

***LES 5 AU QUOTIDIEN EN IMMERSION FRANÇAISE : LES REPRÉSENTATIONS ET  
LES PRATIQUES D'ENSEIGNANTES DE L'ÉLÉMENTAIRE***

**JESSICA MACDONALD**

Thèse soumise à l'Université d'Ottawa  
dans le cadre des exigences du programme  
Maîtrise ès arts en éducation – Sociétés, cultures et langues

Faculté d'éducation  
Université d'Ottawa

© Jessica MacDonald, Ottawa, Canada, 2020

## **Exergue**

To my mom, who is and who will always be my inspiration. As I grew up, I was always just a few steps behind you, watching everything you did. Now, I am so proud to follow in your footsteps. You have taught me to be a compassionate, empathetic and loving teacher and I couldn't be more grateful. Poppy Dave would be so proud.

## Remerciements

J'aimerais d'abord remercier ma directrice Marie-Josée Vignola pour toute son aide pendant ce processus. Je serai toujours reconnaissante que tu aies accepté de me guider à la maîtrise. Merci d'avoir rendu cette expérience aussi harmonieuse que possible. Tu m'as toujours poussé à vivre des expériences à chaque fois qu'une occasion s'est présentée. Tes commentaires et ton dévouement sont extraordinaires et je n'aurais jamais réussi à suivre ce parcours sans ton soutien.

Je veux également remercier les autres membres de mon comité, Stephanie Arnott et Anne-Marie Dionne qui ont partagé leurs perspectives afin de me permettre d'améliorer la qualité de cette thèse. Je dois aussi remercier Mariette Théberge pour son aide avec ce processus.

J'aimerais reconnaître Danielle Cole de m'avoir présenté le modèle *Les 5 au quotidien* et de m'avoir reçue dans sa classe comme stagiaire. L'observation de son utilisation de ce modèle dans sa classe a été une source d'inspiration pour cette thèse.

À toutes les participantes de cette étude, je serai éternellement reconnaissante du temps que vous avez pris pour partager vos idées, vos connaissances et vos expériences. Je n'aurais jamais réussi à finir cette thèse sans votre participation.

J'aimerais remercier le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada et la Faculté d'éducation à l'Université d'Ottawa pour le financement de ce projet.

Je veux également remercier la directrice de mon école, Debbie Lloyd ainsi que toute la communauté de l'école Our Lady of Mount Carmel de leur soutien pendant cette dernière année.

Finalement, j'aimerais remercier mes parents pour leur amour, leur soutien et leur compréhension ces deux dernières années. Mes parents m'ont toujours encouragée à être la meilleure personne possible et ils m'ont toujours soutenu dans toutes mes initiatives. Sans leur aide et leurs mots d'encouragement, ce parcours aurait été beaucoup plus difficile et beaucoup plus long. Maman et Papa, je vous aime.

*Cette recherche a été financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada*



Social Sciences and Humanities  
Research Council of Canada

Conseil de recherches en  
sciences humaines du Canada

Canada

## Résumé

Cette étude se situe au Canada et vise à connaître les représentations des enseignants du programme de littératie *Les 5 au quotidien* ainsi que la façon par laquelle les cinq composantes du programme sont utilisées dans les classes d'immersion française. Nous avons également cherché à savoir si les éléments du modèle de transfert progressif de la responsabilité (Le Bouthillier, J., Bourgoïn, R., Dicks, J., Kristmanson, P. et Roy, A., 2013) étaient présents pendant *Les 5 au quotidien*. Douze participantes ont été recrutées à travers le Canada et elles ont toutes participé à une entrevue semi-dirigée. Quatre participantes ont également participé à une observation en salle de classe suivie d'une deuxième entrevue semi-dirigée. Les données des entrevues et des observations en classe ont été analysées selon les avantages et les désavantages du programme, les participantes, les cinq composantes du modèle et finalement les quatre éléments du modèle de transfert progressif de la responsabilité. Les résultats de l'étude ont démontré que les participantes ont un rapport positif avec le programme *Les 5 au quotidien* et elles trouvent que le modèle favorise l'autonomie chez les élèves tout en facilitant la différenciation. De plus, les résultats ont démontré que les quatre éléments du modèle de transfert progressif de la responsabilité sont présents pendant l'utilisation du programme *Les 5 au quotidien* dans les classes d'immersion française des participantes. Ces dernières ont offert de nombreuses façons de modifier le programme *Les 5 au quotidien* afin d'améliorer son utilisation dans les classes d'immersion française. Elles recommandent d'ajouter une composante orale au modèle et d'ajouter des activités supplémentaires à la composante d'écriture afin de mieux répondre aux besoins des apprenants d'immersion française.

Mots clés: Français langue seconde, FLS, immersion, *Les 5 au quotidien*

## Abstract

This study was conducted in Canada and aimed to understand teachers' perceptions of the literacy program *The Daily 5* as well as the way in which the five components of the program are used in French immersion classrooms. Twelve participants were recruited from across Canada and they all participated in an interview. Four participants also participated in a classroom observation followed by a second interview. We also wanted to know if the elements of the gradual release of responsibility theory (Le Bouthillier, J., Bourgoïn, R., Dicks, J., Kristmanson, P. et Roy, A., (2013) were present during *The Daily 5*. The data from the interviews and the classroom observations were analysed according to the advantages and the disadvantages of the program, the participants, the five elements of *The Daily 5* and finally the four elements of the gradual release of responsibility theory. The results of this study demonstrated that the participants have positive views on *The Daily 5* and that they find the program develops student independence while facilitating differentiation. The results also demonstrated that the four elements of the gradual release of responsibility theory were present during the use of *The Daily 5* in the French immersion classes of the participants. The participants offered numerous ways to modify the program in order to improve its use in French immersion classrooms. They recommend adding an oral component and adding supplementary activities to the writing component in order to better meet the needs of French immersion students.

Keywords : French as a second language, FSL, immersion, *The Daily 5*

## Table des matières

|   |     |
|---|-----|
| Exergue .....   | ii  |
| Remerciements.....  | iii |
| Résumé.....   | iv  |
| Abstract.....   | v   |
| Liste des tableaux et des figures .....                                   | ix  |
| Liste des abréviations.....   | x   |
| Chapitre 1 – L’introduction et le contexte général .....                  | 1   |
| Chapitre 2 – Le contexte spécifique.....                                  | 11  |
| La lecture et l’écriture en langue maternelle.....                        | 11  |
| La lecture .....  | 11  |
| L’écriture.....   | 12  |
| La lecture et l’écriture en langue seconde.....                           | 14  |
| La lecture .....  | 14  |
| L’écriture.....   | 16  |
| L’enseignement de la lecture et de l’écriture en immersion française..... | 18  |
| Le programme Les 5 au quotidien .....                                     | 20  |
| L’objectif de l’étude.....  | 22  |
| Chapitre 3 - Le cadre théorique et le cadre conceptuel.....               | 25  |
| Le socioconstructivisme.....  | 25  |
| Le principe de l’étayage et la zone proximale de développement .....      | 26  |
| La libération graduelle de la responsabilité. ....                        | 27  |
| L’approche équilibrée. ....   | 28  |
| Le programme Les 5 au quotidien. ....                                     | 31  |
| La raison d’être. ....  | 31  |
| Les composantes. ....   | 32  |
| 1. <i>La lecture à soi</i> .....  | 32  |
| 2. <i>Les travaux d’écriture</i> . ....                                   | 32  |
| 3. <i>La lecture à un autre</i> . ....                                    | 33  |
| 4. <i>L’écoute de la lecture</i> .....                                    | 33  |
| 5. <i>L’étude de mots</i> . ....  | 34  |
| La mise en œuvre du programme.....  | 34  |
| La recherche sur le programme Les 5 au quotidien. ....                    | 34  |
| Les questions de recherche .....  | 35  |

|   |    |
|---|----|
| Chapitre 4 - La méthodologie .....                | 37 |
| Les participantes .....                           | 37 |
| Les instruments .....                             | 38 |
| La procédure .....                                | 40 |
| Le recrutement .....                              | 41 |
| La collecte de données .....                      | 41 |
| La transcription et le codage des données.....    | 42 |
| L'analyse des données .....                       | 43 |
| Chapitre 5 – Les résultats et la discussion ..... | 44 |
| Question 1 .....                                  | 44 |
| Résultats .....                                   | 44 |
| Avantages.....                                    | 44 |
| L'autonomie.....                                  | 44 |
| La différenciation.....                           | 45 |
| La motivation des élèves.....                     | 46 |
| La gestion de classe.....                         | 47 |
| Défis.....  | 48 |
| L'absence de l'oral.....                          | 48 |
| Le manque de temps.....                           | 49 |
| La faiblesse de la composante écriture.....       | 50 |
| L'utilisation peu répandue du programme.....      | 51 |
| Le manque de ressources.....                      | 51 |
| La difficulté avec le travail indépendant.....    | 51 |
| Discussion.....                                   | 52 |
| Question 2 .....                                  | 60 |
| Résultats .....                                   | 61 |
| L'utilisation des composantes.....                | 61 |
| La lecture à soi.....                             | 61 |
| Les travaux d'écriture.....                       | 62 |
| La lecture à un autre.....                        | 62 |
| L'écoute de la lecture.....                       | 63 |
| L'étude de mots.....                              | 64 |
| Discussion.....                                   | 66 |
| Question 3 .....                                  | 72 |

|   |     |
|---|-----|
| Les résultats .....   | 72  |
| Les éléments du modèle de transfert progressif de la responsabilité.....            | 72  |
| La responsabilité de l’enseignant.....  | 72  |
| La responsabilité de l’élève et de l’enseignant. ....                               | 73  |
| La responsabilité élève-élève.....  | 73  |
| La responsabilité de l’élève seul. ....   | 74  |
| Discussion.....   | 74  |
| Chapitre 6 - La conclusion .....  | 80  |
| Limites .....   | 80  |
| Le choix de participation .....   | 80  |
| Les différences entre les cycles primaire et moyen .....                            | 81  |
| Les observations.....   | 82  |
| Implications.....   | 82  |
| Les enseignants .....   | 82  |
| La direction d’école .....  | 84  |
| Les conseils scolaires .....  | 84  |
| La recherche.....   | 85  |
| Bibliographie.....  | 88  |
| Annexes.....  | 94  |
| Annexe A- Guide d’entrevue individuel semi-dirigé.....                              | 94  |
| Annexe B- Guide des notes de terrain .....  | 96  |
| Annexe C- Guide d’entrevue individuel semi-dirigé (post-observation) .....          | 98  |
| Annexe D- Annonce pour le recrutement de participants.....                          | 99  |
| Annexe E- Formulaire de consentement pour l’entrevue .....                          | 101 |
| Annexe F- Formulaire de consentement pour l’observation et l’entrevue de suivi..... | 103 |

## Liste des tableaux et des figures

### Tableaux

|  |    |
|--|----|
| <b>Tableau 1.</b> Les participants ..... | 38 |
| <b>Tableau 2.</b> Les instruments .....  | 40 |
| <b>Tableau 3.</b> Échéancier .....       | 40 |
| <b>Tableau 4.</b> Les pratiques .....    | 65 |

### Figures

|  |    |
|--|----|
| Fig. 1 Le modèle de transfert progressif de la responsabilité de Pearson et Gallagher (1983)<br>adapté par Le Bouthillier et coll. (2013, p.7) ..... | 21 |
| Fig. 2 Le modèle de la littératie équilibrée de Le Bouthillier et coll. (2013, p.4) .....  | 30 |

## Liste des abréviations

Ce tableau présente la signification des abréviations utilisées à travers cette thèse

---

| Abréviation | Signification  |
|-------------|--|
| ACPI        | Association canadienne des professionnels de l’immersion   |
| ACPLS       | Association canadienne des professeurs de langues secondes |
| CASLT       | Canadian Association of Second Language Teachers           |
| CECR        | Cadre européen commun de référence                         |
| CPA         | Communauté professionnelle d’apprentissage                 |
| CPF         | Canadian Parents for French                                |
| EQAO        | Education Quality and Accountability Office                |
| FLS         | Français langue seconde                                    |
| IF          | Immersion française  |
| L1          | Langue maternelle ou langue première                       |
| L2          | Langue seconde   |
| MENB        | Ministère de l’Éducation du Nouveau-Brunswick              |
| MEO         | Ministère de l’Éducation de l’Ontario                      |
| MEQ         | Ministère de l’Éducation du Québec                         |
| OQRE        | Office de la qualité et de la responsabilité en éducation  |

---

## Chapitre 1 – L'introduction et le contexte général

En 1969, grâce à la *Loi sur les langues officielles*, le gouvernement canadien a reconnu l'égalité du français et de l'anglais dans les institutions fédérales afin de permettre aux citoyens d'avoir accès aux services dans la langue officielle de leur choix. À partir de 1969, les Canadiens ont commencé à se rendre compte des nombreux avantages qu'il y avait de connaître plus d'une langue et d'être bilingue ainsi que la différence que cela représentait dans la recherche d'un emploi (Corbeil et Lepage, 2013). À cette époque, le Québec vivait une période de grands changements appelée « la Révolution tranquille » qui a eu des répercussions sur les plans politiques, sociaux, et linguistiques. Avant la Révolution tranquille, les anglophones n'étaient, en général, pas obligés d'apprendre le français pour obtenir un emploi, alors que les francophones devaient souvent apprendre l'anglais pour accéder à des emplois de haut niveau. Pendant les années 1960, le Québec a vécu une transformation sur le plan linguistique qui a fait en sorte qu'il est devenu de plus en plus important pour les anglophones d'apprendre le français notamment pour obtenir un emploi au Canada (Knoerr, H., Weinberg, A., et Gohard-Radenkovic, A., 2016). Cette transformation a également eu un impact ailleurs qu'au Québec. Selon Knoerr et coll., la Commission royale du Canada a produit un rapport en 1965 affirmant « que le Canada traverse la plus grave crise de son histoire » (xi). Certains anglophones ne voulaient pas quitter le Québec malgré cette crise. Plusieurs anglophones, qui étaient minoritaires au Québec, ont décidé de suivre les conseils de Frank Scott<sup>1</sup> qui a dit qu'il resterait au Québec même après avoir entendu que « la communauté anglophone devrait quitter le Québec le plus tôt possible » (Knoerr et coll., x). Des parents anglophones qui habitaient au Québec et qui ont décidé de rester ont dû se rendre à l'évidence de la nécessité d'améliorer l'enseignement du français langue seconde (FLS) pour leurs enfants.

Knoerr et coll. (2016) expliquent que les parents des enfants anglophones du Québec savaient que l'enseignement du français qu'ils avaient eu à l'école n'était pas très efficace et ils « voulaient quelque chose de mieux pour leurs enfants » (ix). Ces parents voulaient que leurs enfants deviennent bilingues et ils trouvaient que c'était difficile de le faire à l'extérieur de l'école (Knoerr et coll., 2016). Douze parents d'une banlieue de Montréal « ont commencé à tenir des réunions et ont formé le Groupe d'étude de l'École bilingue de Saint-Lambert » (Knoerr et coll.,

<sup>1</sup> Frank Scott était un « professeur de droit, poète, homme engagé socialement et politiquement, peut être considéré comme un des architectes à la fois de la Révolution tranquille et du Canada contemporain. » (Cook, 2010)

ix). Selon Hayday (2015), le 30 octobre 1963, six parents anglophones et six parents francophones de St-Lambert se sont réunis pour discuter les options pour améliorer l'enseignement en français pour leurs enfants. Hayday affirme que certains parents voulaient que leurs enfants apprennent le français pour trouver un emploi tandis que d'autres voulaient que leurs enfants apprennent les aspects culturels et sociaux de la langue française. Pendant cette réunion, les parents ont établi leurs objectifs. Ils voulaient un programme d'enseignement du français de la maternelle à la troisième année dans un établissement de langue anglaise sous la juridiction du *St Lambert Protestant School Board* (Hayday, 2015, p.44). Le conseil scolaire était d'accord d'aller de l'avant si les parents pouvaient trouver assez d'élèves pour former une classe de maternelle (Hayday). Dans l'espace de deux mois, plus de 100 familles avaient rempli le formulaire d'inscription pour leurs enfants âgés d'un an à 9 ans. C'est donc à St-Lambert, près de Montréal, au Québec, que le premier programme d'immersion française (IF) a vu le jour (Hayday). En raison des résultats positifs obtenus par ce programme d'IF, ce type de programme de FLS s'est répandu au Québec et à travers le Canada. Selon l'association *Canadian Parents for French*<sup>2</sup> (CPF), les parents ont donc joué un grand rôle dans l'implantation et le développement des programmes d'IF au Canada (CPF, 2017a).

La prochaine partie portera sur le contexte général de cette étude. Nous définirons l'IF et décrirons les trois types de programmes d'IF que l'on retrouve au Canada. Les grandes questions fondamentales sur l'IF seront présentées et finalement nous regarderons brièvement l'importance de la littératie pour la réussite scolaire ainsi que dans le contexte d'IF.

Le programme scolaire qu'est l'IF s'est répandu au Canada et s'adresse principalement aux élèves dont le français n'est pas la langue maternelle (L1). Au début de ce programme, l'objectif était « de promouvoir, chez de jeunes enfants, un bilinguisme fonctionnel en utilisant le français comme langue d'enseignement. » (Rebuffot, 1993, p. 13) Les élèves d'IF étudient une grande partie des matières scolaires en français tout en apprenant la langue française, leur langue seconde<sup>3</sup> (L2). Lazaruk (2007) a affirmé que les programmes d'IF au Canada offrent aux élèves des avantages non seulement linguistiques, mais aussi pédagogiques, sociaux et cognitifs.

<sup>2</sup> L'association *Canadian Parents for French* est une organisation qui se dévoue « à la promotion et à la création d'occasions d'apprentissage du français comme langue seconde (L2) pour les jeunes du Canada. » (CPF, 2017a)

<sup>3</sup> Avec le contexte actuel au Canada, le français peut être une troisième ou quatrième langue pour certains élèves. En utilisant L2, notre intention est d'inclure les langues autres que la L1.

Selon le commissaire aux langues officielles et ses rapports annuels, entre 1971 et 1981 le nombre d'élèves qui étaient inscrits dans un programme d'IF au Canada est passé de 700 à 18 500 (1971-1991). Il y a donc eu beaucoup de succès avec les programmes d'IF dès le début. Ces programmes sont maintenant offerts dans toutes les provinces et tous les territoires du Canada (sauf au Nunavut). Selon CPF (2017b), pour l'année scolaire 2015-2016, 11,3% des élèves canadiens étaient inscrits dans un programme d'IF. En Ontario, où nous allons nous concentrer pour la présente étude, le pourcentage d'élèves inscrits dans un programme d'IF est passé de 8,5% à 11,3% de 2011 à 2016 (CPF, 2017b). Il est possible de constater par ces statistiques qu'il y a de plus en plus d'élèves en Ontario qui sont inscrits dans un programme d'IF. Selon le CPF (2017b), le nombre d'élèves inscrits dans un programme d'IF au Canada est passé de 363, 316 en 2011 à 409,294 en 2016. Nous pouvons donc constater que le nombre d'élèves inscrits dans un programme d'IF au Canada augmente chaque année. Il est évident que ce type de programme est très populaire au Canada et la recherche à ce sujet est donc essentielle non seulement en raison de l'augmentation constante du nombre d'élèves inscrits en IF, mais surtout par le fait qu'il existe des éléments fondamentaux qui distinguent l'enseignement du français dans le contexte des écoles d'immersion de celui offert dans les écoles où le français est la L1 des élèves.

Il existe trois modèles de programmes d'IF, soit l'immersion précoce, l'immersion moyenne et l'immersion tardive. Selon Lazaruk (2007), les programmes d'IF varient selon le pourcentage de temps d'enseignement en français et l'année d'entrée dans le programme. Rebuffot (1993) explique que « la proportion du temps d'enseignement » en langue française dans les programmes d'IF peut varier de 50% jusqu'à 100% (p.65). Le Conseil canadien sur l'apprentissage (2007) explique que l'immersion précoce commence à l'âge de 5 ou 6 ans (en maternelle ou 1<sup>re</sup> année), l'immersion moyenne commence à l'âge de 9 ou 10 ans (milieu de l'élémentaire) et l'immersion tardive commence à l'âge de 11 à 14 ans (6<sup>e</sup> ou 7<sup>e</sup> année). Les trois modèles partent du principe que l'immersion totale au début du programme est essentielle. Pour chacun des trois modèles, le pourcentage de la journée enseigné en français diminue lorsque les élèves avancent dans le programme. Rebuffot explique qu'après une ou deux années dans un programme d'IF, la proportion du temps d'enseignement en anglais « augmente progressivement » (1993, p.65). Le Conseil canadien sur l'apprentissage souligne qu'« il existe une différence importante entre l'immersion en bas âge et l'immersion intermédiaire ou tardive : dans le premier cas, l'alphabetisation en langue seconde précède l'alphabetisme en langue maternelle » (2004, p.4). Il

est donc important de noter que les élèves qui commencent leur éducation formelle en immersion précoce apprennent les habiletés de littératie<sup>4</sup> dans leur L2 tandis que les élèves qui commencent en immersion moyenne ou tardive auront déjà acquis une bonne partie de leurs habiletés en littératie dans leur L1 avant d'entrer dans le programme d'IF. Selon le Conseil canadien sur l'apprentissage, il existe aussi l'immersion totale et l'immersion partielle. En immersion totale, les élèves passent les trois premières années complètement en français et les années subséquentes passent de 80% à 40% d'enseignement en français. En immersion partielle, 50% de l'enseignement se fait en français pendant toute la durée du programme. Bien qu'il existe plusieurs modèles d'IF, ils ne sont pas nécessairement offerts dans toutes les provinces et tous les territoires canadiens. Lazaruk (2007) a souligné que la recherche montre que les résultats portant sur les programmes d'IF sont très positifs puisque les élèves sont capables de développer une très bonne maîtrise du français par la fin de l'école secondaire. Cependant, Rebuffot (1993) et Calvé (1991) relèvent des recherches qui apportent des nuances à ce propos.

Dès le début des programmes d'IF au Canada, beaucoup de recherches ont été faites sur ces programmes. Rebuffot (1993) a soulevé cinq grandes questions par rapport aux grandes idées des programmes d'IF. Ces cinq questions concernaient le rendement scolaire des élèves, le niveau en L1 des élèves, les élèves en difficulté, les répercussions sociales et psychologiques et les effets sur l'apprentissage du FLS. À ce sujet, Calvé (1991) a fait un bilan des 25 premières années de la recherche en IF et a soulevé les grandes questions fondamentales. Il propose cinq grandes questions sur lesquelles les chercheurs se sont penchées dès le début de l'IF. Il se concentre en premier sur les résultats scolaires des élèves d'IF en les comparant à ceux des élèves ayant étudié en anglais L1. La recherche montre que leurs résultats sont « tout aussi satisfaisants que si ces mêmes matières étaient étudiées dans la langue maternelle » (Calvé, p.11-12). Lazaruk (2007) a également confirmé que l'apprentissage des matières enseignées en français ne souffre pas pour les élèves en L2. L'auteur explique que c'est l'opposé et que les élèves bilingues ont souvent plus

<sup>4</sup> Selon le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2004), « la littératie désigne la capacité d'utiliser le langage et les images, de formes riches et variées, pour lire, écrire, écouter, parler, voir, représenter et penser de façon critique. Elle permet d'échanger des renseignements, d'interagir avec les autres et de produire du sens. C'est un processus complexe qui consiste à s'appuyer sur ses connaissances antérieures, sa culture et son vécu pour acquérir de nouvelles connaissances et mieux comprendre ce qui nous entoure. La littératie rassemble et transforme les communautés, et s'avère un outil essentiel à l'épanouissement personnel et à la participation active à la société démocratique. » (p.5)

de flexibilité mentale et de pensée créative (Lazaruk, 2007, p.606).

La deuxième question soulevée par Calvé (1991) était pour savoir si les compétences en anglais L1 des élèves d'IF étaient influé par le programme. Étant donné que les élèves qui suivent les programmes d'IF vivent pour la plupart dans des régions où l'anglais est la langue majoritaire, ils ne parlent français que dans la salle de classe ce qui fait en sorte qu'ils ne risquent pas de perdre leurs compétences orales en anglais (Calvé, 1991). Les chercheurs se préoccupaient plus pour la lecture et l'écriture puisque les élèves apprenaient ces deux habiletés en français à l'école. À ce sujet, Vignola et Wesche (1991), dont le projet de recherche portait sur des diplômés d'IF, ont conclu que les capacités d'écriture en L1 des élèves d'IF n'avaient pas souffert. Turnbull, Lapkin et Hart (2001) ont mené une étude sur les résultats des élèves en IF aux tests EQAO/OQRE<sup>5</sup>. Les résultats de l'étude ont montré que les élèves de troisième année en IF qui ont eu au moins un sujet enseigné en anglais avaient des résultats semblables à leurs pairs sur le test de littératie. Il est à noter qu'habituellement, les élèves d'IF suivent au moins un cours en anglais avant la fin de la 3<sup>e</sup> année. De plus, les élèves d'IF en sixième année ont eu de meilleurs résultats que leurs pairs au test de littératie. L'étude de Turnbull, Lapkin et Hart a confirmé que le programme d'IF n'a pas d'impact négatif sur les compétences en littératie des élèves.

Pour sa troisième question, Calvé (1991) s'intéressait également à savoir si l'IF pouvait inclure tous les élèves, même ceux ayant des problèmes d'apprentissage. Calvé explique que même dans cette situation, les résultats des études montrent que le programme d'IF peut mener à des résultats positifs. Genesee (1991) a souligné que l'immersion peut être favorable pour les élèves désavantagés<sup>6</sup> puisque le programme peut les valoriser. Calvé a affirmé que l'apprentissage d'une langue « n'est pas vraiment une question de quotidien intellectuel » et que n'importe quel élève peut apprendre une langue seconde s'il est exposé à cette langue pour de longues périodes (p.13). L'auteur souligne que les élèves « moins favorisés intellectuellement seront évidemment désavantagés dès qu'ils auront à faire face à l'apprentissage de savoirs et d'habiletés requérant les qualités intellectuelles habituellement associées à tout apprentissage 'scolaire' » (Calvé, p.13).

<sup>5</sup> EQAO/ OQRE signifie « Education Quality and Accountability Office/ Office de la qualité et de la responsabilité en éducation ». Il s'agit d'un test provincial en anglais et en mathématiques pour tous les élèves de troisième et de sixième année en Ontario (Turnbull, Lapkin et Hart, 2001). Les tests évaluent les compétences des élèves en mathématiques, en lecture et en écriture et les résultats sont utilisés pour améliorer l'enseignement dans les écoles subventionnées par le gouvernement de l'Ontario (OQRE, 2017).

<sup>6</sup> Dans ce contexte, les élèves désavantagés sont ceux qui ont des difficultés d'apprentissage ou un trouble de comportement.

Genesee a soulevé que ces élèves obtiennent les résultats à peu près les mêmes que s'ils avaient appris ces matières et habiletés dans leur L1. Il n'y a donc pas de désavantages pour ces élèves dans les programmes d'IF.

La prochaine question fondamentale présentée par Calvé (1991) portait sur les répercussions sociales et psychologiques des élèves en IF. L'auteur explique que dans la plupart des classes d'IF, les élèves ont très peu de contact avec la culture francophone. Cela fait en sorte que les élèves d'IF ne risquent pas de perdre leur identité culturelle anglophone, mais ils adoptent néanmoins une vue positive sur la culture franco-canadienne. Selon Calvé, les élèves d'IF ont également plus de désir de travailler et d'étudier en français après l'école secondaire. Cependant, Calvé soulève que la réussite des programmes d'IF se remarque surtout par son apport sur le plan linguistique plutôt que sur le plan culturel.

La dernière question proposée par Calvé (1991) est au sujet du niveau de compétence en français des élèves d'IF. D'après Calvé, c'est cette question qui a intéressé le plus les chercheurs et les résultats de la recherche sont encore une fois favorables à l'IF (p.14). Calvé explique la réussite des programmes d'IF dans les mots suivants :

(...) l'immersion, quelle que soit la formule (précoce, tardive, totale ou partielle) ou la région, réussit à accomplir ce qu'aucun autre programme de français langue seconde n'avait accompli jusqu'à ce jour au Canada, c'est-à-dire à rendre fonctionnellement et systématiquement bilingues (entendre ici au moins le « seuil minimum de bilinguisme fonctionnel ») des classes, voire des écoles entières d'étudiants anglophones (ou allophones). (p.15)

Les programmes d'IF ont eu des résultats positifs au Canada dès le début, peu importe le modèle d'IF dans lequel l'élève se trouve. Selon Calvé (1991), les habiletés linguistiques (compréhension et production orale et écrite) sont utilisées pour évaluer le niveau de français de ces élèves. Par exemple, les habiletés en français des élèves en IF sont mesurées en regardant le niveau des élèves en compréhension et en expression orale et écrite. L'auteur a également soulevé quelques défis des programmes d'IF. Selon Calvé, les élèves d'IF réussissent mieux en compréhension orale et écrite par rapport à l'expression orale et écrite. Calvé explique que certains chercheurs ont même établi que les élèves d'IF avaient des résultats de compréhension favorables comparés aux élèves francophones en milieu scolaire. De plus, les élèves d'IF réussissent à développer des capacités d'écoute et de lecture fonctionnelles. Selon Calvé (1991), les élèves d'IF ont souvent plus de difficulté à surpasser un niveau fonctionnel en expression orale et écrite à

cause « des nombreuses erreurs touchant entre autres la morphologie verbale, l'emploi des pronoms, des prépositions, le genre des mots, de même que les transferts linguistiques, les créations spontanées et, bien entendu, la prononciation » (p.14). Le vocabulaire de ces élèves est également plus faible que celui des élèves de L1.

Beaucoup de recherches ont été menées sur des questions fondamentales des programmes d'IF au Canada afin de fournir des réponses aux questions des chercheurs et des parents. Selon Calvé (1991), les élèves d'IF ont de bonnes compétences en compréhension écrite et ont des compétences fonctionnelles en lecture. La dernière question de Calvé parle de la réussite du programme et le fait que les élèves d'IF deviennent « fonctionnellement bilingues » (Calvé, p.15), mais la littératie n'est pas mentionnée comme telle. Il est également important d'effectuer de la recherche dans les autres domaines comme la littératie en raison de son lien important avec la réussite scolaire. La synthèse d'Arnott, S., Masson, M. et Lapkin, S. (2019) a porté sur les recherches qui ont été publiées de 2000 à 2017 dans le domaine du FLS. Elles ont revu 181 articles afin d'examiner ce que la recherche nous montre sur les grands thèmes en FLS. En regardant les grands thèmes et les mots clés en L2, leur synthèse a fait ressortir que le mot clé le plus utilisé dans le domaine de la L2 et plus spécifiquement dans le domaine de l'IF est la littératie. Il s'agit donc d'un sujet qui préoccupe les intervenants et sur lequel il faut se pencher.

Nous allons d'abord nous pencher sur la littératie en général avant de parler du contexte d'IF. Il est important de souligner l'importance de la littératie pour la vie scolaire ainsi que pour la vie quotidienne afin de comprendre pourquoi la littératie est importante dans les programmes d'IF. Selon le Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO, 2014), les compétences à la base de la réussite scolaire sont la lecture, l'écriture et les mathématiques. Depuis 2014, l'objectif du MEO est d'atteindre l'excellence et, pour y arriver, il reconnaît l'importance d'inclure l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture comme des compétences à la base de la réussite scolaire. Selon le MEO, « Les élèves qui rencontrent des difficultés en lecture sont sérieusement défavorisés. » (2003, p.3). Il précise que les élèves ayant des difficultés en lecture prennent du retard dans d'autres matières. Selon le MEO, ces élèves ont souvent une mauvaise estime d'eux-mêmes et sont plus portés à quitter l'école avant même d'acquérir les compétences nécessaires pour réussir dans la vie. Selon Statistique Canada (1996), dans la société canadienne, les personnes qui ont des capacités fortes en lecture sont récompensées et ceux qui ont des capacités faibles en

lecture sont pénalisés. Les statistiques révèlent qu'il y a un lien très fort entre le niveau de scolarité et le niveau d'alphabétisme<sup>7</sup>.

Pour ce qui est de la littératie dans le contexte de l'IF, lorsque les élèves commencent leur scolarité dans un programme d'immersion précoce, ils apprennent d'abord le français oral afin de comprendre les directives et communiquer, suivi par l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en français (Roy, 2017). Chen et Wise (2015) ont souligné le fait qu'au début, les programmes d'IF sont plus basés sur le développement du langage oral que sur la lecture et que cela peut mener à un retard dans l'identification des élèves ayant des difficultés en lecture:

Given the emphasis on the development of oral language proficiency in French immediately upon entry, a small percentage of children in SK [senior kindergarten] or Grade 1 who are at risk for later reading difficulties may go unnoticed, and their struggles with reading acquisition may not be recognized until later grades (2015, p. 289).

