte les traits du genre initialement étudié. Les résultats de cette étude mettent en valeur, entre autres, l'importance du travail préliminaire sur le genre et la pertinence d'aborder une variété de genres textuels avec les élèves, car les différences qui les marquent permettent l'enseignement d'un éventail large de compétences langagières. En anglais L2, les

chercheurs tirent des conclusions relativement similaires (Hyland, 2007; Uzun et Topkaya, 2020); ils précisent de surcroît que, au primaire, le recours aux genres peut permettre aux jeunes scripteurs en langue seconde de développer un niveau de confiance élevé et une attitude positive à l'égard de l'écriture (Ahn, 2012).

Si les travaux mentionnés jusqu'ici misent sur le recours aux genres textuels dans une perspective essentiellement monolingue, c'est-à-dire que les apprenants sont appelés à faire ressortir les caractéristiques de textes écrits dans une seule langue, certains auteurs (Balsiger et al., 2012; Bawarshi, 2016) postulent en outre qu'un tel travail sur les genres gagneraient à se mettre en œuvre à partir d'écrits adoptant le même genre dans plusieurs langues. Selon eux, si les cultures dans lesquelles s'inscrit le genre étudié peuvent être mises en perspective au moment d'enseigner l'écriture, les caractéristiques qui sous-tendent les textes du genre d'une langue à l'autre sont souvent similaires; elles peuvent en ce sens être relevées de façon intégrée, dans une perspective bilingue (Gentil, 2011). Nos travaux s'insèrent dans une telle optique. En effet, nous avons voulu nous pencher sur la pertinence didactique que peut revêtir un enseignement de l'écriture reposant sur les genres textuels qui intègre le français L1 et l'anglais L2, afin que des élèves du primaire en anglais intensif construisent conjointement des compétences liées à l'une et l'autre des langues. Pour présenter les assises théoriques sur lesquelles se basent les séquences que nous avons élaborées dans ce projet, nous nous tournons maintenant vers la didactique intégrée des langues, que nous présentons dans le détail à la section suivante.

### *La didactique intégrée des langues*

La didactique intégrée des langues, qui veut « aider l'apprenant à établir des liens entre un nombre limité de langues, celles dont on recherche l'apprentissage dans un cursus scolaire » (Candelier et al., 2012, p. 6), préconise une éducation globale au langage. Ce dernier, dès lors, n'est pas considéré à l'aune des frontières qui délimitent les langues, mais bien en fonction des relations qui existent entre elles et des compétences transversales qui sous-tendent leur utilisation (Candelier, 2016; Wokush, 2008a). Ainsi, par une mise en contact des langues de l'école et une coordination des pratiques qui visent leur apprentissage respectif, les enseignants peuvent mettre les connaissances que détient l'élève sur la langue d'enseignement au service de la L2. Inversement, en opérant un détour par la langue seconde, ils seraient à même d'amener l'élève à mettre la L1 à distance, à la relativiser et, donc, à mieux la comprendre et à l'utiliser (de Pietro, 2007, 2009). En ressortirait notamment une certaine

économie cognitive (Cavalli, 2008; Wokush, 2008b), car lors d'un enseignement intégré, l'élève est appelé à tirer parti des efforts qu'il déploie dans son apprentissage d'une langue étant donné qu'il s'en sert ensuite, ou en même temps, dans l'apprentissage de l'autre. Pour l'enseignant, il devient ainsi pertinent de mobiliser certaines des connaissances que les élèves ont développées dans l'autre langue pour les amener plus rapidement, grâce à des liens interlinguistiques, à s'approprier les contenus relatifs à sa discipline.

Au Québec, il existe un champ de recherche émergent qui a relevé la pertinence d'un enseignement intégré du français L1 et de l'anglais L2 (Ballinger et al., 2020; Gauvin et Thibeault, 2016; Gunning et al., 2016). À cet égard, Mainella (2012) a réalisé une recherche avec une enseignante de français et une enseignante d'anglais de cinquième secondaire (environ 16 ans) en banlieue de Montréal. Celles-ci ont collaboré dans le cadre d'un projet ayant pour objectif d'amener les élèves à faire des liens entre les langues, par rapport à certaines notions liées à la grammaire et à la structure de textes. Plus particulièrement, grâce à un accompagnement pédagogique s'échelonnant sur un an, la chercheuse a invité les participantes à mettre en œuvre, chacune dans sa classe, des activités et des interventions s'appuyant sur un détour par l'autre langue. Pour rendre compte de ce projet, elle a, entre autres, interviewé les enseignantes à la fin de la recherche. L'enseignante d'anglais L2 a affirmé que le projet lui a permis d'en apprendre davantage sur sa profession et la source des erreurs de ses élèves. Elle a aussi remarqué qu'elle avait manqué de temps pour enseigner l'ensemble des notions dont elle avait planifié l'enseignement et qu'il est souhaitable que les enseignantes qui collaborent aient une vision similaire de l'enseignement des langues. L'enseignante de français L1, pour sa part, a mentionné que les élèves doivent comprendre la valeur d'un enseignement intégré en écriture pour en profiter de manière signifiante. Les deux enseignantes se rejoignent au demeurant sur un point : il est important que les élèves puissent réfléchir aux convergences et aux divergences entre les langues relativement tôt dans la mise en œuvre d'un tel projet et que, en ce sens, ils soient dotés d'outils pour colliger leurs réflexions interlinguistiques (p. ex., une feuille de notes) dès le début.

Dans un contexte d'anglais intensif similaire au nôtre, Horst et al. (2010) ont élaboré et mis à l'essai une série d'activités dans le cadre desquelles des élèves de quatrième et de cinquième années du primaire (9-10 ans) scolarisés à Montréal étaient appelés à étudier certains faits de langue en français et en anglais, dans une optique comparative (p. ex., les déterminants possessifs, les homophones). À la fin du projet, les

chercheuses ont en outre interviewé les enseignantes afin de rendre compte de leurs perspectives sur leur expérience d'intégration. L'enseignante d'anglais a noté que ses élèves semblaient avoir apprécié les activités suggérées, qu'ils avaient acquis plus de confiance en anglais et que la comparaison de l'anglais et du français, langue mieux connue par plusieurs des élèves, n'avait pas mené à une surutilisation du français dans le cours consacré à la L2. La participation de l'enseignante de français a néanmoins été difficile dans la mise en œuvre de ces activités, car celle-ci avait planifié à l'avance son enseignement et n'était pas toujours prête à s'éloigner de sa planification pour y inclure des connexions avec l'anglais dans sa classe.

À ce jour, la recherche a donc commencé à documenter les enjeux relatifs à la collaboration d'enseignants de français et d'anglais qui souhaitent mettre en place un enseignement intégré des langues, notamment en écriture. Cela étant, dans ces travaux, bien qu'il y ait une planification d'activités impliquant les deux enseignants, au moment d'enseigner, chacun d'eux a mis en œuvre lesdites activités sans l'appui de son collègue dans la classe. Dans notre étude, quoique nous nous soyons appuyés sur les travaux mentionnés précédemment, nous avons opté pour un autre modèle d'intégration des langues, celui du coenseignement. Autrement dit, nous nous sommes intéressés à deux enseignantes du primaire, une enseignante titulaire, l'autre d'anglais L2, qui travaillent en tandem pour planifier les activités et enseigner conjointement l'écriture dans une même classe, dans les deux langues.