Comme Chen et Wise (2015) ont expliqué, les élèves ayant des difficultés en lecture ne sont pas toujours identifiés assez tôt dans le programme. Il est possible de le constater en consultant les statistiques d'inscription pour les programmes d'IF au Canada. Bien que la difficulté en lecture ne soit pas la seule raison pour laquelle les élèves abandonnent le programme, c'est néanmoins une partie. Dans les statistiques d'inscription de 2017, CPF a déterminé le nombre d'élèves inscrits dans les programmes d'IF par année scolaire au Canada. Selon CPF (2017b), ce nombre est le plus élevé en première année et il diminue par la suite. Pendant l'année scolaire 2015-2016, il y avait 25 840 élèves d'IF ontariens inscrits en première année et seulement 5 309 élèves en douzième année (CPF, 2017b). Il y a donc un grand nombre d'élèves qui commencent le programme d'IF, mais qui l'abandonnent avant la fin de la douzième année.

Erdos et coll. (2010) ont souligné qu'il y a souvent des élèves qui abandonnent le programme d'IF en raison de difficultés en lecture. Ils avancent que la lecture est particulièrement importante en IF puisque malgré le fait que les élèves réussissent à apprendre à lire, il y a un taux élevé de décrochage des programmes d'IF dont une partie au moins est liée aux difficultés en lecture. Les élèves semblent parfois un peu « en retard » en lecture lorsqu'ils sont comparés à leurs pairs en L1 et cela s'explique par le fait qu'ils sont en train d'apprendre une nouvelle langue. À ce sujet, plusieurs parents croient que leur enfant ne devrait pas être en IF parce que leur niveau de lecture est trop faible par rapport aux élèves d'anglais L1. Selon Erdos et coll., il est normal que

<sup>7</sup> Statistique Canada définit l'alphabétisme « par des niveaux de capacités de lecture, lesquels reflètent l'aptitude des personnes à comprendre et à utiliser l'information » (Statistique Canada, 1996, p.1).

les élèves vivent un court décalage dans le développement de leurs habiletés en littératie en anglais pendant les années scolaires où le français est utilisé exclusivement comme langue d'enseignement (2010). Cependant, même si les élèves d'IF prennent un peu plus de temps pour l'apprentissage de la lecture, selon Erdos et coll., ils sont aussi compétents en lecture que leurs pairs en L1 et ils ne sont donc pas désavantagés par le fait qu'ils apprennent une L2. Il existe de nombreuses approches qui peuvent être mises en place afin de développer les compétences en littératie des élèves d'IF, mais une de ces approches est l'approche équilibrée.

Roy (2017) a souligné que la réussite des élèves en IF dépend d'une approche équilibrée en littératies qui comprend de l'oral, de la lecture et de l'écriture. Selon Le Bouthillier, Bourgoïn, Dicks, Kristmanson et Roy (2013), une littératie équilibrée intègre : « la communication orale, la lecture, l'écriture et les activités langagières » (p.2). Les auteurs expliquent qu'il est important que l'enseignant enseigne toutes ces habiletés aux élèves de façon explicite tout en leur proposant des stratégies à utiliser pour accomplir des tâches langagières.

Selon Marchand (2014), les enseignants d'IF sont d'avis que lorsque nous parlons du contexte d'IF, la tâche de l'écriture est beaucoup plus complexe que la lecture puisque les élèves n'ont pas encore un grand vocabulaire dans leur L2 comme ils ont dans leur L1. La tâche de l'écriture est sans doute plus complexe dans le cas de l'IF puisque le vocabulaire des élèves dans leur L2 n'est pas aussi développé que dans leur L1. À titre d'exemple, Vignola et Wesche (1991) ont noté que les élèves d'IF ont souvent un désavantage par rapport aux élèves de français L1 puisqu'ils font plus d'erreurs, notamment en conjugaison, en grammaire et en orthographe.

Marchand (2014) explique que pour avoir un programme efficace de littératie, il faut que ce dernier comprenne de l'écriture. Même si l'écriture peut être une tâche complexe pour les élèves d'IF, il s'agit d'une habileté de base qu'il faut apprendre. Selon les auteurs, il est donc très important pour le personnel enseignant d'avoir de bonnes stratégies d'enseignement de la lecture et de l'écriture dans la classe d'IF afin de développer un programme de littératie équilibrée. Si l'on peut améliorer les compétences en lecture et en écriture des élèves, on pourra tenter de diminuer le nombre d'élèves qui abandonnent le programme.

8 Selon la commission scolaire de Saint-Hyacinthe, « dans une approche équilibrée, l'enseignant respecte le rythme des enfants, choisit les supports de lecture appropriés, intègre les situations de lecture fonctionnelle et les situations d'enseignement explicite, alterne les situations de communication et les moments de structuration. » (2011, p.38)

D'après Tomas (2010), l'apprentissage de la lecture dans une L2 comprend des défis pour les élèves, mais c'est essentiel si les élèves veulent participer aux activités de la classe. La lecture est donc une composante essentielle de l'apprentissage d'une L2. Des chercheurs (Geva et Clifton, 1994; Noonan, B. Colleaux, J. et Yackulic, R. A., 1997) ont souligné que le niveau de lecture en FLS des élèves en IF est décalé par rapport à celui des élèves qui apprennent à lire dans leur L1. Comme nous avons vu précédemment, les difficultés en lecture sont un des facteurs qui contribuent à l'abandon des programmes par certains élèves d'IF chaque année. Plusieurs chercheurs (Halsall, 1998; MacCoubrey, S.J., Wade-Woolley, L., Klinger, D. et Kirby, J.R., 2004) ont souligné que les élèves en maternelle et en première année éprouvent parfois de la difficulté en lecture et que les parents utilisent cette raison pour les retirer du programme d'IF. Pour essayer de diminuer le nombre d'élèves qui abandonnent les programmes d'IF, il est nécessaire d'examiner les stratégies d'enseignement qui sont utilisées en IF pour enseigner la lecture. S'il est possible d'améliorer les compétences en lecture et en écriture des élèves, cela pourra idéalement contribuer à diminuer le nombre d'élèves qui abandonnent le programme. Afin de garder les élèves dans ces programmes, il est nécessaire de trouver des stratégies d'enseignement qui leur permettront de réussir dans leur L2. Cependant, pour trouver des stratégies d'enseignement, il faut d'abord comprendre les différents processus nécessaires dans l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

## Chapitre 2 – Le contexte spécifique

Dans cette partie, nous traiterons de la lecture et l'écriture en L1 et en L2. Nous aborderons ces deux composantes de la littératie en présentant des études menées sur chacune d'entre elles. Par ailleurs, nous sommes conscients du fait que la langue orale est à la base de l'apprentissage d'une langue, que c'est la première étape dans l'apprentissage d'une L2. C'est en raison de ce fait que nous traiterons également de la composante orale et de son importance en ce qui a trait à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Cependant, puisque le programme *Les 5 au quotidien*, qui fera l'objet de cette étude et qui sera décrit ultérieurement, aborde surtout l'enseignement de la langue en fonction de la lecture et de l'écriture, ces deux composantes retiennent davantage notre intérêt dans ce qui suit. À la fin de cette partie, nous aborderons comment la lecture et l'écriture sont enseignées en IF en présentant les pratiques pédagogiques et les stratégies utilisées à l'heure actuelle. Nous terminerons cette section en présentant l'objectif de la présente étude.

### La lecture et l'écriture en langue maternelle

Dans une langue alphabétique comme le français, les lettres de l'alphabet sont à la base de la langue écrite et c'est la compréhension de ce principe qui est la porte d'entrée de la lecture (Giasson, 2011). Il existe plusieurs concepts qu'il faut apprendre afin d'être en mesure de lire dans une langue alphabétique, dont la connaissance des lettres, la conscience phonologique et le principe alphabétique.

#### *La lecture*

Giasson (2011) explique que « la conscience phonologique est l'aptitude à se représenter la langue orale comme une séquence d'unités ou de segments tels que la syllabe<sup>9</sup>, la rime<sup>10</sup> et le phonème<sup>11</sup>. » La conscience phonologique permet de percevoir les éléments phonétiques des mots, mais elle n'a pas d'utilité pour la compréhension orale (Giasson). Elle est essentielle pour la lecture puisqu'elle permet aux lecteurs de faire des associations entre les sons et leurs représentations graphiques. Giasson explique que les élèves qui possèdent une bonne conscience phonologique ont plus de succès dans l'apprentissage de la lecture. La conscience phonologique permet aux

<sup>9</sup> Giasson définit la syllabe comme étant « l'unité sonore la plus naturelle en français, car elle correspond à une unité d'articulation. Elle se prononce en une seule émission de voix » (2011, p.84).

<sup>10</sup> D'après Giasson, « La rime est la partie essentielle de la syllabe : elle contient obligatoirement une voyelle » (2011, p.84).

<sup>11</sup> Giasson définit le phonème comme étant « une unité sonore qui permet des distinctions sémantiques » (2011, p.85).

élèves d'apprendre que nous pouvons décomposer les sons en unités plus petites que des mots (p.84). La conscience phonologique a également une corrélation avec la réussite en lecture, à cause du lien étroit qu'elle entretient avec le principe alphabétique. En effet, lorsque l'élève découvre le principe alphabétique, il comprend que l'on peut décomposer la chaîne sonore. Il peut alors plus facilement associer ces sons aux lettres en faisant des correspondances graphophonétiques (Giasson). Giasson explique que les élèves apprennent premièrement à segmenter les mots en syllabes. Elle ajoute que c'est en découvrant le principe alphabétique que l'élève apprend à identifier de nouveaux mots.

Le principe alphabétique à la base de l'apprentissage de la lecture (Giasson, 2011). Pour bien saisir ce principe, il faut comprendre que chaque mot à l'oral est composé d'unités phonologiques qui correspondent à des unités graphiques. Le principe alphabétique n'est pas un apprentissage, mais une découverte et c'est l'élève seul qui peut faire cette découverte (Giasson). Lorsque les élèves comprennent que les mots sont composés de phonèmes, ils peuvent associer ceux-ci aux lettres écrites. Selon Giasson, les premières tentatives d'écriture que font les élèves les amènent à découvrir le principe alphabétique, car ils cherchent alors à représenter graphiquement les sons de la langue. Nous avons présenté les structures de surface de l'apprentissage de la lecture, mais il ne faut pas oublier les structures plus profondes comme la compréhension. Giasson explique que bien que la conscience phonologique soit importante pour l'apprentissage de la lecture, il ne faut pas oublier les autres composantes essentielles comme le vocabulaire et la compréhension.

Un aspect de la lecture qu'il ne faut pas négliger est la compréhension. Bien que le décodage des mots soit une partie incontournable de la lecture, l'acte de lire est plus large que simplement décoder. Charmeux (1998) affirme que lire c'est comprendre. Il explique que pour apprendre à lire il faut donc apprendre à comprendre ce qu'on lit. Selon Charmeux, si l'on ne comprend pas ce que nous avons lu, nous n'avons pas vraiment lu. La lecture est donc beaucoup plus large que simplement décoder et reconnaître des mots. Par ailleurs, bien que les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture soient différents, les deux sont essentiels pour le développement de la littératie chez les élèves en L1 et en L2.

### ***L'écriture***

Selon le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), l'acte d'écrire comprend trois apprentissages et actions : « la capacité de tracer des signes ou des lettres (la graphomotricité), la

connaissance des règles et usages qui régissent ces signes (l'orthographe) et la capacité de les assembler pour exprimer une parole ou une pensée (l'écriture) » (2011, p.4). La tâche d'écriture n'est pas simple, elle demande beaucoup de connaissances. Le MEQ explique que selon la psychologie cognitive, l'écriture est une tâche complexe qui comprend la planification<sup>12</sup>, la mise en texte<sup>13</sup> et la révision<sup>14</sup>. Il explique aussi que le processus d'écriture dépend de la mémoire à court terme et de la mémoire à long terme. Le scripteur utilise ses connaissances antérieures de la mémoire à long terme pour rédiger le texte et il utilise la mémoire à court terme « pour gérer les processus en cours » (p.4). Selon le MEQ, le processus d'écriture au cycle primaire est plus compliqué puisque les élèves utilisent plutôt leur mémoire à court terme qui a une capacité limitée. Les élèves doivent utiliser des stratégies de planification pour leur écriture parce que n'ayant pas tendance à planifier, ils écrivent tout de suite ce qui leur vient à l'esprit. À cet âge, les jeunes scripteurs relisent rarement leurs textes. Par conséquent, sans planification, leurs textes ressemblent à des phrases qui n'ont pas nécessairement de liens entre eux (MEQ). Au début de l'apprentissage de l'écriture, l'attention de l'élève porte sur la graphomotricité et l'orthographe plutôt que sur la révision. L'élève doit développer ses habiletés en graphomotricité et en orthographe avant de s'intéresser aux autres processus reliés à l'écriture. Selon le MEQ, les scripteurs débutants ont souvent de la difficulté avec l'orthographe, par la grammaire limitée et par la graphomotricité. L'élève doit essayer d'écrire ses idées aussi rapidement que possible avant de les perdre alors s'il éprouve de la difficulté à écrire, il peut développer une mauvaise attitude vis-à-vis l'écriture.

Selon le MEQ, le français peut être une langue compliquée pour les scripteurs débutants pour deux raisons. Les phonèmes de la langue française peuvent être écrits de nombreuses façons et les graphèmes<sup>15</sup> peuvent également correspondre à plusieurs phonèmes. Par exemple, le phonème /o/ est transcrit différemment dans *loto*, *landau* ou *bateau* (MEQ, p.8). Les élèves doivent apprendre la bonne transcription des phonèmes ainsi que les irrégularités de la langue française

<sup>12</sup> La planification est une « opération qui vise à récupérer à sélectionner et à organiser, selon un plan, les connaissances relatives au sujet et qui sont contenues dans la mémoire à long terme. » (Le Ministère de l'Éducation du Québec, 2011, p.4)

<sup>13</sup> La mise en texte est définie comme étant une « opération qui désigne la rédaction proprement dite du texte, qui implique de faire les choix lexicaux adéquats, de gérer les aspects graphiques, de veiller à la cohérence et à la cohésion du texte. » (Le Ministère de l'Éducation du Québec, 2011, p.4)

<sup>14</sup> La révision est une « opération qui a pour but d'améliorer le texte produit et qui comporte deux sous-processus, à savoir le repérage des lacunes et la correction. » (Le Ministère de l'Éducation du Québec, 2011, p.4)

<sup>15</sup> Selon Le Ministère de l'Éducation du Québec, le graphème est la « plus petite unité fonctionnelle de l'écriture » (2011, p.8).

afin de pouvoir écrire et lire dans cette langue. Il est possible de constater que les processus de la lecture et de l'écriture sont complexes, même pour un élève ayant le français comme L1.

## **La lecture et l'écriture en langue seconde**

### ***La lecture***

Lorsque les élèves commencent la lecture dans leur L2, ils commencent au niveau débutant, mais les élèves qui ont déjà appris à lire dans leur L1 possèdent plusieurs habiletés du lecteur en transition<sup>16</sup> ou du lecteur autonome<sup>17</sup> (Le Bouthillier et coll., 2013). Ces élèves possèdent déjà des stratégies de lecture et certains élèves les utilisent de façon automatique même dans leur L2.

Lorsque les élèves commencent à développer leurs connaissances dans leur L2, de façon générale, ils seront en mesure de transférer leurs habiletés de lecture de leur L1 assez facilement. En effet, selon l'hypothèse de l'interdépendance des langues de Cummins (1979), certaines habiletés en L1 peuvent être transférées pendant le processus d'apprentissage d'une L2. Pour que cette hypothèse fonctionne, il faut que la L1 soit suffisamment développée pour qu'il y ait des habiletés à transférer (Cummins, 1979). Selon cette hypothèse, un élève qui a déjà appris à lire ou à écrire dans sa L1 peut transférer ses connaissances et apprendre à lire dans sa L2. Cummins (1979) propose donc que l'enseignement dans une langue (qui développe les compétences en littératie) puisse promouvoir le transfert de ces compétences à une autre langue si l'apprenant est exposé à cette deuxième langue. Cela étant dit, Cummins explique que les élèves ayant un niveau élevé dans leur L1 ont la possibilité d'atteindre ce même niveau de compétence (« threshold ») dans leur L2, tout comme les élèves ayant des compétences moins développées dans leur L1 vont généralement atteindre ce même seuil dans leur L2 (1979, p.233).

Selon Cummins (2005), l'hypothèse d'interdépendance des langues implique que les enseignants doivent enseigner en fonction du transfert d'une langue à une autre dans les programmes d'IF. Dès le début de l'IF, Lambert et Tucker (1972) ont observé des élèves de ces programmes qui comparaient les aspects du français et de l'anglais même si normalement dans les

<sup>16</sup> Selon Le Bouthillier et coll. (2013), les lecteurs en transition « commencent à intégrer plusieurs stratégies de lecture et ils sont capables d'adapter leur lecture au genre de texte en question. Avec l'aide de leur enseignant, ils commentent et questionnent les textes. » (p.61).

<sup>17</sup> Selon Le Bouthillier et coll. (2013), les lecteurs autonomes lisent avec une intention précise et de façon automatique, sans être conscients d'utiliser leurs stratégies de lecture à moins d'être en butte avec un texte plus difficile ou un genre de texte moins familier. Ils sont mieux capables d'effectuer des liens entre leurs connaissances antérieures et les nouvelles connaissances. Ils peuvent questionner le texte à partir de preuves tirées de leur vécu. » (p.61).

classes d'IF seule la langue française est utilisée. Cummins (2005) propose que si les élèves dans les programmes d'immersion se concentrent spontanément sur les similarités et les différences entre leurs langues, ils vont probablement développer une meilleure compréhension des deux langues. Selon Cummins (2005), les programmes d'IF au Canada encouragent habituellement l'enseignement monolingue de la L2 et l'utilisation de la L1 par les élèves et l'enseignant n'est pas conseillé. Cela étant dit, Cummins (2005) propose quelques stratégies d'enseignement bilingues qui soutiennent le développement de la conscience langagière chez les élèves pour les enseignants qui ne veulent pas l'enseignement monolingue.

Giasson a également reconnu l'importance du transfert de connaissances de la L1 à la L2 (2011). Elle a proposé que les élèves qui savent déjà lire dans leur L1 puissent transférer certains apprentissages à leur L2. Giasson élabore en disant que les apprenants de FLS ayant déjà découvert le principe alphabétique dans leur L1 « n'auront pas à refaire cette découverte, mais ils devront toutefois apprendre le code alphabétique de la langue française » (p. 368). Bien que les élèves puissent transférer certaines compétences de leur L1, ils doivent toutefois apprendre les phonèmes du français, leur L2 et les sons correspondants.

Le Bouthillier et coll. (2013) ont proposé un continuum du développement de la lecture qui compte les 5 phases suivantes: l'imitation des comportements de lecture, l'expérimentation de la lecture, la lecture débutante, la lecture en transition et la lecture autonome. Selon l'année scolaire durant laquelle les élèves font leur rentrée en IF, la plupart des élèves peuvent avoir déjà atteint le niveau en transition ou le niveau autonome en lecture en L1 (Le Bouthillier et coll.). Les auteurs ont souligné que ces phases ont été observées pour décrire l'apprentissage de la lecture en L1, mais qu'avec des modifications comme l'intégration du développement du langage oral dans leur L2, elles s'appliquent également au contexte de la L2.

Koda (2005) présente trois différences fondamentales entre l'apprentissage de la lecture en L1 et en L2. Au contraire des lecteurs débutants en L1, les lecteurs débutants en L2 peuvent utiliser leurs connaissances antérieures en littératie pour faciliter la tâche de la lecture en L2. Les élèves en L2 utilisent en plus leurs connaissances sur la L1, ce que les élèves en L1 n'ont pas besoin de faire. Cela étant dit, les deux types d'apprenants (L1 et L2) utilisent leurs connaissances antérieures sur la langue pour apprendre à lire. Les élèves qui apprennent une L2 sont parfois à un âge où ils ont déjà commencé à développer leurs compétences en littératie dans leur L1. Par exemple, un élève qui a commencé à lire en première année dans sa L1 et qui est maintenant en train

d'apprendre à lire dans sa L2 en 3<sup>e</sup> année aura déjà des compétences de base en lecture qu'il pourra transférer à sa L2. Koda ajoute que les apprentis lecteurs en L1 ont déjà une base en littérature grâce à la communication orale avant même d'apprendre à lire. Cependant, les apprenants de L2 commencent souvent l'apprentissage de la lecture en L2 avant de bien maîtriser la langue orale dans leur L2. Cela fait en sorte que l'enseignement de la lecture est différent pour la L1 et la L2. Selon Koda (2005), l'enseignement de la lecture en L1 se concentre sur le décodage afin que les élèves puissent faire des liens entre l'écrit et le langage oral tandis que les élèves en L2 doivent d'abord développer la langue orale et leur vocabulaire dans leur L1 ou leur L2. Finalement, Koda propose que la lecture en L1 suppose que le traitement de l'information se déroule dans une seule langue tandis que la lecture en L2 nécessite l'implication de deux langues.

Koda (2005) explique aussi que les habiletés de décodage en L1 sont un prédicteur de réussite en lecture tout en se demandant si cela s'applique aussi dans le contexte de la L2. Il précise sa pensée en disant que selon la recherche, les bonnes habiletés en décodage sont également un bon prédicteur de la réussite en lecture en L2. Cela étant dit, Koda soulève le fait qu'en L2, les habiletés en décodage et la compréhension du langage oral se développent en même temps, ce qui n'est pas le cas en L1. Cela étant dit, il est important à noter que les élèves en L1 doivent néanmoins développer leurs compétences en langage oral. Puisque les deux se développent en même temps en L2, cela fait en sorte que les habiletés en décodage et la compréhension du langage oral sont reliées à la réussite en lecture. En conclusion, Koda a proposé que la lecture en L1, la maîtrise de la L2 et les habiletés de décodage en L2 contribuent considérablement à la compréhension en lecture dans la L2.

Il existe néanmoins des différences entre l'apprentissage de la lecture en L1 et en L2. Par exemple, les élèves en L2 n'ont pas autant de vocabulaire dans leur L2 que les élèves en L1 puisqu'ils sont encore en train de développer leur L2. Il en est de même pour l'écriture. Le développement du vocabulaire dans la L2 est donc une composante nécessaire qui n'existe pas pour les élèves qui apprennent à écrire dans leur L1.

### *L'écriture*

Tout comme en lecture, Le Bouthillier et coll. ont proposé un continuum du développement de l'écriture. Les 5 phases sont les suivantes : l'imitation des comportements d'écriture, l'expérimentation de l'écriture, l'écriture débutante, l'écriture conventionnelle et l'écriture compétente. Le processus d'écriture proposé par les auteurs ressemble beaucoup à celui de la

lecture. Selon l'année scolaire durant laquelle les élèves auraient commencé l'IF, la majorité des élèves auraient déjà atteint le niveau débutant avec des éléments d'écriture conventionnelle. En L2, les élèves commenceront au niveau expérimental<sup>18</sup> et débutant<sup>19</sup>. Les élèves auraient déjà appris les éléments de base du niveau expérimental comme le fait qu'en français il faut écrire de gauche à droite et que les textes contiennent un message. Ils seront au courant des différents types de textes et pourquoi on les écrit. Ils seront en mesure d'utiliser les mots qu'ils auraient appris pendant des activités orales, langagières, de lecture et d'écriture ayant été faites en classe.

Selon Hall (1995), qui s'est penchée sur l'écriture chez des élèves d'IF de l'élémentaire, le processus d'écriture n'est pas toujours un processus simple. De façon générale, Hall explique que l'écriture comporte trois étapes ; la préparation, la rédaction et la correction. La préparation peut comprendre plusieurs éléments comme « le remue-méninge, » « la mise en ordre », « le dessin », « la dramatisation » et encore plus (p. 79). L'auteur explique qu'il faut enseigner aux élèves les aspects formels de l'écriture (Hall). Elle élabore son propos en disant que la tâche d'enseignement de l'écriture est même plus difficile en L2 puisque les élèves doivent écrire dans une langue qu'ils ne connaissent pas encore très bien.

Un aspect additionnel qui pose souvent des problèmes chez les apprenants de L2 est l'aspect syntaxique de la langue française. Selon Bossé-Andrieu (2000), le français et l'anglais sont assez similaires comme langues, mais il existe néanmoins des différences syntaxiques qui sont importantes à apprendre pour les apprenants de L2 qui doivent écrire dans ces deux langues. L'auteur propose quelques différences entre les deux langues, mais celle qui nous semble la plus importante pour les apprenants en L2 est l'ordre des mots dans la phrase. En anglais, l'ordre typique est sujet, verbe et puis complément. En français cet ordre peut varier de phrase en phrase alors il n'y a pas toujours un ordre spécifique à suivre. Cela peut être compliqué pour les élèves en L2 qui apprennent à écrire en anglais et en français.

<sup>18</sup> Selon Le Bouthillier et coll. (2013), les scripteurs au niveau expérimental « sont conscients que la langue parlée peut être écrite et que les messages écrits demeurent constants. Ils comprennent l'organisation de l'écriture de gauche à droite et ils expérimentent avec les lettres et les mots à l'écrit. Ils tentent d'écrire les types de textes qui leur sont familiers comme les listes, les lettres, les histoires, etc., et ils utilisent des structures linguistiques simplifiées. Ils dépendent beaucoup de la phonétique dans l'épellation des mots. » (p.87).

<sup>19</sup> Selon Le Bouthillier et coll. (2013), les scripteurs au niveau débutant « écrivent à propos de sujets qui leur sont familiers. Ils commencent à tenir compte de leur auditoire. Ils connaissent le concept de la phrase, mais ils ne peuvent composer qu'avec un ou deux éléments de l'écriture à la fois. Par exemple, ils pourraient pouvoir commencer leur phrase avec une lettre majuscule, mais oublier de la terminer avec un point. » (p.87).

Bien que les étapes nécessaires pour apprendre à lire soient les mêmes en L1 et en L2, le fait que les élèves n'ont pas une bonne maîtrise de leur L2 avant de commencer à lire ou à écrire dans cette langue rend la tâche plus complexe. Cela étant dit, comme nous avons vu avec Koda (2005), les habiletés des élèves en lecture et en écriture dans leur L1 peuvent les aider énormément avec l'apprentissage de la lecture et l'écriture en L2.

### **L'enseignement de la lecture et de l'écriture en immersion française**

Comme nous l'avons vu précédemment, l'apprentissage de la lecture et l'écriture est différent dans le contexte de la L1 et de la L2. Le Bouthillier et coll. (2013) ont noté que depuis le début des programmes d'IF au Canada, un grand nombre de stratégies d'enseignement ont été empruntées de la L1 et sont adaptées au contexte de la L2.

Un cadre utilisé à l'heure actuelle est la littératie équilibrée. Dans leur guide sur l'enseignement de la littératie en FLS, Le Bouthillier et coll. (2013) ont proposé sept pratiques exemplaires de lecture qui correspondent à la littératie équilibrée. Ces sept pratiques sont les suivantes : la lecture modelée suivie d'une discussion, la lecture partagée, la lecture guidée, la lecture en collaboration, la lecture indépendante, la lecture individuelle et l'étude des mots.

Selon LeBouthillier et coll. (2013), pendant la lecture modelée, l'enseignant lit un texte devant les élèves en utilisant un seul exemplaire du texte. La lecture du livre est suivie d'une discussion pour vérifier la compréhension des élèves et pour leur permettre de réagir au texte. Quant à la lecture partagée, elle a pour but de modéliser une stratégie de compréhension en lecture. La lecture guidée se déroule en petits groupes avec les élèves ayant le même niveau de lecture. Les élèves lisent tous le même texte qui a été choisi par l'enseignant et qui correspond au niveau de lecture des élèves du groupe. Cette pratique permet à l'enseignant de différencier<sup>20</sup> son enseignement en choisissant une activité ou une stratégie que le groupe d'élèves doit apprendre ou pratiquer. La lecture guidée travaille la compréhension en lecture tout en individualisant l'enseignement et l'apprentissage. En ce qui a trait à la lecture en collaboration, les élèves lisent avec leurs pairs afin de mettre en pratique les concepts et stratégies de lecture ayant été apprises en classe. En lisant avec leurs pairs, ils ont le soutien nécessaire pour approfondir leur compréhension des textes, leur fluidité et aussi leur aisance. Concernant la lecture indépendante, il s'agit d'une

<sup>20</sup> Selon le MEO, « la différenciation pédagogique consiste à reconnaître les différents niveaux de connaissances préalables, le degré de préparation à l'apprentissage, l'aptitude linguistique, les préférences d'apprentissage et les intérêts des élèves et à y réagir de manière proactive » (2013b, p.18)

période pendant laquelle l'élève dispose d'un temps pendant lequel il lit par lui-même. Par exemple, l'élève en profitera pour parfaire ses habiletés de décodage, de compréhension ou d'appréciation de la lecture. Pendant la lecture individuelle, les élèves font de la lecture autonome sans contraintes imposées par l'enseignant. C'est une période pendant laquelle les élèves peuvent lire des textes de leur choix. La dernière pratique proposée par les auteurs est l'étude de mots. L'étude de mots vise à permettre aux élèves d'apprendre les sons de la langue française, d'apprendre à épeler et lire les mots fréquents tout en visant l'élaboration d'un vocabulaire de plus en plus diversifié.

Ces sept pratiques proposées par les auteurs permettent de voir ce qui est proposé pour enseigner la lecture dans les classes d'IF. Le Bouthillier et coll. (2013) ont également présenté cinq pratiques exemplaires d'écriture. Les pratiques d'écriture ressemblent aux pratiques en lecture puisque les deux concepts sont liés. Les cinq pratiques exemplaires d'écriture sont les suivantes : l'analyse de textes, l'écriture modelée, l'écriture guidée, l'écriture partagée et l'écriture indépendante.

Selon LeBouthillier et coll., pour l'analyse de textes, l'enseignant fournit aux élèves des textes servant comme modèles à suivre lorsqu'ils écrivent un type de texte en particulier (p. ex. : un texte informatif). Cette pratique permet aux élèves de se familiariser avec les différents genres de textes et d'apprendre comment écrire ce genre de texte. En ce qui concerne l'écriture modelée, l'enseignant rédige un texte devant les élèves en expliquant son processus d'écriture à haute voix. Le but de cette pratique est de modeler devant les élèves les processus liés à l'écriture. La troisième pratique, soit l'écriture guidée est utilisée pour travailler avec un petit groupe d'élèves afin de travailler de façon plus ciblée certains aspects de l'écriture. Quant à l'écriture partagée, elle a comme but de permettre aux élèves de travailler les stratégies et les processus appris pendant l'analyse de texte avec le soutien de leurs pairs. Les élèves partagent l'écriture des textes ainsi que la révision des textes. La dernière pratique proposée par les auteurs est l'écriture indépendante. Pendant l'écriture indépendante, les élèves mettent en pratique les stratégies apprises et ils écrivent des textes de façon autonome. Pendant cette activité, les élèves suivent les cinq étapes du processus d'écriture que sont la planification, la rédaction, la révision, la correction, et la publication (Le Bouthillier et coll.).

Il est à noter que les pratiques exemplaires proposées par Le Bouthillier et coll. (2013) pour la lecture et pour l'écriture se ressemblent beaucoup. Ces pratiques permettent aux élèves de

travailler la lecture et l'écriture en groupe-classe, en petits groupes, en dyades et aussi individuellement. Selon Le Bouthillier et coll.(2013), « les élèves doivent avoir l'occasion d'échanger oralement avec leurs pairs au sujet de l'écriture ainsi que d'interagir avec des textes d'autres auteurs pour développer leurs habiletés d'écriture » (p.84). Cela va de même avec la lecture. Ces pratiques sont non seulement utiles en L2, mais également en L1 pour le développement des compétences de littératie en L1.

### ***Le programme Les 5 au quotidien***

Il existe un programme de littératie équilibrée<sup>21</sup> pour enseigner la lecture et l'écriture qui est actuellement utilisé dans des classes d'IF et qui comporte plusieurs éléments des pratiques exemplaires proposées par Le Bouthillier et coll. (2013). Ce programme s'appelle *Les 5 au quotidien*<sup>22</sup> (Boushey et Moser, 2015). Il est composé des cinq stratégies suivantes: la lecture à soi, les travaux d'écriture, la lecture à un autre, l'écoute de la lecture et l'étude de mots. Ce programme permet aux élèves de développer leur autonomie tout en donnant la possibilité aux enseignants de travailler en petits groupes avec des élèves. Le programme *Les 5 au quotidien* et le modèle de Le Bouthillier et coll. sont tous les deux basés sur le modèle de transfert progressif de la responsabilité de Pearson et Gallagher (1983). À ce sujet, il est possible de voir l'adaptation qu'ont fait Le Bouthillier et coll. (2013) du modèle de Pearson et Gallagher dans la figure 1 ci-dessous.

<sup>21</sup> Selon Roy, la littératie équilibrée « comprend de l'oral, de la lecture et de l'écriture » (2017, p.95).

<sup>22</sup> *Les 5 au quotidien* (Boushey et Moser, 2015) est une traduction de la version originale du livre *The Daily 5* (Boushey et Moser, 2006).

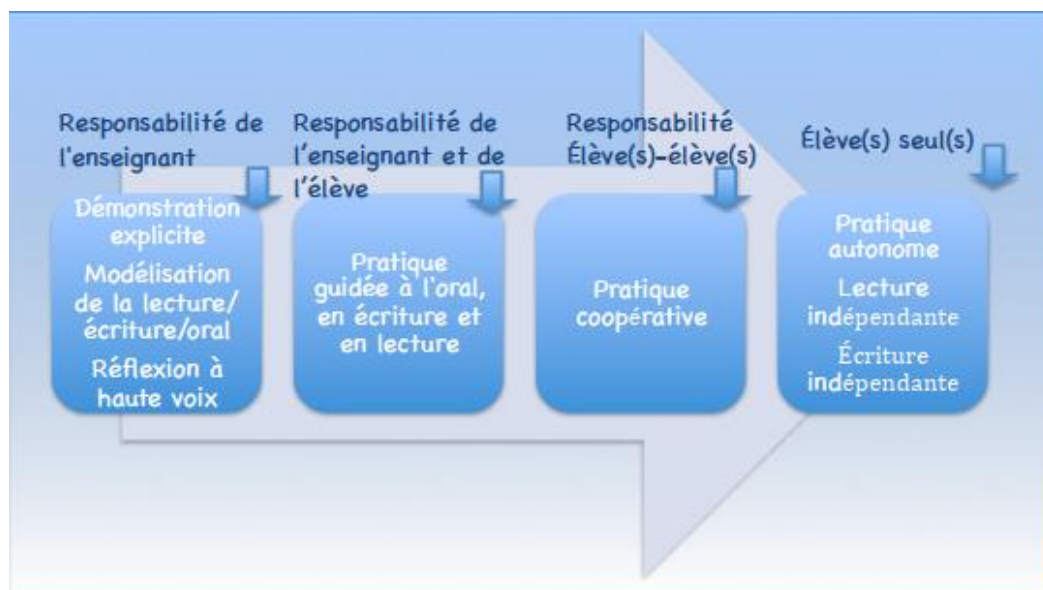


Fig. 1 Le modèle de transfert progressif de la responsabilité de Pearson et Gallagher (1983) adapté par Le Bouthillier et coll. (2013, p.7).

Cette figure montre le modèle de transfert progressif de la responsabilité en incluant les pratiques exemplaires en lecture et en écriture telles que la démonstration explicite, les pratiques guidées, les pratiques coopératives et les pratiques autonomes.

Le Bouthillier et coll. (2013) ont expliqué qu'il ne suffit pas de simplement mettre en oeuvre les pratiques exemplaires, mais qu'il faut aussi organiser l'enseignement pour transférer graduellement la responsabilité de l'apprentissage aux élèves. Il s'agit là un objectif du programme *Les 5 au quotidien*. Ce programme utilise les pratiques exemplaires tout en suivant le modèle de transfert progressif de la responsabilité qui permet aux élèves de développer leur autonomie (Boushey et Moser, 2015). Les stratégies utilisées dans le programme *Les 5 au quotidien* s'alignent très bien avec les pratiques exemplaires identifiées par Le Bouthillier et coll. La lecture à soi est équivalente à la lecture indépendante et la lecture individuelle. Les travaux d'écriture peuvent comprendre les pratiques de l'écriture guidée, de l'écriture partagée ou de l'écriture indépendante selon le choix de l'enseignant. La lecture à un autre ressemble à la pratique de la lecture en collaboration. L'écoute de la lecture n'est pas directement associée à une des pratiques de Le Bouthillier et coll. (2013), mais il y a un lien avec la lecture modelée puisque pendant l'écoute de la lecture, les élèves écoutent des lecteurs experts <sup>23</sup>tels que dans la pratique modelée. Finalement,

<sup>23</sup> Dans ce contexte, un lecteur expert est une personne qui sait bien lire. Le lecteur expert peut être un adulte, un enseignant ou même un élève.

l'étude de mots de Boushey et Moser ressemble beaucoup à la pratique de l'étude des mots de Le Bouthillier et coll. Selon Le Bouthillier et coll., ces pratiques exemplaires sont très importantes à considérer lorsqu'il est question de l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans la classe d'IF.

### **L'objectif de l'étude**

Dans le rapport de 2017 sur l'état de l'éducation en L2 au Canada, CPF a recommandé de regarder de plus près les approches pédagogiques qui sont utilisées pour enseigner la littératie (2017b). Selon Cammarata, L. et Ceallaigh, T.J.Ó. (2018), un des grands défis des programmes d'IF est la difficulté de créer des programmes qui sont bien développés et qui travaillent les compétences en littératie des élèves : « *The primary issue lies in the difficulty to create well-balanced programs that can simulate the concurrent development of students' content knowledge, linguistic repertoire and literacy skills in a systematic and sustained manner* » (p.154). Wise, D'Angelo et Chen (2016) ont souligné que de façon générale, les élèves qui sont inscrits dans un programme d'IF ont peu ou aucune expérience avec la langue française. Ils ajoutent qu'en raison du fait que les élèves ne connaissent pas la langue, les enseignants commencent l'année scolaire en travaillant les compétences orales des élèves afin qu'ils puissent acquérir du vocabulaire en français. Les auteurs ont également proposé aux enseignants de ne pas commencer d'enseignement explicite de la lecture jusqu'à ce que les élèves développent leurs compétences orales en français. MacCoubrey, Wade-Woollet, Klinger et Kriby (2004) soulignent que les lecteurs en difficulté en IF ne sont souvent pas identifiés tôt dans les programmes étant donné que l'enseignement est plutôt concentré sur le langage oral au début. Selon Genesee (2007), si les lecteurs en difficulté étaient identifiés plus tôt dans les programmes d'IF, des interventions appropriées pourraient permettre à ces élèves de devenir des lecteurs autonomes. Il semble que les programmes d'IF pourraient bénéficier de nouvelles stratégies d'enseignement en lecture qui permettraient aux enseignants de commencer l'enseignement de la lecture plus tôt. Le programme *Les 5 au quotidien* permet aux enseignants de commencer l'enseignement de la lecture et de l'écriture plus tôt puisque chaque élève peut travailler à son propre niveau. Si les enseignants peuvent utiliser un programme comme *Les 5 au quotidien* qui est basé sur le développement des habiletés en lecture et en écriture, ils peuvent commencer à développer ces compétences chez leurs élèves plus tôt.

L'inspiration pour cette étude vient de mon expérience comme stagiaire dans une classe d'IF à Terre-Neuve. J'ai pu observer l'utilisation du programme *Les 5 au quotidien* dans une classe

de 2<sup>e</sup> année pendant 6 semaines et j'ai trouvé que les élèves étaient motivés d'apprendre le FLS. Pendant un 2<sup>e</sup> stage dans une autre école de Terre-Neuve, j'ai observé une deuxième enseignante qui utilisait le programme d'une façon différente. C'était après avoir observé le même programme utilisé par ces deux enseignantes que j'ai décidé d'approfondir ma réflexion sur ce sujet et de voir comment ce programme pouvait être adapté pour les besoins de chaque classe. Comme enseignante, il n'est pas toujours facile de trouver des stratégies ou un programme qui peuvent fonctionner pour toutes les classes puisque les élèves ont des besoins différents. Comme future enseignante d'IF, je cherchais des stratégies d'enseignement pouvant m'aider à développer le goût d'apprendre le français chez mes élèves en plus de les soutenir dans la lecture et l'écriture tout en valorisant la différenciation des activités. Je trouvais que le programme *Les 5 au quotidien* était intéressant, mais qu'il n'y avait pas d'études ayant été faites pour décrire son utilisation dans la classe d'IF. J'étais curieuse de savoir comment des enseignants d'IF canadiens utilisaient ce programme dans leurs classes et l'adaptaient pour répondre aux besoins des élèves d'IF. C'est ce qui a été l'inspiration de cette étude.

Ce programme, basé sur le modèle de transfert progressif de la responsabilité de Pearson et Gallagher (1983), a pour but de permettre aux élèves de devenir autonomes dans les activités de lecture et d'écriture. Nous pouvons, à ce point, nous questionner sur ce qu'en pensent les enseignants sur le terrain. À ce propos, il est nécessaire de consulter des enseignants de L2 qui enseignent actuellement afin de connaître leurs représentations quant à l'efficacité de stratégies utilisées en lecture et en écriture. Le terme « représentation » tel que défini par Jodelet (1997) comprend toujours un objet. Selon Jodelet (1997), la représentation nous aide dans notre compréhension du monde en nous guidant dans notre interprétation de l'objet. L'auteure explique qu'en créant une représentation, une personne donne un sens à l'objet et exprime ses sentiments par ses attitudes et ses comportements. Dans le cadre de cette étude, l'objet en question est le programme *Les 5 au quotidien*.

C'est dans cet esprit que l'objectif de la présente étude est de connaître les représentations qu'ont des enseignants qui sont sur le terrain de l'utilisation du programme *Les 5 au quotidien* pour enseigner la lecture et l'écriture dans la classe d'IF en plus de décrire son utilisation en salle de classe. Nous voulons également observer les composantes du modèle de transfert progressif de la responsabilité de Le Bouthillier et coll. (2013) qui sont également présentes dans le programme

*Les 5 au quotidien.* Le programme *Les 5 au quotidien* est basé sur plusieurs modèles et principes que nous allons explorer dans le cadre conceptuel.

### Chapitre 3 - Le cadre théorique et le cadre conceptuel

Dans cette partie, nous traitons du cadre théorique et du cadre conceptuel de l'étude. Nous présentons, en premier lieu, le socioconstructivisme et en particulier, la libération graduelle de la responsabilité (aussi appelé le transfert progressif de la responsabilité), le principe de l'étayage et la zone proximale de développement ainsi que l'approche équilibrée. Nous présenterons également la raison d'être et les composantes du programme *Les 5 au quotidien*. Les questions de recherche de l'étude seront formulées à la fin de cette partie.

#### Le socioconstructivisme

La théorie socioconstructiviste de Vygotsky est aujourd'hui très connue dans le monde de l'éducation. Selon Vygotsky (1978), les interactions sociales ont un impact sur le développement de l'enfant. En interagissant avec ses pairs, l'enfant développe des outils nécessaires pour apprendre. Cloutier (2012) explique que selon la théorie de Vygotsky, la culture et l'environnement sont deux éléments qui influencent le développement de la pensée des enfants. Les interactions sociales contribuent au développement des enfants et leur permettent de découvrir des outils nécessaires pour leur développement. D'après la théorie socioconstructiviste de Vygotsky, l'enseignant a un rôle de médiateur de la culture de sa société et « partage avec l'enfant des valeurs et des pratiques de son milieu environnant » (Cloutier, 2012, p.53). Les enseignants doivent également faire découvrir aux élèves les valeurs propres à l'école comme le respect, la coopération et la politesse (Cloutier, 2012). Selon Berk et Winsler (1995), l'approche de Vygotsky montre que les personnes sont le produit de leur environnement social et culturel. Les enfants passent une grande partie de leur vie à l'école alors si l'environnement social et culturel joue un grand rôle dans leur développement, le socioconstructivisme est une théorie très importante à considérer lors de l'étude des pratiques pédagogiques. Puisque l'environnement social et culturel joue un grand rôle dans la vie de l'élève, il faut mettre en évidence les valeurs et les pratiques que nous voulons développer chez les élèves si l'on veut leur fournir les outils nécessaires pour leurs apprentissages. Les enseignants sont responsables non seulement de l'aspect social de l'enseignement, mais également des apprentissages des élèves. Une grande responsabilité qu'ont les enseignants est d'enseigner l'autonomie aux élèves. Le modèle de la libération graduelle de la responsabilité peut aider à mieux comprendre comment les enseignants peuvent faire pour

enseigner aux élèves à travailler de façon autonome. La libération graduelle de la responsabilité se fait, entre autres, par l'étayage dans la zone proximale de développement.

### ***Le principe de l'étayage et la zone proximale de développement***

C'est Vygotsky (1978) qui a proposé le principe de l'étayage ainsi que le concept de la zone proximale de développement. L'étayage a également un lien avec le transfert graduel de la responsabilité de Pearson et Gallagher (1983). Selon Le Bouthillier et coll., « l'étayage se définit comme étant des soutiens temporaires » (p.6). Dans son guide sur l'étayage, Cloutier (2012) définit le concept de la façon suivante :

Il s'agit d'une forme d'accompagnement où un partenaire avec plus d'habiletés que l'enfant le soutient, dans sa zone de développement proximal, de façon appropriée, pour que celui-ci soit capable d'augmenter ses compétences dans une situation donnée, dans une perspective d'autonomie. (2012, p.60)

Dans la plupart des cas, l'étayage est fait par l'enseignant, mais à différentes occasions, les autres élèves peuvent jouer ce rôle d'expert en soutenant un autre élève, pendant un jeu par exemple. Swain et Lapkin (1998) ont observé les interactions entre deux adolescents qui travaillaient sur une tâche dans leur L2. Ils ont conclu que les élèves travaillaient ensemble et qu'ils utilisaient leur L1 et leur L2 afin d'accomplir la tâche. Dans cette situation, l'étayage était présent, mais ce n'était pas fait par l'enseignant. Selon les principes de l'étayage, il faut toujours penser au point de départ de l'élève (Cloutier, 2012). Selon Cloutier, les interventions de l'expert doivent être modifiées selon les réactions de l'élève pendant le processus d'enseignement. Il explique qu'afin de participer activement à l'étayage, l'élève doit être en mesure de comprendre ce que l'enseignant lui dit. Cela veut dire que ce dernier doit formuler ses pensées de façon à ce que l'élève puisse saisir ce qu'il est en train d'expliquer. Cloutier a également souligné l'importance de savoir à quel moment il faut arrêter de soutenir l'enfant lorsqu'il est capable de travailler de façon autonome. Dans le processus de l'étayage, l'élève et l'expert sont des partenaires. Ce principe permet aux enseignants de suivre les élèves dans leurs apprentissages. Les élèves ne sont pas tous au même niveau alors l'étayage et la zone proximale de développement sont différents pour chacun d'eux. Voici en quelques mots comment Vygotsky définit la zone proximale de développement :

C'est la distance entre le niveau développemental actuel tel qu'il est déterminé par la résolution indépendante de problèmes et le niveau de développement potentiel tel qu'il est

déterminé au cours de résolution de problèmes, sous le contrôle d'adultes ou en collaboration avec des pairs plus avancés (Vygotsky, 1978, p.86)

Selon Cloutier (2012), c'est l'enseignant qui a le rôle d'observer ce que chaque élève est capable de faire seul et ce qu'il est capable de faire avec du soutien. Les enseignants se doivent de suivre les élèves dans la zone proximale de développement afin de déterminer où ils en sont dans leurs apprentissages et ce qu'ils sont capables de faire avec du soutien et de façon autonome. La libération graduelle de la responsabilité est également un modèle que l'enseignant doit suivre afin de permettre à l'élève d'apprendre à travailler de façon autonome.

**La libération graduelle de la responsabilité.** Bien que plusieurs auteurs aient traité de la libération graduelle de la responsabilité, ce sont Pearson et Gallagher (1983) qui ont créé le modèle. Ils suggèrent que la responsabilité des tâches à accomplir à l'école devrait être graduellement transférée de l'enseignant aux élèves dans le but de développer l'autonomie chez ces derniers. De façon plus précise, le modèle de la libération graduelle de la responsabilité explique que le travail doit être graduellement transféré de la modélisation de l'enseignant à une responsabilité partagée entre les élèves et l'enseignant et finalement au travail autonome par l'élève. Ce modèle est aussi basé sur le travail de Vygotsky (1978) et particulièrement sur la zone proximale de développement mentionnée précédemment. La libération graduelle de la responsabilité est semblable au principe d'échafaudage puisque l'objectif est l'autonomie, mais les étapes de la libération graduelle de la responsabilité sont plus précises et peuvent impliquer plus de personnes que le principe de l'échafaudage.

Frey et Fisher (2008) ont créé un modèle de libération graduelle de la responsabilité (basé sur celui de Pearson et Gallagher) qui comporte quatre étapes. Leur modèle ressemble beaucoup à celui de Pearson et Gallagher puisque les quatre étapes sont les mêmes. Cependant, les noms des quatre étapes sont différents d'un modèle à l'autre. La première étape comprend des leçons pendant lesquelles, l'enseignant établit un objectif pour la leçon et le partage avec les élèves. L'enseignant fait de la modélisation qui permet aux élèves de comprendre comment il faut penser et quel langage il faut utiliser pour accomplir la tâche et pour réussir pendant la leçon. La deuxième étape comporte de l'enseignement guidé qui peut être fait avec le groupe classe ou en petits groupes. Pendant la pratique guidée, l'enseignant partage la responsabilité avec les élèves en leur donnant le soutien nécessaire pour leur permettre de bien réussir. La troisième étape est le travail en groupe. Les élèves travaillent en groupes collaboratifs afin de produire un travail sur le sujet choisi par

l'enseignant. Chaque élève est responsable de sa partie du travail. Cette phase permet aux élèves de vérifier leur compréhension du sujet avant de travailler de façon autonome. La dernière étape en est une d'apprentissage indépendant. C'est à cette étape que les élèves mettent en pratique ce qu'ils ont appris en classe et travaillent indépendamment. Les travaux à ce niveau sont souvent une bonne source d'évaluation formative qui permet aux enseignants de vérifier la compréhension des élèves et de déterminer ce qui doit être revu. Selon Frey et Fisher, les quatre étapes sont présentes dans chaque leçon et peuvent être utilisées dans n'importe quel ordre. Selon Le Bouthillier et coll. (2013), peu importe le modèle que l'on suit, il est très important pour les enseignants d'organiser leur enseignement de manière à transférer graduellement la responsabilité aux élèves.

Le Bouthillier et coll. (2013) ont également développé un modèle qui s'inspire de Pearson et Gallagher et qui s'appelle le modèle de transfert progressif de la responsabilité. Leur modèle ressemble beaucoup à celui de Frey et Fisher puisqu'il comprend aussi quatre éléments. Les deux modèles sont différents en raison de l'appellation des quatre éléments qui diffère. Nous avons décidé d'utiliser le modèle de Le Bouthillier et coll. parce que les quatre éléments sont très clairs (Fig. 1). Le premier élément est la modélisation pendant laquelle l'enseignant « verbalise à haute voix les stratégies cognitives et métacognitives qu'il utilise pour réaliser une tâche » (Le Bouthillier et coll., p.7). Le deuxième élément est la pratique guidée pendant laquelle l'enseignant guide les élèves et leur demande de verbaliser les stratégies qu'ils utilisent pour réaliser une tâche. Par la suite, la pratique coopérative permet aux élèves de mettre en pratique leurs nouvelles connaissances sans l'aide de l'enseignant, mais avec le soutien de leurs pairs. Finalement, la pratique autonome permet aux élèves d'utiliser leurs connaissances en travaillant par eux-mêmes. Les deux modèles se ressemblent beaucoup puisqu'ils sont basés sur la libération graduelle de la responsabilité de Pearson et Gallagher. Le modèle de transfert graduel de la responsabilité est à la base du programme de littératie *Les 5 au quotidien* qui fera l'objet du présent projet de recherche. Le transfert progressif de la responsabilité est un de plusieurs modèles qui sont à la base du programme *Les 5 au quotidien*. Mais auparavant, voyons ce que nous entendons par une approche équilibrée.

**L'approche équilibrée.** Selon Roy (2017), une approche équilibrée en littératie doit comprendre différentes formes de communication afin de permettre aux élèves de lire, écrire, parler et écouter. Selon Le Bouthillier et coll. (2013, p.1), « il y a deux composantes essentielles

du modèle de la littératie équilibrée : l'intégration des habiletés langagières (oral, lecture et écriture) et l'utilisation de pratiques exemplaires<sup>24</sup> variées. » Les auteurs expliquent que la littératie équilibrée nécessite l'enseignement explicite des connaissances et des savoir-faire de la communication orale, de la lecture, de l'écriture et des activités langagières. Pour avoir un modèle de littératie équilibrée, il faut donc que l'enseignant enseigne de façon explicite les habiletés langagières en expliquant le quoi, le pourquoi, le quand et le comment de chacune. Lorsque l'enseignant fait de la démonstration explicite, il y a également une partie de l'étayage qui se fait puisque l'enseignant modélise ce qu'il faut faire pour les élèves. En modélisant pour les élèves, en discutant avec eux et en demandant aux élèves de discuter avec leurs pairs, il y a également un lien qui se fait avec le socioconstructivisme de Vygotsky pendant l'enseignement explicite puisque les élèves sont en train d'interagir avec leurs pairs. Selon Le Bouthillier et coll., le développement d'une habileté langagière peut contribuer au développement des autres habiletés. Par exemple, le langage oral peut contribuer au développement de l'écriture et de la lecture puisque l'élève est en train d'apprendre les structures grammaticales et le vocabulaire de la langue.

Selon Le Bouthillier et coll. (2013), un élément d'un modèle de littératie équilibrée est l'utilisation de pratiques exemplaires variées. Ceci permet à l'enseignant de réunir les habiletés langagières dans son enseignement. De cette façon, l'enseignant peut créer des activités où la communication orale, l'écriture et la lecture jouent toutes un rôle, ce qui permet aux élèves de voir les liens entre ces habiletés. Le Bouthillier et coll. (2013) propose un modèle de la littératie équilibrée qui apparaît dans la figure 3 ci-dessous :

<sup>24</sup>Selon Le Bouthillier *et coll.*, « Les pratiques exemplaires sont des pratiques éprouvées » (2013, p.3)

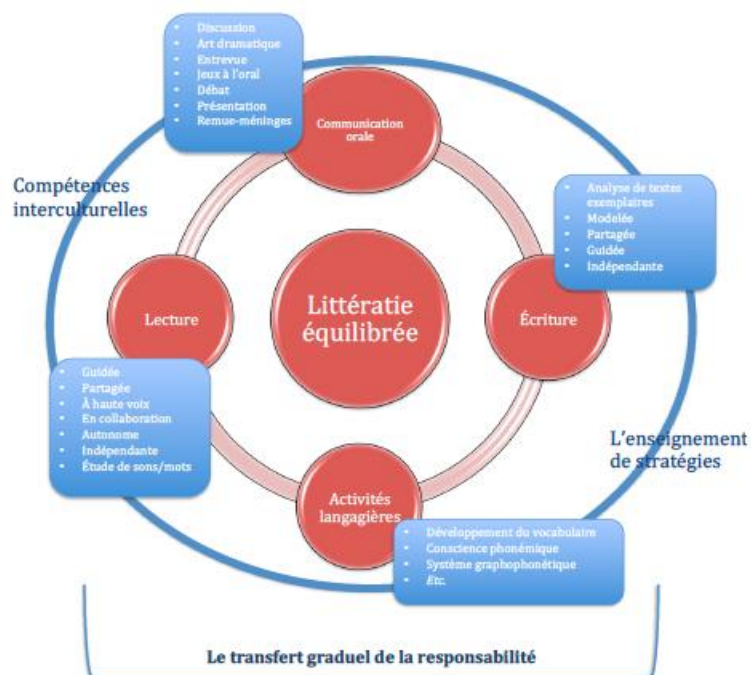


Fig. 2 Le modèle de la littératie équilibrée de Le Bouthillier et coll. (2013, p.4)

Ce modèle de littératie équilibrée comprend les habiletés langagières ainsi que les compétences interculturelles et l'enseignement de stratégies. Les auteurs proposent que le tout soit basé sur le transfert graduel de la responsabilité. Selon Le Bouthillier et coll.(2013), lorsque l'on parle du contexte de L2, il faut aussi considérer « les compétences interculturelles, l'enseignement de stratégies et le transfert graduel de la responsabilité » (p.1). Dans le contexte de L2, l'élève doit également découvrir la culture francophone incluant les valeurs, les croyances, les traditions et le mode de vie afin de vraiment saisir les habiletés langagières dans la langue française (Le Bouthillier et coll.). Ces compétences interculturelles peuvent être intégrées dans le programme *Les 5 au quotidien* dans les activités de lecture et d'écriture. Le programme *Les 5 au quotidien* est un exemple de ce que Le Bouthillier et coll. ont décrit comme un programme de littératie équilibrée puisqu'il est composé de pratiques exemplaires variées et comprend des aspects guidés et autonomes. Le programme *Les 5 au quotidien* est un programme de littératie équilibrée utilisé par des enseignants d'IF au Canada qui développe l'autonomie ainsi que les compétences en littératie des élèves. À notre connaissance, il n'y a pas de recherches qui portent sur l'utilisation du programme *Les 5 au quotidien* dans les classes d'IF. En raison de cette lacune, nous ne connaissons pas la perspective des enseignants qui l'utilisent et nous ne sommes pas au courant des avantages

et des défis associés à son utilisation. Il nous semble donc important de mener ce projet de recherche afin de connaître les représentations des enseignants d'IF qui utilisent ce programme dans leurs classes.

**Le programme Les 5 au quotidien.** Étant donné que Les 5 au quotidien sera l'objet de la présente étude, il est opportun de présenter dans cette section, la raison d'être et les composantes du programme ainsi que la recherche effectuée à ce sujet.

**La raison d'être.** Le programme Les 5 au quotidien a été publié en 2015 et est une traduction de la version originale anglaise *The Daily 5*, publiée en 2006. Ce programme est basé sur plusieurs modèles et principes. L'idée principale de ce programme est de développer l'autonomie chez les élèves. Les « dix étapes vers l'autonomie » qui font partie du modèle de Boushey et Moser (2015) reposent sur le modèle de transfert graduel de responsabilité de Pearson et Gallagher (1983) présenté précédemment.

Le principe de l'échafaudage de Vygotsky (1978) a un lien très fort avec les dix étapes vers l'autonomie qui se trouvent dans *Les 5 au quotidien* puisque ce principe est fondé sur le fait qu'un expert aide un élève à accomplir des tâches dans le but de devenir autonome. Lorsque l'enseignant met en pratique les principes du programme *Les 5 au quotidien*, les élèves travaillent avec leurs pairs et aussi individuellement afin de développer leur autonomie. Selon Vygotsky (1978), les interactions entre les élèves contribuent à leur développement. Ces interactions sont très importantes chez les élèves et c'est pour cette raison que la théorie du socioconstructivisme fait partie de la raison d'être du programme. Swain, Brooks et Tocalli-Bellet (2002) ont également souligné que les élèves qui apprennent une langue peuvent travailler ensemble pour résoudre un problème ou pour apprendre la langue. Ces auteurs ont proposé que les élèves qui travaillent ensemble développent mieux leur langage et qu'il y a même de l'échafaudage qui se faisait pendant ce temps. Swain et coll. (2002) ont noté que les élèves qui collaboraient pendant les activités d'écriture, de lecture, d'écoute et d'oral avaient de résultats positifs dans l'apprentissage de leur L2. Les auteurs ont noté très peu d'effets négatifs du travail collaboratif entre les élèves. Dans certaines composantes du programme, *Les 5 au quotidien*, les élèves lisent, écrivent, parlent et jouent ensemble ce qui favorise l'apprentissage collaboratif, l'un des principes du socioconstructivisme. Le programme *Les 5 au quotidien* permet aux enseignants d'organiser l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, selon les principes de littérature

équilibrée, tout en favorisant le transfert graduel de la responsabilité de l'enseignant aux élèves. Nous verrons maintenant les cinq composantes qui font partie du programme *Les 5 au quotidien*.

**Les composantes.** Le programme Les 5 au quotidien comprend les cinq composantes suivantes : la lecture à soi, les travaux d'écriture, la lecture à un autre, l'écoute de la lecture et l'étude de mots. Toutes les composantes du programme Les 5 au quotidien ont pour but de créer un programme de littératie équilibrée (Boushey et Moser, 2015). Nous présenterons brièvement chacune des composantes :

**1. La lecture à soi.** La première composante du programme Les 5 au quotidien est la lecture à soi, il s'agit d'un moment pendant lequel les élèves lisent seuls. Les auteurs Harlaar, N., Deater-Deckard, K., Thompson, L. A., DeThorne, L. S. et Petrill, S. A. (2011) ont expliqué que les périodes prolongées de lecture indépendante facilitent le développement en lecture. Selon Boushey et Moser (2015), il est essentiel de permettre à chaque élève de choisir un livre selon son niveau de lecture. Pendant la lecture à soi, les élèves développent leur endurance et peuvent lire de façon autonome pendant de périodes plus longues pour devenir des lecteurs autonomes et motivés (Boushey et Moser). Selon Boushey et Moser, la lecture à soi est toujours la première composante à mettre en place pour commencer Les 5 au quotidien puisqu'en enseignant les leçons essentielles pour développer leur résistance et pour avoir les comportements nécessaires pour la lecture à soi, les élèves seront préparés pour les autres composantes. Boushey et Moser ont souligné l'importance d'enseigner aux élèves les trois façons de lire un livre lorsque l'on explique la lecture à soi aux élèves. Les auteurs proposent les trois façons suivantes de lire un livre : « lire les images, lire les mots et faire le rappel de l'histoire » (p.73). Les élèves qui ne sont pas encore capables de lire ont donc l'occasion de « lire » les images du livre en les regardant ou de faire le rappel d'une histoire qu'ils connaissent déjà. Finalement, ils peuvent lire les mots de l'histoire. Il y a donc plusieurs façons de faire de la lecture à soi.

**2. Les travaux d'écriture.** La deuxième composante porte sur les travaux d'écriture. Roy (2017) souligne qu'il est important que les élèves aient souvent l'occasion d'écrire. La composante travaux d'écriture permet aux élèves d'avoir une séance d'écriture quotidienne. Les élèves peuvent écrire des histoires, des lettres, des chansons, des poèmes ou d'autres genres de texte de leur choix (Boushey et Moser, 2015). Il est important à souligner que c'est en partie en écrivant que les élèves développent leurs habiletés en lecture (Roy, 2017). Boushey et Moser ont souligné l'importance d'avoir un cahier d'écriture pour chaque élève. Les auteurs expliquent que dans leurs classes, elles

ont inclus une liste de sujets d'écriture dans les premières pages du cahier de chaque élève. Les élèves écrivent dans leur cahier d'écriture tous les jours pendant *Les 5 au quotidien* (Boushey et Moser).

**3. La lecture à un autre.** La troisième composante est la lecture à un autre. Selon Roy (2017), la lecture en collaboration permet aux élèves de discuter des textes avec leurs pairs et d'acquérir de nouvelles connaissances et stratégies de lecture. C'est pendant cette tâche que l'élève peut jouer le rôle d'expert pour aider avec le processus de l'étayage. La lecture à un autre permet de lire avec un camarade tout en s'améliorant dans les domaines de la compréhension, la fluidité et l'expressivité (Boushey et Moser, 2015). Selon Boushey et Moser, il est important d'enseigner aux élèves qu'il faut être assis « coude, coude, genou, genou » pendant la lecture à un autre (p. 99). Cette position permet aux élèves de partager le livre et de « parler à voix basse » (p. 99). Une autre stratégie qui est importante à enseigner aux élèves est de laisser du temps à ton partenaire de lecture (Boushey et Moser). Parfois, quand les élèves lisent en dyades, un élève a tendance à lire un mot difficile pour l'autre élève sans lui donner le temps de décoder ou de trouver le mot en utilisant le contexte. Boushey et Moser ont expliqué qu'il est important d'enseigner aux élèves de laisser du temps et de poser des questions à son partenaire pour leur permettre d'essayer de lire le mot seul. En faisant la lecture à un autre, les élèves développent leurs compétences en apprentissage collaboratif tout en travaillant la vitesse de lecture, les habiletés de décodage et le vocabulaire.

**4. L'écoute de la lecture.** La quatrième composante est l'écoute de la lecture. Selon Roy (2017), il est important que les élèves comprennent que la compréhension est le but ultime de la lecture. Elle poursuit en disant qu'en écoutant la lecture d'un texte, les élèves sont exposés à de nouvelles structures grammaticales, au nouveau vocabulaire et aux prononciations différentes en français. L'écoute de la lecture permet aux élèves d'écouter des lecteurs modèles en fluidité et en expressivité qu'ils n'obtiennent habituellement pas de leurs pairs (Boushey et Moser, 2015). Les auteurs ajoutent que cette composante peut être réalisée à partir de livres numériques, de tablettes, de lecteurs CD ou de livres audio. Boushey et Moser soulignent l'importance de suivre le texte avec le doigt pendant l'écoute d'un texte afin de comprendre le sens des mots. Les auteurs ont également proposé aux enseignants de montrer aux élèves comment mettre en place le matériel ainsi que comment le ranger à la fin. Il y a donc plusieurs stratégies à enseigner aux élèves pour cette composante.