### ***Le coenseignement***

Si le concept de *coenseignement* fait fréquemment allusion au travail collaboratif entre un enseignant régulier et un collègue qui se préoccupe principalement des apprenants ayant des besoins particuliers (Toullec-Théry et Moreau, 2020), on l'emploie de plus en plus de manière générale, pour faire référence à un minimum de deux membres d'un personnel enseignant partageant un même espace classe et contribuant tous activement, à divers degrés, aux activités pédagogiques (Tremblay, 2020). La recherche s'étant arrêtée aux expériences des enseignants qui prennent part au coenseignement a également révélé certaines des conditions qui contribuent à sa mise en œuvre optimale. Ainsi serait-il important que les enseignants qui travaillent de concert partagent une vision pédagogique semblable (Daguzon et Marlot, 2019; Jeannotte et Gray, 2020) et qu'ils aient certaines connaissances liées à l'expertise du collègue avec qui ils collaborent (Norton, 2013; Saillot et Malmaison, 2018). Leur relation devrait, par ailleurs, reposer sur la confiance, des interactions

harmonieuses et un respect mutuel (Saillot et Malmaison, 2018 ; Tasdemir et Yildirim, 2017). Le coenseignement nécessiterait certes un temps de préparation notable (Janin et Couvert, 2020; Toullec-Théry et Moreau, 2020), mais favoriserait aussi le développement des professionnels impliqués (Tasdemir et Yildirim, 2017; Tremblay, 2020).

Dans un contexte où le coenseignement est mis en œuvre par des professionnels qui doivent enseigner dans des langues différentes à un même groupe d'élèves (Dillon et Gallagher, 2019), on note par ailleurs que l'alternance des langues en interaction dans la classe devrait se situer au cœur des réflexions des enseignants. En effet, il serait important que les élèves soient exposés aux deux langues, sans toutefois qu'il y ait un recours systématique à la traduction. Il devient donc important que l'utilisation de ces deux langues par les enseignants soit réfléchi de manière à favoriser l'étayage offert aux élèves et, de facto, à appuyer stratégiquement leur développement de compétences dans les deux langues.

### **Objectif de recherche**

À la lumière des apports potentiels de l'enseignement de l'écriture par les genres textuels, de la didactique intégrée des langues pour les programmes d'anglais L2 au Québec et des travaux actuels sur le coenseignement, il semble pertinent d'approfondir les éléments de réflexion mis en exergue jusqu'à présent et de les mettre en relation. Pour cet article, notre objectif sera donc de rendre compte de l'expérience d'une enseignante titulaire, qui s'occupe notamment de l'enseignement du français, et d'une enseignante d'anglais L2, lesquelles coenseignent l'écriture de façon simultanée dans les deux langues à des élèves qui suivent un programme d'anglais intensif.

### **MÉTHODOLOGIE**

Le projet de recherche à partir duquel ont été collectées les données présentées dans ce texte s'est déroulé pendant l'année scolaire 2020-2021 dans une école en banlieue nord de Montréal. À cette école, les élèves suivent le programme d'anglais intensif en sixième année (11 ans); deux jours et demi par semaine sont consacrés aux cours d'anglais, les autres étant consacré à l'enseignement, en français, des autres disciplines. L'école n'adopte donc pas le mode de fonctionnement successif *cinq mois/cinq mois*, ce qui a permis une collaboration étroite entre une enseignante titulaire, Éliane, et une enseignante d'anglais L2, Clara, dans le cadre de notre projet<sup>1</sup>. Ces deux enseignantes s'occupent en alternance de deux groupes d'élèves, lesquels ont été jumelés, selon la suggestion des

enseignantes, en un grand groupe de 56 apprenants aux fins de notre étude.

### **Participant**

Au début de notre recherche, Éliane a 32 ans et compte 10 ans d'expérience en enseignement, toutes ces années ayant été passées au palier primaire. Il s'agit de sa septième année d'enseignement auprès d'élèves en anglais intensif. Sa langue maternelle est le français, bien qu'elle connaisse aussi l'anglais et l'espagnol. Forte d'un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire, elle a fait toute sa scolarité, obligatoire et postsecondaire, en français. Clara, de son côté, a 33 ans au commencement de la recherche. Elle compte 11 années d'expérience en enseignement et elle œuvre en anglais intensif depuis le début de sa carrière. Le français est sa quatrième langue; il est précédé par le coréen, le japonais et l'anglais. Elle a fait sa scolarité obligatoire en français, mais pour ses études postsecondaires, elle s'est tournée vers des programmes de langue anglaise. Elle détient un baccalauréat en enseignement de l'anglais langue seconde. Il convient également de mentionner qu'Éliane et Clara enseignent aux mêmes groupes d'élèves en anglais intensif depuis trois années. Elles coenseignent fréquemment, mais dans le cadre de ce projet-ci, c'est la première fois qu'elles le font dans une optique d'intégration des langues.

### **Déroulement**

L'objectif initial de l'étude était de mettre à l'essai deux séquences d'enseignement intégré de l'écriture, chacune d'elles portant sur l'enseignement d'un genre textuel en conformité avec le programme de français langue d'enseignement (gouvernement du Québec, 2001) : la recommandation d'une œuvre narrative et la lettre d'opinion. Notre choix s'est en effet arrêté à ces deux genres parce qu'ils sont tous les deux considérés comme des « textes qui visent à convaincre ou à faire agir » (gouvernement du Québec, 2001, p. 87), même s'ils présentent des différences génériques notables. Par exemple, sur le plan textuel, la lettre d'opinion s'organise autour d'arguments soutenus par des preuves en faveur de la position de l'auteur (Chartrand et al., 2015), alors que la recommandation d'une œuvre en fournit certaines informations éditoriales et contextuelles (un résumé, des informations sur l'auteur, etc.), avant de mettre en évidence ses qualités (Masseron, 2003). Qui plus est, nous avons sélectionné ces genres parce qu'ils font partie de la planification annuelle d'Éliane. Clara nous a quant à elle indiqué en début de projet qu'elle croyait ses élèves capables de s'engager dans l'apprentissage de ces genres, surtout s'il allait se faire au moyen d'un



enseignement intégré avec le français, et que cet enseignement lui permettrait de rejoindre les attentes liées à la compétence *Écrire des textes* du programme d'anglais L2 (gouvernement du Québec, 2001).

C'est de concert avec les deux enseignantes que nous avons élaboré les séquences. Plus précisément, les enseignantes et les chercheurs ont travaillé conjointement pour définir ce que constitue une recommandation d'œuvre narrative et une lettre d'opinion, à partir des connaissances de l'enseignante titulaire et avec l'aide de la documentation proposée par les chercheurs. L'équipe a ensuite préparé les séances d'enseignement. Au gré de leur conception, les enseignantes se sont appuyées sur leur expérience et leurs connaissances relatives à leurs élèves, et les chercheurs ont soutenu les enseignantes dans leur appropriation de l'approche par genres. Chacune des séquences aura pris environ cinq heures à élaborer. S'inspirant des recherches qui portent sur l'enseignement de l'écriture par les genres textuels (p. ex., Ahn, 2012; Roubaud et Roumain, 2018), les séquences reposent notamment sur l'observation d'exemples et de contre-exemples de textes qui adoptent (ou non) les caractéristiques du genre textuel à l'étude. Ces observations permettent ainsi aux élèves de relever les caractéristiques communicationnelles, structurales, linguistiques et graphiques marquant ledit genre dans les deux langues, dans le but ultime de les amener à rédiger des textes, en français et en anglais, en recourant à ses caractéristiques.