**5. L'étude de mots.** La dernière composante est l'étude de mots. En faisant l'étude de mots, les élèves apprennent l'orthographe des mots fréquents, mémorisent les mots courants et apprennent des mots nouveaux (Boushey et Moser, 2015). Pour cette composante, Boushey et Moser ont souligné qu'il faut expliquer aux élèves qu'ils n'utiliseront pas tous le même matériel. Les auteurs donnent l'exemple d'un élève qui peut très bien mémoriser les lettres en les écrivant sur un tableau blanc tandis que les lettres aimantées ne l'aident pas du tout à mémoriser ces mots. Chaque élève peut avoir des activités ou des mots différents à travailler pour cette composante. Dans le programme *The Daily 5* de 2006, il a été recommandé que chaque élève fasse les cinq composantes tous les jours. Boushey et Moser (2015) ont modifié cette idée à la suite de suggestions d'enseignants et les auteurs suggèrent maintenant 2 séances par jour avec les élèves ayant plus d'endurance au travail et 3 séances par jour avec les élèves qui ne peuvent pas travailler de façon autonome pendant de périodes aussi longues.

**La mise en œuvre du programme.** Le programme *Les 5 au quotidien* est un programme très flexible, mais il y a néanmoins une procédure proposée par Boushey et Moser (2015) pour la mise en œuvre du programme. Au début (Boushey et Moser, 2005), les auteurs ont proposé de faire les cinq composantes tous les jours. Les élèves faisaient donc cinq rotations des composantes afin de les faire toutes dans un jour. Dans le livre, Boushey et Moser suggèrent de faire une mini-leçon entre chaque rotation ce qui nécessite même plus de temps. Après avoir entendu que les enseignants n'arrivaient pas à trouver le temps pour faire les cinq tous les jours, les auteurs ont décidé de changer leur procédure dans la deuxième édition du livre (2015). Il est maintenant suggéré de faire deux ou trois rotations par jour, ce qui veut dire que les élèves font les cinq composantes tous les deux ou trois jours au lieu de chaque jour. Par exemple, un élève peut faire la lecture à soi et l'étude de mots lundi et mardi il peut faire les trois autres composantes. Les enseignants ont donc plus de flexibilité avec le programme grâce à la deuxième édition du livre.

**La recherche sur le programme *Les 5 au quotidien*.** Peu de recherches ont été effectuées sur *Les 5 au quotidien*. À ce propos, il est pertinent de mentionner l'étude de LaShomb (2011) sur l'utilisation de ce programme dans des classes d'anglais L1 aux États-Unis. Les résultats de LaShomb ont été très positifs puisqu'ils montrent que le programme *Les 5 au quotidien* permet aux enseignants d'enseigner de façon explicite à un petit groupe d'élèves puisque les autres élèves travaillent de façon autonome. Selon LaShomb, les enseignants aiment le fait que les

élèves deviennent plus autonomes. Il a également conclu que ceux-ci développaient leur autonomie en même temps que leurs compétences en lecture et en écriture. Les résultats de l'étude de LaShomb montrent que les enseignants ont un engouement pour ce programme et qu'ils le trouvent très efficace. Il a souligné que puisque le programme est basé sur la libération graduelle de la responsabilité, les élèves développent leur autonomie et l'enseignant à l'occasion de travailler individuellement ou en petits groupes avec les élèves. Bien que les questions de recherche de LaShomb varient des nôtres, notre intention est de voir, entre autres, si les résultats de LaShomb s'appliquent au contexte de L2 et de façon plus spécifique, aux classes d'IF.

### **Les questions de recherche**

Dans le rapport de 2017 sur l'état de l'éducation en L2 au Canada, il a été recommandé « que les ministères de l'Éducation, les facultés d'éducation et les conseils scolaires s'inspirent de ces recherches pour mener des études plus exhaustives sur des approches pédagogiques centrées sur la littératie et axées sur l'innovation pour maximiser l'engagement, la participation et le succès des élèves. » (CPF, 2017b, p.19) Selon CPF, il est important d'effectuer de la recherche sur les pédagogies en littératie qui optimisent l'engagement des élèves. Les élèves qui sont engagés ont plus de motivation pour apprendre. Tomas (2010) a souligné que « pour favoriser chez lui [l'élève] une attitude positive envers la lecture, il est important d'inclure, dans la routine de la classe, des activités qui soient plaisantes et moins exigeantes » (p.71). Il est donc important de trouver des activités qui peuvent motiver les élèves à apprendre une L2.

Le programme *Les 5 au quotidien* vise le développement de l'autonomie chez les élèves, afin de leur permettre d'être engagés et motivés par l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Il est très important que les élèves développent leur autonomie en lecture et en écriture étant donné que ce sont des habiletés à la base de tous les sujets à l'école. Ce projet de recherche est important puisqu'il nous permettra d'avoir l'avis des enseignants d'IF sur le programme *les 5 au quotidien* afin de juger de son efficacité dans un contexte d'apprentissage d'IF. Notre recherche à ce sujet sera probablement parmi les premières menées dans un contexte d'apprentissage en L2.

L'objectif de notre projet de recherche est triple. Premièrement, nous allons présenter les représentations d'enseignants d'IF quant à l'influence du programme *Les 5 au quotidien* sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez les élèves d'IF. Deuxièmement, nous avons l'intention de décrire comment les composantes du programme *Les 5 au quotidien* sont utilisées dans les classes d'IF afin de bien saisir le contexte d'apprentissage. En décrivant comment les

composantes sont utilisées, nous voulons en troisième lieu, savoir si les éléments du modèle de transfert progressif de la responsabilité de Le Bouthillier et coll. (2013) sont présents dans les classes d'IF dans lesquelles le programme *Les 5 au quotidien* est utilisé. Les questions de recherche qui ont guidé ce projet sont donc les suivantes :

1. Quelles sont les représentations qu'ont les enseignants d'IF des effets du programme *Les 5 au quotidien* sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en IF ?
2. Comment les composantes du programme *les 5 au quotidien* sont-elles utilisées par les enseignants d'IF?
3. Quels éléments du modèle de transfert progressif de la responsabilité sont présents lors de l'utilisation du programme *Les 5 au quotidien*?

Dans la prochaine section, nous allons regarder la méthodologie de la présente étude en lien avec les questions de recherche.

## Chapitre 4 - La méthodologie

La méthodologie de cette étude qualitative sera décrite dans cette partie. Nous présenterons d'abord le profil des participantes<sup>25</sup> qui ont été sélectionnées pour cette étude. Par la suite, nous décrirons les instruments que nous avons utilisés pour la collecte de données. Finalement, nous présenterons la procédure qui a été utilisée à la fois pour la collecte et l'analyse des données.

### Les participantes

Nous avons recruté douze enseignantes du palier élémentaire (de la maternelle à la sixième année) au Canada qui utilisaient les cinq composantes du programme *Les 5 au quotidien* dans leurs classes. Les 12 enseignantes venaient de l'Ontario, de Terre-Neuve, de la Nouvelle-Écosse, de l'Alberta, de la Colombie-Britannique et des Territoires du Nord-Ouest. Neuf participantes enseignaient au cycle primaire (1<sup>er</sup> à la 3<sup>e</sup> année), deux autres enseignaient au cycle moyen (4<sup>e</sup> à 6<sup>e</sup> année) et une participante enseignait une classe à niveaux multiples de 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année. Huit des douze enseignantes avaient le français comme L1 et les quatre autres ont appris le français comme L2. Une participante a choisi de répondre aux questions d'entrevue en anglais et ses propos ont été traduits en français. Il y avait une grande variété d'expériences d'enseignement du FLS parmi les participantes qui allait d'un an à 28 ans. De plus, les participantes avaient des expériences variées avec le programme *Les 5 au quotidien*, soit de 6 mois à 10 ans. Le tableau 1 ci-dessous montre le profil des participantes :

<sup>25</sup> Puisque la totalité de nos participants étaient des femmes, le féminin sera utilisé dans le reste du texte.

**Tableau 1.** Les participantes

|                       | Français<br>L1 ou L2 | Province où<br>elle a étudié  | Province<br>où elle<br>travaille | Nombre<br>d'années<br>d'enseignement | Année<br>scolaire<br>qu'elle<br>enseigne | Nombre<br>d'années<br>d'utilisation<br>du<br>programme<br><i>Les 5 au<br/>quotidien</i> |
|-----------------------|----------------------|---|----------------------------------|--------------------------------------|--|---|
| <b>Participant 1</b>  | L1                   | Alberta   | Alberta                          | 7 ans                                | 1  | 7 ans   |
| <b>Participant 2</b>  | L1                   | Ontario   | Ontario                          | 24 ans                               | 3  | 13 ans  |
| <b>Participant 3</b>  | L2                   | Ontario   | Ontario                          | 10 ans                               | 1  | 5 ans   |
| <b>Participant 4</b>  | L2                   | Ontario   | Ontario                          | 10 ans                               | 1  | 10 ans  |
| <b>Participant 5</b>  | L1                   | Ontario   | Ontario                          | 28 ans                               | 2  | 4 ans   |
| <b>Participant 6</b>  | L1                   | Alberta   | Colombie-<br>Britannique         | 20 ans                               | 3  | 5 ans   |
| <b>Participant 7</b>  | L1                   | Nouveau-<br>Brunswick<br>(baccalauré<br>at) et<br>Nouvelle-<br>Écosse<br>(maîtrise) | Territoires<br>du Nord-<br>Ouest | 4 ans                                | 4  | 3 ans   |
| <b>Participant 8</b>  | L1                   | Nouvelle-<br>Écosse   | Nouvelle-<br>Écosse              | 1 an                                 | 1/2                                      | 6 mois  |
| <b>Participant 9</b>  | L1                   | Ontario   | Ontario                          | 5 ans                                | 3/4                                      | 5 ans   |
| <b>Participant 10</b> | L2                   | Ontario   | Terre-<br>Neuve                  | 11 ans                               | 2  | 5 ans   |
| <b>Participant 11</b> | L2                   | Ontario   | Ontario                          | 10 ans                               | 1  | 9 ans   |
| <b>Participant 12</b> | L1                   | Québec  | Ontario                          | 6 ans                                | 5/6                                      | 6 mois  |

### Les instruments

Pour cette étude, nous avons utilisé trois instruments de collecte de données afin de déterminer les représentations qu'ont les participantes à propos du programme *Les 5 au quotidien* ainsi que la façon dont le programme est utilisé dans les classes d'IF et la présence des composantes du modèle de transfert progressif de la responsabilité.

Le premier instrument était une entrevue individuelle semi-dirigée (*Annexe A*) menée avec chacune des douze participantes. Cet instrument avait pour but de connaître les représentations des enseignantes du programme *Les 5 au quotidien* dans la classe d'IF. Nous avons voulu connaître

les représentations des enseignantes quant à l'impact du programme sur l'apprentissage ainsi que sur l'utilisation et l'implantation dans le contexte de l'IF. Les vingt questions d'entrevue ont porté sur la mise en place, l'utilisation et l'efficacité du programme *les 5 au quotidien* par rapport à l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans la classe d'IF. Il y avait également cinq questions sur le parcours des enseignantes.

Le deuxième instrument était un guide pour les notes de terrain (*Annexe B*) qui a servi pendant la période d'observation en classe. Nous avons fait une séance d'observation pendant la période de littératie<sup>26</sup> (*Les 5 au quotidien*) dans les classes de quatre enseignantes. Des notes de terrain ont été utilisées pendant les observations en classe pour documenter l'utilisation du programme ainsi que la présence ou l'absence des composantes du modèle de transfert progressif de la responsabilité de Le Bouthillier et coll. (2013).

Le troisième instrument est un guide d'entrevue individuelle semi-dirigée pour une entrevue de suivi (*Annexe C*) avec les quatre enseignants ayant participé à l'observation et qui avait pour but de vérifier les notes prises pendant l'observation en salle de classe. Les trois questions de recherche et les instruments qui s'y rattachent sont présentés dans le tableau suivant:

<sup>26</sup> Dans les écoles au Canada, il est répandu d'avoir une période chaque journée durant laquelle les enseignants font des activités de littératie comme la lecture et l'écriture. *Les 5 au quotidien* est souvent intégré pendant cette période.

**Tableau 2.** Le lien entre les questions de recherche et les instruments

| Question de recherche | Objectif  | Instrument(s) utilisé(s)  |
|-----------------------|---|---|
| Question 1            | Les représentations des enseignantes du programme<br><i>Les 5 au quotidien</i>                  | Entrevue individuelle semi-dirigée  |
| Question 2            | L'utilisation des composantes du programme <i>Les 5 au quotidien</i> dans le contexte IF        | Entrevue individuelle semi-dirigée<br>Guide des notes de terrain<br>Guide d'entrevue de suivi |
| Question 3            | La présence ou l'absence des composantes du modèle de transfert progressif de la responsabilité | Entrevue individuelle semi-dirigée<br>Guide des notes de terrain                              |

### La procédure

Dans cette section, nous présentons la procédure de l'étude, incluant des informations sur le recrutement ainsi que la collecte, la transcription et le codage des données. Ces activités se sont étalées sur une période de quatre mois comme indiqué dans cet échéancier :

**Tableau 3.** Échéancier

| Étape | Date                    | Activité  |
|-------|-------------------------|---|
| 1     | février-juin 2019       | Recrutement   |
| 2     | mars-juin 2019          | Collecte de données (entrevues)                       |
| 3     | mars-avril 2019         | Collecte de données (observation + entrevue de suivi) |
| 4     | mars-septembre 2019     | La transcription des données                          |
| 5     | septembre-novembre 2019 | Le codage des données                                 |

### ***Le recrutement***

Le recrutement pour cette étude a été fait de février à juin 2019. Après avoir reçu l'approbation déontologique de l'Université d'Ottawa et du conseil scolaire anglophone public de la région d'Ottawa, une agente du comité de déontologie du conseil scolaire a envoyé une liste de toutes les études approuvées, incluant le présent projet, aux directeurs de toutes les écoles du conseil scolaire. Les directeurs qui étaient intéressés par cette étude ont envoyé un courriel aux enseignants de leur école. Nous avons aussi communiqué avec l'Association canadienne des professionnels de l'immersion (ACPI) ainsi que l'Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS) pour recruter des participants à travers le Canada. Ces deux associations ont publié une annonce qui s'adressait aux enseignants de FLS au Canada sur leur groupe Facebook et ont donné l'autorisation de partager l'annonce de recrutement (Annexe D) avec ce groupe. Ils ont également ajouté un paragraphe au sujet de l'étude sur leur site web (ACPI et ACPLS). Afin de pouvoir participer à cette étude, il fallait répondre aux critères d'admissibilité suivants : être un enseignant d'IF de la maternelle à la 6<sup>e</sup> année, utiliser les cinq composantes du programme Les 5 au quotidien et être disponible pour une entrevue d'environ 30 minutes. Pour les participants de la région d'Ottawa, il était également possible de participer à une observation en classe suivie d'une deuxième entrevue post-observation d'environ 10 minutes. Nos coordonnées étaient sur l'annonce ainsi que dans le paragraphe partagé par les associations. Les enseignants qui souhaitaient participer à l'étude ont communiqué par courriel afin d'obtenir plus de renseignements.

### ***La collecte de données***

Nous avons commencé la collecte de données par les entrevues semi-dirigées. Nous avons fait signer le formulaire de consentement pour l'entrevue par chacune des participantes (Annexe E). Un deuxième formulaire de consentement devait aussi être signé par les participantes qui ont pris part à l'observation en classe (Annexe F). Les deux formulaires de consentement servaient à expliquer l'étude, à présenter en quoi consistait la participation et comment les résultats seront gardés anonymes. Nous avons mené des entrevues d'environ 30 minutes avec douze enseignants par Skype ou FaceTime afin d'apprendre de leurs expériences par rapport au programme et sa mise en pratique. Les entrevues ont été transcrites textuellement et ont été envoyées aux participants par courriel pour la vérification.

Nous avons également fait de l'observation dans les classes de quatre enseignantes de la région d'Ottawa afin de noter comment le programme *Les 5 au quotidien* est utilisé par celles-ci. L'objectif des séances d'observation était de décrire ce qui se passe dans la salle de classe pendant *Les 5 au quotidien*. Nous avons observé chacune des cinq composantes dans la classe de chaque participant. Pendant l'observation nous avons utilisé le guide des notes de terrain (*Annexe B*) pour noter comment le programme était organisé par les enseignantes ainsi que les différentes activités que les élèves ont faites pendant *Les 5 au quotidien*. Les périodes d'observation ont eu lieu après les entrevues semi-dirigées pour mieux contextualiser les réponses des enseignantes lors des entrevues.

Après les observations en classe, nous avons fait une entrevue de suivi avec les quatre enseignants de la région d'Ottawa afin d'éviter de corroborer ce qui avait été vu en classe. Nous avons utilisé cette occasion pour poser des questions telles que : Est-ce que ce que j'ai observé représente ce qui arrive normalement dans votre classe ? Nous avons utilisé un guide d'entrevue (*Annexe C*) pour nos entrevues de suivi. Ce guide a été adapté pour chacune des quatre enseignantes afin de poser des questions ayant un lien avec les notes de terrain prises pendant la séance d'observation en classe.

### ***La transcription et le codage des données***

Les fichiers audio des entrevues semi-dirigées avec les participantes ont été transcrits textuellement. Les fichiers audio et les transcriptions ont été écoutés et vérifiés trois fois. Ils ont également été vérifiés par les participantes. Les paroles ont été transcrites au complet et les pauses n'ont pas été indiquées. Les entrevues avec toutes les participantes ont été transcrites incluant les entrevues de suivi pour les quatre enseignantes ayant participé à l'observation en classe. La directrice de thèse a vérifié 60% du codage des données. Il y a également eu des consultations régulières avec la directrice afin de valider le codage des données. Une fois que les transcriptions étaient terminées, nous avons commencé le codage des données. Nous avons utilisé le logiciel NVivo pour coder les données des entrevues semi-dirigées, des entrevues de suivi et des notes de terrain prises pendant les observations. Nous avons créé des codes dans le programme NVivo et les parties des entrevues ou des notes de terrain qui étaient en lien avec ces codes ont été ajoutées dans la bonne catégorie. Nous avons utilisé les questions de recherche afin de créer les codes. Par exemple, pour la première question de recherche, les deux codes étaient « avantages » et « défis ». Une fois que les données étaient codées, nous avons réussi à commencer l'analyse des données.

## **L'analyse des données**

Pour la question de recherche 1, nous avons utilisé le logiciel NVivo afin d'analyser les données à partir des verbatims d'entrevues. Ce logiciel a permis de faire émerger des thèmes comme les avantages et les défis du programme. Il y a eu des consultations régulières avec la directrice afin de valider l'analyse des données. Quant à la question de recherche 2, les verbatims des entrevues ainsi que les notes de terrain de l'observation ont été codés en utilisant les cinq composantes du programme *Les 5 au quotidien*. Les données pour la question de recherche 3 ont été analysées à partir des verbatims des entrevues ainsi que les notes de terrain. Nous avons codé les données selon les quatre pratiques du modèle de transfert graduel de la responsabilité de Le Bouthillier et coll. (Fig. 1) soit la modélisation/l'enseignement explicite, les pratiques guidées, les pratiques coopératives et les pratiques autonomes. Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2011), la codification nous aide à comprendre les données et à les organiser. Nous avons à nouveau utilisé le logiciel Nvivo pour analyser les données à partir des verbatims des entrevues et des notes de terrain. Ce logiciel nous a permis de trouver des mots clés et des thèmes en lien avec les codes. Nous avons fait une analyse par participant afin de voir globalement les aspects du modèle de transfert graduel de la responsabilité qui sont utilisés par chaque enseignant pendant *Les 5 au quotidien*. Nous avons également fait une analyse par composante afin de voir quels aspects du modèle sont utilisés pendant chacune des composantes du programme *Les 5 au quotidien*.

## Chapitre 5 – Les résultats et la discussion

Nous présenterons dans cette section les résultats de l'étude. Ils seront présentés avec la discussion en fonction des trois questions de recherche. Les sous-titres ont été présentés en ordre de fréquence. Par exemple, les thèmes qui sont revenus le plus souvent sont présentés en premier. Il y a également quelques questions qui ont été posées pendant les entrevues qui ne seront pas traitées, par exemple, la façon par laquelle les participantes ont entendu parler du modèle, si les participantes ont participé à des ateliers ou à des activités de développement professionnel sur le programme, de même que leur parcours d'enseignante et leur formation en L2.

### Question 1

**Question de recherche 1 :** *Quelles sont les représentations qu'ont les enseignants d'IF des effets du programme Les 5 au quotidien sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en IF ?*

Les données que nous avons utilisées pour répondre à cette question de recherche ont été recueillies par le biais des entrevues semi-dirigées avec toutes les participantes. Plus spécifiquement, nous avons utilisé les réponses des questions quatre à huit de la deuxième partie du guide d'entrevue semi-dirigée (*Annexe A*) qui portent sur les avantages et les défis du programme *Les 5 au quotidien*.

### Résultats

**Avantages.** Les participantes ont relevé plusieurs avantages de l'utilisation du programme *Les 5 au quotidien* dans la classe d'IF. Les trois avantages qui sont revenus le plus souvent pendant l'analyse des données étaient l'autonomie, la motivation des élèves et la différenciation. Il y avait également plusieurs autres avantages reliés à la gestion de classe qui ont été soulevés par les participantes et nous les présenterons brièvement à la fin de cette partie.

**L'autonomie.** La majorité des participantes ont parlé du développement de l'autonomie chez les élèves grâce à l'utilisation du programme *Les 5 au quotidien*. Le développement de l'autonomie est à la base du programme *Les 5 au quotidien* et les participantes trouvent que ce programme aide leurs élèves à travailler de façon plus autonome même au cycle primaire. La Participante 4 a souligné qu'en utilisant *Les 5 au quotidien*, elle prend le temps de préparer les élèves pour la tâche et à « modeler le comportement qu'on veut voir ». La Participante 2 a dit, pour

sa part, que le programme aide à « développer l'autonomie des élèves, [...] à bâtir jusqu'à où on est capable de faire la lecture à soi de façon autonome ».

En utilisant *Les 5 au quotidien*, les élèves sont capables de développer leur autonomie et leur résistance afin de faire la lecture ou l'écriture pendant de plus longues périodes. La Participante 5 a tout simplement dit que « l'impact que je vois c'est l'autonomie ». Le programme est très structuré ce qui permet aux élèves d'être plus indépendants et de savoir quoi faire (Participante 7). La Participante 1 a expliqué qu'à son avis, l'avantage du programme est que « les élèves développent une certaine autonomie, ils comprennent, ils deviennent plus compréhensifs à travailler seuls et de façon indépendante ». Elle a continué en disant « je pense que le programme crée de l'indépendance, de l'autonomie de nature, puis ça semble bien s'aligner avec la lecture ». Plusieurs participantes ont soulevé le fait que le programme *Les 5 au quotidien* développe de l'autonomie en lecture chez leurs élèves. Puisque les élèves travaillent à leur propre niveau de lecture ou d'écriture, ils développent leur autonomie et cela « leur donne la confiance » (Participante 12).

**La différenciation.** Selon les participantes, le temps alloué à la différenciation faite en petits groupes est une partie intégrale du programme. La Participante 2 explique pourquoi cela fonctionne très bien pour ses élèves plus faibles :

Je trouve que les élèves qui sont faibles sont beaucoup plus avantagés parce que ces élèves ont la chance d'avoir du un à un ou du un à cinq plus ou moins. [...] Je trouve que j'ai la chance de les guider, les aider, hum, ils se sentent moins intimidés. Ils ont la chance de participer, tandis que, souvent dans la salle de classe ils ne savent pas la réponse et les autres répondent plus rapidement, donc je vois la confiance se développer dans ces élèves là que je ne voyais pas habituellement dans la salle de classe en général. (Participante 2)

Elle n'était pas la seule participante à penser ainsi; la participante 5 explique également que « les élèves sont moins timides de participer à la lecture, car si c'est la lecture de groupe, toute la classe en même temps, les élèves qui ont de la difficulté à lire ne vont pas participer ». Une autre participante a expliqué que les petits groupes l'aident à voir où ses élèves sont rendus ainsi que leurs défis (Participante 8). La participante 1 a mentionné qu'elle aimait « le cadre et [elle] trouvait que ça [lui] permettait de travailler de façon individuelle ou en petits groupes avec les élèves ». D'après les propos des participants, il semble que les petits groupes que certains enseignants font pendant *Les 5 au quotidien* leur permettent de mieux connaître les besoins de leurs élèves. En raison de la différenciation qui est présente pendant *Les 5 au quotidien*, les élèves semblent plus

motivés et cela pourrait avoir des implications sur la rétention. La motivation est un aspect positif qui est présent dans le programme *Les 5 au quotidien* à cause de la différenciation.

**La motivation des élèves.** La confiance en soi qu'ont les élèves grâce au programme *Les 5 au quotidien* contribue à leur motivation pour participer aux activités qui en font partie. À ce sujet, la Participante 11 affirme que dès le début de l'année, les élèves ont hâte, sont très motivés et veulent bâtir leur endurance pour la lecture (la quantité de temps pendant laquelle un élève peut lire). Elle continue en expliquant que les élèves sont très engagés pendant les centres, plus spécifiquement pendant les activités d'écoute de la lecture. Les élèves sont également motivés pendant toutes les composantes du programme *Les 5 au quotidien* puisqu'ils travaillent à leur propre niveau de lecture. Comme la Participante 9 l'explique, cela fonctionne « simplement parce que c'est comme avoir un IEP<sup>27</sup> pour chaque élève avec *Les 5 au quotidien*. Chaque élève a son propre niveau. Donc ce n'est pas on lit tous un texte, on comprend tout, chaque élève à son propre niveau et va à son rythme et continue dans son niveau donc l'élève n'est pas découragé ». La Participante 12 a remarqué une motivation semblable chez ses élèves :

Le niveau de motivation de mes étudiants est bien élevé quand ils font les centres, surtout mes étudiants qui sont plus faibles, mais qui travaillent fort. Le français est difficile pour eux et je crois que beaucoup de temps ces enfants étaient découragés parce que le travail était trop difficile pour eux, même s'ils sont des étudiants qui travaillent forts. Les centres leur donnent la chance de montrer leurs efforts et ils peuvent voir des résultats de progrès en même temps (Participante 12).

La citation suivante explique bien la motivation générale des élèves pendant *Les 5 au quotidien* : « les élèves aiment beaucoup ça. Donc si on ne faisait pas *Les 5 au quotidien*, les enfants étaient vraiment déçus. Donc on les entend demander. Donc ça fait un aspect positif pour la langue seconde chez mes élèves. » (Participante 9). Selon la Participante 3, les élèves « sont pas mal motivés, [...] une fois que la routine a été établie ». La routine et la structure sont des parties intégrales du programme. Le fait que les élèves ont du choix a aussi un effet sur leur motivation. La Participante 1 explique la motivation des élèves dans la citation suivante :

Je pense qu'il y a des élèves qui ont super hâte au bloc des 5 [...], mais je trouve que c'est une façon de motiver les élèves, ils aiment vraiment ça. Puis je trouve que ça leur donne un peu, il se sentent comme respectés parce qu'ils font des choix. Ils choisissent leur livre, ils choisissent leur activité fait qu'ils sentent qu'ils ont le contrôle sur ce qu'ils font. (Participante 1)

<sup>27</sup> IEP est l'acronyme anglais pour *Individualised Education Plan*. En français cela correspond à un plan d'enseignement individualisé (PEI).

Dans la classe de cette participante, les élèves ont le choix de leur centre et c'est une bonne source de motivation. *Les 5 au quotidien* permet donc de mieux motiver les élèves de différentes façons.

**La gestion de classe.** Nous avons vu plusieurs avantages du programme *Les 5 au quotidien* pour les élèves, mais il existe aussi de nombreux avantages pour les enseignants en lien avec la gestion de classe. Les participantes 3 et 4 ont toutes les deux souligné le fait que ce programme est facile à utiliser pour les enseignants. La Participante 4 a parlé du fait qu'il est pratique de laisser *Les 5 au quotidien* à un suppléant puisque les élèves connaissent la routine. Elle a également expliqué qu'elle n'a « pas besoin de planifier chaque semaine différents centres qu'ils peuvent faire ou trouver des activités pour eux-mêmes » (Participante 4). La Participante 3 a parlé de la facilité plus en lien avec la différenciation en disant « je trouve que c'est vraiment facile à préparer, c'est vraiment facile à modifier pour les enfants, alors si j'ai des enfants qui travaillent à un niveau plus haut, je peux les pousser très facilement, ça ne requiert pas beaucoup de préparation de texte » (Participante 3). Les participantes trouvent aussi que le programme en soi est facile à mettre en place.

Selon la Participante 11, le programme *Les 5 au Quotidien* est facile à intégrer dans la classe puisque cela donne un cadre que les enseignants ont la flexibilité d'adapter si nécessaire. Celle-ci ajoute qu'il faut prendre le cadre du programme et le suivre pour l'intégrer dans la classe et puis adapter le programme selon les besoins des élèves et de l'horaire (Participante 11). Selon la Participante 3, « c'est quelque chose que j'ai adopté facilement. Ça ne m'a pas pris beaucoup de temps non plus à comprendre, comment ça fonctionne ». Selon les participantes, le programme n'est pas difficile à intégrer dans sa classe.

Le dernier avantage soulevé par les participantes est que le programme touche à plusieurs résultats d'apprentissage (Participante 8). La participante 9 a expliqué que le programme « touche un peu à tout ». Un autre avantage qui a été soulevé par deux participantes est qu'il est possible d'adapter le programme pour l'utiliser pour les autres sujets dans la classe (Participante 3). La Participante 7 a donné l'exemple de « trouver des textes par rapport à... par exemple si je fais une unité de science, par rapport à mon unité de sciences et je vais faire la lecture seule ou la lecture en partenaires ou l'écoute de la lecture avec ces lectures-là ». Le programme peut donc être adapté pour d'autres sujets comme les sciences.

Les participantes ont soulevé plusieurs avantages pour les élèves et pour les enseignants qu'elles apprécient au sujet de ce programme. Bien qu'il y ait beaucoup d'avantages, il y a également des défis associés à l'utilisation de ce programme dans la classe d'IF. C'est ce que nous verrons dans la prochaine partie.

**Défis.** Les trois défis qui sont revenus le plus souvent pendant l'analyse des données étaient l'absence de l'oral, le manque de temps et la faiblesse de la composante écriture. Il y avait également plusieurs autres défis comme l'utilisation peu répandue du programme, le manque de ressources et la difficulté avec le travail indépendant qui ont été soulevés par les participantes et nous les présenterons brièvement à la fin de cette partie.

**L'absence de l'oral.** Cinq participantes ont soulevé l'importance de l'oral pour l'apprentissage d'une langue seconde. Étant donné que le programme *Les 5 au quotidien* n'a pas de composante orale, cela a été soulevé comme étant un défi. Selon la Participante 9, « la lacune que je trouve avec *Les 5 au quotidien* c'est qu'on ne touche pas à l'oral, comme les enfants ne peuvent pas vraiment parler dans *Les 5 au quotidien* donc il a fallu un peu que je modifie le programme ». Certains enseignants ont décidé d'ajouter une sixième composante orale dans leurs classes. D'après la Participante 4, « on a vraiment besoin de leur donner des opportunités de parler en français pis d'écouter en français et d'avoir des interactions en français. Alors j'ai trouvé que ça c'était un manque dans le programme vis-à-vis l'immersion précoce au lieu de nécessairement la littératie en général. Alors j'ai ajouté cela ». Il y a également une participante qui croit que l'oral a beaucoup plus d'importance en L2 qu'en L1 (Participante 1). La Participante 9 a aussi soulevé l'idée de l'importance de l'oral en L2 en expliquant que « pour ceux qui sont en immersion française dans un milieu qui est majoritairement anglophone, ça serait un beaucoup plus gros accent sur l'oral ». Même si elle ne le fait pas en ce moment, la Participante 12 a dit qu'elle pense que ce serait une bonne idée d'« ajouter un autre centre d'oral ». Il y a donc plusieurs participantes qui ont trouvé que l'absence d'une composante orale est une lacune dans le programme *Les 5 au quotidien*. Certaines participantes ont donc ajouté une composante orale puisqu'elles ont trouvé que c'était nécessaire de donner aux élèves l'occasion de parler en français pendant *Les 5 au quotidien*. Une des participantes a six centres pour ses rotations *Les 5 au quotidien* dans sa classe et la composante orale s'appelle « Je parle français ». Pendant cette composante, les élèves

faisaient des jeux où c'était nécessaire de parler comme les jeux de cartes, *Headbands*<sup>28</sup> et les jeux de mimes. Un autre défi qui a été mentionné est le manque de temps pour la littératie.