La séquence sur la recommandation d'une œuvre narrative (Tableau 1) a été mise en œuvre sur trois cours complets de 120 minutes, en décembre 2020. L'intégration du français et de l'anglais s'est faite au tout premier cours, qu'Éliane et Clara ont coenseigné en utilisant des exemples et des contre-exemples de recommandations de films et de bandes dessinées dans les deux langues. Les deuxième et troisième séances ont quant à elles été consacrées à la rédaction de recommandations par les élèves; le deuxième cours a été mené par Éliane, en français, et les élèves devaient écrire une recommandation de film. Le troisième a été enseigné par Clara, en anglais, et portait sur la recommandation d'une bande dessinée.

TABLEAU 1. *Sommaire de la séquence sur la recommandation d'une œuvre narrative*

Cours	Étapes	Langue
1	En plénière, analyser un exemple en français, un exemple en anglais et un contre-exemple en français	Bilingue
	Inviter les élèves à classer de nouvelles recommandations en français et en anglais, selon qu'elles sont des exemples ou des contre-exemples, et à fournir des justifications pertinentes	

	Représenter les savoirs dans deux référentiels, un en français, l'autre en anglais	
	Inviter les élèves à réécrire un contre-exemple dans les deux langues	
2, 3	Inviter les élèves à rédiger une recommandation de film en français et une recommandation de bande dessinée en anglais	Français, puis anglais
	Inviter les élèves à offrir une rétroaction à un pair pour les textes en français et en anglais en utilisant les référentiels	

Plus élaborée, la séquence dans le cadre de laquelle les élèves ont appris à écrire une lettre d'opinion a été mise en œuvre en mars et en avril 2021, sur huit cours de 60 à 90 minutes (Tableau 2). Son objectif était d'écrire une lettre d'opinion en français, puis de rédiger, en anglais, la réponse à une telle lettre.

**TABEAU 2. Sommaire de la séquence sur la lettre d'opinion**

Cours	Étapes	Langue
1	En plénière, analyser un exemple en anglais, un contre-exemple en anglais et un exemple en français, afin de mettre au jour les caractéristiques visuelles et graphiques de la lettre d'opinion	Bilingue
	Commencer la construction d'un référentiel bilingue	
2	Inviter les élèves à analyser, en équipes, deux exemples d'introduction (une en français, une en anglais) et deux contre-exemples d'introduction (une en français, une en anglais). Répéter cet exercice pour la conclusion.	Bilingue
	Poursuivre la construction du référentiel bilingue	
3	Inviter les élèves à analyser, en équipes, deux exemples et un contre-exemple de paragraphe de développement	Bilingue
	Poursuivre la construction du référentiel et corriger le contre-exemple de paragraphe de développement	
4	Inviter les élèves, en équipes, à relever le vocabulaire incitatif d'une lettre d'opinion en français	Bilingue
	Inviter les élèves, en équipes, à proposer des traductions anglaises des termes relevés en français	
5	Inviter les élèves à planifier la rédaction de leur lettre d'opinion	Français
6	Inviter les élèves à rédiger et à réviser leur lettre d'opinion	Français
7	En plénière, analyser deux exemples d'une réponse à une lettre d'opinion (un en français, l'autre en anglais)	Bilingue
	Adapter le référentiel pour qu'il reprenne les éléments d'une réponse à une lettre d'opinion	
8	Inviter les élèves à planifier et à rédiger une réponse à une lettre d'opinion	Anglais

Ainsi les séquences proposées reposent-elles sur des assises théoriques communes, bien qu'elles diffèrent de quelques façons. En effet, puisque la recommandation est un genre textuel moins complexe, le nombre de séances de classe lui étant consacré était inférieur à celui de la séquence sur la lettre d'opinion. Par ailleurs, plusieurs des séances ont été

coenseignées de manière bilingue par Éliane et Clara, mais quand les élèves devaient écrire dans l'une ou l'autre des langues, c'est l'enseignante qui s'occupe principalement de la langue concernée qui accompagnait le groupe.

### **Collecte et analyse des données**

Afin de rendre compte de l'expérience des enseignantes ayant pris part à ce projet, nous avons réalisé, en décembre 2020 et en avril 2021, à la suite de la mise en œuvre des deux séquences, un entretien individuel semi-dirigé avec chacune d'elles; ce sont donc les données issues de quatre entretiens qui font l'objet du présent article. Nous avons choisi l'entretien individuel puisque nous voulions être en mesure de mettre en évidence les points de convergence et de divergence relatifs à l'enseignement intégré que les participantes ont réalisé en tandem, sans influence mutuelle. Le guide d'entretien a été divisé en deux principales sections : la première abordait la démarche liée à l'enseignement de l'écriture par les genres textuels qui avait orienté la conception des séquences, tandis que la seconde portait sur l'intégration du français et de l'anglais dans lesdites séquences. Les analyses qui ont été réalisées pour ce texte, étant donné l'objectif que nous y poursuivons, se focalisent sur ce qu'ont rapporté les enseignantes lors de la seconde partie des entretiens. Cette partie de notre guide peut être consultée à l'annexe de cet article.

Les questions de cette seconde partie de l'entretien ont été élaborées à partir du travail de Renaud (2020). Dans le cadre de son étude, cette chercheuse a construit un dispositif pour l'enseignement de la lecture, dispositif que des enseignants ont ensuite mis à l'essai auprès de leurs élèves. Pour le parfaire, elle a ensuite analysé les propos qu'ont tenus les participants à son égard après une première mise en œuvre. Cette analyse lui a permis de circonscrire une quinzaine de critères que les chercheurs devraient prendre en considération afin d'améliorer un dispositif après une première mise en œuvre par des enseignants (p. ex., la compatibilité avec les éthiques et les valeurs de l'enseignant, la facilité pour comprendre l'outil, les constats de progrès des élèves). Ce sont donc ces 15 critères qui sont à la base des questions que nous avons formulées dans notre guide d'entretien.

Les quatre entretiens, réalisés et enregistrés virtuellement par l'entremise de la plateforme Zoom, ont été transcrits en verbatim à des fins d'analyse. Puis, nous avons entrepris une analyse des données pour catégoriser les propos des participantes. En nous concentrant d'abord sur les deux entretiens réalisés après la séquence sur la recommandation, nous avons procédé à une analyse initiale de nature déductive, à partir des critères de

Renaud (2020). Ainsi certains de ces critères ont-ils été particulièrement discutés par les enseignantes de notre recherche, alors que certains de leurs dires, en raison de notre objet de recherche particulier, ne s'inséraient que maladroitement dans la catégorisation de Renaud. Nous avons donc conservé certains de ses critères, mais pour les passages de verbatim non codés, nous avons réalisé une analyse complémentaire, inductive, mettant ainsi au jour des codes représentatifs des propos tenus lors des premiers entretiens. Cette grille initiale a ensuite été utilisée pour l'analyse des entretiens réalisés à la suite de la mise en œuvre de la séquence sur la lettre d'opinion, afin d'en voir l'adéquation pour l'ensemble de nos données. Nous avons à ce moment procédé à certains ajustements des catégories de notre grille et nous les avons regroupées en trois grands thèmes : le point de vue des enseignantes quant aux paramètres des dispositifs intégrés, l'expérience des élèves telle que perçue par les enseignantes et l'expérience des enseignantes quant à l'intégration des langues en contexte de coenseignement. Pour assurer la rigueur des analyses, chaque auteur de ce texte a repris le codage de 30 passages différents sans se concerter. Cet exercice a mené au calcul d'un accord interjuge de 27/30 (90 %), que nous avons jugé satisfaisant (Van der Maren, 2004). À l'aide du logiciel d'analyse NVivo, le premier auteur a ensuite repris du début l'ensemble des analyses, dont les résultats sont présentés à la section suivante.