**Le manque de temps.** La Participante 1 a soulevé l'idée d'un manque de temps lors de l'utilisation du programme *Les 5 au quotidien* et elle a même donné une explication :

Ça dépend de tes blocs de littératie aussi puis est-ce que ça peut rentrer dans le temps alloué. Dans le système américain, ils ont beaucoup beaucoup plus de temps ou est-ce que ce programme a été développé pour la littératie. Nous on enseigne plein d'autres matières puis on n'a pas autant le temps. Je pense qu'il faut faire des modifications pour pouvoir enseigner d'autres choses ». (Participante 1)

Cette participante croit qu'il n'y a pas assez de temps dans la journée scolaire pour faire *Les 5 au quotidien* comme il faut puisque le programme nécessite plus de temps pour faire les cinq composantes chaque jour. Cette idée a également été évoquée par une autre participante quand elle a dit « je trouve que c'est difficile de le faire chaque jour à cause qu'il faut qu'on enseigne aussi plusieurs autres sujets, mais je crois que ça serait vraiment utile si on utilise le programme chaque jour » (Participante 12). Une autre participante a expliqué qu'elle ne fait jamais les 5 centres la même journée, qu'elle a modifié le programme et qu'elle fait deux rotations par jour parce que c'est « un défi le manque de temps que nous avons dans notre conseil » (Participante 4). Elle a précisé en disant « on a comme une heure pour la littératie et de temps en temps on a vraiment besoin un peu plus que ça. J'aimerais vraiment avoir plus de temps ». Ces participantes ont souligné qu'elles n'ont pas le temps pour faire les 5 composantes chaque jour, mais comme nous avons déjà vu, la nouvelle édition du livre de Boushey et Moser (2015) sur *Les 5 au quotidien* explique qu'il n'est pas nécessaire de faire les cinq composantes tous les jours comme c'était écrit dans l'ancienne version de 2006. Les auteurs ont expliqué que deux à trois composantes par jour est suffisant. Lorsqu'on parle du manque de temps, le nombre de composantes qui sont faites par jour n'est pas le seul aspect du temps à considérer.

La participante 8 a également parlé d'un manque de temps. Elle était la seule à dire que le programme n'est pas facile pour les enseignants. Elle a expliqué que le programme n'est pas toujours facile et qu'elle « ne le fait pas chaque jour parce que je trouve ça difficile et je ne peux pas voir chaque groupe individuellement parce que je dois être avec mon petit groupe donc je trouve c'est plus difficile et que ça ne ressemble pas à ce que j'ai vu à l'université ». Cette

<sup>28</sup> *Headbands* est un jeu où un élève a une carte sur le front et il doit poser des questions afin de découvrir son identité. Les autres élèves doivent répondre à ses questions et donner des indices.

participante a expliqué que puisqu'elle travaille avec un petit groupe pendant les centres, elle n'a pas toujours le temps de voir les groupes qui font les autres composantes du programme.

***La faiblesse de la composante écriture.*** Selon les participantes, un autre grand défi est avec la composante écriture. D'après la Participante 7, les enseignants ne devraient pas se fier « juste à ça pour développer les capacités de lecture et d'écriture des élèves ». Elle est de l'avis que « l'enseignant a besoin d'ajouter quelque chose au *5 au quotidien* ». La Participante 1 a expliqué que « la lacune que je trouve c'est l'écriture ». Elle a élaboré en disant :

je ne trouve pas que ça va très bien pour l'écriture. Il y a un manque de suivi, tu donnes une leçon par rapport à la lecture ou à l'écriture si tu veux, je varie mes leçons. Mais l'enfant a le choix, ce qui est bien parce que le choix embarque dans la motivation de l'enfant, mais y a le choix donc tu viens de donner une leçon sur comment bien écrire une phrase puis là ils s'en vont lire. Ils ne mettent pas en pratique la leçon que tu viens de donner parfois. Donc je trouve que pour l'écriture c'est vraiment, il faut d'autres choses, il faut avoir un autre système. (Participante 1)

Les participantes croient qu'il y a une lacune dans la composante d'écriture du programme *Les 5 au quotidien*. La Participante 11 a expliqué qu'elle ne croit pas que l'écriture va bien avec le reste des activités :

*I don't find that writing fits very well within the rest of the activities in terms of it I was having kids choose it as one of the Daily 5 and during a rotation it just requires more time and more support especially at this age. And so I found that I just leave it out and do it separately. I do writing outside of my daily 5 time until later in the year when some of the kids just want to write and then I don't make it required. (Participante 11)*

Elle continue en disant “*But the writing is happening outside of the daily 5 and the writing during the daily 5 is optional for the kids*”. Cette participante trouve que la composante écriture ne marche pas très bien pour les élèves plus jeunes et elle fait l'écriture à part du programme *Les 5 au quotidien* avec ses élèves. De façon générale, certaines participantes pensent que la composante écriture pourrait être améliorée puisqu'elle n'est pas suffisante en elle-même. Selon certaines participantes, il ne suffit pas de faire la composante écriture du programme, il faut faire des activités supplémentaires avec les élèves afin de développer leurs compétences en écriture. Il y a quatre autres défis qui ont été soulevés par les participantes pendant les entrevues incluant l'utilisation peu répandue du programme, le manque de ressources et la difficulté avec le travail indépendant.

***L'utilisation peu répandue du programme.*** Quelques participantes ont dit qu'il serait bien d'avoir plusieurs enseignants à leurs écoles qui utilisent le programme. Les Participantes 4 et 5 ont parlé du fait qu'elles aimeraient qu'il y ait plus d'enseignants qui utilisent le programme. Elles ont expliqué que si ce n'était pas nécessaire d'enseigner les habiletés pour *Les 5 au quotidien* chaque année et de simplement rappeler les élèves des comportements nécessaires pour chaque composante, que ce sera beaucoup plus facile (Participantes 4 et 5). La Participante 4 a expliqué ce qu'elle aimerait voir avec le programme :

[...] ce serait idéal si j'avais quelqu'un qui la faisait avant moi, comme ça quand ils arrivent en 3<sup>e</sup> année, c'est pas comme une idée tout à fait nouvelle pour eux autres. [...] J'aimerais bien voir plus de profs de français qui l'utilise. (Participante 4)

Quand les élèves sont déjà habitués à la routine, cela est beaucoup plus simple à intégrer dans la classe. Par conséquent, si les élèves commençaient avec le programme en 1<sup>re</sup> année et l'utilisaient chaque année, il serait probablement suffisant de faire de petites leçons afin de rappeler aux élèves comment procéder sans devoir complètement enseigner à nouveau les habiletés.

***Le manque de ressources.*** Un autre défi qui a été mentionné par deux participantes est le manque de ressources pour faire *Les 5 au quotidien*. Selon la Participante 2, il n'y a pas assez de suggestions d'activités dans le livre *Les 5 au quotidien* (2015) pour la composante « étude de mots » alors il faut aller chercher ailleurs pour trouver des ressources. Elle trouve que pour les autres composantes, les activités sont très bien décrites, mais parce que la composante étude de mots est très flexible il n'y a pas autant de suggestions d'activités dans le livre. La Participante 7 trouve que c'est plus difficile de trouver des ressources pour la composante « écoute de la lecture » puisque l'internet à son école ne fonctionne pas assez bien pour écouter des livres ou des vidéos. Elle a donc décidé d'enlever cette composante dans sa salle de classe.

***La difficulté avec le travail indépendant.*** Dans la section des avantages du programme, nous avons parlé de l'autonomie des élèves qui est développée grâce au programme, mais il y a également des élèves pour lesquels ce programme ne fonctionne pas nécessairement. La Participante 11 a expliqué que normalement ses élèves sont motivés par le travail indépendant du programme, mais qu'elle avait déjà eu un groupe dont les élèves n'aimaient pas le travail indépendant et n'avaient pas fait autant de progrès que prévu. Une participante a expliqué que l'autonomie pose un problème au début, mais une fois que la routine est établie, « il y a bien plus

d'avantages que de désavantages » (Participant 3). D'autres participantes étaient de l'avis que le programme fonctionne très bien pour les élèves qui sont capables de travailler de façon autonome, mais « il reste qu'il y a des enfants qui ne sont pas capables de rester là pendant 15 à 20 minutes et de travailler de façon indépendante » (Participant 1). Les propos des participantes permettent de constater que le programme *Les 5 au quotidien* fonctionne mieux pour certains élèves que pour d'autres.

Nous avons vu plusieurs défis qui ont été soulevés par les participantes. L'absence de l'orale dans le programme, le manque de temps et la faiblesse de la composante écriture sont les trois défis qui ont été évoqués le plus souvent par les participants pendant les entrevues. Nous avons aussi présenté d'autres défis soulevés par les participantes comme l'utilisation peu répandue du programme, le manque de ressources et la difficulté avec le travail indépendant.

### ***Discussion***

La première question de recherche qui a guidé cette étude portait sur les représentations qu'ont les enseignants d'IF des effets du programme *Les 5 au quotidien* sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en IF. À ce propos, des avantages et des défis du programme ont été soulevés par les participantes. La grande majorité des participantes ont exprimé qu'elles aiment beaucoup utiliser ce programme et que ce dernier les aide à développer de l'autonomie chez leurs élèves. Cela étant dit, il y avait également plusieurs défis associés à l'utilisation du programme qui ont été soulevés par les participantes.

À partir de ce que les participantes ont dit pendant les entrevues, nous pouvons établir que les effets du programme *Les 5 au quotidien* sont d'encourager l'autonomie et la motivation des élèves, de permettre aux enseignants de travailler avec des petits groupes et de faciliter la gestion de classe. Le transfert progressif de la responsabilité est à la base du programme *Les 5 au quotidien* puisque le programme a comme but de développer l'autonomie chez les élèves (Boushey et Moser, 2015). Boushey et Moser expliquent que *Les 5 au quotidien* « est conçue pour enseigner aux élèves à développer leur résistance au travail et leur autonomie dans chacune des composantes afin qu'ils s'investissent pleinement dans des activités de lecture et d'écriture utiles, authentiques et de longue durée » (2015, p.12). Les résultats de cette étude nous permettent d'établir que les enseignantes d'IF ayant participé à cette étude sont de l'avis que le programme développe de l'autonomie chez les élèves d'IF.

Dans les annexes du livre *Les 5 au quotidien* de Boushey et Moser, les auteurs ont inclus les « dix étapes vers l'autonomie » pour chacune des cinq composantes (p. 170-175). Ces pages décrivent explicitement comment mettre en œuvre chacune des composantes afin de développer de l'autonomie chez les élèves. Puisque le programme *Les 5 au quotidien* explique clairement comment enseigner aux élèves les comportements qu'il faut avoir pour les composantes, le programme semble facile à suivre. La structure du programme est simple à mettre en place pour les enseignants, car elle propose aux élèves une routine stable leur permettant d'être plus indépendants. Étant donné que ce programme permet à chaque élève de travailler à leur niveau, les élèves ont plus d'autonomie dans les tâches qu'ils font et cela augmente leur confiance et leur motivation.

Le Cadre commun européen commun de référence (CECR) donne aux enseignants un cadre à suivre pour l'enseignement des langues tout en restant neutre quant aux approches pédagogiques utilisées pour enseigner la langue (ACPI, 2014). Le MEO (2013a) a développé un document qui permet de faire des liens entre le CECR et les résultats d'apprentissage des programmes d'études de L2 de l'Ontario. Selon le MEO (2013a, p.17), le développement « de l'autonomie de l'apprenant est essentiel pour préparer les élèves à utiliser le français dans des situations de communication fonctionnelle en dehors de la classe et pour les encourager à être un apprenant à vie. » Selon CASLT (2014), l'autonomie chez l'élève est un des principaux avantages du CECR. CASLT explique que l'apprenant autonome doit reconnaître que leur progression dans la langue est leur responsabilité et il établit ses propres objectifs d'apprentissage. D'après CASLT, en général, l'autonomie des élèves « mène à la réussite dans l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère, parce que les apprenants se concentrent sur ce qu'ils ont eux-mêmes défini comme important ». En permettant aux élèves d'être autonomes, ils deviennent responsables de leurs apprentissages. Nous pouvons donc établir un lien important entre les objectifs du programme *Les 5 au quotidien* et le CECR. Les deux reconnaissent l'importance de développer de l'autonomie chez l'apprenant et de rendre l'élève responsable pour ses apprentissages. En participant au programme *Les 5 au quotidien*, les élèves développent leur autonomie tout en développant leurs habiletés en français.

Puisque les élèves travaillent à leur propre niveau pendant *Les 5 au quotidien*, ils peuvent voir leur progrès. Par exemple, un élève peut être capable de copier des mots au début de l'année, mais vers la fin de l'année il écrit des phrases. Pour un grand nombre d'élèves, cela est une très

bonne source de motivation. Selon Vianin (2007), l'apprentissage dépend de la motivation. L'auteur souligne que sans la motivation, tout apprentissage est impossible. Vianin explique que les enseignants utilisent souvent la faible motivation des élèves pour justifier les problèmes de ces élèves à l'école. L'auteur propose que c'est l'élève même qui construit ses savoirs alors si l'élève n'est pas motivé, il n'y a pas d'apprentissages qui se font. La motivation des élèves est donc très importante. Une autre source de motivation pour les élèves qui participent au programme *Les 5 au quotidien* est le fait qu'ils travaillent à leur niveau.

Dans toutes les composantes du programme, les élèves sont en train de travailler à leur niveau en lecture ou en écriture sans que l'enseignant fasse trop de modifications. Puisque les élèves travaillent à leur niveau, ils sont dans la zone proximale de développement (Vygotsky, 1978). Comme nous avons déjà vu, la zone proximale de développement est la différence entre ce que l'élève peut faire seul et ce qu'il peut faire à l'aide de l'enseignant ou de ses pairs. Pendant les activités du programme *Les 5 au quotidien*, les élèves travaillent tous dans leur zone proximale de développement quand ils font des activités autonomes ou avec leurs pairs. Le fait que le programme permet aux élèves de travailler à leur niveau est important parce qu'un élève peut faire la lecture à soi à son niveau de lecture, mais il peut également faire l'écoute de la lecture ou l'étude de mots sans avoir besoin d'être frustré par un texte ou une activité trop facile ou trop difficile. Les classes sont composées d'élèves de différents niveaux alors *Les 5 au quotidien* permet à chaque élève de travailler à son niveau, d'être indépendant et motivé. La différenciation est donc présente dans le programme *Les 5 au quotidien* puisque chaque élève travaille de façon autonome, mais il travaille à son niveau, peu importe ses compétences en lecture ou en écriture. *Les 5 au quotidien* est un programme pour différencier ce qui est très important dans les classes d'IF puisque chaque élève avance à son propre rythme et chaque élève est à un niveau différent dans l'apprentissage de la langue française. Les élèves sont également encouragés par les activités du programme. Par exemple, plusieurs participantes ont souligné que leurs élèves aiment les centres d'étude de mots et d'écoute de la lecture. L'endurance en lecture a également été mentionnée comme source de motivation parce que les élèves veulent bâtir leur endurance et être capables de lire pendant des périodes plus longues. Certaines participantes ont expliqué que leurs élèves sont déçus quand ils ne font pas *Les 5 au quotidien* pendant la journée.

L'autre source de motivation chez les élèves pendant *Les 5 au quotidien* est le choix. Les élèves peuvent choisir dans quel ordre ils font les composantes du programme *Les 5 au quotidien*.

Cela dépend de la façon que l'enseignant gère le programme dans sa classe, mais certains enseignants permettent aux élèves de faire leur choix du centre. Quand les élèves ont le choix du centre qu'ils font ce jour-là, cela peut être une source de motivation. Selon Boushey et Moser (2015), « la notion du choix est au cœur des tâches des 5 au *quotidien*, ce qui accroît la motivation et l'investissement intellectuels des élèves » (p.12). Les auteurs ont indiqué que le choix est une « des pierres angulaires des 5 au *quotidien* » (p.29). Boushey et Moser ont quatre objectifs reliés au choix des élèves qui sont à la base du programme : « connaître les objectifs à atteindre, posséder les habiletés pour les réaliser, se sentir investies de la confiance pour les mener à bien et en assumer la responsabilité » (2015, p.118). Nous pouvons facilement lier ces objectifs aux résultats de la présente étude puisque les participantes ont souligné que les élèves sont motivés par *Les 5 au quotidien* parce qu'ils connaissent la routine, ils savent quoi faire et puisqu'ils travaillent ces compétences tous les jours, ils ont la confiance pour faire les activités du programme. Pendant *Les 5 au quotidien*, les élèves peuvent choisir ce qu'ils vont lire ou écrire, où ils vont s'asseoir et les activités qu'ils font (Boushey et Moser). Le fait de permettre aux élèves de faire ces choix est une source de motivation.

Pendant les centres du programme *Les 5 au quotidien*, les participantes ont souligné qu'elles font généralement de la lecture ou de l'écriture guidée avec les élèves pendant ce temps. Selon Prenoveau (2007), la lecture guidée permet de revoir des stratégies ayant été vues en classe avec les élèves qui ne les maîtrisent pas encore. L'auteur explique que pour la lecture guidée, les élèves sont regroupés selon leurs compétences et leurs besoins. Ce temps est vraiment important pour tous les élèves, mais peut-être même plus important pour les élèves plus faibles ou plus timides. Pendant que les élèves travaillent en petits groupes à leur niveau, ils ont plus tendance à participer que devant toute la classe. Ce temps est très important pour l'enseignant et pour ces élèves puisqu'ils ont l'occasion de montrer qu'ils sont capables et d'augmenter leur confiance. Les élèves ayant de la difficulté avec la lecture ou l'écriture ont moins tendance à participer pendant une leçon avec toute la classe, mais en petits groupes, ils sont moins intimidés et peuvent plus souvent participer. La dernière chose qui a été mentionnée par rapport aux petits groupes était le fait que les enseignants ont l'occasion de voir où leurs élèves sont rendus et de voir leurs forces et leurs défis. Il est très important pour les enseignants d'avoir du temps pour faire cela. Boushey et Moser ont expliqué qu'au début de leurs carrières comme enseignantes, elles ont essayé plusieurs moyens pour gérer leur bloc de littératie. Les auteurs ont avoué qu'au début elles ont adopté un

programme où elles faisaient faire du travail inutile aux élèves afin d'avoir du temps libre. Elles ont graduellement changé et créé leur propre programme, ce qu'on appelle aujourd'hui *Les 5 au quotidien*, afin d'avoir du temps pour travailler individuellement ou en groupes avec les élèves tout en permettant aux autres élèves de faire du travail utile. Les auteurs ont donc vu l'importance de développer l'autonomie des élèves tout en permettant à l'enseignant de travailler avec un petit groupe d'élèves. Nous pouvons facilement faire des liens avec l'expérience de Boushey et Moser et le prochain avantage du programme, la gestion de classe.

Une dernière raison pour laquelle les participantes trouvent que *Les 5 au quotidien* est un programme efficace pour la classe d'IF est parce qu'il facilite la gestion de l'enseignement. En utilisant ce programme, les enseignants peuvent différencier pour leurs élèves et leur donner du travail à leur niveau sans que cela nécessite de créer une activité différente pour chaque élève dans leur classe. Comme nous avons vu avec l'histoire de Boushey et Moser (2015) dans leurs premières années d'enseignement, la gestion du bloc de littératie n'est pas toujours facile, mais *Les 5 au quotidien* permet de gérer cette période plus facilement. Le programme est aussi facile à intégrer dans une classe grâce au livre de Boushey et Moser qui explique par où il faut commencer. Les participantes aiment aussi le fait qu'elles ont la flexibilité de prendre le programme et de l'adapter selon leurs besoins. La flexibilité est très importante pour la classe d'IF puisqu'il y a parfois des modifications qui doivent être faites afin de soutenir les apprenants en L2. Ce programme répond également aux exigences des résultats d'apprentissage du curriculum de l'Ontario. En utilisant *Les 5 au quotidien* dans leurs classes, les enseignants peuvent enseigner des résultats d'apprentissage en lecture et en écriture dans le cadre du programme.

Bien qu'il y ait beaucoup d'avantages, les participantes ont également souligné quelques défis comme le fait que le programme n'accorde pas suffisamment d'importance au développement des compétences langagières à l'oral, au manque de temps pour la mise en œuvre de l'ensemble du programme et le fait qu'il soit difficile d'offrir un enseignement plus approfondi dans le domaine de l'écriture. En effet, il n'y a pas de composante orale dans le programme *Les 5 au quotidien*. Pourtant, l'oral est à la base de l'apprentissage d'une langue et c'est d'autant plus une composante importante pour les élèves d'IF. Lafontaine (2000) propose de considérer l'oral comme un objet d'enseignement de même que la lecture et l'écriture. Lafontaine (2003) explique que les enseignants utilisent seulement le français comme langue d'enseignement et n'enseignent pas le français oral. L'auteur dit que l'oral est souvent utilisé pour l'enseignement de la lecture et

l'écriture par exemple en lisant un texte aux élèves ou en corrigeant des exercices de grammaire à voix haute. Lafontaine (2003) propose de planifier des leçons et des activités d'oral qui sont signifiantes et liées à la vie en société afin de motiver les élèves. Les élèves doivent être amenés à s'exprimer régulièrement à l'oral en français.

Les élèves qui apprennent le français comme L2 à l'école et qui habitent dans un milieu anglophone n'ont pas nécessairement l'occasion de parler français à l'extérieur de l'école. Bien qu'il n'existe pas de composante orale dans le programme *Les 5 au quotidien*, il y a néanmoins de l'oral dans le programme. Les activités du programme ne peuvent pas se faire sans l'oral. Par exemple, pendant l'étude de mots et la lecture à un autre, il y a du français oral présent pendant que les élèves discutent. Selon certaines participantes, il faut leur donner plus d'occasions pour parler français à l'école.

Selon l'ACPI, en regardant les résultats d'apprentissage pour les programmes d'études et les descripteurs du CECR, les conseils scolaires ont réussi à trouver des lacunes dans l'enseignement de l'oral dans les programmes de L2 au Canada. Ils ont notamment remarqué des lacunes sur le plan de l'écoute. Le MEO (2013a) a développé un guide sur les grandes idées du CECR et dans ce guide il a expliqué que les interactions orales ne peuvent pas se limiter aux questions et aux réponses. Les élèves doivent être en mesure d'utiliser des stratégies non seulement de réception et de production, mais également de collaboration et de discussion (MEO). En Ontario, bien que ce ne soit pas dit de façon explicite dans le curriculum, les résultats d'apprentissage sont en lien avec le CECR. Dans le guide du MEO (2013a), il est possible de voir les liens entre les résultats d'apprentissage et le CECR. L'oral est une composante importante du CECR et ça l'est aussi pour les apprenants d'IF. Nous pouvons facilement faire des liens entre l'importance de l'oral dans le CECR et l'importance accordée par les participantes à l'oral dans les classes d'IF. Les participantes ont souligné qu'elles voient une lacune dans le programme *Les 5 au quotidien* pour les apprenants d'IF puisqu'il n'y a pas de composante orale. Les participantes reconnaissent l'importance de l'oral, ce qui est en accord avec les principes du CECR.

Un autre défi qui a été soulevé est le manque de temps pour faire toutes les composantes du programme. La citation suivante du livre *Les 5 au quotidien* clarifie la question de la gestion de temps :

Certains pousseront peut-être un soupir de soulagement en découvrant l'un des changements importants apportés à la structure organisationnelle des *5 au quotidien* : désormais, nous ne tenons plus cinq séances de travail autonome tous les jours – ce qui

correspond à la façon de faire de plusieurs d'entre vous. [...] nous tenons généralement trois séances des *5 au quotidien* avec les élèves qui ont moins de résistance et seulement deux séances avec ceux qui sont capables de tenir de plus longues périodes de travail autonome. (Boushey et Moser, 2015, p.2)

Cette citation explique très bien la raison pour laquelle certaines participantes sont de l'avis qu'il faut faire les cinq composantes tous les jours. Dans l'ancienne version du livre (2006), l'objectif était de faire les cinq pendant la période de littératie. Comme nos participantes ont dit, cela n'est pas facile à faire alors elles ont toutes modifié cela. En lisant la deuxième édition du livre, il est possible de constater que les participantes qui ont mentionné qu'elles ont dû modifier le programme pour faire deux ou trois rotations par jour n'ont soit pas lu le livre *Les 5 au quotidien* ou elles ont lu la première édition du livre. Au Canada, les enseignantes qui utilisent ce programme disent qu'elles l'adaptent pour faire une, deux ou trois rotations par jour au lieu des cinq en raison d'un manque de temps, mais en fait elles ne l'adaptent pas puisque c'est ce que la nouvelle édition suggère.

Un autre commentaire qui est nécessaire de faire par rapport au temps est le fait qu'une participante a dit que le programme était difficile à utiliser et à gérer à cause d'un manque de temps pour voir tous les élèves pendant qu'elle travaillait avec un petit groupe. Il est important à noter que cette participante était dans sa première année d'enseignement quand elle a participé à cette étude et qu'elle n'utilisait pas le programme longtemps avant de faire l'entrevue. Cela a peut-être eu un impact sur ses commentaires par rapport à la difficulté du programme. En plus, chaque classe a ses propres défis alors chaque participante a une expérience différente avec le programme et a peut-être des défis différents dans leur classe.

Un autre défi qui a été soulevé porte sur la composante écriture. Selon les participantes, les enseignants ne devraient pas se fier uniquement au programme *Les 5 au quotidien* pour l'écriture, il faut ajouter quelque chose d'autre. Puisque les élèves ne vont pas tous au même centre après une mini-leçon, ils peuvent facilement oublier ce qui a été enseigné lorsqu'ils arrivent à ce centre. Par exemple, si l'enseignant donne une mini-leçon sur l'écriture lundi et les élèves font deux centres par jour, l'élève peut attendre jusqu'à 3 jours pour faire l'écriture et avoir complètement oublié la leçon qui a été enseignée lundi sur l'écriture. Il y a même une participante qui a enlevé la composante écriture du programme au début de l'année et elle l'a remis en janvier comme une composante facultative. Il est donc nécessaire d'ajouter une activité supplémentaire en écriture pour compléter la composante d'écriture. Un programme qui pourrait compléter cette composante

est le processus d'écriture. Hall (1995) présente le processus d'écriture en IF en expliquant que c'est un processus qui a été adopté en L1, mais les enseignants en L2 l'ont également utilisé. Le processus comprend trois étapes; la préparation, la rédaction et la correction. Les élèves choisissent leur sujet d'écriture à l'intérieur du cadre proposé par l'enseignant, par exemple, écrire une lettre (Hall). Dans le processus d'écriture, l'enseignant et l'élève doivent travailler ensemble pour corriger le texte et les aspects formels de l'écriture comme la grammaire et la ponctuation doivent être enseignés. Selon Hall, les élèves d'IF sont capables de rédiger des textes en français aussi forts que leurs textes en anglais, mais que ça nécessite plus d'effort. Cela pourrait expliquer pourquoi la composante d'écriture du programme *Les 5 au quotidien* ne fonctionne pas très bien selon les enseignantes d'IF. Si l'écriture en français prend plus d'effort, il est possible que les élèves n'aient simplement pas assez de temps pour accomplir une tâche d'écriture pendant *Les 5 au quotidien*.

Mis à part ces trois grands défis, les participantes ont également souligné quelques autres défis comme l'utilisation par plus d'enseignants, le manque de ressources et le travail indépendant. Le programme serait plus facile à utiliser si c'était utilisé par plus d'enseignants dans la même école puisque les élèves auraient déjà appris les habiletés nécessaires pour faire les composantes. Une enseignante a soulevé qu'il y a un manque de ressources dans certaines écoles pour faire la composante écoute de la lecture puisque cela demande souvent de la technologie. Finalement, il est à noter que ce programme ne fonctionne pas pour tous les élèves lorsqu'il est question de l'autonomie.

Certains élèves sont à l'aise avec l'autonomie en lecture et en écriture qui se retrouve dans ce programme tandis que d'autres ne sont pas motivés et ont de la difficulté avec le travail indépendant. Cela étant dit, certaines participantes ont remarqué qu'une fois que la routine était bien établie, ces élèves réussissent mieux avec les tâches indépendantes. Puisque l'autonomie est à la base du programme *Les 5 au quotidien*, il est toujours important de retourner au livre et de consulter les idées de Boushey et Moser (2015) lorsqu'un enseignant a de la difficulté avec l'autonomie des élèves. Les « dix étapes vers l'autonomie »<sup>29</sup> sur lesquels le programme est basé

<sup>29</sup> Les dix étapes vers l'autonomie de Boushey et Moser sont les suivantes : « nommer ce que nous nous apprêtons à enseigner, communiquer l'intention et l'urgence d'apprendre, dresser un tableau A des comportements à acquérir, modeler les comportements à acquérir, modeler les comportements à éviter, puis modeler de nouveau les comportements à acquérir, installer les élèves à divers endroits dans la classe, développer la résistance au travail, éviter d'intervenir, donner le signal de rassemblement et procéder au bilan collectif, 'comment ça s'est passé' » (Boushey et Moser, 2015, p.40)

sont très importants à suivre pour chaque composante afin de développer l'autonomie chez les élèves.

Pour répondre à notre première question de recherche, il est important de noter que toutes les participantes étaient satisfaites avec la composante lecture du programme et la majorité ont dit qu'en utilisant le programme *Les 5 au quotidien* dans leurs classes, les élèves deviennent des lecteurs autonomes. En gros, les participantes sont très satisfaites avec l'utilisation du programme pour la lecture, mais la majorité d'entre elles pensent que la composante écriture n'est pas assez bien développé et que *Les 5 au quotidien* ne permet pas aux élèves de devenir des scripteurs autonomes. Certaines participantes ont souligné qu'au cycle primaire, les élèves ont besoin de plus de soutien pour l'écriture que le programme *Les 5 au quotidien* n'offre pas. Selon les participantes, la composante d'écriture ne suffit pas en elle-même pour développer des scripteurs autonomes, il faut faire des activités supplémentaires à l'extérieur du cadre du programme afin de soutenir les élèves en écriture. Plusieurs participantes ont également souligné l'importance de l'oral dans la classe d'IF et que le programme *Les 5 au quotidien* ne comprend pas de composante orale. Les participantes sont de l'avis que le programme *Les 5 au quotidien* permet aux élèves d'IF de devenir des lecteurs autonomes, mais elles voient qu'il faut améliorer la composante écriture et ajouter une composante orale.

## **Question 2**

### **Question de recherche 2 : *Comment les composantes du programme les 5 au quotidien sont-elles utilisées par les enseignants d'IF?***

Les données utilisées pour répondre à la deuxième question de recherche étaient celles recueillies par le biais des entrevues semi-dirigées, de notes de terrain et d'entrevues de suivi. Toutes ces données ont été analysées afin de décrire comment chaque composante du programme *Les 5 au quotidien* est utilisée dans les classes d'IF des participantes. Il est important de noter que les participantes 2,3,4 et 5 ont participé aux observations en classe et aux entrevues de suivi. Ces participantes ont toutes étudié en Ontario et enseignent au cycle primaire en Ontario. Elles ont de 10 à 28 ans d'expérience en enseignement et de 4 à 13 ans d'expérience avec le programme *Les 5 au quotidien*.

## **Résultats**

**L'utilisation des composantes.** Dans cette section, nous allons présenter les résultats de l'étude selon les cinq composantes du programme *Les 5 au quotidien* que sont la lecture à soi, les travaux d'écriture, la lecture à un autre, l'écoute de la lecture et l'étude de mots. Nous décrirons comment les composantes sont utilisées par les participantes.

**La lecture à soi.** La lecture à soi est la première composante à intégrer en salle de classe avec les élèves au début de l'utilisation du programme *Les 5 au quotidien*. Lorsqu'un enseignant décide de commencer à utiliser le programme, il faut introduire une composante à la fois. Selon Boushey et Moser (2015), la lecture à soi est la première composante à intégrer en salle de classe. Pour cette composante, la majorité des participantes procèdent de la même façon. De façon générale, la lecture à soi est le centre pendant lequel les élèves sortent une boîte de livres à leur niveau et passent du temps à lire seul. La Participante 11 est la seule qui a expliqué une façon de faire un peu différent. Dans sa classe, tous les élèves font la lecture à soi dès qu'ils entrent dans la classe et non pas pendant la période consacrée aux *5 au quotidien*. Chacune des participantes demande aux élèves de lire seul pendant ce temps, mais certaines ont plus de restrictions sur les livres que les élèves ont le droit de lire pendant la lecture à soi. Par exemple, certains enseignants demandent aux élèves de mettre des livres nivelés<sup>30</sup> dans leurs boîtes en plus de quelques livres de leur choix. La Participante 1 a expliqué que certains de ses élèves ont des fiches de lettres de l'alphabet dans leurs boîtes en plus de quelques livres dans lesquels ils doivent essayer de trouver des lettres de l'alphabet. Elle a également ajouté que ses élèves ont accès à leur dictionnaire visuel pendant la lecture à soi. Les élèves dans la classe de la Participante 1 aiment utiliser leurs roulettes des sons<sup>31</sup> pendant la lecture à soi. La Participante 7 demande parfois aux élèves de lire des textes de sciences ou d'un autre sujet pendant le temps de la lecture à soi. Dans la classe de la Participante 8, les élèves « ont tous leur propre sac de lecture qui change chaque semaine. Ensuite, ils peuvent prendre leur sac et lire à soi-même. » De façon générale, les participantes ont expliqué que les élèves ont des livres dans une boîte et ils lisent seuls pendant le temps de la lecture à soi.