## RÉSULTATS

Pour exposer les résultats, nous abordons successivement les trois thèmes ayant émergé dans nos analyses en nous centrant sur les éléments qui ont été prégnants dans le discours des enseignantes. Pour chacun d'eux, nous abordons l'expérience d'Éliane et de Clara, et nous présentons ce qu'elles ont déclaré à la suite de la mise en œuvre de la séquence sur la recommandation d'une œuvre narrative et la lettre d'opinion.

### ***Le point de vue des enseignantes quant aux paramètres des dispositifs intégrés***

Deux principaux éléments ont été évoqués par les participantes au sujet des paramètres des dispositifs par l'intermédiaire desquels s'est opérée l'intégration des langues : la temporalité et la nature des tâches proposées aux élèves. Eu égard à la temporalité, les deux enseignantes, lors des entrevues, ont plus particulièrement abordé l'ordre des tâches au sein des dispositifs. Pour la séquence sur la recommandation, Clara a souligné que la première séance initiale bilingue et la rédaction initiale par les élèves d'un texte de recommandation en français leur a permis de mieux saisir les attentes en anglais.

*On a voulu faire français en premier, pour justement aider en anglais, parce qu'on sait que l'anglais, c'est un petit peu plus difficile pour la majorité. Mais parce qu'on a fait les premiers cours en bilingue, le lundi on a fait le tout en français, leur texte de recommandation en français. Le mercredi, ils savaient exactement à quoi on s'attendait. C'était la même chose, mais pour une BD. Pour eux, c'était juste une question de juste mettre leurs mots sur papier comme il le faut. Ils savaient quoi faire.*

Si, pour Clara, l'ordre des tâches semble avoir favorisé l'engagement des élèves dans la rédaction de la recommandation en anglais, à la suite de la séquence sur la lettre d'opinion, ses propos sur ce sujet diffèrent. En effet, elle note encore une fois le bienfondé de l'ordre retenu pour les tâches, mais remarque surtout qu'il aurait été important que les élèves reçoivent de la rétroaction formative en français avant de passer à l'anglais.

*Mais le fait qu'on l'ait fait en français et qu'ils n'ont pas eu de feedback sur leur texte, puis là ils sont juste obligés de refaire la même chose sans savoir si c'était bon ou pas bon en partant, le refaire en anglais, est-ce que ça a aidé à quelque part ? Je ne sais pas.*

De son côté, Éliane a principalement traité de temporalité en fonction des intervalles de temps entre les différentes séances. Après la mise en œuvre de la première séquence, elle a, par exemple, relevé que les activités n'avaient pas été suffisamment distancées dans le temps. Ainsi rejoint-elle ce que Clara souligne après l'enseignement de la lettre d'opinion.

*Je trouve qu'on l'a fait trop proche dans le temps. Dans le sens que moi, dans ma tête, c'était plus complémentaire. Tsé, ils pratiquent un peu en français, puis après ça on réinvestit en anglais pour qu'ils continuent à s'améliorer finalement. Mais de le faire à deux jours d'intervalle, il n'y a pas eu de progrès entre les deux. On n'a pas fait de retour sur le français non plus avant. Si j'avais eu le temps de corriger leur texte, là ils ont un petit comeback en français, puis après ça ils réinvestissent ça en anglais.*

En ce qui concerne la nature des tâches proposées aux élèves, les deux enseignantes ont apprécié l'observation conjointe d'exemples et de contre-exemples dans les deux langues. Selon elles, une telle façon de procéder permet d'entrée de jeu de faire comprendre aux élèves que leurs nouvelles connaissances sont transférables d'une langue à l'autre. Clara, à la suite de l'enseignement de la recommandation, a d'ailleurs mentionné que, ce qu'elle a aimé, « c'est le fait qu'on présente des textes *oui* et *non* dans les deux langues. Ça a fait qu'il n'y avait pas de barrière entre les deux. Ils voyaient vraiment que c'est la même affaire en même temps ». Éliane, pour sa part, partage l'opinion de sa collègue, mais suggère qu'il aurait été pertinent, plutôt que de créer deux référentiels distincts au fil de la séquence – un en français, l'autre en anglais – d'en construire un qui serait

bilingue. Nous avons d'ailleurs retenu cette suggestion pour la seconde séquence, en mars 2021, et elle a été appréciée par les deux participantes.

### *L'expérience des élèves telle que perçue par les enseignantes*

Si on se tourne maintenant vers les perceptions des enseignantes quant aux élèves ayant vécu l'intégration des langues, Clara nous mentionne, après la séquence sur la recommandation, qu'il y a eu des gains importants sur le plan de l'apprentissage de l'anglais. En effet, selon elle, il est peu probable que ses élèves aient été en mesure d'écrire un texte de ce genre sans les apports de l'intégration avec le français. Plus particulièrement, elle note de tels gains sur le plan des termes métalangagiers liés à la structure textuelle en anglais :

*Les expressions ou les mots que je vais utiliser, ils vont les reconnaître parce qu'ils ont été dits en français un petit peu plus tôt. Versus si je l'avais fait entièrement en anglais dès le départ, probablement que j'en aurais perdu une couple qui auraient fait « mais de quoi elle parle? de quoi ça parle le texte? Que veulent dire tous ces mots-là? ». Tandis que j'ai repris littéralement le même schéma que j'ai présenté en français, je l'ai refait en anglais. Ils savaient exactement où allait où, puis ils ont tous été capables de me nommer les éléments dedans un texte recommandation en anglais, ou du moins me l'expliquer ne sachant pas exactement c'est quoi les termes. Ils ont été capables quand même de me dire c'est quoi. Je trouve que c'est une réussite juste là, chose qu'ils n'auraient jamais été capables de faire si on avait parti comme ça en anglais.*

Aussi Clara, au même moment, précise-t-elle que ses élèves ont participé de manière accrue au fur et à mesure de la séquence. À son avis, cette participation est due au fait que sa collègue et elle adoptent des styles d'enseignement complémentaires, mais aussi que ledit enseignement est prodigué simultanément dans les deux langues.