<sup>30</sup> Les livres nivelés sont des livres qui correspondent à un niveau. Par exemple, le programme GB+ comprend 30 niveaux de lecture. Le programme lecture A-Z utilise des lettres au lieu des numéros pour niveler les livres (niveaux A à Z).

<sup>31</sup> Une roulette des sons est une roue en papier ou en carton qui comprend des lettres et des sons. Par exemple, il faut d'abord choisir une consonne et puis un son et essayer de dire tout ensemble (C + OU = cou).

**Les travaux d'écriture.** La deuxième composante du modèle *Les 5 au quotidien* est celle des travaux d'écriture. Il s'agit d'une composante qui peut être complètement différente dans chaque classe. Certaines participantes donnent des instructions simples aux élèves comme « dire à madame ce qu'[ils ont] l'intention d'écrire. Ex. Un poème ou une histoire » (Participante 4). D'autres participantes donnent des tâches simples en écriture pour les élèves plus jeunes. Par exemple, l'activité « écrire la salle » au cours de laquelle il faut trouver des mots ou des phrases écrits autour de la classe et les copier (Participante 3). Dans d'autres classes, les élèves ont des cahiers d'écriture et des dictionnaires visuels qu'ils gardent dans leurs paniers et ils choisissent la tâche d'écriture (Participante 12). Pour les élèves plus forts en écriture, ils peuvent écrire des paragraphes ou écrire des phrases et les élèves plus faibles peuvent copier des mots de vocabulaire (Participante 12). Quelques participantes ont mentionné qu'il est important d'avoir un mur de mots dans la classe d'IF (Participantes 1 et 10). Certaines participantes donnent des tâches de grammaire aux élèves pendant les travaux d'écriture par exemple, de classer les noms propres et les noms communs (Participante 3). La Participante 2 fait la composante travaux d'écriture pendant *Les 5 au quotidien* et elle fait aussi un atelier d'écriture pendant lequel elle enseigne une stratégie ou un format de texte spécifique et les élèves travaillent sur une tâche. Pendant les travaux d'écriture, ses élèves « ont le choix libre » (Participante 2). Elle a également ajouté l'activité de la chaise de l'auteur 2 à 3 fois par semaine puisque « les élèves sont super motivés d'écrire parce qu'ils veulent partager ce qu'y ont écrit avec les autres » (Participante 2). Pour l'activité « la chaise de l'auteur », un élève a l'occasion de s'asseoir devant la classe dans une chaise spéciale et lire à la classe quelque chose qu'il a écrit. Plusieurs participantes ont mentionné qu'elles enseignent aux élèves comment écrire différents types de textes, mais la Participante 4 a évoqué qu'elle leur donne un format de texte en début de semaine et que ses élèves doivent produire un texte avant la fin de la semaine. D'autres participants ont expliqué que leurs mini-leçons sont souvent sur l'écriture afin que les élèves apprennent comment écrire des textes de différentes formes. Il existe donc une panoplie d'activités qui visent à faire les travaux d'écriture avec les élèves pendant *Les 5 au quotidien*.

**La lecture à un autre.** Pour la lecture à un autre, les élèves font la lecture à deux. Selon la Participante 11, « They're just reading the books in their own book or in their partners book box ». Les élèves peuvent souvent lire des livres plus avancés quand ils lisent avec un partenaire (Participante 3). Il y a plusieurs stratégies que les élèves peuvent utiliser pendant la lecture à un

autre comme « je lis, tu lis, on lit ensemble » (Participante 2). D'autres participantes demandent aux élèves de lire « coudes à coudes et genoux à genoux. Un élève lit une page, l'autre élève lit une page ». la Participante 9 a une façon spécifique de regrouper ses élèves :

je mets mes élèves qui sont de même niveau ensemble. Pourquoi? Parce que je ne veux pas soit décourager un enfant qui est à un niveau plus bas et qui se rend compte que c'est beaucoup trop difficile pour moi ou je ne veux pas non plus décourager un enfant qui est d'un niveau beaucoup plus haut. Oh je m'ennuie. Donc je mets mes enfants qui ont le même niveau ensemble et ils prennent leur bac de niveau. (Participante 9).

Les élèves dans les classes des autres participantes sont soit regroupés par niveau ou placés avec leur propre partenaire. Dans le livre *Les 5 au quotidien* (Boushey et Moser, 2015) les enseignants peuvent y apprendre comment les élèves doivent faire la lecture à un autre puisque ce n'est pas une activité que les élèves savent faire correctement sans que ce leur soit enseigné de façon explicite. La Participante 8 « fait des leçons comment faire la lecture partagée alors [les élèves] peuvent bien respecter les règlements pour ça ». La lecture à un autre est une composante qui est faite obligatoirement avec un partenaire, mais la prochaine composante, l'écoute de la lecture, est faite de façon indépendante.

**L'écoute de la lecture.** Encore une fois, les activités qui sont faites pour l'écoute de la lecture peuvent varier d'une classe à l'autre. L'objectif principal de cette composante est d'écouter la lecture d'un lecteur expert, mais dans le contexte d'IF parfois ce n'est pas une lecture, mais simplement une chanson ou une vidéo qui permet d'écouter la langue française. Il y a une grande quantité de ressources à utiliser pour cette composante, mais la majorité du temps, ce centre est fait soit à l'aide d'un lecteur CD, d'une tablette électronique ou d'un ordinateur. Un programme qui a été mentionné plusieurs fois par les participantes est Lalilo. C'est un programme de conscience phonologique qui se fait sur Internet. La Participante 2 a expliqué que pour l'écoute de la lecture, elle a « un magnétophone avec CD pis tout de suite je suis en train d'utiliser les petits rats et les grands rats de bibliothèque, les élèves écoutent le livre, j'ai un petit cahier d'activités qui a des questions de réinvestissement, des questions de compréhension sur le livre pis ils font ça ». Il y a également une autre participante qui a expliqué qu'elle utilise les livres et les CD de Robert Munsch dans son centre d'écoute (Participante 3). D'autres participantes ont expliqué qu'ils permettent aux élèves de regarder et d'écouter *Netflix* ou des vidéos en ligne pour développer leur compréhension (Participante 11). Une autre participante a créé elle-même des vidéos avec des sons, des syllabes et du vocabulaire que les élèves peuvent écouter (Participante 2). Selon le conseil

scolaire pour lequel les participantes travaillent, il y a d'autres programmes commerciaux qui sont utilisés comme *Sora*, *EPIC* et *Tumblebooks* (Participante 12, Participante 3). Il y a donc de nombreuses façons de faire l'écoute de la lecture.

**L'étude de mots.** Tout comme l'écoute de la lecture, l'étude de mots peut différer d'une classe à l'autre. Bien qu'il y ait des similarités entre les jeux utilisés par les participantes pour cette composante, chaque enseignante voit l'étude de mots d'une manière un peu différente. Quelques exemples d'activités que les élèves font pendant l'étude de mots dans la classe de Participante 3 sont « les phrases mêlées, couper et coller les mots bien épelés et pas bien épelés ». Pour l'étude de mots, cela dépend vraiment du niveau des élèves puisque ceux de première année ne vont pas nécessairement faire la même chose que les élèves en troisième année. Pour les plus jeunes, la Participante 1 a donné beaucoup d'exemples d'activités comme la pâte à modeler avec une liste de mots<sup>32</sup>, les anneaux de mots fréquents<sup>33</sup>, les dictionnaires thématiques<sup>34</sup>, les *etch-a-sketch*<sup>35</sup>, les petits tableaux blancs<sup>36</sup>, les aimants et la construction des mots avec des lettres de *scrabble*<sup>37</sup>. La Participante 12 a des élèves plus âgés et elle a expliqué qu'elle fait « des petits jeux de vocabulaire. La plupart des jeux sont des jeux de cartes ». Pendant l'observation dans la classe de la Participante 5, les élèves jouaient trois jeux différents : « les cartes éclairs »<sup>38</sup>, « un jeu de mimes »<sup>39</sup> et un jeu de *kaboom*<sup>40</sup> avec les sons. Dans la classe de la Participante 2, les élèves pouvaient utiliser une fausse tablette électronique pour taper les mots, construire des « mots arc-en-ciel »<sup>41</sup>, séparer les syllabes des mots et jouer à « cache-écrit-vérifie »<sup>42</sup>. Quelques participantes ont expliqué qu'il

<sup>32</sup> Les élèves utilisent la pâte à modeler et le forment en lettres pour créer un mot.

<sup>33</sup> Un anneau avec des cartes plastifiées des mots fréquents

<sup>34</sup> Un dictionnaire, parfois acheté et parfois créé par l'enseignant qui comprend les mots sur les thèmes comme les saisons, les fêtes, les couleurs...)

<sup>35</sup> Une machine qu'il faut acheter, mais qui permet de tourner un bouton pour faire des dessins et même écrire des mots.

<sup>36</sup> Les petits tableaux blancs sont d'une taille individuelle pour l'élève et il peut l'utiliser pour écrire des mots fréquents ou pour écrire des phrases.

<sup>37</sup> Pour les niveaux scolaires plus bas (maternelle et 1<sup>er</sup> année), les lettres aimantées et les lettres de scrabble sont souvent utilisées pour permettre aux élèves de travailler leurs mots fréquents en faisant quelque chose de tactile.

<sup>38</sup> Les cartes éclairs ont le mot sur un côté et l'image sur l'autre côté.

<sup>39</sup> Pour le jeu de mimes, un élève piochait une carte et devait mimer l'action sur la carte. Les autres élèves devaient essayer de deviner le mot en français pour l'action que l'élève faisait.

<sup>40</sup> Le jeu de kaboom est un jeu de cartes avec des sons, des mots fréquents ou des mots thématiques. L'élève doit piocher une carte, regarder l'image ou le mot et dire ce que c'est. S'il réussit, il peut garder la carte, sinon, il doit la remettre dans le tas. Si un élève pioche une carte kaboom, il doit remettre toutes ses cartes dans le tas.

<sup>41</sup> Les mots arc-en-ciel sont des mots qui sont écrits dans la forme d'un arc-en-ciel (des lignes courbes).

<sup>42</sup> Cache-écrit-vérifie est un jeu pour pratiquer ses mots fréquents. Il faut regarder un mot, le cacher dans un dossier, écrire le mot et puis vérifier si le mot est correct. Si le mot a été bien écrit, l'élève peut procéder avec le prochain mot, sinon, il doit essayer encore.

n'est pas possible de nommer toutes les activités d'étude de mots puisqu'il y a énormément de possibilités. Dans leurs classes, les jeux ou les activités sont remplacés de temps à autre pour garder l'attention et la motivation des élèves. Le tableau 4 qui est ci-dessous comprend les pratiques mentionnées par les participantes pendant les entrevues et les observations pour les cinq composantes du programme.

**Tableau 4.** Les pratiques

| Composante           | Pratiques utilisées par les participantes  |
|----------------------|--|
| Lecture à soi        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lecture seule d'un livre (nivelé ou pas nivelé)</li> <li>- Lecture des mots fréquents</li> <li>- Lecture d'une roue des sons</li> <li>- Lecture d'une fiche de l'alphabet</li> <li>- Lecture d'un dictionnaire visuel</li> <li>- Boom learning cards</li> <li>- Enregistrement audio de leur lecture</li> </ul>   |
| Travaux d'écriture   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Journal d'écriture</li> <li>- Choix du sujet par l'élève</li> <li>- Une tâche spécifique- p. ex. : une structure de texte spécifique</li> <li>- Écriture de chansons, de poèmes, d'histoires, de lettres...</li> <li>- Activités de grammaire</li> <li>- Activité « écrire la salle »</li> <li>- Mur de mots ou un mur avec des mots liés à un thème</li> <li>- L'utilisation d'un dictionnaire visuel par les élèves</li> </ul>  |
| Lecture à un autre   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lecture d'un livre par deux élèves (nivelé ou pas nivelé)</li> <li>- Lecture d'une roue des sons par deux élèves</li> <li>- Les questions de compréhension sur un livre</li> <li>- Lecture des textes de sciences humaines ou de sciences</li> <li>- Enregistrement audio de leur lecture</li> <li>- Apprendre des stratégies pour aider leurs pairs avec la lecture</li> <li>- Coude-coude, genou-genou</li> </ul>   |
| Écoute de la lecture | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vidéos en français (<i>Youtube</i> ou <i>Netflix</i>)</li> <li>- <i>Boom cards</i></li> <li>- <i>Epic books for kids</i>, <i>Tumblebooks</i> ou <i>Sora</i> (bibliothèques en ligne)</li> <li>- Lecteur CD avec des livres à écouter</li> <li>- Lalilo (programme de conscience phonologique)</li> <li>- Tablettes avec des vidéos ou du vocabulaire créé par l'enseignante</li> <li>- Tablettes avec des codes QR qui donnent accès aux livres enregistrés</li> <li>- Questions de compréhension ou une fiche d'activité d'écoute</li> </ul> |

---

 Étude de mots

- Lettres aimantées
  - Mots cachés
  - La formation de mots/lettres avec la pâte à modeler
  - La peinture dans un sac à fermeture à glissière pour écrire
  - Les mots en arc-en-ciel
  - Les mots en pyramide (ajouter une lettre de plus sur chaque ligne)
  - Les tableaux blancs pour copier des mots fréquents
  - Les tampons en forme de lettres
  - *Wiki sticks* (pour former des lettres)
  - Autonome ou en petits groupes
  - Les cartes de mots fréquents
  - Cache-écris-vérifie
  - Des cartes de vocabulaire ou de gestes
  - Casse-têtes avec du vocabulaire
  - Mettre les mots en ordre alphabétique
  - *Bananagram*, les lettres de *Scrabble*
  - Des jeux de cartes en petits groupes
  - Un jeu de mimer les actions
  - Les cartes éclair (image + mot)
  - Composer des phrases avec les mots fréquents
  - Phrases mêlées
  - Distinguer entre les mots bien épelés et mal épelés
- 

### ***Discussion***

La deuxième question de recherche qui a guidé cette étude portait sur les composantes du programme *les 5 au quotidien* qui sont utilisées par les enseignants d'IF. Afin de répondre à cette question, nous allons établir des liens entre ce que les enseignantes d'IF font dans leurs classes et ce qui est dit dans la recherche. Certaines composantes comme la lecture à soi et la lecture à un autre sont utilisées de la même façon par toutes les participantes tandis que d'autres sont modifiées par celles-ci.

Selon Prenoveau (2007), « il est important de prévoir une période assez longue de lecture autonome chaque jour (environ 15 minutes) » (p.50). L'auteur explique que cette période de lecture permet aux élèves de travailler les stratégies de lecture. Ce que Prenoveau explique comme la lecture autonome est l'équivalent à la lecture à soi du programme *Les 5 au quotidien*. Pour la composante de la lecture à soi, il est attendu que l'élève lit seul et à son niveau. Il est également important que l'élève trouve un endroit dans la classe où il n'y a pas de distractions. Les élèves ont souvent une boîte de livres avec des livres à leur niveau qu'ils peuvent lire pendant la lecture

à soi. La lecture d'un livre qui est trop difficile ou trop facile pour l'élève peut le démotiver. Les participantes de la présente étude sont de l'avis que le programme *Les 5 au quotidien* permet aux élèves de devenir des lecteurs autonomes. Anderson, R., Wilson, P. et Fielding, L. (1988) ont mené une étude parmi un groupe d'élèves de 5<sup>e</sup> année et le temps qu'ils passent à faire la lecture chaque jour. Les chercheurs ont découvert que le temps de lecture a une grande influence sur la réussite des élèves. Les élèves dans le rang centile 50 qui ont lu pendant 10 minutes de plus par jour ont augmenté le nombre de mots par année qu'ils ont appris de 282 000 à 895 043 et l'accès aux mots a par conséquent augmenté par 217% (Anderson et coll., 1988). Il est évident que la lecture tous les jours permet aux élèves d'améliorer leurs compétences en lecture et les paroles des participantes de la présente étude nous aident à faire des liens avec l'étude de Anderson et coll. Comme nous avons vu dans le chapitre deux, qui portait sur le contexte spécifique, Charmeux (1998) affirme que lire c'est comprendre. Selon Charmeux, si l'on ne comprend pas ce que nous avons lu, nous n'avons pas vraiment lu. La compréhension en lecture est donc un aspect très important à considérer lorsque l'on parle de la lecture à soi. C'est un aspect qui n'a pas été mentionné par les participantes de l'étude, mais qui devrait faire partie de ce que les élèves font pendant la lecture à soi. Le programme *Les 5 au quotidien* permet aux élèves d'avoir une période de lecture autonome tous les jours ce qui peut améliorer leur autonomie tout en développant leurs compétences en lecture et le nombre de mots appris.

Une autre composante qui développe de l'autonomie est celle des travaux d'écriture. La composante des travaux d'écriture peut différer beaucoup d'une classe à l'autre. Dans certaines classes, les élèves ont la flexibilité d'écrire ce qu'ils veulent tandis que dans d'autres classes, c'est l'enseignant qui propose une activité d'écriture aux élèves. Certaines participantes de la présente étude ont souligné que les élèves plus faibles copiaient des mots de vocabulaire pendant les travaux d'écriture. Kristmanson, P., Dicks, J., Bouthillier, J. L. et Bourgoin, R. (2008) expliquent que le développement du vocabulaire est très important dans le contexte de L2. L'étude de Kristmanson et coll. a regardé les communautés professionnelles d'apprentissage<sup>43</sup> (CPA) en lien avec les pratiques en écriture dans les classes d'IF. Les chercheurs ont découvert que les enseignants qui étaient impliqués dans les CPA étaient au courant des stratégies sur l'enseignement de l'écriture présentes dans la recherche et dans les articles et ils les

<sup>43</sup> Une communauté professionnelle d'apprentissage (CPA) est un groupe d'enseignants qui se réunissent pour améliorer leurs pratiques professionnelles (Kristmanson et coll., 2008)

employaient dans leurs classes (Kristmanson et coll.). Il faut que les enseignants soient au courant des nouvelles stratégies présentes dans la recherche afin de savoir comment enseigner la lecture aux élèves. Pour les élèves plus jeunes qui apprennent à écrire, les tâches doivent être simplifiées et ils écrivent des mots fréquents ou des phrases simples. Nous pouvons donc établir que les activités du programme *Les 5 au quotidien* permettent aux élèves de travailler le vocabulaire qui est très important selon Kristmanson et coll. Il y a donc plusieurs façons de faire les travaux d'écriture, mais c'est à l'enseignant de décider ce que ses élèves doivent travailler. Certaines participantes de cette étude ont suggéré qu'il faut améliorer la composante d'écriture du programme. S'il existe d'autres stratégies d'enseignement de l'écriture comme celles présentées dans l'étude de Kristmanson et coll., ce serait une bonne idée que les enseignants qui utilisent le programme *Les 5 au quotidien* réfléchissent sur ces stratégies afin d'améliorer la composante d'écriture dans leurs classes. Hall (1995) explique que la tâche d'écriture en L2 n'est pas toujours facile, mais qu'elle doit comprendre trois étapes : la préparation, la rédaction et la correction. Hall avance qu'il est important d'enseigner aux élèves les aspects formels de l'écriture. La tâche de l'écriture est même plus compliquée en L2 parce que les élèves doivent écrire dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas bien. Puisque la composante écriture pourrait être améliorée dans le programme *Les 5 au quotidien*, il serait utile d'inclure les trois étapes de Hall afin d'enseigner aux élèves comment rédiger un texte. Certaines participantes ont également proposé qu'il serait plus facile de faire *Les 5 au quotidien* si plus d'enseignants l'utilisaient. Si les enseignants pouvaient former une communauté professionnelle d'apprentissage dans leur école ou avec un groupe d'enseignants qui utilisent le programme *Les 5 au quotidien*, peut-être trouveraient-ils des solutions pour améliorer la composante d'écriture.

La prochaine composante est la lecture à un autre. Comme la lecture à soi, cette composante est assez simple à comprendre puisque c'est très bien expliqué et modelé dans le livre *Les 5 au quotidien* (Boushey et Moser, 2015). Selon Boushey et Moser, les élèves sont assis coude-coude, genou-genou et ils font la lecture avec un partenaire. Toutes les participantes ont expliqué qu'elles font la lecture à un autre exactement comme c'est décrit dans le livre. La lecture à un autre est un très bon exemple du principe de socioconstructivisme de Vygotsky puisque les élèves travaillent ensemble pour lire un texte. Selon Vygotsky (1978), c'est en interagissant avec ses pairs que l'enfant développe les outils pour apprendre. En lisant avec un pair, l'enfant apprend comment poser des questions et comment soutenir son camarade de classe s'il a de la difficulté avec un mot.

Pendant la lecture à un autre, il y a également de l'étayage qui se fait avec l'élève comme expert. Dans l'étude de Swain et Lapkin (1998), deux élèves ont travaillé ensemble pour accomplir une tâche dans leur L2. Dans cette situation, l'enseignant n'était pas présent alors l'étayage était fait par les élèves et ensemble ils ont réussi à accomplir la tâche. Nous avons observé la même chose avec les élèves dans le cadre de la présente étude. Pendant que les élèves faisaient la lecture à un autre, c'était un élève qui agissait comme expert et non pas l'enseignant. Il est possible de voir la présence du socioconstructivisme ainsi que de l'étayage pendant la lecture à un autre. Pendant la lecture à un autre, il y a également de l'apprentissage collaboratif qui se passe. Selon Laal (2013), pendant l'apprentissage collaboratif, il y a un partage de la responsabilité parmi les membres du groupe. Dans le cas de la lecture à un autre, les deux élèves qui lisent ensemble sont en train de travailler sur leurs compétences en lecture, mais ils font de l'apprentissage collaboratif puisqu'ils doivent travailler ensemble pour lire et pour comprendre le texte. L'objectif de l'apprentissage collaboratif est de demander aux apprenants de travailler ensemble afin de réaliser leur objectif. Cela est directement en lien avec ce que les élèves doivent faire pour la lecture à un autre.

La prochaine composante, l'écoute de la lecture se fait seule. Pendant l'écoute de la lecture, il y a une grande variété de choses que les élèves peuvent faire. Certaines participantes ont un centre d'écoute où les élèves peuvent écouter la lecture d'un livre sur un disque compact (CD). D'autres participantes donnent accès à la technologie pour cette composante et les élèves ont le droit d'écouter des chansons ou des vidéos sur *YouTube* ou sur *Netflix*. Prenoveau (2007) parle des ateliers qu'elle utilise dans sa classe et elle explique qu'elle a un centre d'écoute. Ses élèves vont dans le centre d'écoute pour écouter et pour lire des histoires. Même si les appellations sont différentes, l'écoute de la lecture et le centre d'écoute correspondent à la même activité. L'objectif est le même, soit celui de permettre aux élèves d'écouter la lecture d'un livre ou d'un texte. Cela étant dit, certaines participantes ont plus d'options que simplement des livres à écouter pour la composante « Écoute de la lecture ». Boushey et Moser (2015) recommandent l'utilisation des lecteurs CD, des tablettes et des ordinateurs pour cette composante. Les auteurs soulignent qu'il est important que les élèves aient le texte devant eux afin qu'ils puissent le suivre pendant la lecture. Les émissions sur *Netflix* et les vidéos sur *YouTube* ne sont pas mentionnées ni par Prenoveau ni par Boushey et Moser comme idées pour l'écoute de la lecture, mais nous pouvons conclure que les auteurs ne les suggèrent pas puisqu'il n'est pas toujours possible de suivre le texte pendant l'écoute d'une vidéo. Cela ne veut pas dire qu'il n'est pas possible de faire autrement, car

il y a toujours une multitude de possibilités pour l'écoute de la lecture. Un autre aspect à considérer lors de l'écoute de la lecture est la culture. Comme nous avons vu avec l'approche équilibrée proposée par Le Bouthillier et coll. (2013), la culture est un aspect important. Même si les participantes n'ont pas mentionné que leurs élèves écoutaient des textes reliés aux cultures différentes, il serait possible de faire ceci dans le cadre de cette composante. Les élèves pourraient écouter des textes des pays autour du monde où le français est parlé afin d'écouter les accents différents ou bien ils pourraient écouter des textes d'études sociales ou de géographie pour apprendre les autres cultures. Il y a donc beaucoup de possibilités avec la composante écoute de la lecture. La dernière composante a également une grande variété d'activités possibles.

Comme nous avons vu précédemment dans la partie sur les pratiques en lecture de Le Bouthillier et coll., l'étude de mots permet aux élèves d'apprendre les sons et les mots fréquents de la langue française. L'étude de mots est une composante qui semble être différente dans chaque classe. Certaines participantes suivent vraiment l'idée du livre pour l'étude de mots où les élèves doivent travailler les mots de la semaine ou les mots fréquents. Pour cet aspect de l'étude de mots, Boushey et Moser (2015) soulignent l'importance d'utiliser des outils que les élèves peuvent manipuler de façon kinesthésique afin que les mots restent gravés dans leur mémoire. Il y a également un grand nombre de participantes qui utilisent cette composante pour faire des jeux de mots, par exemple, des jeux de cartes. Dans les classes d'IF que nous avons observées, la composante d'étude de mots se fait de façon plus coopérative que sa description. Bien que les participantes n'ont pas donné de raison pourquoi elles font des jeux et non pas l'étude de mots comme c'est décrit dans le programme, nous pouvons utiliser le principe de socioconstructivisme pour expliquer l'importance de la collaboration entre les élèves. Les élèves peuvent également agir comme experts pour l'étayage pendant l'étude de mots ce qui permet aux élèves de développer leurs habiletés en littératie grâce à l'aide de leurs pairs. Il est important de noter que cette composante varie beaucoup selon l'année scolaire. Par exemple, les élèves en 1<sup>re</sup> année ne feront pas les mêmes activités pour l'étude de mots que les élèves en 4<sup>e</sup> année. Comme les participantes ont souligné, il y a un nombre infini de possibilités pour cette composante et il n'est pas possible de toutes les nommer. Le Bouthillier et coll. ont également expliqué qu'il existe énormément d'activités possibles pour l'étude de mots. Pendant l'étude de mots, les élèves travaillent parfois ensemble pour apprendre de nouveaux mots de vocabulaire ou pour jouer à des jeux. Nous pouvons donc établir des liens avec le principe de l'étayage. Les élèves travaillent ensemble pour apprendre

et les élèves peuvent agir comme des experts pour l'étayage dans cette situation. Étant donné que cette composante comprend souvent des interactions sociales pendant les jeux, le principe de socioconstructivisme est présent et il joue un rôle dans la motivation des élèves. Puisque les élèves travaillent ensemble pour apprendre leur L2, les interactions sociales qu'ils font pendant l'étude de mots leur permettent de découvrir des outils nécessaires pour l'apprentissage de la langue. L'étude de mots est souvent la composante préférée des élèves.

Nous avons maintenant vu comment les cinq composantes du programme *Les 5 au quotidien* sont mises en œuvre par les enseignantes d'IF. Bien qu'il y ait certaines composantes qui sont utilisées de la même façon dans toutes les classes, il y en a d'autres qui sont utilisées différemment en fonction du niveau scolaire et des besoins des élèves. Comme nous avons déjà vu, les enseignants ont la flexibilité de modifier le programme *Les 5 au quotidien* et d'utiliser les composantes selon les besoins des apprenants. Grâce à cela, *Les 5 au quotidien* est un programme qui est mis en place de différentes façons dans les classes. Les participantes aiment beaucoup la structure du programme sans avoir besoin de suivre un programme rigide qui ne peut pas être modifié. La souplesse est une des forces de ce programme puisqu'il n'est pas un programme rigide qu'il faut suivre à la lettre. Toutes les participantes ont modifié au moins une chose dans le programme alors cela montre que c'est un programme qui permet aux enseignants de le suivre tout en le modifiant pour répondre à leurs besoins ainsi qu'aux besoins de leurs élèves. Tous les élèves ont des besoins différents et même s'ils sont tous dans la même classe cela ne veut pas dire qu'ils apprennent de la même façon ou au même rythme. Les participantes apprécient le fait qu'elles avaient la flexibilité de prendre le programme et de l'adapter pour répondre aux besoins de chacun de leurs apprenants d'IF.

À l'exception de l'écoute de la lecture, les composantes du programme *Les 5 au quotidien* sont présentes dans les pratiques de lecture et d'écriture de Le Bouthillier et coll. (2013) présentés précédemment. Les pratiques de Le Bouthillier et coll. ainsi que les composantes du programme *Les 5 au quotidien* créent, dans les deux cas, un programme de littératie équilibrée, mais il y a néanmoins des différences entre les deux. Nous avons déjà vu les pratiques en lecture et en écriture de Le Bouthillier et coll., qui sont plus nombreuses que les pratiques qui font partie du programme *Les 5 au quotidien*. L'écoute de la lecture est une composante importante qui n'est pas présente dans les pratiques de Le Bouthillier. Selon l'ACPI (2014), les programmes d'études du Canada avaient une lacune dans la composante orale de l'apprentissage de la langue, notamment par

rapport à l'écoute de la lecture. Cela nous permet de voir que la composante écoute de la lecture est une partie importante de l'apprentissage d'une langue et également une composante importante du programme *Les 5 au quotidien* pour les apprenants d'IF. Les pratiques de Le Bouthillier et coll. sont exactement cela, il s'agit de pratiques importantes, mais qui ne donnent pas aux enseignants un programme à suivre. Le programme *Les 5 au quotidien* comprend plusieurs pratiques de Le Bouthillier et coll. tout en suivant le modèle de transfert progressif de la responsabilité, en développant de l'autonomie chez les élèves, en facilitant la différenciation et en étant flexible.

### Question 3

**Question de recherche 3 : *Quels éléments du modèle de transfert progressif de la responsabilité sont présents lors de l'utilisation du programme Les 5 au quotidien?***

Les données utilisées pour répondre à la troisième question de recherche étaient celles ayant été recueillies par l'entremise des entrevues semi-dirigées et des notes de terrain. Nous avons cherché à savoir si les quatre éléments du modèle de Le Bouthillier et coll. (2013) concernant le transfert progressif de responsabilité étaient présents dans les classes des participantes qui utilisent le programme *Les 5 au quotidien*.

#### *Les résultats*

**Les éléments du modèle de transfert progressif de la responsabilité.** Dans cette partie, nous allons présenter les résultats de l'étude en lien avec les quatre composantes du modèle de transfert progressif de la responsabilité de Le Bouthillier et coll. (2013), c'est-à-dire, la responsabilité de l'enseignant seul, la responsabilité partagée entre l'élève et l'enseignant, la responsabilité élève-élève et la responsabilité de l'élève seul.

**La responsabilité de l'enseignant.** Dans certaines tâches qui se font dans la salle de classe, l'enseignant est la seule personne qui a la responsabilité des apprentissages des élèves. Par exemple, pendant les leçons où l'enseignant explique une stratégie ou un concept à la classe, c'est l'enseignant qui a toute la responsabilité. Les participantes 1, 4 et 10 ont parlé de mini-leçons. Les mini-leçons font partie du programme *Les 5 au quotidien* et sont normalement faites avant de commencer les centres et/ou entre deux rotations des centres. La Participante 4 a expliqué qu'elle fait deux rotations des centres et qu'au milieu elle fait « soit une mini leçon de lecture ou d'écriture ». Ceci a pour but d'enseigner une stratégie que les élèves peuvent employer pendant *Les 5 au quotidien* (p. ex : enseigner les différentes parties d'une lettre ou parler des homophones).

Les mini-leçons sont des leçons pendant lesquelles l'enseignant fait de l'enseignement explicite et c'est l'enseignant seul qui a la responsabilité. La Participante 1 a donné une explication détaillée de ses mini-leçons :

J'intègre des leçons d'écriture aussi, des petites leçons, une mini leçon de lecture, une mini leçon d'écriture. Un très mini là, majuscule, point, des choses comme ça. Même des concepts d'écriture des petits sons des choses comme ça. Umm en 3<sup>e</sup> année, c'était de la grammaire souvent, des homophones ou les choses comme ça que je faisais pendant pour ma leçon d'écriture. C'était moins enseigner un style d'écriture ou les composantes, mais plus comme la grammaire, la conjugaison de verbes puis les choses comme ça. (Participante 1)

Pendant que les enseignants enseignent une leçon, ils ont la responsabilité des apprentissages.