*[Éliane] et moi, on a deux styles d'enseignement très différents, quand même. On se complète bien pour ça, pour vrai. Elle fait un petit bout, puis moi je reprends. Juste une nouvelle... Je veux pas dire une nouvelle dynamique, mais quand tu as deux personnes qui parlent, tu as deux styles d'enseignement différents, tu peux aller en chercher plus que quand tu es toute seule. On se complète bien, dans le sens qu'elle va dire quelque chose et moi je vais renchéirir ou si j'oublie quelque chose, [Éliane] va le dire. Le fait qu'on interagisse, elle et moi, je pense que c'est comme un petit show pour les élèves, c'est plus le fun. Linguistiquement aussi. On parle français, anglais, wop ça sonne différent. Faque ils vont peut-être être plus intéressés à écouter aussi.*

Si Clara a surtout noté les bénéfices de l'intégration pour l'anglais, elle souligne aussi que, pour les quelques élèves anglophones de son groupe, l'anglais est venu soutenir la rédaction d'une recommandation en français :

*]]'ai des élèves qui sont quasiment anglophones, le français est très difficile. Pour eux, ça a été l'inverse. Il y en a une qui m'a dit que ça l'a aidée dans son français, parce qu'elle l'a mieux compris en anglais.*

À la suite de la séquence sur la lettre d'opinion, cependant, les propos de Clara diffèrent de ceux qu'elle a formulés en début de recherche. La seconde séquence était plus longue et, parce que la rédaction des réponses en anglais suivait celle des lettres en français, elle mentionne que, pour les élèves, les contenus et les nuances relatifs à l'anglais sont devenus secondaires, ajoutés à ce qu'ils devaient apprendre en français. Elle précise aussi que cela aurait occasionné un sentiment de redondance.

*J'ai senti que cette fois-ci l'anglais c'était... je ne veux pas dire que c'était un fardeau là, mais c'était plus comme « ah ok, il faut qu'on le sache en anglais [...] ». Juste par principe de traduire le tout [...]. J'avais l'impression que l'anglais était plus là en termes des « It's there just for the sake of translating ». On avait des mots, on les traduisait. On annotait les ingrédients, mais on l'écrivait en anglais. [...] C'était le fun pareil dans le sens que les élèves avaient l'option des deux. Mais outre ça, je n'ai pas vu d'apport d'anglais à français ou de français à anglais.*

Pour Éliane, l'intégration des langues dans les dispositifs d'enseignement a permis à ses élèves de comprendre qu'ils pouvaient transférer leurs connaissances et leurs stratégies d'une langue à l'autre. D'après elle, ils n'avaient pas eu l'occasion de le constater préalablement parce qu'ils « voient ça comme deux choses différentes l'anglais puis le français, alors que c'est l'enseignement des langues dans les deux cas ». Néanmoins, autant à la suite de la séquence sur la recommandation qu'après celle sur la lettre d'opinion, elle remarque que l'intégration des langues s'est principalement opérée au bénéfice des compétences des élèves en anglais. Si elle n'a pas forcément constaté de désavantages pour le français, elle n'a pas observé non plus de gains particuliers relatifs aux apprentissages dans la langue d'enseignement.

*J'ai l'impression que ça a peut-être été plus payant pour l'anglais que pour le français ce qu'on a fait, parce qu'on l'avait déjà travaillé beaucoup en français. Donc le transfert s'est fait vers l'anglais, mais pas nécessairement l'inverse, surtout qu'on a commencé avec le français aussi.*

### **L'expérience des enseignantes quant à l'intégration des langues en contexte de coenseignement**

En ce qui a trait in fine à l'expérience des participantes par rapport à l'intégration des langues en contexte de coenseignement, mentionnons d'abord que Clara et Éliane, à tous les entretiens, soulignent que l'intégration des langues a été facilitée lors du coenseignement parce qu'elles se connaissent bien, qu'elles travaillent ensemble depuis

longtemps et qu'elles ont des atomes crochus. À cet égard, Éliane a tenu les propos suivants en fin de recherche :

*Vu qu'on se connaît bien, on travaille bien ensemble, on travaille de la même façon aussi, faque je ne suis pas sûre que ce projet-là fonctionnerait avec n'importe qui, mais nous on est habituées de le faire aussi [...]. On ne se pile pas sur les pieds non plus et on dirait qu'on le sait qui qui dit quoi quand, sans se préparer. Ça, c'est facile.*

Lors des séances de coenseignement, les participantes ont également dû faire le choix de recourir à l'une ou l'autre des langues enseignées avec les élèves. Encore une fois, parce qu'elles ont l'habitude de travailler ensemble, il semble s'être naturellement installée dans la classe une dynamique linguistique qui se définit dans et par le bilinguisme, sans que cela ne génère d'obstacles pour les enseignantes et leurs élèves. Éliane, après la séquence sur la recommandation, relève d'ailleurs qu'elle utilise sporadiquement l'anglais, surtout pour répondre aux questions des élèves quand ils s'interrogent sur des contenus liés à la L2, mais qu'elle se permet aussi d'employer le français quand les élèves sont en cours d'anglais.

*On était un peu « quelle langue on parle avec les élèves ? ». Moi, je parle pas beaucoup anglais avec les élèves. Je le fais un peu, mais là si j'avais un commentaire à faire, je le faisais en français alors que c'était une période d'anglais et qu'ils sont supposés être en immersion. Des fois, je faisais l'activité plus en français et [Clara] ajoutait des choses en anglais aussi. Eux autres ils sont pas mal habitués de nous entendre pas mal avec les deux. C'était pas un défi. Ce qui est vraiment pertinent, vraiment important, c'est que nous on s'entend parfaitement bien. Ça fait trois ans qu'on travaille ensemble. On le sait les deux où on s'en va. On se connaît aussi beaucoup, faque on sait comment intervenir et quand intervenir. On connaît nos rôles respectifs. Ça serait pas facile à faire avec n'importe quoi.*

Si les dynamiques linguistiques semblent avoir été relativement simples à instaurer lors du coenseignement bilingue, Clara a néanmoins mentionné certaines difficultés quant à l'intégration des langues au moment d'enseigner la recommandation. En effet, bien qu'elle parle couramment le français et qu'elle ait fait sa scolarité obligatoire dans cette langue, elle nous a admis qu'elle n'était pas familière avec les éléments de la structure d'une telle recommandation avant le projet.

*[M]ême au début, début, début, la première fois que j'ai rencontré Marie-Hélène puisqu'on travaillait sur des textes, y'a des textes que j'étais comme « oh boy ». Je serais capable de le lire en anglais, mais pas en français. Je me sentais comme... Je vais pas dire inadéquate, mais je trouvais que mon français n'était pas nécessairement à la hauteur pour pouvoir m'occuper de cette portion-là. Je trouvais un peu plus difficile. Mon français est bien correct, je me débrouille. Mais de là, à l'enseigner. De là à expliquer aux élèves tel terme, tel ci. Même la*



*grammaire en soi qu'on présentait... Les éléments de fond, les éléments de whatever, moi je les connais pas en français. J'étais là « I don't know ».*

Pour surmonter ces obstacles, elle a dû effectuer des recherches supplémentaires pour se préparer à enseigner la recommandation de manière intégrée. Cela étant, lorsqu'est venue la séquence sur la lettre d'opinion, les difficultés qu'elle a rencontrées semblent s'être dissipées, surtout parce qu'elle se rappelait avoir appris la structure de ce genre textuel alors qu'elle était elle-même élève : « Je pense que c'était un des derniers textes que j'ai travaillés au secondaire, faque ça m'est resté en tête ».