**La responsabilité de l'élève et de l'enseignant.** Parfois la responsabilité des apprentissages est partagée entre l'élève et de l'enseignant, par exemple, pendant les pratiques guidées. Chaque participante a dit que pendant que les élèves font les cinq composantes du programme *Les 5 au quotidien*, elle travaille avec un petit groupe ou avec un élève seul pour faire une pratique guidée en lecture ou en écriture. De façon générale, les participantes apprécient ce temps avec un petit groupe pour travailler une stratégie spécifique ou pour faire la lecture guidée. La Participante 2 a soulevé un point important en disant que « *Les 5 au quotidien* sont une excellente façon de gérer le bloc de littératie pour nous donner le temps de faire la lecture guidée qui est vraiment très important pour les apprenants de langue seconde ». Pendant la lecture guidée, la responsabilité de l'apprentissage est partagée par l'enseignant et l'élève. Dans quelques classes où les observations ont été faites, les participantes avaient également un bénévole ou un deuxième enseignant dans leurs classes. Ceci permettait d'avoir soit deux groupes de lecture guidée soit un groupe de lecture guidée et un groupe d'écriture guidée. Certaines participantes ont souligné l'importance de travailler avec un petit groupe (Participantes 2, 3, 4, 5 et 10). Pendant les pratiques guidées, la responsabilité est partagée entre l'enseignant et l'élève, mais cette responsabilité peut également être partagée par deux élèves comme nous verrons dans la partie suivante.

**La responsabilité élève-élève.** Parfois la responsabilité des apprentissages peut être partagée par deux élèves, comme dans les activités coopératives. Les deux composantes du programme *Les 5 au quotidien* qui sont souvent menées sous forme de pratiques coopératives sont la lecture à un autre et l'étude de mots. La lecture à un autre est toujours une responsabilité partagée entre les deux élèves tandis que l'étude de mots peut être une pratique autonome selon l'enseignant. L'étude de mots est une pratique autonome dans la classe de la majorité des participantes, mais les

Participant 3, 5, 8 et 12 ont dit qu'il s'agit d'une pratique coopérative et que les élèves font des jeux ensemble. Quand les élèves travaillent ensemble pour la lecture à un autre, ils ont souvent des stratégies pour aider leur partenaire qui a de la difficulté avec un mot. La Participante 1 a expliqué que « quand on fait bien la lecture à deux, ils apprennent aussi des stratégies de coaching avec leurs partenaires ». C'est aussi le cas dans la classe de la Participante 8 puisqu'elle fait des leçons sur les stratégies à utiliser pendant la lecture à un autre. Dans la classe de la Participante 2, les élèves qui faisaient la lecture à un autre pouvaient avoir une petite discussion sur le livre. Les participantes qui utilisent l'étude de mots comme une pratique coopérative avec des jeux permettent aux élèves de parler en français au lieu de travailler de façon autonome et aussi de discuter des jeux pendant ce centre. Il y a donc une ou deux composantes du programme *Les 5 au quotidien* qui permettent aux élèves de partager la responsabilité de l'apprentissage. Comme nous verrons dans la prochaine partie, il y a également d'autres composantes qui ne sont utilisées que pour des pratiques autonomes.

***La responsabilité de l'élève seul.*** La responsabilité de l'élève seul est l'élément du modèle de transfert progressif de la responsabilité où celui-ci est responsable de ses apprentissages puisqu'il travaille de façon autonome. De façon générale, les participantes ont expliqué que la lecture à soi, les travaux d'écriture, l'écoute de la lecture et parfois l'étude de mots sont des pratiques autonomes. Dans la classe de la Participante 4, toutes les composantes sauf la lecture à un autre sont des pratiques autonomes. Les participantes 2 et 7 ont expliqué qu'il y a beaucoup de pratiques indépendantes pendant *Les 5 au quotidien* ce qui est une bonne chose puisque cela permet aux élèves de développer leur autonomie. La Participante 7 a souligné que l'impact du modèle est que « ça leur permet d'être plus indépendants dans la salle de classe puis de faire leur travail seul ». Elle a également expliqué que certains élèves aiment les pratiques autonomes et d'autres « préfèrent être guidés par l'enseignant ». Pendant que les élèves font *Les 5 au quotidien*, ils sont donc responsables de leurs propres apprentissages dans la majorité des centres puisqu'il y a beaucoup de travail autonome dans les composantes du programme.

### ***Discussion***

La troisième question de recherche qui a guidé cette étude portait sur la présence des éléments du modèle de transfert progressif de la responsabilité lors de l'utilisation du programme *Les 5 au quotidien*. Les quatre éléments du modèle de Le Bouthillier et coll. (2013), présentés précédemment dans la figure 1, seront discutés en lien avec ce qui a été observé dans les classes

des participantes. En utilisant le programme *Les 5 au quotidien* dans une classe, l'objectif est de développer l'autonomie des élèves. Boushey et Moser (2015) proposent les « dix étapes vers l'autonomie » que nous avons vus précédemment (p.40). Ces étapes sont en lien avec le transfert progressif de la responsabilité de Le Bouthillier et coll. (2013) qui permettent à l'enseignant de transférer graduellement la responsabilité des apprentissages à l'élève. Les quatre étapes du modèle de Le Bouthillier et coll. nous permettent de voir comment la responsabilité est transférée de l'enseignant à l'élève pendant l'utilisation du programme *Les 5 au quotidien*. Comme nous avons vu dans le chapitre trois, l'échafaudage a également un lien avec le transfert progressif de la responsabilité. À travers des quatre étapes du modèle de Le Bouthillier et coll. qui ont été observées dans les classes des participantes, nous allons établir des liens avec le principe de l'échafaudage et la zone proximale de développement.

Le premier élément, la responsabilité de l'enseignant comprend la démonstration explicite, la modélisation et la réflexion à haute voix (Le Bouthillier et coll., 2013). Nous avons observé que les participantes font des mini-leçons de lecture ou d'écriture au début d'une séance *Les 5 au quotidien* ou entre deux rotations des centres. En enseignant une mini-leçon, l'objectif est d'expliquer une stratégie que les élèves peuvent employer pendant *Les 5 au quotidien*. Il y a également des séances de lecture modelée ou de lecture partagée qui sont faites pendant la période *Les 5 au quotidien*. Selon Le Bouthillier et coll., la lecture modelée suivie d'une discussion et la lecture partagée sont deux pratiques exemplaires en lecture. Ces deux pratiques peuvent être facilement intégrées pendant *Les 5 au quotidien* et sont des exemples de tâches où l'enseignant fait la démonstration explicite ou la modélisation. Nous avons donc observé que les pratiques exemplaires proposées par Le Bouthillier et coll. sont mises en œuvre dans les classes où l'enseignant utilise le programme *Les 5 au quotidien*. L'écriture modelée proposée par Le Bouthillier et coll. est une autre stratégie qui pourrait être utilisée pendant *Les 5 au quotidien*, mais qui n'a pas été observée dans les classes des participantes.

Dans le cas des leçons où l'enseignant fait la démonstration explicite, comme les mini-leçons que nous avons observées, les élèves écoutent tous la même leçon. Cloutier (2012) souligne que tous les élèves ne sont pas au même niveau alors l'échafaudage et la zone proximale de développement sont différents pour chaque élève. La zone proximale de développement est la différence entre ce que l'élève peut faire avec du soutien et ce qu'il peut faire de façon indépendante (Vygotsky, 1978). Cela est important à considérer lorsque nous regardons le premier

élément dans le transfert progressif de la responsabilité puisqu'en préparant ses leçons, il faut que l'enseignant considère le niveau de tous les élèves. Quand c'est l'enseignant seul qui a la responsabilité des apprentissages, il doit être prêt à mettre en œuvre une leçon tout en étant conscient des besoins individuels des élèves. Il y a donc plusieurs cas pendant *Les 5 au quotidien* où l'enseignant seul a la responsabilité des apprentissages, mais cette responsabilité peut également être partagée par l'enseignant et l'élève.

Le deuxième élément, la responsabilité de l'enseignant et de l'élève comprennent les pratiques guidées (Le Bouthillier et coll., 2013). Toutes les participantes ayant participé à cette étude ont parlé de lecture guidée pendant *Les 5 au quotidien*. Il y en a également d'autres qui font l'écriture guidée. Selon Le Bouthillier et coll., l'écriture guidée est souvent utilisée pour enseigner à nouveau un aspect d'écriture qu'un certain groupe d'élèves n'avaient pas compris la première fois. Les participantes aiment beaucoup cette possibilité offerte par le programme *Les 5 au quotidien* pour faire les pratiques guidées parce qu'elles les trouvent très importantes. Dans une classe d'IF, les élèves sont aux niveaux différents alors les participantes voient l'importance de rencontrer tous les élèves en petits groupes afin de connaître leurs forces et leurs besoins. La lecture guidée, comme proposée par Le Bouthillier et coll., se déroule avec un petit groupe d'élèves ayant le même niveau de lecture. Les participantes de la présente étude sont heureuses d'avoir ce temps pour travailler une stratégie en lecture avec un petit groupe d'élèves. Quelques participantes ont souligné que *Les 5 au quotidien* leur permet de bien gérer leur bloc de littérature ce qui leur donne le temps et la flexibilité de faire les pratiques guidées. Pendant les pratiques guidées, les enseignants et les élèves partagent la responsabilité des apprentissages. Ceci permet au processus de transfert progressif de responsabilité et à l'étayage de commencer. Pendant les pratiques guidées, l'élève est soutenu par l'enseignant, mais commence à faire certaines choses comme la lecture du livre de façon indépendante. Comme nous avons observé, l'enseignante peut aider avec les mots difficiles, mais l'élève commence à prendre responsabilité pour ses apprentissages. C'est à la fin de cet élément que l'enseignant n'a plus la responsabilité des apprentissages des élèves. Selon Cloutier (2012), il est important de savoir arrêter de soutenir l'enfant lorsqu'il est capable de travailler de façon autonome. Par exemple, pendant la lecture guidée, les participantes demandaient aux élèves de lire le livre de façon autonome, mais elles les guidaient pour répondre aux questions de compréhension ou pour faire une activité en lien avec le texte. Les participantes avaient donc arrêté de soutenir les élèves en lecture, mais ont continué à les aider avec la

compréhension ce qui nous montre le concept de l'étayage. Lorsque nous suivons le transfert progressif de la responsabilité, le prochain élément est la responsabilité partagée par les élèves.

Le troisième élément, la responsabilité élève-élève comprend les pratiques coopératives (Le Bouthillier et coll., 2013). Il y a deux composantes du programme *Les 5 au quotidien* qui sont souvent des pratiques coopératives. La lecture à un autre et parfois l'étude de mots. L'étude de mots peut être différente dans toutes les classes, mais c'est parfois une composante pendant laquelle les élèves travaillent ensemble pour jouer un jeu. Pendant la lecture à un autre, les élèves ont des stratégies à utiliser pour aider leurs pairs à comprendre le texte ou pour décoder un mot difficile. Ils travaillent en collaboration pour lire le texte. Cela s'aligne très bien avec la pratique de la lecture en collaboration de Le Bouthillier et coll. puisque les élèves lisent avec leurs pairs pour utiliser les stratégies de lecture apprises en classe. L'étude de mots selon Le Bouthillier et coll. permet aux élèves d'apprendre les sons et les mots de la langue française, mais les auteurs ne spécifient pas si c'est un travail indépendant ou collaboratif. Certaines participantes font l'étude de mots plus comme des jeux de mots qui sont faits en collaboration avec les pairs pour apprendre le vocabulaire thématique, les sons, les mots fréquents ou les verbes. Ces pratiques en collaboration avec leurs pairs leur permettent d'avoir plus de responsabilités pour leurs apprentissages avant d'avoir la responsabilité complète pendant les pratiques autonomes. C'est pendant cette troisième étape que l'enseignant n'a plus la responsabilité des apprentissages et ce sont les élèves qui agissent comme les experts pour l'étayage. Par exemple, dans une des classes des participantes, les élèves qui jouaient un jeu participaient à l'étayage sans même le savoir. Nous avons pu voir pendant une période d'observation dans la classe de la participante 5 que quand un élève n'était pas capable de lire la carte, un de ses pairs prenait le rôle d'expert et soutenait son ami pour qu'il lise le mot ou la phrase. Comme Swain et Lapkin (1998) ont observé dans leur étude avec des adolescents en L2, les élèves ont utilisé leur L1 et leur L2 pour accomplir la tâche. Dans le contexte des élèves qui jouent un jeu, la L1 est parfois utilisée pour traduire des mots qu'un élève ne connaît pas dans sa L2. Nous pouvons également observer l'élève qui agit comme expert pour l'étayage pendant la composante la lecture à un autre puisque les élèves travaillent ensemble pour lire un texte. C'est à la fin de cet élément que l'élève commence les pratiques autonomes et il prend la responsabilité complète de ses apprentissages.

Le dernier élément, l'élève seul, comprend les pratiques autonomes comme la lecture indépendante et l'écriture indépendante (Le Bouthillier et coll., 2013). Pendant *Les 5 au quotidien*,

les élèves font la lecture à soi, les travaux d'écriture, l'écoute de la lecture et parfois l'étude de mots de façon indépendante. Ces pratiques sont en lien avec ce que Le Bouthillier et coll. proposent. Les auteurs expliquent que pendant la lecture individuelle, les élèves lisent des textes de leur choix afin de développer le goût de lire. Cette façon de faire est une pratique exemplaire en lecture selon Le Bouthillier et coll. Pendant *Les 5 au quotidien*, nous avons observé que les élèves font la lecture seule des livres à leur niveau ou des livres qu'ils ont choisis qui les intéressent. L'écriture indépendante est également une pratique exemplaire proposée par Le Bouthillier et coll. Les élèves écrivent des textes de façon autonome en utilisant les stratégies qui leur ont été enseignées. Cela correspond à la composante travaux d'écriture du programme *Les 5 au quotidien*. Les participantes aiment le fait qu'il y a plusieurs composantes qui développent l'autonomie des élèves puisque cela leur permet d'être plus indépendants. C'est pendant ces trois, ou parfois quatre composantes que les élèves font indépendamment que ces derniers développent leur autonomie. Comme nous avons vu avec « les dix étapes vers l'autonomie » de Boushey et Moser, le développement de l'autonomie est l'objectif du programme *Les 5 au quotidien* (2015, p.40). L'autonomie est également l'objectif du modèle de transfert progressif de la responsabilité. Lorsque l'élève est rendu à cet élément du transfert progressif de la responsabilité, il n'y a plus d'étayage qui se fait. L'élève seul est responsable de ses apprentissages. Par exemple, quand un élève fait la lecture à soi, il est seul avec son livre et il n'y a personne pour l'aider, il doit utiliser les stratégies apprises afin de travailler de façon autonome. Il est donc possible de noter qu'il y a plusieurs liens qui se font entre le programme *Les 5 au quotidien*, les pratiques exemplaires de Le Bouthillier et coll. et le transfert progressif de la responsabilité.

Les quatre étapes du modèle de Le Bouthillier et coll. (2013) montrent le transfert progressif de la responsabilité de l'enseignant à l'élève pendant *Les 5 au quotidien*. Puisque le transfert progressif de la responsabilité est à la base du programme *Les 5 au quotidien*, les quatre étapes de Le Bouthillier et coll. sont présentes dans les composantes du programme *Les 5 au quotidien*. Nous avons suivi les quatre étapes du modèle de transfert progressif de la responsabilité en regardant les cinq composantes du programme *Les 5 au quotidien* et les liens entre l'étayage et la zone proximale de développement. Les pratiques exemplaires en lecture et en écriture qui ont été présentées par Le Bouthillier et coll. s'alignent très bien avec *Les 5 au quotidien* et le transfert progressif de la responsabilité. Par exemple, les pratiques exemplaires comme la lecture guidée et l'écriture guidée ont été toutes les deux mentionnées par les participantes et elles s'alignent

également avec le transfert progressif de la responsabilité dans la deuxième étape (responsabilité de l'élève et de l'enseignant). Ce ne sont pas seulement les pratiques où la responsabilité est partagée par l'élève et l'enseignant qui sont présents pendant *Les 5 au quotidien*. Il y a également de la démonstration explicite pendant les mini-leçons, les pratiques coopératives pendant la lecture à un autre et parfois l'étude de mots et finalement les pratiques autonomes pendant la lecture à soi, les travaux d'écriture, l'écoute de la lecture et parfois l'étude de mots. Nous avons vu que ces pratiques exemplaires ainsi que le transfert progressif de la responsabilité sont très importants pour les apprenants de L2, mais maintenant il est possible de confirmer que les deux sont présents lors de l'utilisation du programme *Les 5 au quotidien* dans les classes d'IF des participantes de la présente étude.

## Chapitre 6 - La conclusion

L'objectif de cette étude était triple. Nous avons voulu connaître les représentations des enseignants de l'utilisation du programme *Les 5 au quotidien* dans les classes d'IF au Canada. Nous avons également cherché à connaître comment les cinq composantes du programme sont utilisées dans ces classes. Finalement, en faisant des observations en salle de classe, nous avons voulu identifier comment les quatre éléments du modèle de transfert progressif de la responsabilité de Le Bouthillier et coll. (2013) étaient utilisés par les enseignantes pendant la période quotidienne consacrée à la mise en œuvre du programme *Les 5 au quotidien*.

Cette recherche apporte une contribution à la recherche dans le domaine de l'IF. Comme nous avons vu, le CPF (2017c) a recommandé que les conseils scolaires et les ministères de l'Éducation trouvent des pratiques pédagogiques qui maximisent l'engagement et la participation des élèves. Selon les résultats de cette étude, l'utilisation du programme *Les 5 au quotidien* semble maximiser l'engagement et la participation des élèves inscrits dans les programmes d'IF tout en suivant le modèle de transfert progressif de la responsabilité. Le modèle permet aussi aux enseignants de différencier facilement tout en étant un modèle flexible et adaptable aux besoins. Cette recherche contribue donc aux pratiques pédagogiques qui peuvent être utilisées par les enseignants d'IF au Canada afin de développer les compétences en français des élèves.

Nous allons maintenant nous pencher sur les limites de l'étude ainsi que les implications des résultats pour les enseignants d'IF, la direction d'école et les conseils scolaires. Nous présenterons également des implications pour la recherche dans le domaine de l'IF au Canada.

### Limites

Pour réaliser cette étude, nous avons effectué des entrevues semi-dirigées et nous avons collaboré avec un conseil scolaire ainsi que deux associations professionnelles. En réalisant cette étude, il y a trois limites qui sont survenues et qu'il est nécessaire de mentionner. Ces limites sont le choix de participation, les différences entre les cycles primaire et moyen ainsi que les observations, et elles seront présentées dans la partie suivante.

### *Le choix de participation*

Toutes les enseignantes ayant participé à cette étude ont fait l'entrevue par choix. L'affiche de recrutement a été partagée par CPF et par ACPI sur les réseaux sociaux et sur le site web de chacune de ces associations. Le conseil scolaire où nous avons fait les observations en classe a

également envoyé un courriel aux directions d'écoles afin de partager une liste de projets ayant reçu l'approbation éthique. Afin de pouvoir participer à cette étude, il fallait répondre aux critères d'admissibilité. Un de ces critères était l'utilisation des cinq composantes du programme *Les 5 au quotidien* dans une classe au niveau élémentaire d'IF au Canada. Puisqu'il était nécessaire d'utiliser actuellement le programme pour participer à l'étude, les enseignantes qui ont participé étaient probablement plus motivées à partager leur avis. De plus, si les participantes ont répondu aux annonces de recrutement affichées sur les sites web des associations professionnelles, c'est sûrement parce qu'elles sont des enseignantes informées et très motivées d'en savoir plus. La majorité d'entre elles étaient probablement très à l'aise avec le programme et voulaient partager comment elles l'utilisent. Il n'y avait donc aucune participante qui n'utilisait pas ce programme. Les enseignantes ayant participé à l'étude utilisaient actuellement le programme dans leurs classes soit par choix ou par obligation du conseil scolaire. Il y avait seulement deux participantes qui utilisaient le programme parce que c'était obligatoire dans leur conseil scolaire. Certains conseils scolaires au Canada recommandent ou rendent obligatoire l'utilisation du programme *Les 5 au quotidien* dans les classes d'IF. Les autres l'utilisaient puisqu'elles aimaient le programme ou puisqu'elles trouvaient que c'était un moyen efficace de gérer le bloc de littératie. Nous n'avons donc pas eu d'enseignants ayant participé à l'étude qui n'utilisaient pas le programme dans leurs classes. Cela est une limite de l'étude puisque nous n'avons pas eu la perspective d'enseignants qui ont utilisé le programme dans le passé et qui ne l'utilisent plus. Nous n'avons pas non plus eu la perspective d'enseignants qui connaissent le programme, mais qui ont décidé de ne pas l'utiliser.

### ***Les différences entre les cycles primaire et moyen***

Nous avons recruté douze participantes pour cette étude et dix de ces participantes enseignaient au cycle primaire (1<sup>er</sup> à 3<sup>e</sup> année). Il n'y avait que deux participantes qui enseignaient au cycle moyen (4<sup>e</sup> à 6<sup>e</sup> année). Les compétences des élèves varient beaucoup de la 1<sup>re</sup> à la 6<sup>e</sup> année et les tâches que les élèves font pendant *Les 5 au quotidien* ne seront probablement pas les mêmes dans une classe de première année et une classe de cinquième année. Par exemple, les élèves en 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> année sont en train d'apprendre à lire et à écrire tandis qu'au cycle moyen, la majorité des élèves ont généralement acquis des compétences plus élevées dans ces deux domaines de la littératie. Il est donc important de considérer que les résultats de cette étude auraient été différents s'il y avait une proportion différente de participants du cycle primaire et moyen. Cela fait en sorte que les réponses aux questions d'entrevue des enseignants au cycle primaire sont peut-être

différentes de celles des enseignants au cycle moyen notamment par rapport à l'autonomie des élèves. Pour une prochaine recherche, il serait important de recruter des participants qui enseignent à des niveaux différents afin de tirer des conclusions sur l'utilisation du programme dans les cycles primaire et moyen. En raison du manque de variété des participantes, il est possible qu'il y ait des perspectives qui ne soient pas représentées.

### ***Les observations***

Les observations ont été faites dans les classes de quatre participantes. Ces participantes travaillaient toutes pour le même conseil scolaire et dans la même ville. Nous n'avons donc pas eu de variété de conseils scolaires de villes ni de provinces au Canada. Étant donné que les enseignantes étaient toutes employées par le même conseil scolaire, il n'y avait pas beaucoup de variété entre les horaires des écoles ni les ressources disponibles. Il aurait été avantageux de faire des observations dans des classes à différents endroits à travers le Canada afin de voir une plus grande variété de classes et d'enseignants. Malgré ces limites, la présente étude met en lumière des implications importantes.

### **Implications**

Dans le domaine de l'IF au Canada, cette étude a plusieurs implications. De façon plus précise, les résultats peuvent avoir un impact direct sur les enseignants d'IF, sur les directions d'écoles et les conseils scolaires. Les résultats nous aident également à suggérer de nouvelles pistes de recherche pour de futures études sur l'utilisation du programme *Les 5 au quotidien* dans les classes d'IF au Canada.

### ***Les enseignants***

Lorsque nous regardons les résultats de cette étude, il existe des implications pour les enseignants d'IF. Cammarata, L. et Ceallaigh, T.J.Ó. (2018) ont souligné que la préparation et le développement professionnel des enseignants sont des étapes essentielles dans l'enseignement des élèves d'IF. Si nous savons que les enseignants et leurs connaissances sont importants, il est donc nécessaire de considérer les implications que cette étude peut avoir sur les enseignants. L'avis des participantes sur l'utilisation du programme *Les 5 au quotidien* dans les classes d'IF au Canada est que c'est un programme simple à utiliser, mais qui développe l'autonomie des élèves. De façon générale, les enseignantes aiment que le programme favorise l'autonomie chez leurs élèves et leur permette de travailler indépendamment. Il est aussi important que les enseignants sachent que ce

programme est facile à intégrer dans une salle de classe grâce aux conseils de Boushey et Moser (2015). Les participantes ont parlé de la souplesse du programme et comment cela aide beaucoup avec la différenciation. Le programme est très flexible et les enseignantes sont capables de le modifier selon leurs besoins et ceux de leurs élèves. Puisque les élèves sont capables de modifier les activités du programme, ça leur permet de différencier les tâches pour leurs élèves très facilement. La différenciation est très importante puisque les élèves d'IF sont tous aux niveaux différents et apprennent aux rythmes différents. En utilisant le programme *Les 5 au quotidien* dans leurs classes d'IF, les enseignants peuvent différencier et modifier le programme pour leurs élèves tout en suivant le modèle de transfert progressif de la responsabilité et en développant l'autonomie chez les élèves. Nous avons déjà vu qu'il y a un grand nombre d'élèves qui abandonnent les programmes d'IF en raison des difficultés en lecture. En utilisant le programme *Les 5 au quotidien*, ces élèves peuvent rester dans les programmes d'IF et avoir du succès grâce à la différenciation. La différenciation n'est pas toujours facile à faire, mais avec ce programme, la tâche de différencier est beaucoup plus simple. Comme nous avons vu avec les propos des participantes, certaines enseignantes avaient le temps de travailler avec un élève ou avec un petit groupe d'élèves afin de leur donner le soutien nécessaire pour apprendre le français. De façon générale, les enseignantes sont très confiantes avec leur utilisation de ce programme et ce dernier aide également les élèves à être plus confiants, motivés et autonomes.

Cela étant dit, les défis qui ont été soulevés par les participantes sont très importants à considérer pour les enseignants d'IF qui utilisent ce programme ou qui veulent utiliser ce programme. Le fait qu'il n'y a pas de composante orale est un grand défi dans le contexte d'une classe d'IF. Nous avons vu l'importance de l'oral avec le CECR, il est donc nécessaire d'augmenter l'utilisation de l'oral dans le programme. Les composantes du programme *Les 5 au quotidien* ne donnent pas aux élèves l'occasion de discuter ou de pratiquer leur français oral. Il serait donc important d'ajouter une composante orale ou de prendre du temps pendant le bloc de littératie pour faire une activité de français oral. L'autre défi qui a été soulevé par les participantes était par rapport à la composante d'écriture. Certaines participantes sont de l'avis qu'il ne suffit pas de se fier à la composante d'écriture du programme comme la seule activité d'écriture pour les élèves. Il est donc important pour les enseignants d'IF de considérer d'autres activités qu'ils pourraient faire en classe pour enrichir la composante d'écriture et pour développer les compétences en écriture des élèves. Bien qu'il y ait des défis associés à ce programme, ce sont des

défis que les participantes de cette étude semblent avoir réussi à relever en trouvant leurs propres solutions comme l'ajout d'une composante orale ou des activités supplémentaires en écriture. Il semble nécessaire de partager ces solutions avec les enseignants qui utilisent ce programme ou qui ont l'intention de l'utiliser éventuellement afin d'en maximiser son utilisation.

### ***La direction d'école***

À notre connaissance le programme *Les 5 au quotidien* est répandu en L1, mais il n'est pas utilisé aussi fréquemment dans les classes de L2. Bien qu'il ne semble pas y avoir énormément d'enseignants en L2 qui utilisent le programme, c'est néanmoins un programme qui est appuyé par la recherche du transfert progressif de la responsabilité et qui comprend des pratiques exemplaires en lecture et en écriture (Le Bouthillier et coll., 2013). S'il y avait plus de directions d'écoles qui étaient au courant des avantages de l'utilisation du programme dans la classe d'IF, elles seraient en mesure de partager cette information avec les enseignants ou de demander aux enseignants de leur école d'essayer le programme. La direction d'école est également capable de partager de l'information avec les conseils scolaires quand il trouve une stratégie ou un programme qui fonctionne très bien dans leur école.

### ***Les conseils scolaires***

Les participantes ont souligné qu'il y a des conseils scolaires qui comprennent des écoles d'IF qui appuient le programme *Les 5 au quotidien*. Nous avons eu quelques participantes qui ont expliqué que l'utilisation du programme *Les 5 au quotidien* est obligatoire dans leur conseil scolaire alors nous savons qu'il existe des conseils qui incitent les enseignants à utiliser ce programme pendant leur bloc de littératie. Les études comme celle-ci peuvent aider ces conseils à expliquer les raisons pour lesquelles ils ont choisi d'offrir ce programme dans leurs écoles (les avantages du programme) ou à expliquer les raisons pour lesquelles les conseils n'offrent pas ce programme. Selon Cammarata, L. et Ceallaigh, T.J.Ó. (2018), il y a un manque de développement professionnel ciblé aux besoins des enseignants d'IF. Cela est important à considérer en termes du programme *Les 5 au quotidien* puisque les conseils scolaires pourraient offrir du développement professionnel sur le programme afin de répondre à certains besoins des enseignants d'IF. La présente étude peut aider les conseils scolaires à donner des suggestions aux enseignants et aux directions d'écoles pour améliorer le programme. Par exemple, si le conseil scolaire rend obligatoire l'utilisation du programme *Les 5 au quotidien* chez tous les enseignants, il serait

important qu'il sache qu'il y a quelques lacunes dans le programme qu'il faut résoudre. À titre d'exemple et basé sur les résultats de la présente recherche, il faudra ajouter une sixième composante orale au programme comme certaines participantes ont fait afin de permettre aux élèves d'IF de développer leurs compétences orales. Il faudra également expliquer l'importance d'avoir un programme ou des activités supplémentaires en écriture afin de donner aux élèves plus d'occasions d'écrire et de devenir des scripteurs autonomes.

Pour les conseils scolaires qui ne connaissent pas le programme *Les 5 au quotidien* ou qui ne l'offrent pas encore, cette étude permettra de faire un survol des avantages et des défis du modèle du point de vue des enseignantes d'IF ayant participé à cette étude. Ces résultats ne sont pas généralisables, mais ça nous a permis de mieux comprendre comment le modèle est utilisé par certaines enseignantes d'IF au Canada. Bien que ce soit, à notre connaissance, la première étude qui porte sur l'utilisation du programme *Les 5 au quotidien* dans les classes d'IF au Canada, il s'agit d'un bon point de départ pour les enseignants, la direction d'école ou les conseils scolaires qui ne connaissent pas le programme, qui sont intéressés par le programme ou qui l'utilisent déjà.

### ***La recherche***

Dans le cadre de la présente étude, nous avons voulu connaître les représentations des enseignants d'IF qui utilisent le programme *Les 5 au quotidien* ainsi que comment les composantes étaient utilisées par les enseignants. Finalement nous avons regardé les éléments du transfert progressif de la responsabilité qui étaient présents pendant l'utilisation du programme *Les 5 au quotidien* dans les classes d'IF. À l'exception de la composante d'écriture et l'absence d'une composante orale, les enseignantes avaient des commentaires très positifs par rapport à l'utilisation du modèle dans leurs classes. Le développement de l'autonomie qui est à la base du programme est un grand avantage pour les enseignants ainsi que la flexibilité du modèle et la différenciation qu'il permet. Les composantes du programme varient d'une classe à l'autre sur le plan des activités qui sont faites pour chaque composante. La variation peut être vue comme une force du programme puisque cela montre que les enseignants ont la flexibilité de modifier le modèle selon les besoins de leurs élèves. Les cinq composantes telles que décrites dans le chapitre cinq, portant sur les résultats, sont utilisées de façon différente par toutes les participantes à l'exception de la lecture à soi. Nous avons créé un tableau qui comprend les pratiques utilisées par les participantes pour les cinq composantes. Ce tableau peut être très utile pour les enseignants qui veulent commencer à utiliser le modèle ou qui l'utilisent déjà, mais qui manquent d'idées pour les composantes.

Enfin, nous avons pu constater que les quatre composantes du modèle de transfert progressif de la responsabilité de Le Bouthillier et coll. (2013) étaient présentes dans les classes des participantes ce qui montre qu'il y a bien du transfert graduel de la responsabilité qui se passe pendant *Les 5 au quotidien*. Cette thèse a permis de vérifier que le modèle de transfert progressif de la responsabilité de Le Bouthillier et coll. (2013) est favorisé par la mise en œuvre du programme *Les 5 au quotidien*. Comme cette vérification n'a jamais été faite auparavant ni en L2 ni dans le contexte d'IF, il s'agit donc là d'une contribution importante dans le domaine.

Les limites de la présente étude permettent de formuler d'intéressantes pistes de recherche sur l'utilisation du programme *Les 5 au quotidien* dans les classes d'IF au Canada. Premièrement, il faudrait essayer de trouver des participants qui utilisent et d'autres qui n'utilisent plus le programme *Les 5 au quotidien* dans leurs classes. Cela nous permettra d'avoir une plus grande variété de participants et de tenter de cerner les raisons pour lesquelles les enseignants qui n'utilisent plus le programme ont arrêté de l'utiliser. Il serait également important de recruter les enseignants des cycles primaire et moyen afin de voir si les résultats sont les mêmes pour les deux groupes. S'il n'y a pas autant d'enseignants du cycle moyen qui utilisent le programme, il serait intéressant de savoir pourquoi. Puisque les observations en salle de classe pour cette étude ont eu lieu dans une seule ville, il serait possible, dans une prochaine étude, de visiter des classes à travers le Canada afin de voir si le programme est utilisé de façon différente dans les autres provinces ou conseils scolaires.