## DISCUSSION

Les résultats que nous avons présentés dans cet article nous permettent à présent de revenir sur certains des éléments des cadres théoriques que nous avons exposés en début d'article, afin d'y apporter nuances et précisions. D'entrée de jeu, nos résultats nous amènent à croire, avec certains auteurs (Balsiger et al., 2012; Bawarshi, 2016; Gentil, 2011), que l'enseignement de l'écriture par les genres textuels peut se prêter à une intégration des langues. En effet, les enseignantes de notre étude, de manière générale, ont manifesté leur enthousiasme par rapport au projet à la suite de la mise en œuvre des séquences. Cela nous encourage ainsi à poursuivre nos recherches pour qu'une telle intégration des langues, dans le cadre d'un enseignement de l'écriture, puisse se réaliser de manière à soutenir l'apprentissage du français L1 et de l'anglais L2.

Si les tenants de la didactique intégrée postulent qu'elle favorise l'apprentissage des langues mises en relation et permet l'économie du temps de classe à consacrer à leur apprentissage (Cavalli, 2008; Wokush, 2008a, 2008b), le point de vue des enseignantes ayant pris part à notre projet nous incite néanmoins à interroger certaines des conditions qui sont afférentes à sa mise en œuvre. En effet, Éliane et Clara ont avancé que ce sont surtout les compétences des élèves en anglais qui ont profité de l'intégration des langues et que le français a principalement servi de levier afin de soutenir les élèves dans l'appropriation des genres textuels en L2, sauf pour les élèves anglophones. On peut dès lors se demander comment il serait possible que les bénéfiques de l'intégration soient réciproques. Nous posons l'hypothèse qu'une telle intégration devrait s'opérationnaliser sur une longue période pour que les élèves puissent s'y habituer et, de facto, transférer leurs savoirs et leurs compétences d'une langue à l'autre. Éliane a d'ailleurs précisé que ses élèves, en amont des séquences, tendaient à percevoir l'apprentissage des langues en vase-clos. Il serait ainsi logique que les bénéfiques d'un tel enseignement, relativement

novateur, se manifestent de manière plus notable, en français et en anglais, si on le met en œuvre sur une longue période, pour enseigner plusieurs contenus. Il convient en outre de rappeler que les enseignantes, quoiqu'elles travaillent ensemble depuis quelques années, ont intégré les langues pour la toute première fois et que, si elles poursuivent en ce sens, il est possible qu'elles trouvent des manières fécondes de le faire au profit des compétences des élèves dans les deux langues. On peut enfin préciser que, dans les deux séquences, l'enseignement des caractéristiques de genres textuels était réalisé de façon bilingue, mais que les élèves ont d'abord été appelés à rédiger leur production en français. Il serait dès lors intéressant de leur proposer d'écrire d'abord dans la L2, afin qu'ils puissent se servir de leur expérience en anglais au moment d'écrire en français. Pour assurer un transfert optimal entre les langues, il serait aussi intéressant d'offrir aux élèves, comme le suggère Clara, de la rétroaction formative au fur et à mesure qu'ils s'engagent dans une tâche, même si cette dernière se réalise de façon monolingue. Ils pourront ainsi mieux saisir les contenus enseignés dans une première langue et seront plus à même de réaliser une tâche semblable dans l'autre.

Qui plus est, certains de nos résultats nous encouragent à interroger la nature même des séquences que nous avons élaborées pour ce projet. Par exemple, à la suite de celle sur la recommandation d'une œuvre narrative, Éliane nous a proposé de recourir, dès le début, à des tableaux et à des référentiels qui intègrent les notions à retenir dans les deux langues. Cette suggestion, que Mainella (2012) avait aussi formulée, a été intégrée lors de la seconde séquence, permettant ainsi aux élèves de mieux mettre en perspective les contenus relatifs à l'anglais et au français. Lors de la seconde séquence, qui s'est échelonnée sur un nombre de séances plus élevé, Clara a eu l'impression que l'apprentissage de l'anglais était subordonné à celui du français et, pour cette raison, elle a ressenti une certaine redondance dans les activités. S'il nous est difficile, sans la présence de données sur la question, de suggérer des manières d'éviter une telle redondance dans l'agencement des pratiques en enseignement intégré, nous croyons que la recherche future devrait se pencher sur une plus grande variété de dispositifs par l'entremise desquels peut se mettre en œuvre l'intégration.

Plusieurs des propos qu'ont tenus les enseignantes trouvent en outre un écho notable dans la recherche sur le coenseignement. En effet, il serait important que les enseignants travaillant en tandem aient une vision similaire et complémentaire de l'éducation (Daguzon et Marlot, 2019; Jeannotte et Gray, 2020). Dans cette même optique, il faudrait aussi qu'ils entretiennent des relations harmonieuses reposant sur le respect mutuel (Saillot et Malmaison, 2018; Tasdemir et Yildirim, 2017), ce que nos deux

participantes ont relevé. Les enseignantes de notre recherche sont aussi à même de s'exprimer dans les deux langues; de concert avec la complicité qu'elles partagent, cela leur a permis d'instaurer dans leur classe une dynamique linguistique où elles se sentaient à l'aise d'utiliser les deux langues, en fonction de la situation didactique et des interactions avec les élèves. Comme Norton (2013) et Saillot et Malmaison (2018) l'ont avancé en ce qui a trait au coenseignement, nous remarquons donc qu'une connaissance de la discipline de son collègue peut soutenir le coenseignement. Cela est devenu d'autant plus évident dans notre projet étant donné que l'enseignante d'anglais, croyant que ses connaissances relatives à la recommandation d'une œuvre narrative n'étaient pas à la hauteur, a fait preuve d'une certaine insécurité au moment d'enseigner ce genre. À notre avis, cet inconfort qu'a manifesté Clara à ce moment témoigne de l'importance d'octroyer un temps de préparation de qualité aux coenseignants, qu'ils intègrent les langues ou qu'ils enseignent d'autres disciplines en tandem. Ce dernier leur permettrait, d'après nous, une meilleure appropriation des contenus; ainsi, ils seraient plus à l'aise au moment de mettre en commun des contenus relevant de différentes sphères d'apprentissage.

## CONCLUSION

Dans le cadre de cet article, postulant que l'apprentissage des langues se réalise de façon interdépendante (Cummins, 2009), nous souhaitons prendre part aux travaux sur la didactique intégrée puisque cette avenue nous paraît riche de perspectives. D'ailleurs, les recherches déjà réalisées en suggèrent certains principes repris par les instances ministérielles, principes qui semblent pouvoir soutenir les apprentissages des élèves suivant un programme intensif en anglais L2.

Si l'enseignement intégré est en cohérence avec les avancées actuelles des travaux sur l'apprentissage des langues et que le coenseignement offre des avenues intéressantes pour sa mise en œuvre, il demeure que certains enjeux doivent être considérés pour qu'un projet comme le nôtre soit implanté de manière optimale. En accordant la parole à deux enseignantes intégrant l'enseignement du français et de l'anglais pour la première fois, nous avons relevé certains de ces enjeux, lesquels devront être documentés plus finement ultérieurement. Nous insistons néanmoins sur l'intérêt de mener des recherches qui, d'une part, portent sur la maîtrise des savoirs de chacune des personnes enseignantes impliquées dans un enseignement intégré des langues et qui, d'autre part, abordent le coenseignement dans une perspective résolument didactique. C'est ainsi que, d'après nous, nous pourrions proposer des démarches d'enseignement et des dispositifs de

formation qui favoriseront la mise en œuvre d'une didactique intégrée des langues au Québec. Nous croyons également que des analyses du déroulement effectif de cette intégration des langues en classe permettrait d'y jeter un éclairage plus fin et d'arrêter, entre autres, les gestes didactiques qui sont les plus susceptibles de faire vivre des réussites aux élèves.

## NOTES

1. Les noms des participantes, pour des raisons de nature éthique, ont été remplacés par des pseudonymes.

## RÉFÉRENCES

- Ahn, H. (2012). Teaching writing skills based on a genre approach to L2 primary school students: An action research. *English Language Teaching*, 5(2), 2-16. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v5n2p2>
- Ballinger, S., Lau, S. M. C. et Quevillon Lacasse, C. (2020). Pédagogie interlinguistique : exploiter les transferts en classe. *Revue canadienne des langues vivantes*, 76(4), 278-292. <https://doi.org/10.3138/cmlr-76.4.001-fr>
- Balsiger, C., Bétrix Köhler, D. et Panchout-Dubois, M. (2012). Le détour par d'autres langues : démarche réflexive utile pour améliorer les capacités métalinguistiques des élèves dans la langue de scolarisation? Dans C. Balsiger, D. Bétrix Köhler, J.-F. de Pietro et C. Perregaux (dir.), *Éveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe* (p. 193-228). L'Harmattan.
- Bawarshi, A. (2016). Beyond the genre fixation: A translingual perspective on genre. *College English*, 78(3), 243-249.
- Candelier, M. (2016). Activités métalinguistiques pour une didactique intégrée des langues. *Le français aujourd'hui*, 192, 107-116.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., De Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meißner, F.-J., Noguero, A. et Schröder-Sura, A. (2012). *Le CARAP – Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et cultures*. Éditions du Conseil de l'Europe.
- Cavalli, M. (2008). Didactiques intégrées et approches plurielles. *Babylonia*, 1, 15-19.
- Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J. et Sénéchal, K. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français au secondaire québécois*. Didactica.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129.
- Cummins, J. (2009). Bilingual and Immersion Programs. Dans M.-H. Long et C.-J. Doughty (dir.), *The Handbook of Language Teaching* (p. 161-181). Wiley-Blackwell.
- Daguzon, M. et Marlot, C. (2019). Co-enseignement et ingénierie coopérative : les conditions d'un développement professionnel. *Éducation et didactique*, 13(2), 9-30.

De Pietro, J.-F. (2007). Se construire avec la diversité des langues... Des pistes didactiques pour une prise en compte des langues à l'école. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 70, 17-25.

De Pietro, J.-F. (2009). Pour une approche plurielle des langues, quelles qu'elles soient. *Babylonia*, 4, 54-60.

De Pietro, J.-F. et Schneuwly, B. (2003). Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique. *Recherches en didactique. Les Cahiers Théodile*, 3, 27-52.

Dezutter, O., Bou Serdane, I., Parent, V. et Haigh, C. (2016). Le développement de la compétence à écrire en langue première et en langue seconde à la fin du primaire dans des contextes d'intensification de l'enseignement de la langue seconde. Dans M.-F. Morin, D. Alamargot et C. Gonçalves (dir.), *Perspectives actuelles sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture/Contributions about learning to read and write* (p. 222-240). Presses de l'Université de Sherbrooke.

Dezutter, O., Lamoureux, K., Thomas, L., Lau, S. M. C. et Sabatier, C. (2017). Le rapport à l'écriture d'élèves de sixième année du primaire suivant un apprentissage intensif d'une langue seconde. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 20(2), 4-22. <https://doi.org/10.7202/1053586ar>

Dillon, A. M. et Gallagher, K. (2019). The Experience of Co-Teaching for Emergent Arabic-English Literacy. *The Qualitative Report*, 24(7), 1556-1576.

Dolz, J. et Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques*, 137-138, 179-198. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1159>

Falempin, S. et David, J. (2012). Pour une didactique des langues unifiant français langue de scolarisation et anglais langue vivante étrangère. Étude en classe de langue : la syntaxe des adjectifs. Dans C. Balsiger, D. Béatrix Köhler, J.-F. de Pietro et C. Perregaux (dir.), *Éveil aux langues et approches plurielles : de la formation des enseignants aux pratiques de classe* (p. 399-407). L'Harmattan.

Galante, A. (2018). *Plurilingual or monolingual? A mixed methods study investigating plurilingual instruction in an EAP program at a Canadian university* [thèse de doctorat inédite]. Université de Toronto, Toronto, Canada.

Gauvin, I. et Thibeault, J. (2016). Pour une didactique intégrée de la grammaire en contexte plurilingue québécois : le cas des constructions verbales. *Scolagram. Revue de didactique de la grammaire*, 2. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01633308/document>

Gentil, G. (2011). A biliteracy agenda for genre research. *Journal of Second Language Writing*, 20(1), 6-23. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2010.12.006>

Gouvernement du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire. Repéré à* [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formation\\_jeunes/prform2001.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prform2001.pdf)

Gunning, P., White, J. et Busque, C. (2016). Raising learners' awareness through L1-L2 teacher collaboration. *Language Awareness*, 25(1-2), 72-88. <https://doi.org/10.1080/09658416.2015.1122022>

Horst, M., White, J. et Bell, P. (2010). First and second language knowledge in the language classroom. *International Journal of Bilingualism*, 14(3), 331-349. <https://doi.org/10.1177%2F1367006910367848>

Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16(3), 148-164. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.07.005>

Janin, M. et Couvert, D. (2020). Le coenseignement : bénéfices, limites et importance de la formation. *Éducation et francophonie*, 48(2), 200-219. <https://doi.org/10.7202/1075042ar>

- Jeannotte, J. et Gray, N. (2020). Notre expérience en coenseignement. *Revue hybride de l'éducation*, 4(3), 110-116. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i3.1035>
- Lord, M.-A. (2018). Le genre textuel comme point nodal pour planifier l'enseignement dans la discipline français. Dans H. Boublil-Ekimova et C.-A. Stan (dir.), *Macro-planification. Planifier et enseigner partir de concepts* (p. 89-105). Presses de l'Université Laval.
- Mainella, M. (2012). *Pedagogical implications of cross-linguistic awareness-raising: An exploratory study* [mémoire de maîtrise inédit]. Université Concordia, Montréal, Canada.
- Marmy Cusin, V. (2014). Apprendre à écrire et construire des savoirs explicites sur la langue et la communication par l'étude d'un genre textuel : description de pratiques d'enseignants de niveau primaire. *Pratiques*, 161-162. <https://doi.org/10.4000/pratiques.2099>
- Masseron, C. (2003). Conseiller un film d'horreur... justifications et jugements de valeur dans quelques copies de secondes. *Pratiques*, 117-118, 219-240.
- Maynard, C., Armand, F. et Brissaud, C. (2020). Un dispositif plurilingue d'enseignement de l'orthographe grammaticale française pour favoriser les apprentissages d'élèves bi/plurilingues au secondaire. *Revue canadienne des langues vivantes*, 76(4), 335-355. <https://doi.org/10.3138/cmlr-2020-0063>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2013). *Les modèles d'organisation scolaire dans un contexte d'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde*. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/prim-en-ls-modeles-organisation-scolaire.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/prim-en-ls-modeles-organisation-scolaire.pdf)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). *L'anglais intensif au troisième cycle du primaire. Guide à l'intention des enseignants d'anglais, langue seconde*. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/Guide-soutien-anglais-intensif.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Guide-soutien-anglais-intensif.pdf)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2019). *La collaboration entre le titulaire et l'enseignant d'anglais, langue seconde, dans un contexte d'enseignement intensif de l'anglais*. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/prim-en-ls-collab-enseig-ALS.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/prim-en-ls-collab-enseig-ALS.pdf)
- Norton, J. C. (2013). *Elementary ESL and General Education Co-Teachers's Perceptions of their Co-Teaching Roles: A Mixed Methods Study* [thèse de doctorat inédite]. George Washington University, Washington, États-Unis.
- Renaud, J. (2020). Évaluer l'utilisabilité, l'utilité et l'acceptabilité d'un outil didactique au cours du processus de conception continuée dans l'usage. *Éducation et didactique*, 14(2), 65-84.
- Roubaud, M.-N. et Romain, C. (2018). Question des genres à l'école : les compétences langagières à travers l'exemple de la narration et de l'argumentation. *Verbum*, XL (1), 103-131. <https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-01979966>
- Saillot, É. et Malmaison, S. (2018). Analyse des ajustements réciproques dans une activité de co-enseignement : étude de cas dans le dispositif « Plus de maîtres que de classes ». *Éducation et socialisation*, 47. <https://doi.org/10.4000/edso.2894>
- Tasdemir, H. et Yildirim, T. (2017). Collaborative teaching from English language instructors' perspectives. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(2), 632-642.
- Thibeault, J. et Gauvin, I. (2019). Quelles sont les similitudes et les différences entre les grammaires du français et de l'anglais ? Le regard d'élèves québécois du secondaire. *Scolagram. Revue de didactique de la grammaire*, 5. [https://scolagram.ucegry.fr/attachments/article/305/Scolagram\\_5\\_Thibeault-Gauvin.pdf](https://scolagram.ucegry.fr/attachments/article/305/Scolagram_5_Thibeault-Gauvin.pdf)

- Toullec-Théry, M. et Moreau, G. (2020). Co-enseignement et difficulté scolaire : étude didactique d'un cas en milieu inclusif. *Revue hybride de l'éducation*, 4(3), 55-87. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i3.1038>
- Tremblay, P. (2020). Le coenseignement : fondements et redéfinitions. *Éducation et francophonie*, 48(2), 14-36. <https://doi.org/10.7202/1075033ar>
- Uzun, K. et Topkaya, E. Z. (2020). The effects of genre-based instruction and genre-focused feedback on L2 writing performance. *Reading & Writing Quarterly*, 36(5), 438-461. <https://doi.org/10.1080/10573569.2019.1661317>
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherches pour l'éducation* (2<sup>e</sup> éd.). De Boeck.
- White, J. et Horst, M. (2012). Cognate awareness-raising in late childhood: Teachable and useful. *Language Awareness*, 21(1-2), 181-196. <https://doi.org/10.1080/09658416.2011.639885>
- Wokush, S. (2008a). Didactique intégrée des langues (étrangères) à l'école : vers l'enseignement des langues de demain. *Prismes*, 8, 30-34.
- Wokush, S. (2008b). Didactique intégrée des langues : la contribution de l'école au plurilinguisme des élèves. *Babylonia*, 1, 12-14.

**ANNEXE. GUIDE D'ENTREVUE UTILISÉ AUX DEUX PASSATIONS**

1. D'après toi, quels sont les apports de l'intégration du français et de l'anglais telle qu'elle a lieu dans la séquence?
2. D'après toi, quelles sont les limites de cette intégration?
3. D'après toi, comment l'intégration du français et de l'anglais a-t-elle permis aux élèves de construire des connaissances (en français et en anglais)?
4. D'après toi, comment l'intégration du français et de l'anglais a-t-elle ralenti le développement de connaissances des élèves (en français et en anglais)?
5. D'après toi, comment les élèves ont-ils réagi face à l'intégration du français et de l'anglais dans la séquence?
6. Qu'aimeras-tu explorer une prochaine fois pour poursuivre l'intégration du français et de l'anglais dans ton enseignement? Quelle serait la prochaine étape à ton avis?
7. Qu'est-ce qui a été facile pour toi en ce qui concerne l'intégration du français et de l'anglais dans la séquence?
8. Qu'est-ce qui a été difficile pour toi en ce qui concerne l'intégration du français et de l'anglais dans la séquence?
9. Comment l'intégration du français et de l'anglais a-t-elle eu une incidence sur ta charge de travail en comparaison avec ce que tu fais habituellement?
10. D'après toi, comment l'intégration des activités pourrait-elle être bonifiée dans une prochaine mise en œuvre?
11. Penses-tu qu'une telle intégration pourrait être pertinente pour d'autres groupes d'élèves ?
12. Comment cette intégration est-elle en harmonie avec tes visions de l'enseignement?
13. Comment cette intégration s'éloigne-t-elle de tes visions de l'enseignement?
14. Comment cette intégration est-elle compatible avec les prescriptions ministérielles en vigueur?



15. Comment cette intégration n'est-elle pas compatible avec les prescriptions ministérielles en vigueur?
16. Comment cette intégration rejoint-elle les pratiques que tu utilises habituellement?
17. Comment cette intégration s'éloigne-t-elle des pratiques que tu utilises habituellement?
18. Comment la mise en œuvre de la séquence intégrée a-t-elle influencé ta pratique enseignante de manière générale?
19. Que te resterait-il à parfaire à ton avis? Qu'aimerais-tu explorer une prochaine fois?
20. De quoi aurais-tu besoin en termes d'accompagnement, de formation ou de réflexion pour aller plus loin?

JOËL THIBEAULT est professeur régulier de didactique du français à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa et professeur auxiliaire à la Faculté d'éducation de l'Université de Regina. Ses recherches portent sur la didactique de la grammaire et de l'écriture en contextes plurilingues et minoritaires, l'utilisation de la littérature de jeunesse dans l'enseignement des conventions linguistiques et les approches plurielles en enseignement du français. joel.thibeault@uottawa.ca

MARIE-HÉLÈNE FORGET est professeure de didactique du français au secondaire au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Dans le milieu scolaire, ses recherches portent sur l'approche culturelle en classe de français, sur la lecture et l'écriture en tant que pratiques culturelles, et sur l'enseignement et l'apprentissage des genres justificatifs. Dans le milieu universitaire, elle s'intéresse au développement de la compétence culturelle en enseignement du français et à celui des pratiques de médiation didactique. Auparavant, elle a occupé des fonctions d'enseignante de français au secondaire et de conseillère pédagogique. marie-helene.forget@uqtr.ca

JOËL THIBEAULT is an associate professor of French education in the Faculty of Education at the University of Ottawa and an adjunct professor in the Faculty of Education at the University of Regina. His research focuses on the teaching of grammar and writing in plurilingual and minority contexts, the use of children's literature in the teaching of linguistic conventions, and plurilingual approaches in French education. [joel.thibeault@uottawa.ca](mailto:joel.thibeault@uottawa.ca)

MARIE-HÉLÈNE FORGET is a professor of French education at the secondary level in the Department of Education Sciences at the Université du Québec à Trois-Rivières. In school settings, her research focuses on the cultural approach in French classes, reading and writing as cultural practices, and the teaching and learning of justificatory genres. In university settings, she is interested in the development of cultural competences in French teaching and the development of pedagogical mediation practices. Previously, she worked as a high school French teacher and a pedagogical advisor. [marie-helene.forget@uqtr.ca](mailto:marie-helene.forget@uqtr.ca)