Une prochaine étude sur l'utilisation du programme *Les 5 au quotidien* dans les classes d'IF au Canada pourrait être centrée sur les élèves plutôt que sur les enseignants. Il serait intéressant de connaître les représentations des élèves de l'utilisation du programme ainsi que leur niveau de motivation pendant les activités du programme *Les 5 au quotidien*. Une autre piste de recherche possible serait de se concentrer sur les défis soulevés par les enseignantes ayant participé à la présente étude et de les analyser de plus près. Il serait intéressant d'observer une classe avant et après l'intégration d'une composante orale et d'une stratégie supplémentaire en écriture afin d'observer s'il y a des avantages associés à l'ajout de ces deux composantes supplémentaires. Nous avons réussi à connaître les représentations des enseignantes sur le terrain de l'utilisation du programme *Les 5 au quotidien* dans les classes d'IF au Canada, mais il y a plusieurs autres pistes de recherche possibles qui ont émergé tout au long de cette étude.

De façon générale, cette étude a permis aux enseignants, aux directions d'écoles et aux conseils scolaires ainsi qu'aux chercheurs d'avoir une meilleure compréhension du programme *Les 5 au quotidien* ainsi que son utilisation par les enseignants d'IF au Canada. Cette étude pourra servir de point de départ pour de futurs projets de recherche qui aideront les enseignants d'IF à comprendre comment l'utilisation du programme *Les 5 au quotidien* peut aider à développer l'autonomie de leurs élèves tout en leur donnant le goût de la lecture.

## Bibliographie

- ACPI. (2014). Le CECR en action. *Le journal de l'immersion*, 36 (3), 14-15.
- Anderson, R., Wilson, P. et Fielding, L. (1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading research quarterly*, 23(3), 285-303.
- Arnott, S., Masson, M. et Lapkin, S. (2019). Exploring Trends in 21st Century Canadian K-12 French as a Second Language Research: *Revue Canadienne de Linguistique Appliquée*, 22(1), 60.
- Bossé-Andrieu, J. (2000). Au-delà des genres: décalages stylistiques entre l'anglais et le français : *Technostyle*, 16(2), 29-46.
- Boushey, G. et Moser, J. (2006). *The Daily 5: Fostering literacy independence in the elementary grades*. Portsmouth, NH: Stenhouse Publishers.
- Boushey, G., et Moser, J. (2015). *Les 5 au quotidien*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Calvé, P. (1991). Vingt-cinq ans d'immersion au Canada :1965-1990. *Études de linguistique appliquée; Paris*, 82, 7-23.
- Cammarata, L. et Ceallaigh, T.J.Ó. (2018). *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 6(2), 153-161. <https://doi.org/10.1075/jicb.00004.cam>
- Canadian Parents for French. (2017a). Accueil. Récupéré [le 13 novembre 2017] de <https://cpf.ca/fr/>
- Canadian Parents for French. (2017b). French as a second language enrolment statistics. Ottawa, ON: Auteur.
- Canadian Parents for French. (2017c). The state of French second language education in Canada 2017. Ottawa, ON: Auteur.
- CASLT. (2013). *L'autonomie de l'apprenant et le portfolio européen des langues*. Ottawa.
- Charmeux, É. (1998). *Apprendre à lire : Échec à l'échec*. Toulouse: Éditions Milan.
- Chen, X. et Wise, N. (2015). Early intervention for struggling readers in grade one french immersion. *Canadian Modern Language Review*, 71(3), 288-306. <https://doi.org/10.3138/cmlr.2746>
- Cloutier, S. (2012). *L'étayage: agir comme guide pour soutenir l'autonomie : Pour un enfant à son plein potentiel*. Québec: Les Presses de l'Université du Québec.
- Commissaire aux langues officielles (1979-1991). *Rapports annuels*. Ottawa, Ministère des approvisionnement et Services Canada.

- Commissariat aux langues officielles. (2014). Pour mieux comprendre vos droits en matière de langues officielles. Consulté 26 août 2018, à l'adresse [http://www.officiallanguages.gc.ca/fr/droits\\_linguistiques/loi](http://www.officiallanguages.gc.ca/fr/droits_linguistiques/loi)
- Commission scolaire de Saint-Hyacinthe. (2011). Cadre de référence en lecture : Repères théoriques et pistes d'intervention. Consulté 19 septembre 2018, à l'adresse [http://pedagogie.cssh.qc.ca/wp-content/uploads/2014/07/CADRE\\_DE\\_R%C3%89F%C3%89RENCE\\_Lecture\\_CSSH.pdf](http://pedagogie.cssh.qc.ca/wp-content/uploads/2014/07/CADRE_DE_R%C3%89F%C3%89RENCE_Lecture_CSSH.pdf)
- Conseil canadien sur l'apprentissage (2007). L'enseignement en immersion française au Canada. [http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/cca/carnet\\_savoir/enseignement\\_immersion\\_francaise/enseignement\\_immersion\\_francaise.pdf](http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/cca/carnet_savoir/enseignement_immersion_francaise/enseignement_immersion_francaise.pdf)
- Cook, R. Dix Utopies Qui ont forgé le Québec - Le Canada collectiviste de Frank Scott. *Le Devoir*, 7 avril 2010, [www.ledevoir.com/opinion/idees/85397/dix-utopies-qui-ont-forge-le-quebec-le-canada-collectiviste-de-frank-scott](http://www.ledevoir.com/opinion/idees/85397/dix-utopies-qui-ont-forge-le-quebec-le-canada-collectiviste-de-frank-scott)
- Corbeil, J.-P. et Lepage, J.-F. (2013). L'évolution du bilinguisme français-anglais au Canada de 1961 à 2011. *Regards sur la société canadienne*. Produit no 75-006-X au catalogue de Statistique Canada.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- Cummins, J. (2005). Teaching for cross-language transfer in dual language education: possibilities and pitfalls. Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. (TESOL).
- Dagenais, D. (1989). *Perceptions and processes of French and English writing in a French immersion program*. ProQuest Dissertations Publishing. Consulté à l'adresse <http://search.proquest.com/docview/303801615/?pq-origsite=primo>
- Department of Education (2012). Research evidence on reading for pleasure. (2012). Consulté 9 août 2018, à l'adresse <https://www.gov.uk/government/publications/research-evidence-on-reading-for-pleasure>
- Erdos, C., Genesee, F., Savage, R. et Haigh, C. A. (2010). Individual Differences in Second Language Reading Outcomes. *International Journal of Bilingualism*, 15(1), 3-25. <https://doi.org/10.1177/1367006910371022>

- Frey, N. et Fisher, D. (2008). *Better learning through structured teaching: a framework for the gradual release of responsibility*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Genesee, F. (1991). L'immersion et l'apprenant défavorisé. *Études de linguistique appliquée; Paris*, 82, 77-93.
- Genesee, F. (2007). French immersion and at-risk students: A review of research evidence. *The Canadian Modern Language Review*, 63, 655–688.
- Genesee, F., Jared, D. (2008). Literacy Development in Early French Immersion Programs. *Canadian Psychology*, 49(2), 140-147. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.2.140>
- Geva, E. et Clifton, S. (1994). The Development of First and Second Language Reading Skills in Early French Immersion. *Canadian Modern Language Review*, 50(4), 646-667. <https://doi.org/10.3138/cmlr.50.4.646>
- Giasson, J. (1995). *La lecture : de la théorie à la pratique*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Giasson, J. (2011). *La lecture: apprentissage et difficultés*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Hall, K. (1995). Processus d'écriture en immersion française. Dans Rehorick, S. et Edwards, V. (dir.). *L'apprentissage et l'enseignement des langues secondes : Les liens entre la théorie et la pratique* (pp. 78-100). Toronto : La Revue canadienne des langues vivantes.
- Halsall, N. (1998). *French immersion: The success story told by research*. Edmonton, AB: Alberta School Boards Association for Bilingual Education.
- Harlaar, N., Deater-Deckard, K., Thompson, L. A., DeThorne, L. S. et Petrill, S. A. (2011). Associations between reading achievement and independent reading in early elementary school: A genetically informative Cross-Lagged study. *Child Development*, 82(6), 2123-2137. doi:10.1111/j.1467-8624.2011.01658.x
- Hayday, M. (2015). *So they want us to learn French : Promoting and opposing bilingualism in English-speaking Canada*. Vancouver: UBC Press.
- Jodelet, D. (Dir.) (1997). *Les représentations sociales*. Paris: Presses universitaires de France.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : Étapes et approches*. St-Laurent, QC : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Knoerr, H., Weinberg, A., et Gohard-Radenkovic, A. (2016). *L'immersion française à l'université: Politiques et pédagogies*. Ottawa, ON: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Koda, K. (2005). *Insights into second language reading*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Kristmanson, P., Dicks, J., Bouthillier, J. L. et Bourgoin, R. (2008). L'écriture en immersion française : Les meilleures pratiques et le rôle d'une communauté professionnelle d'apprentissage. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue Canadienne de Linguistique Appliquée*, 11(1), 41-61.
- Laal, M. (2013). Collaborative Learning; Elements. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 83, 814-818. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.153>
- Lafontaine, L. (2000). L'enseignement de l'oral en classe de français : une passion à vivre et à découvrir. *Québec français*, (118), 42-44.
- Lafontaine, L. (2003). Vers un véritable enseignement de la communication orale: en classe de français langue maternelle au Québec. *Le français aujourd'hui*, 141(2), 109-116. doi:10.3917/lfa.141.0109.
- Lambert, W.E. et Tucker, G.R. (1972). Bilingual education of children: the St. Lambert experiment. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- LaShomb, J. (2011). *The Effects of the Daily Five, Developed by Gail Boushey & Joan Moser, on Classroom Literacy Instruction. Education and Human Development Master's Theses*. Récupéré de [https://digitalcommons.brockport.edu/ehd\\_theses/151](https://digitalcommons.brockport.edu/ehd_theses/151)
- Le Bouthillier, J., Bourgoin, R., Dicks, J., Kristmanson, P. et Roy, A. (2013). L'enseignement de la littératie dans les programmes de français langue seconde. Fredericton, N.-B. : Institut de recherche en langues secondes du Canada.
- MacCoubrey, S.J., Wade-Woolley, L., Klinger, D. et Kirby, J.R. (2004). Early identification of at-risk L2 readers. *Canadian modern language review* 61(1), 11-28. <http://dx.doi.org/10.3138/cmlr.61.1.11>
- Marchand, L. (2014). L'expérience d'une communauté d'apprentissage professionnelle pour améliorer l'enseignement de l'écriture au primaire en immersion française : Un projet de recherche-action - ProQuest. Consulté 8 août 2018, à l'adresse <https://search.proquest.com/docview/1516608683/?pq-origsite=primo>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2003). Guide d'enseignement efficace de la lecture de la maternelle à la 3<sup>e</sup> année. Toronto, ON : Imprimeur de la Reine de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2004). La littératie au service de l'apprentissage. Toronto, ON : Imprimeur de la Reine de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2013a). Exploration du CECR : guide de visionnement. Toronto, ON : Imprimeur de la Reine de l'Ontario.

- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2013b). L'apprentissage pour tous : guide d'évaluation et d'enseignement efficaces pour tous les élèves de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année. Toronto, ON : Imprimeur de la Reine de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2014). Atteindre l'excellence : une vision renouvelée de l'éducation en Ontario. Toronto, ON: Imprimeur de la Reine de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). Écrire au primaire : Programme de recherche sur l'écriture. Bibliothèque et Archives nationales du Québec. Consulté 13 août 2018, à l'adresse [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/recherche\\_evaluation/EcrirePrimaire\\_ProgRechercheEcriture.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/EcrirePrimaire_ProgRechercheEcriture.pdf)
- Ministère de l'Éducation et du développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick. (2015). La littératie : une toile de fond pour la réussite. Cadre de référence. Fredericton, N.-B.
- Ministère de l'Éducation et du développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick. (2017). Guide pratique : La lecture dans un modèle de littératie équilibrée. Fredericton, N.-B.
- Nanhou, V., Desrosiers, H., Tétréault, K. et Guay, F. (2016). La motivation en lecture durant l'enfance et le rendement dans la langue d'enseignement à 15 ans. *L'étude longitudinale du développement des enfants du Québec*, 8(3). L'institut de la statistique du Québec. Consulté 9 août 2018, à l'adresse [http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/alphabetisation-litteratie/motivation-lecture\\_an.html](http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/alphabetisation-litteratie/motivation-lecture_an.html)
- Noonan, B. Colleaux, J., et Yackulic, R. A. (1997). Two approaches to beginning reading in early French Immersion. *Canadian Modern Language Review*, 53, 729-742.
- OQRE. (2017). À propos de l'organisme. Consulté 24 août 2019, à l'adresse : <http://eqao.com/fr/a-propos-de-loqre/a-propos-de-lorganisme>
- Pearson, P. D., et Gallagher, M. C. (1983). The instruction of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 8(3), 317-344. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(83\)90019-X](https://doi.org/10.1016/0361-476X(83)90019-X)
- Prenoveau, J. (2007). Cultiver le goût de lire et d'écrire : Enseigner la lecture et l'écriture par une approche équilibrée. Montréal : Chenelière Éducation.
- Rebuffot, J. (1993). Le point sur l'immersion au Canada. Anjou, QC : Centre éducatif et culturel Inc.
- Roy, S. (2017). L'immersion en français au Canada : guide pratique d'enseignement (3<sup>e</sup> éd.). Montréal: Chenelière.

- Statistique Canada (1996). Lire l'avenir : Un portrait de l'alphabétisme au Canada. Faits saillants du rapport canadien. Ottawa: Statistique Canada.
- Schneuwly, B., et Bronckart, J. (Réd.). (1985). Vygotsky Aujourd'hui. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Swain, M., Brooks, L. et Tocalli-Beller, A. (2002). Peer-peer dialogue as a means of second language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 171-185.
- Swain, M. et Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *Modern Language Journal*, 82(3), 320-337.
- Thomas, L. (2010). Stratégies pour la réussite en lecture en langue seconde. *Québec Français*, 157, 70-71. Consulté 4 novembre 2019 à l'adresse [http://resolver.scholarsportal.info/resolve/03162052/v2010i0157/70\\_splrelels](http://resolver.scholarsportal.info/resolve/03162052/v2010i0157/70_splrelels)
- Turnbull, M., Lapkin, S. et Hart, D. (2001). Grade 3 Immersion Students' Performance in Literacy and Mathematics: Province-wide Results from Ontario (1998-99). *Revue Canadienne Des Langues Vivantes*, 58, 9-26. <https://doi.org/10.3138/cmlr.58.1.9>
- Vianin, P. (2007). La motivation scolaire: Comment susciter le désir d'apprendre. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.viani.2007.01.
- Vignola, M.-J. et Wesche, M. B. (1991). L'écriture en langue maternelle et en langue seconde chez les diplômés d'immersion française. *Études de Linguistique Appliquée; Paris*, 82, 94-115.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Wise, N., D'Angelo, N. et Chen, X. (2016). A school-based phonological awareness intervention for struggling readers in early French immersion. *Reading and Writing*, 29(2), 183-205. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9585-9>

## Annexes

### Annexe A- Guide d'entrevue individuel semi-dirigé

Bonjour,

Je vous remercie d'avoir accepté de participer à cette entrevue semi-dirigée. J'apprécie votre participation. J'aimerais vous poser quelques questions sur votre parcours et sur votre expérience avec le programme *Les 5 au quotidien*. L'entrevue sera enregistrée et durera environ 30 à 45 minutes. Si vous êtes prêt(e), nous commençons.

#### **1 Questions relatives à votre parcours**

1. Est-ce que le français est votre langue première ou votre langue seconde ou autre?
2. Où avez-vous suivi votre formation à l'enseignement? Est-ce que vous avez fait vos études en français ou en anglais?
3. Est-ce que votre formation vous a préparé à enseigner le français langue seconde, ou est-ce que vous avez suivi une formation supplémentaire après l'obtention de votre B.Ed.?
4. Pouvez-vous décrire votre parcours d'enseignant à partir du début de votre carrière?
5. En quelle année enseignez-vous présentement et combien d'élèves avez-vous dans votre classe?

#### **2 Questions relatives au programme *Les 5 au quotidien***

1. Depuis quand utilisez-vous le programme *Les 5 au quotidien* dans votre classe?
2. Comment est-ce que vous avez appris l'existence de ce programme et pourquoi avez-vous commencé à l'utiliser?
3. Est-ce que vous avez déjà fait du développement professionnel ou participé à un atelier sur *Les 5 au quotidien*? Pouvez-vous élaborer?
4. Pourquoi utilisez-vous le programme *Les 5 au quotidien* dans votre classe d'immersion française?
5. Quels sont, selon vous, les avantages et les défis du programme *Les 5 au quotidien*?
6. Quelles sont vos idées par rapport au programme et son impact sur vos élèves?
7. À votre avis, quel est le niveau de motivation de vos élèves pendant les activités du programme *Les 5 au quotidien*?
8. À votre avis, est-ce que les élèves deviennent des lecteurs et des scripteurs autonomes grâce à la mise en œuvre du programme *Les 5 au quotidien*? Pourquoi ou pourquoi pas?
9. Comment est-ce que vous intégrez *Les 5 au quotidien* dans votre temps d'enseignement?

10. Est-ce que vous pouvez expliquer le type d'activités que vos élèves font pendant chaque partie du programme?
- a. La lecture à soi
  - b. Les travaux d'écriture
  - c. La lecture à un autre
  - d. L'écoute de la lecture
  - e. L'étude de mots
11. Le cas échéant, qu'est-ce que vous changeriez au sujet de ce programme de littératie?
12. Est-ce que vous avez modifié le modèle? Pourquoi?
- a. Si oui, de quelles façons l'avez-vous modifié?
  - b. Est-ce que vous avez dû modifier le programme pour vos élèves comme apprenants de L2?
13. Est-ce que vous avez d'autres commentaires par rapport à votre expérience avec le programme *Les 5 au quotidien* que vous voulez partager?

Nous avons maintenant terminé l'entrevue semi-dirigée. Je vous remercie de votre participation. Votre participation à cette étude contribue à la recherche en éducation, plus spécifiquement en immersion française.

Merci et au revoir.

**Annexe B- Guide des notes de terrain**

Date : \_\_\_\_\_

Nom de l'enseignant(e) : \_\_\_\_\_

Année scolaire : \_\_\_\_\_

Quelques points importants retenus lors de l'entrevue semi-dirigée :

- 
- 
- 

**Thème 1 : L'organisation du programme**Comment est-ce que le programme *Les 5 au quotidien* est organisé dans cette classe?

---

---

---

---

---

---

---

---

**Thème 2 : Le rôle de l'enseignant**Qu'est-ce que l'enseignant fait pendant la période du programme *Les 5 au quotidien*?

---

---

---

---

---

---

---

---

**Quelles sont les activités qui ont été planifiées par l'enseignant aujourd'hui?**

La lecture à soi :

Les travaux d'écriture :

La lecture à un ami :

L'écoute de la lecture :

L'étude de mots :

Comment se sont déroulées les activités?

---

---

---

---

**Est-ce qu'il y a des aspects du modèle de transfert progressif de la responsabilité qui ont été présents aujourd'hui pendant *Les 5 au quotidien*?**

---

---

---

---

**Commentaires additionnels :**

---

---

---

---

---

---

---

---

### **Annexe C- Guide d'entrevue individuel semi-dirigé (post-observation)**

\* ce guide d'entrevue peut être modifié pour chaque participant en fonction de ce qui a été observé par la chercheuse pendant la séance d'observation).\*

Bonjour,

Je vous remercie d'avoir accepté de participer à cette deuxième entrevue semi-dirigée. J'apprécie votre participation. Cette deuxième entrevue sert à faire un retour sur les notes de terrain prises pendant la période d'observation en classe. J'aimerais vous poser quelques questions sur ce que j'ai observé dans votre classe pendant la période du programme *Les 5 au quotidien*. L'entrevue sera enregistrée et durera environ 15 minutes. Si vous êtes prêt(e), nous commençons.

Les questions d'entrevue :

1. Pendant la lecture à soi, j'ai observé... pouvez-vous m'expliquer pourquoi?
2. Pendant les travaux d'écriture, j'ai observé... pouvez-vous m'expliquer pourquoi?
3. Pendant la lecture à un autre, j'ai observé... pouvez-vous m'expliquer pourquoi?
4. Pendant l'écoute de la lecture, j'ai observé... pouvez-vous m'expliquer pourquoi?
5. Pendant l'étude de mots, j'ai observé... pouvez-vous m'expliquer pourquoi?

Nous avons maintenant terminé l'entrevue semi-dirigée. Je vous remercie de votre participation. Votre participation à cette étude contribue à la recherche en éducation, plus spécifiquement en immersion française.

Merci et au revoir.

## Annexe D- Annonce pour le recrutement de participants

# Êtes-vous un(e) enseignant(e) d'immersion française? Est-ce que vous utilisez le programme *Les 5 au quotidien* dans votre classe?

**Est-ce que ça vous intéresse de participer à une étude sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en immersion française?**

### Le sujet de l'étude :

L'utilisation du programme *Les 5 au quotidien* dans l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en immersion française.

### Qui peut participer?

Les enseignants d'immersion française de la maternelle à la sixième année qui :

- enseignent actuellement pour un conseil scolaire anglophone au Canada
- utilisent le programme *Les 5 au quotidien* et ses cinq composantes (la lecture à soi, les travaux d'écriture, la lecture à un autre, l'écoute de la lecture et l'étude de mots) dans leur classe
- sont libres pour participer à une entrevue d'environ 30 minutes (par skype pour les participants à distance ou en personne pour les enseignants de la région d'Ottawa)

### Qu'est-ce que ça implique?

- Une entrevue pendant l'hiver ou le printemps 2019 (en français ou en anglais) qui sera enregistrée (audio seulement).
- À noter que les participants seront choisis selon premier arrivé, premier servi.

### Pourquoi participer?

- La participation à cette étude contribue à la recherche en éducation en immersion française au Canada. La recherche nous permet de continuer à améliorer le programme d'immersion française.

### Enseignez-vous dans la région d'Ottawa?

- Nous cherchons cinq enseignants pour participer à une observation en salle de classe (après l'entrevue initiale).

### Qu'est-ce que ça implique?

- Une séance d'observation dans votre classe pendant *Les 5 au quotidien* et une entrevue de suivi d'environ 15 minutes après la séance d'observation (cette entrevue sera enregistrée).

Il est à noter que la publication des résultats sera anonyme, car votre nom et ceux de vos élèves n'apparaîtront pas dans les résultats écrits.

Veillez également noter que ce projet est indépendant du conseil scolaire et de l'Association canadienne des professionnels de l'immersion.

Les participants pour les entrevues et les observations seront choisis selon premier arrivé, premier servi.

Si vous avez des questions ou si vous désirez participer, veuillez communiquer avec :  
**Jessica MacDonald**

## **Annexe E- Formulaire de consentement pour l'entrevue**

**Titre du projet:** *La perception des enseignants du niveau primaire du programme Les 5 au quotidien et de son utilisation dans l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en immersion française*

Chercheuse principale :

Jessica MacDonald, Faculté d'Éducation à l'Université d'Ottawa

Directrice :

Marie-Josée Vignola, Faculté d'Éducation à l'Université d'Ottawa, 145 Jean-Jacques-Lussier Private, Ottawa, ON K1N 6N5

**Invitation à participer:** Je suis invité(e) à participer à la recherche nommée ci-haut qui est menée par Jessica MacDonald et Marie-Josée Vignola pour la thèse de maîtrise de la chercheuse principale. Cette étude a été approuvée par le comité d'éthique de l'Université d'Ottawa et le comité d'éthique et de recherche Ottawa-Carleton.

**Financement :** Ce projet est financé par le Conseil de recherches en sciences humaines.

**But de l'étude:** Le but de l'étude est de voir la représentation des enseignants sur l'utilisation du programme *Les 5 au quotidien* dans la classe d'immersion française. Nous aimerions savoir comment les enseignants d'immersion française utilisent le programme *Les 5 au quotidien* dans leurs classes et s'ils pensent que c'est un programme qui fonctionne pour les élèves de langue seconde. Cette étude est indépendante du conseil scolaire et de l'Association canadienne des professionnels de l'immersion.

**Participation:** Ma participation consistera à prendre part à une entrevue d'environ 45 minutes pendant laquelle j'expliquerai ma représentation du programme *Les 5 au quotidien* et comment je l'utilise dans ma salle de classe. Cette entrevue sera enregistrée. On me demandera également de vérifier le verbatim (la transcription) de l'entrevue une fois que cette tâche sera terminée par la chercheuse. La transcription sera envoyée par courriel et protégée par un mot de passe qui sera choisi pendant l'entrevue.

**Risques:** La chercheuse principale m'a informé que le fait de participer à ce projet de recherche ne m'expose à aucun risque, malaise ni inconfort. J'ai reçu l'assurance du chercheur que les données ne seront utilisées que pour mener la recherche et analyser les résultats.

**Bienfaits:** Ma participation à cette recherche aura pour effet de me permettre de partager mes connaissances et mes stratégies avec les chercheurs afin qu'elles puissent effectuer de la recherche sur la littératie dans la classe d'immersion française. Ma participation me permettra également de réfléchir sur mes pratiques pédagogiques. La recherche dans le domaine de l'éducation en immersion française permet de trouver de nouvelles pratiques pédagogiques qui pourront aider nos élèves à avoir du succès scolaire tout en devenant bilingues.

**Confidentialité et anonymat:** J'ai l'assurance des chercheuses que l'information que je partagerai avec elles restera strictement confidentielle. Je m'attends à ce que le contenu ne soit utilisé que pour la publication des résultats et selon le respect de la confidentialité et de l'anonymat.

**L'anonymat** est garanti puisque mon nom et ceux de mes élèves n'apparaîtront pas dans les résultats écrits. Les pseudonymes seront utilisés. Toute information permettant d'identifier les participants sera modifiée.

**Conservation des données:** Les données recueillies incluant les notes de l'entrevue et l'enregistrement audio de l'entrevue seront conservées dans un endroit sécurisé jusqu'à dix ans après la publication des

résultats. Dix ans après la publication, les données seront détruites. Pendant la durée de l'étude ainsi que la période de conservation, seulement la chercheuse principale Jessica MacDonald et sa directrice Marie-Josée Vignola auront accès aux données.

**Participation volontaire:** Ma participation à la recherche est volontaire et je suis libre de me retirer en tout temps, et/ou refuser de répondre à certaines questions, sans subir de conséquences négatives. Si je choisis de me retirer de l'étude, les données recueillies jusqu'à ce moment ne seront pas utilisées pour l'étude et seront détruites.

**Acceptation:** Je, (*nom du participant*), accepte de participer à cette recherche menée par Jessica MacDonald de la faculté d'éducation à l'Université d'Ottawa. Cette recherche est supervisée par Marie-Josée Vignola.

Veillez noter que ce projet est indépendant du conseil scolaire et de l'Association canadienne des professionnels de l'immersion.

Pour tout renseignement additionnel concernant cette étude, je peux communiquer avec la chercheuse ou sa directrice.

Pour tout renseignement sur les aspects éthiques de cette recherche, je peux m'adresser au Responsable de l'éthique en recherche, Université d'Ottawa, Pavillon Tabaret, 550, rue Cumberland, pièce 154, (613) 562-5387 ou [ethics@uottawa.ca](mailto:ethics@uottawa.ca).

Il y a deux copies du formulaire de consentement, dont une copie que je peux garder.

Signature du participant:

Date:

Signature du chercheur:

Date:

## **Annexe F- Formulaire de consentement pour l'observation et l'entrevue de suivi**

### **Titre du projet: La des enseignants du niveau primaire du modèle *Les 5 au quotidien* et de son utilisation dans l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en immersion française**

Chercheuse principale :

Jessica MacDonald, Faculté d'Éducation à l'Université d'Ottawa

Directrice :

Marie-Josée Vignola, Faculté d'Éducation à l'Université d'Ottawa, 145 Jean-Jacques-Lussier Private, Ottawa, ON K1N 6N5

**Invitation à participer:** Je suis invité(e) à participer à la recherche nommée ci-haut qui est menée par Jessica MacDonald et Marie-Josée Vignola pour la thèse de maîtrise de la chercheuse principale. Cette étude a été approuvée par le comité d'éthique de l'Université d'Ottawa et le comité d'éthique et de recherche Ottawa-Carleton.

**Financement :** Ce projet est financé par le Conseil de recherches en sciences humaines.

**But de l'étude:** Le but de l'étude est de voir les représentations des enseignants sur l'utilisation du modèle *Les 5 au quotidien* dans la classe d'immersion française. Nous aimerions savoir comment les enseignants d'immersion française utilisent le programme *Les 5 au quotidien* dans leurs classes et s'ils pensent que c'est un programme qui fonctionne pour les élèves de langue seconde. Cette étude est indépendante du conseil scolaire et de l'Association canadienne des professionnels de l'immersion.

**Participation:** Ma participation consistera à une séance d'observation en classe pendant une période du programme *Les 5 au quotidien* et une deuxième entrevue d'environ 15 minutes. Veuillez noter que l'observation en classe et les entrevues de suivi seront limitées à 5 participants.

Pendant l'observation, la chercheuse observera les activités du programme *Les 5 au quotidien*. La chercheuse aura un guide pour la séance d'observation. Elle observera comment *Les 5 au quotidien* est organisé dans la classe, ce que l'enseignant fait pendant *Les 5 au quotidien*, les activités préparées par l'enseignant et finalement les aspects du modèle de transfert progressif de la responsabilité (pratiques modelées, pratiques guidées, pratiques coopératives et pratiques autonomes) qui sont présents pendant *Les 5 au quotidien*.

Pendant l'entrevue, la chercheuse me posera des questions sur ses observations afin de confirmer que ce qu'elle a vu était ce qui se passe généralement en classe. L'entrevue sera enregistrée. On me demandera également de vérifier le verbatim (la transcription) de l'entrevue une fois que cette tâche sera terminée par la chercheuse. La transcription sera envoyée par courriel et protégée par un mot de passe qui sera choisi pendant l'entrevue.

**Risques:** La chercheuse principale m'a informé que le fait de participer à ce projet de recherche ne m'expose à aucun risque, malaise ni inconfort. J'ai reçu l'assurance du chercheur que les données ne seront utilisées que pour mener la recherche et analyser les résultats.

**Bienfaits:** Ma participation à cette recherche aura pour effet de me permettre de partager mes connaissances et mes stratégies avec les chercheurs afin qu'elles puissent effectuer de la recherche sur la littératie dans la classe d'immersion française. Ma participation me permettra également de réfléchir sur mes pratiques pédagogiques. La recherche dans le domaine de l'éducation en immersion française permet de trouver de nouvelles pratiques pédagogiques qui pourront aider nos élèves à avoir du succès scolaire tout en devenant bilingues.

**Confidentialité et anonymat:** J'ai l'assurance des chercheuses que l'information que je partagerai avec elles restera strictement confidentielle. Je m'attends à ce que le contenu ne soit utilisé que pour la publication des résultats et selon le respect de la confidentialité et de l'anonymat.

**L'anonymat** est garanti puisque mon nom et ceux de mes élèves n'apparaîtront pas dans les résultats écrits. Les pseudonymes seront utilisés. Toute information permettant d'identifier les participants sera modifiée.

**Conservation des données:** Les données recueillies incluant les notes de l'entrevue, les notes de terrain et l'enregistrement audio de l'entrevue seront conservées dans un endroit sécurisé jusqu'à dix ans après la publication des résultats. Dix ans après la publication, les données seront détruites. Pendant la durée de l'étude ainsi que la période de conservation, seulement la chercheuse principale Jessica MacDonald et sa directrice Marie-Josée Vignola auront accès aux données.

**Participation volontaire:** Ma participation à la recherche est volontaire et je suis libre de me retirer en tout temps sans subir de conséquences négatives. Si je choisis de me retirer de l'étude, les données recueillies jusqu'à ce moment ne seront pas utilisées pour l'étude et seront détruites.

**Acceptation:** Je, (*nom du participant*), accepte de participer à cette recherche menée par Jessica MacDonald du département d'études supérieures de la faculté d'éducation à l'Université d'Ottawa. Cette recherche est supervisée par Marie-Josée Vignola.

Veillez noter que ce projet est indépendant du conseil scolaire et de l'Association canadienne des professionnels de l'immersion.

Pour tout renseignement additionnel concernant cette étude, je peux communiquer avec la chercheuse ou sa directrice.

Pour tout renseignement sur les aspects éthiques de cette recherche, je peux m'adresser au Responsable de l'éthique en recherche, Université d'Ottawa, Pavillon Tabaret, 550, rue Cumberland, pièce 154, (613) 562-5387 ou [ethics@uottawa.ca](mailto:ethics@uottawa.ca).

Il y a deux copies du formulaire de consentement, dont une copie que je peux garder.

Signature du participant:

Date:

Signature du chercheur:

Date: