

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

PRATIQUES ENSEIGNANTES FAVORISANT UNE ENTRÉE DANS L'ÉCRIT
RÉUSSIE AUPRÈS D'ÉLÈVES ISSUS DE MILIEUX DÉFAVORISÉS AU
PRIMAIRE

TRAVAIL PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
FRÉDÉRIQUE BENJAMIN

JUIN 2016

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.07-2011). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

La rédaction d'un mémoire est une tâche foncièrement solitaire. Néanmoins, certaines personnes ont su chacune à leur manière rendre cet exercice moins ardu. Je ne pouvais passer sous silence leurs petites attentions qui m'ont touchée et motivée.

Une des rencontres heureuses que j'ai faites lors de mon parcours à la maîtrise est celle de ma directrice de recherche, Catherine Turcotte. Elle m'a accueillie chaleureusement dans le monde de la recherche en m'intégrant dans une belle équipe et en me donnant des opportunités enrichissantes. Merci pour ton enthousiasme, tes encouragements et ta générosité qui m'ont permis de réaliser un mémoire dont je suis fière de manière efficace.

Un gros merci également à ma mère, aux membres de ma famille et à mes amies pour leur compréhension et leur attention lorsque mon enthousiasme entraînait ma bouche à formuler un trop-plein de mots pour parler de mon projet. Vos petites attentions au quotidien ont été d'un grand réconfort.

Finalement, je tiens à souligner l'apport de mon père, Mario. Même s'il n'est plus parmi nous, il reste néanmoins mon modèle de persévérance et de rigueur. Sa mémoire m'a guidée lors de moments moins positifs.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES FIGURES.....	vii
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	ix
RÉSUMÉ	x
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Importance de la littératie	3
1.2 Facteurs pouvant complexifier l'apprentissage de la littératie	5
1.3 Portrait de la défavorisation des élèves du primaire au Québec.....	8
1.4 Difficultés en écriture des élèves du primaire	10
1.5 Pratiques reconnues comme efficaces, mais jugées insuffisantes	11
1.6 Question générale de recherche.....	13
CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL.....	14
2.1 Entrée dans l'écrit dans une orthographe française	14
2.1.1 Orthographe française.....	15
2.1.2 Acquisition de l'orthographe chez les scripteurs débutants.....	21
2.1.3 Études portant sur les habiletés liées à l'écrit à développer en français	31
2.1.4 Entrée dans l'écrit et milieux vulnérables.....	35
2.1.5 Synthèse de l'entrée dans l'écrit dans une orthographe française	36
2.2 Pratiques enseignantes.....	37
2.2.1 Pratiques d'enseignement de l'écrit.....	38

2.2.2 Pratiques enseignantes liées à l'organisation scolaire	49
2.2.3 Synthèse	56
2.3 Objectifs de recherche	56
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE	58
3.1 Choix d'une étude de cas	59
3.2 Participants	62
3.2.1 École	63
3.2.2 Enseignants et autres professionnels	64
3.2.3 Élèves	66
3.3 Techniques, outils et procédure méthodologiques	66
3.3.1 Questionnaire de données descriptives	67
3.3.2 Observation	68
3.3.3 Entretien de groupe	70
3.3.4 Épreuve d'orthographe des élèves	72
3.4 Analyse des données	73
3.5 Aspects déontologiques	77
3.5.1 Consentement libre, éclairé et continu	77
3.5.2 Confidentialité	78
3.5.3 Nature de la tâche	79
CHAPITRE 4 RÉSULTATS	80
4.1 Organisation des pratiques enseignantes	80
4.2 Pratiques d'enseignement	90

4.3 Progrès en orthographe lexicale d'élèves entre la maternelle et la fin de la première année	99
CHAPITRE 5 DISCUSSION.....	106
5.1 Organisation des pratiques enseignantes	106
5.2 Pratiques d'enseignement.....	110
5.3 Progrès en orthographe lexicale d'élèves entre la maternelle et la fin de la première année	112
5.4 Implications pour la recherche et la pratique	115
5.5 Limites et perspectives de recherches	116
CONCLUSION	119
LISTE DE RÉFÉRENCES	121
APPENDICE A - QUESTIONNAIRE POUR LA DIRECTION.....	131
APPENDICE B - QUESTIONNAIRE ORAL : ENSEIGNANTS	141
APPENDICE C - GRILLE D'OBSERVATION	142
APPENDICE D – PROTOCOLE D'ENTRETIEN DE GROUPE.....	146
APPENDICE E – ÉPREUVE D'ÉCRITURE : DOCUMENT DE L'ÉLÈVE.....	149
APPENDICE F - ÉPREUVE D'ÉCRITURE : CONSIGNES DE PASSATION .	153
APPENDICE G – CERTIFICAT ÉTHIQUE	158
APPENDICE H– LETTRE DE CONSENTEMENT : ENSEIGNANT	159
APPENDICE I – LETTRE DE CONSENTEMENT : ÉLÈVE	161
APPENDICE J- DONNÉES DES ENTRETIENS INDIVIDUELS ET DE L'ENTRETIEN DE GROUPE.....	164

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
1	Modèle du développement orthographique à double fondation de Seymour.....	22
2	Classement des élèves selon leur production globale.....	100
3	Nature des graphèmes (%) pour pain.....	103
4	Nature des graphèmes (%) pour cerise.....	103
5	Nature des graphèmes (%) pour chapeau.....	103
6	Nature des graphèmes (%) pour escargot.....	103
7	Nature des graphèmes (%) pour macaroni.....	103
8	Nature des graphèmes (%) pour épouvantail.....	103

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
1	Moyenne des corrélations entre les habiletés de la maternelle et les compétences orthographiques des élèves de la 1 ^{re} année du primaire.....	32
2	Les pratiques d'enseignement efficaces en littératie selon Hall....	47
3	Les 5 facteurs d'Edmonds (1979) caractérisant une école primaire efficace en milieu défavorisé.....	50
4	Critères de sélection des écoles.....	63
5	Années d'expérience des enseignants.....	64
6	Outils méthodologiques et informations recueillies.....	67
7	Éléments présents sur les murs des 4 classes	91
8	Les éléments présents en classe dans le coin lecture.....	92
9	Habiletés visées dans les activités observées.....	95
10	Nombre d'élèves par catégorie de transcription de chacun des mots sous dictée lors des trois temps (T1, T2 et T3) de prise de mesure.....	104

LISTE DES ABRÉVIATIONS

ELDEQ	Étude longitudinale du développement des enfants du Québec
IDMS	Indice de défavorisation matérielle et sociale
IMSE	Indice du milieu socioéconomique
McRel	Mid-Continent Research for Education and Learning
MESS	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur
MELS	Ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MESSR	Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche
NELP	National Early Literacy Panel
OCDE	Organisation de coopération et de développement économique
SIAA	Stratégie d'intervention agir autrement
T1	Temps de mesure 1 (mai 2014) maternelle
T2	Temps de mesure 2 (novembre 2014) 1 ^{re} année
T3	Temps de mesure 3 (mai 2015) 1 ^{re} année
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture

RÉSUMÉ

Cette recherche longitudinale a pour but de décrire l'organisation des pratiques enseignantes d'une école primaire considérée comme un modèle en ce qui concerne les premiers apprentissages liés à l'écrit en maternelle et en première année. Pour ce faire, les pratiques d'enseignement liées à l'écrit sont observées en classe, le progrès des élèves est mesuré par une épreuve d'orthographe approchée et un entretien de groupe vise à recueillir des informations sur l'organisation pédagogique. Les données recueillies auprès de huit enseignantes, de la directrice et de l'orthopédagogue de l'école démontrent qu'une démarche consciente d'harmonisation des pratiques liées à l'écrit est effectuée dans cette école par les divers intervenants. Une cohérence est notée entre les pratiques inter- et intra- niveaux. Les performances des 34 élèves participants aux épreuves d'orthographe approchée illustrent leurs connaissances du principe alphabétique en construction. De plus, ces données démontrent que les élèves font preuve de préoccupations orthographiques, et ce, même en maternelle. D'ailleurs, les résultats des élèves de cette école de milieu défavorisé ne semblent pas différer de ceux des élèves de milieux socioéconomiques dit moyens, étudiés dans d'autres recherches.

Mots-clés : orthographe lexicale, entrée dans l'écrit, pratique d'enseignement, pratiques enseignantes, pratiques d'organisation scolaire, primaire

INTRODUCTION

Ce mémoire s'inscrit dans un projet de recherche financé par le *Fonds de Recherche du Québec – Société et Culture*. Ce projet codirigé par Catherine Turcotte et Nathalie Prévost porte le titre « Pratiques pédagogiques et modèles d'organisation et de collaboration efficaces favorisant le développement de la compétence à écrire lors de la transition maternelle-première année du primaire auprès de populations défavorisées ». Cette recherche portant sur les pratiques de transition entre la maternelle et la première année examine cinq écoles de différentes commissions scolaires du Québec. Ce présent mémoire approfondira certaines données d'une seule école en décrivant l'organisation des pratiques enseignantes favorisant le développement de l'orthographe lexicale. Une attention particulière est donc accordée à l'interaction entre pratiques d'enseignement et les pratiques enseignantes liées à l'organisation¹.

L'apprentissage de l'orthographe comporte des défis liés aux principes organisateurs de la langue française qui ne sont pas simples et suscitent beaucoup de difficultés chez les jeunes et moins jeunes scripteurs. À notre connaissance, aucune recherche réalisée en contexte québécois ne se penche sur l'organisation des écoles qui tentent de diminuer l'impact des facteurs socioéconomiques sur l'apprentissage de l'orthographe. Par une étude de cas, ce mémoire a pour but de comprendre les pratiques d'une école favorisant le développement de l'entrée dans l'écrit en milieu défavorisé. Pour ce faire, en premier lieu, la problématique exposera le problème ainsi que la question de recherche. Par la suite, le cadre conceptuel mettra en lumière les dernières avancées concernant l'acquisition de l'orthographe, les pratiques enseignantes et les différents objectifs de ce mémoire. Dans un troisième temps, la méthodologie utilisée afin de

¹ Celles-ci seront définies à la page 38

répondre aux objectifs de recherche sera explicitée. Pour sa part, le quatrième chapitre énoncera les résultats obtenus durant les deux années de la collecte. Pour finir, la discussion de ces résultats se trouvera au cinquième et dernier chapitre de ce mémoire.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

L'importance d'avoir un bon niveau de littératie est reconnue par plusieurs. Dans cette section, il sera question de l'importance de la littératie dans la vie quotidienne, de sa place dans le système scolaire québécois, des facteurs qui peuvent influencer son apprentissage, d'un portrait sommaire des élèves du primaire, de la situation des jeunes envers ces compétences et des pratiques reconnues comme efficaces. Ces derniers éléments sont suivis par la question générale de cette recherche.

1.1 Importance de la littératie

Les compétences en littératie sont particulièrement importantes dans une société axée sur l'information qui exige constamment le développement de nouvelles habiletés liées à l'écrit (MEQ, 2001; UNESCO, 2006; OCDE et Statistique Canada, 2011; Cartier 2006). Les styles de communications tendent à changer avec l'ordinateur, le courrier électronique et les forums, qui sont de plus en plus présents (Medina, 2006 cité dans St-Laurent, 2008). L'écriture devient un moyen de communication privilégié.

L'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) (2006) nomme entre autres les compétences en lecture et en écriture « littératie » et précise qu'apprendre à lire et à écrire présente plusieurs enjeux. Sur le plan humain,

une meilleure estime de soi et une autonomisation dans les tâches quotidiennes sont de grands avantages reposant sur les habiletés en lecture et en écriture (UNESCO, 2006). Sur le plan économique, détenir de faibles compétences en littératie rend la recherche d'emplois bien rémunérés difficile et cela peut causer une précarité financière (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2008; UNESCO, 2006). Au niveau national, un pays ayant des adultes compétents en lecture et en écriture influence positivement la croissance économique du pays (UNESCO, 2006; Conseil canadien sur l'apprentissage, 2008). L'apprentissage de la lecture et de l'écriture a par conséquent non seulement des conséquences personnelles, mais également collectives.

Étant donné l'importance sociale et personnelle de savoir lire et écrire, il est impératif que ces apprentissages soient au cœur du curriculum du Québec. Au primaire, le programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001) décortique l'apprentissage du français langue d'enseignement en quatre compétences distinctes: lire des textes variés, écrire des textes variés, communiquer oralement et apprécier des œuvres littéraires selon des modalités variées. Lors de la rédaction de ce mémoire, la quatrième compétence ne faisait plus partie du curriculum. Ensemble, elles sont décrites comme « indispensables à une participation active à la société et servent d'assises à de nombreux apprentissages » (MEQ, 2001, p. 72). Ces compétences sont en effet utilisées pour répondre aux besoins quotidiens de communications scolaires, personnelles et professionnelles et servent de bases à toutes les autres disciplines scolaires. La réussite non seulement en français, mais dans toutes les autres disciplines enseignées repose donc sur ces compétences (Taboada, Tonks, Wigfield et Guthrie, 2008; Pagani, Fitzpatrick, Belleau et Janosz, 2011).

Or, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture comprend de nombreux défis puisque des conditions liées aux caractéristiques de la langue, aux caractéristiques personnelles de l'élève, au milieu socioculturel et au milieu scolaire peuvent représenter des facteurs

de difficulté qui alourdissent cet apprentissage (Snow, Burns et Griffin, 1998; Desrochers, Carson et Daigle, 2012). Ces facteurs seront détaillés plus loin dans ce chapitre et dans le chapitre suivant, mais il est utile de retenir que l'entrée dans l'écrit se réalise avec plus ou moins de facilité pour chaque élève, dépendamment de la présence ou non de ces facteurs. Puisque l'institution scolaire est celle par laquelle l'apprentissage formel de l'écrit doit inévitablement passer, cette dernière doit apprendre à composer avec ces facteurs.

1.2 Facteurs pouvant complexifier l'apprentissage de la littératie

Plusieurs types de facteurs peuvent influencer l'apprentissage d'un élève lors de son parcours scolaire pour ce qui est de l'écrit, tels des facteurs liés à la langue écrite, des facteurs personnels et des facteurs sociaux.

En premier lieu, le système d'écriture en français impose des défis aux lecteurs et scripteurs de tout âge. Il s'agit d'un système alphabétique qui, par contre, n'a pas la qualité d'être complètement transparent sur le plan des correspondances lettre-son (Sprenger-Charolles, 2008). De l'entrée dans l'écrit jusqu'à l'âge adulte, ce système complexe prend donc du temps à être maîtrisé, d'une part parce qu'il exige la coordination d'une grande quantité de connaissances (Chauveau, 2011), et, d'autre part, parce qu'en vieillissant, les textes lus par les élèves deviennent toujours plus denses et complexes (Sanacore et Palumbo, 2009). Les élèves qui ont un départ lent et qui accumulent du retard sont donc susceptibles de rencontrer des difficultés tout au long de leur scolarité, car toutes les disciplines scolaires reposent sur l'écrit pour transmettre les savoirs.

En plus de ces facteurs intrinsèques à l'écrit, les jeunes enfants peuvent présenter des facteurs de risque personnels tels que des troubles de l'ouïe ou de la vue, un retard de développement spécifique ou général ou une déficience, par exemple (Snow, Burns et Griffin, 1998; Desrochers, Carson et Daigle, 2012). De nombreuses difficultés d'ordre cognitif (attention, concentration, mémoire, etc.) non spécifiques à la lecture/écriture peuvent également limiter cet apprentissage (Desrochers, Carson et Daigle, 2012). Ces facteurs liés à l'individu amplifient le défi imposé d'emblée par l'écrit et nécessitent des interventions et du soutien supplémentaires. Le genre de l'enfant serait également lié à la réussite éducative. En effet, de façon générale, les filles sont mieux préparées à l'école que les garçons (Lemelin et Boivin, 2007) et elles tendraient à mieux réussir que les garçons dans leurs épreuves ministérielles de lecture et d'écriture en sixième année (Desrosiers, Tétreault et Boivin, 2012).

Un rapport important est paru (Desrosiers et Tétreault, 2012) à la suite d'une étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ) de 1998-2010. Ce rapport visait à dresser un portrait du taux de réussite aux épreuves ministérielles en français en fin de primaire et une liste des facteurs de réussite reliée à ces disciplines. En ce qui concerne les facteurs personnels, une étude complémentaire réalisée avec les mêmes données (Desrosiers, Tétreault et Boivin, 2012) a indiqué que pas moins de 25% des élèves de maternelle de cette cohorte étaient vulnérables dans au moins un aspect de leur développement (physique, cognitif, social, affectif ou langagier). Des élèves identifiés comme vulnérables dans au moins un domaine, 73% ont réussi leur examen ministériel d'écriture en sixième année (Desrosiers et Tétreault, 2012). En contrepartie, de ceux qui n'avaient pas été identifiés comme à risque dans un aspect de leur développement, 90% ont réussi leur examen d'écriture. Il existait donc, dans cette cohorte, un écart considérable de 17% entre la réussite des élèves identifiés comme à risque au début de leur scolarité et les autres. Ces données ont été analysées sans égard au milieu socioéconomique des enfants et n'incluent pas les enfants pour qui le français

n'est pas la langue maternelle. Le quart des élèves de cette cohorte présente donc des conditions qui méritent une attention particulière de la part du milieu scolaire.

Toujours dans ce rapport, d'autres analyses ont isolé les facteurs socioéconomiques pour déterminer si le revenu familial et la scolarité de la mère en maternelle auraient un impact sur le rendement scolaire en 6^e année. Les analyses axées sur le statut économique des familles démontrent que la moyenne du taux de réussite à l'épreuve obligatoire de fin de primaire en écriture est de 86.9 % pour les élèves venant de ménages à revenus moyens ou élevés, alors que ce taux chute à 70.5 % en écriture pour les ménages à faibles revenus (Desrosiers et Tétreault, 2012). De plus, lorsqu'on compare des données axées sur la dimension sociale, soit le niveau de scolarité de la mère, la différence est encore plus drastique. En effet, le taux de réussite des élèves dont la mère possède un diplôme universitaire est de 94,9% en écriture alors qu'il n'est que de 66% en écriture si elle ne possède pas de diplôme d'études secondaires (Desrosiers et Tétreault, 2012). Une nette différence s'installe entre ces élèves qui sont défavorisés sur le plan économique et social et leurs pairs. Ainsi, les écoles devraient être en mesure de soutenir particulièrement ces élèves afin de favoriser leur réussite dans leur apprentissage de l'écrit.

Ainsi, dès l'arrivée en maternelle, il existe déjà des différences interindividuelles importantes que l'enseignant doit considérer et qui peuvent affecter la rapidité et l'aisance avec lesquelles les élèves vont développer leurs connaissances et habiletés liées au monde de l'écrit (Brodeur, Gosselin, Mercier, Legault, et Vanier, 2006; Dion, Brodeur, Gosselin, Campeau et Fuchs, 2010; Desrosiers et Tétreault, 2012; Japel, 2008). Les habiletés que détiennent les élèves qui fréquentent la maternelle permettent de prédire leur réussite ou leurs difficultés durant leurs premières années du primaire, lesquelles permettent à leur tour de prédire le niveau d'étude complété à 22 ans

(Entwisle, Alexander et Olson, 2005, cité dans Pagani, Fitzpatrick, Belleau, et Janosz, 2011). L'importance d'intervenir tôt est donc de rigueur en ce qui a trait au monde de l'écrit.

À cet égard, un scripteur qui se considère peu habile et qui maintient ses difficultés durant ses premières expériences scolaires renoncera à l'écriture (Montésinos-Gelet, 2008). L'inconfort et le déplaisir quant à l'acte d'écrire conduiront l'individu à inhiber ses comportements de scripteur, ce qui est regrettable puisque la communication écrite est nécessaire pour prendre part de manière positive à la vie en société (Montésinos-Gelet, 2008; MEQ, 2001; UNESCO, 2006; OCDE et statistique Canada, 2011; Cartier 2006). L'intervention des enseignants et des autres intervenants est alors décisive, dès la maternelle, pour favoriser une entrée réussie dans l'écrit.

1.3 Portrait de la défavorisation des élèves du primaire au Québec

Une part considérable des élèves fréquentant le système scolaire québécois vit dans un quartier ou une famille défavorisée (Institut de la statistique du Québec, 2013). La notion de défavorisation n'est pas chose simple à identifier. Elle est calculée de diverses manières et peut entraîner des statistiques distinctes d'un calcul à un autre en fonction des critères utilisés. De manière générale, elle tient compte des dimensions économiques et sociales. Le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES) calcule l'indice de défavorisation de ses établissements et classe les écoles du réseau public en décile en tenant compte de l'indice du milieu socioéconomique (IMSE) (les indicateurs utilisés pour calculer cet indice sont : la proportion des mères sous scolarisées et la proportion des parents n'occupant aucun emploi lors de la collecte) (MELS, 2011). Si l'école obtient une cote de 8, 9 ou 10, elle est considérée

comme très défavorisée et obtient des ressources supplémentaires pour ses élèves (MELS, 2011; Baillargeon, 2005). Selon la classification par l'IMSE effectuée en 2012, l'Institut de la statistique du Québec (2013) avançait qu'environ 30% des élèves fréquentaient une école d'un quartier défavorisé.

Bien que la défavorisation sur le plan financier soit importante à prendre en considération, il est également plus que pertinent d'intégrer la dimension sociale dans ce calcul. Selon Denis, Malcuit et Pomerleau (2005), cette notion renvoie entre autres à la tendance dans ces milieux à souffrir d'isolement social et à être moins scolarisé. L'approche écologique de Pampalon et Raymond (2003) est particulièrement intéressante puisqu'elle prend en considération à la fois la dimension matérielle (proportion de personnes qui n'ont pas de diplôme d'études secondaires, le revenu individuel moyen et le rapport emploi/population chez les 15 ans et plus) et la dimension sociale (la proportion de personnes vivant seules, la proportion de personnes séparées, divorcées ou veuves et la proportion de familles monoparentales) séparément pour déterminer l'indice de défavorisation matérielle et sociale (IDMS). Une enquête effectuée auprès des enfants de la maternelle en 2012 (Institut de la statistique du Québec, 2013) utilisant cette approche et a déterminé que 38% des enfants fréquentant la maternelle durant cette année au Québec vivent dans un secteur défavorisé sur le plan matériel et que 33% d'entre eux sont défavorisés sur le plan social. Selon le calcul effectué, entre 30 et 38% des élèves fréquentant le système scolaire seraient considérés comme défavorisés sur le plan économique ou social. Leur présence à l'école exige des pratiques qui en tiennent compte. De plus, si l'intégration de ces élèves peut créer certains défis pour le personnel scolaire, l'intégration des élèves issus de l'immigration en entraîne d'autres (De Koninck et Armand, 2012).

Au Québec, il y a une hausse du taux d'élèves issus de l'immigration (De Koninck et Armand, 2012). Cela est digne de considération puisque le fait de ne pas parler la

langue dite « de la majorité » à la maison est un facteur de risque supplémentaire pour l'apprentissage de l'écrit (Armand, Dagenais, et Nicollin, 2008, Snow, Burns et Griffin, 1998). Ainsi, les enfants qui grandissent dans des milieux défavorisés et qui parlent une langue différente à la maison de celle de l'école présentent un risque accru d'éprouver des difficultés lors de l'entrée dans l'écrit. Ces difficultés persistent d'ailleurs bien au-delà du premier cycle du primaire.

1.4 Difficultés en écriture des élèves du primaire

Tout au long du primaire, bien des élèves manifestent différentes difficultés sur le plan de l'écrit. Selon le ministère de l'Éducation des Loisirs et des Sports (MELS, 2006), « une baisse des résultats des élèves [...] à l'épreuve obligatoire d'écriture en français, [...] est observée entre 2000 et 2005, notamment en syntaxe et en orthographe, et ce, tant chez les filles que chez les garçons. » (MELS, 2006 p, 124). D'autres données mettent en lumière également les lacunes des élèves en orthographe. En effet, selon Desrosiers et Tétreault (2012), à la fin du primaire, en écriture, 21% des élèves ne possèderaient pas les connaissances de base en orthographe lexicale pour passer au secondaire. En plus, il faut préciser que les élèves qui ont accumulé du retard et les élèves qui ne sont pas nés au Québec ne sont pas pris en compte dans l'échantillon. Le système scolaire n'a donc pas été en mesure d'enseigner à un élève sur cinq les connaissances nécessaires en orthographe durant les six années du primaire. Étant donné l'importance personnelle, sociale, politique et économique de la maîtrise des compétences liées au monde de l'écrit et pour une question d'équité sociale, les institutions scolaires doivent trouver un moyen d'intervenir auprès des élèves les plus vulnérables afin de favoriser leur réussite. C'est ce que les études sur les pratiques probantes ont tenté de faire depuis les 20 dernières années en littératie.

1.5 Pratiques reconnues comme efficaces, mais jugées insuffisantes

Afin de former le plus grand nombre de lecteurs et de scripteurs compétents, les recherches actuelles révèlent que l'intervention précoce de qualité et la prévention des difficultés jouent un rôle crucial dans l'apprentissage des compétences en littératie (Brodeur, Gosselin, Mercier, Legault, et Vanier, 2005, 2006; Dion, Brodeur, Gosselin, Campeau et Fuchs, 2010; Morin et Montésinos-Gelet, 2007; Camilli, Vargas, Ryan et Barnett, 2010). En effet, l'intervention précoce vise à stimuler tôt les jeunes enfants à l'écrit et permet de connaître et comprendre progressivement le fonctionnement de la langue écrite, en introduisant la connaissance du son et du nom des lettres, par exemple (Bara, Gentaz et Colé, 2008). De son côté, la prévention permet de dépister rapidement les élèves qui présentent certains risques de vivre des difficultés lors de leur entrée dans l'écrit en plus d'offrir des expériences formelles et informelles d'apprentissage aux élèves (Gilbert et al., 2013). Plusieurs recherches se sont concentrées sur les pratiques d'enseignements efficaces en lecture (Brodeur, Gosselin, Mercier, Legault, et Vanier, 2006; National Early Literacy Panel (NELP), 2008), en écriture (Biot-Chevrier, C., Écalle, J. et Magnan, A., 2008; Bissonnette et al., 2010; Foulon et Pacton, 2006; Graham, McKeown, Kihara et Harris, 2012; Hall, 2003; NELP, 2008; Parr et Limbrick, 2010; Saulnier-Beaupré, 2012) et plus particulièrement dès les premiers pas dans le système scolaire, en maternelle (Morin et Montésinos-Gelet, 2007; NELP, 2008). Ces études ont dévoilé bon nombre de pratiques adéquates à mettre en place pour éviter le mieux possible les difficultés de l'ordre de l'écrit.

Malheureusement, en dépit de tout ce qui est fait dans les écoles québécoises, les nombreuses recherches sur les programmes de prévention, d'intervention et les pratiques d'enseignement efficaces, il y a encore aujourd'hui un nombre impressionnant d'élèves qui éprouvent toujours de la difficulté en écriture et qui accumulent du retard au fil des années (Desrosiers et Tétreault, 2012). Certaines

recherches se sont penchées sur les effets de programmes implantés dans plusieurs milieux et exposent des résultats mitigés sur les effets durables de ces programmes (Denis, Malcuit et Pomerleau, 2005, Cantin, Bouchard et Bigras, 2012). De plus, certains programmes pourtant appuyés par les recherches comme *High/Scope* ou *Abecedarian Curriculum* se révèlent difficilement généralisables et demandent des ressources trop importantes pour certains milieux (Cantin, Bouchard et Bigras, 2012). Les programmes qui systématisent les interventions et les apprentissages ne se montrent donc pas toujours réalistes à l'extérieur d'un contexte de recherche ou encore ne sont pas toujours entièrement adaptés aux contextes scolaires et socioculturels des diverses populations d'élèves.

Afin de mieux comprendre les conditions qui améliorent l'entrée dans l'écrit des jeunes élèves présentant des risques d'échouer, de nouvelles recherches nord-américaines portant sur les écoles ayant elles-mêmes développé des modèles pour renverser la tendance vers l'échec en milieu défavorisé (*schools that beat the odds*) suscitent de plus en plus l'intérêt des chercheurs et des praticiens (Cunningham, 2006; Reimer, 2010). Il s'agit de recherches sur des écoles qui suscitent un haut niveau de performance des élèves malgré leur milieu socioéconomique défavorisé. À notre connaissance, aucune recherche ne se penche sur de telles écoles au Québec, et, plus spécifiquement, sur les premiers apprentissages de l'orthographe. Puisque l'importance des compétences en littératie ne fait plus aucun doute (UNESCO, 2006; OCDE et Statistiques Canada, 2011), et que des écoles se révèlent des modèles pour contrer les effets de la défavorisation auprès de leurs jeunes scripteurs, il est impératif de poursuivre les travaux en ce sens afin de comprendre leur fonctionnement et par la suite, de dégager des modèles qui pourraient inspirer des milieux analogues. Ce projet de mémoire s'inscrit dans cet esprit et entend contribuer à cette compréhension.

L'essence de ce projet peut d'ailleurs être illustrée par la citation suivante: « Il ne suffit pas de se demander si l'enfant est prêt à s'intégrer au milieu scolaire (*school readiness*), mais il faut savoir également si l'école est prête (*readiness of school*) à accueillir l'enfant avec les caractéristiques qui lui sont propres. » (Cantin, Bouchard et Bigras, 2012, p. 472).

1.6 Question générale de recherche

Ces derniers constats nous amènent à nous poser cette question : quelles sont les pratiques enseignantes favorisant une entrée dans l'écrit réussie auprès d'élèves issus de milieux défavorisés au primaire ?

Ce mémoire s'inscrit dans une approche descriptive et a pour but de comprendre les pratiques des différents intervenants d'une même école considérée comme étant un modèle pour favoriser la réussite en écriture des élèves des quartiers les plus vulnérables. Si des programmes implantés par les chercheurs semblent avoir obtenu des résultats parfois intéressants (Brodeur, Gosselin, Mercier, Legault, et Vanier, 2006), il est également nécessaire d'observer comment des écoles développent des modèles d'intervention et de coordination au sein de leur établissement afin de former de jeunes scripteurs compétents alors même qu'elles doivent composer avec un grand nombre de facteurs de vulnérabilité. Cette façon d'observer un phénomène permet de mieux comprendre sa complexité (Allington, 2002).

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

Afin de répondre à la question générale de recherche, les concepts d'entrée dans l'écrit ainsi que les pratiques enseignantes seront introduits. Par la suite, les objectifs de recherche seront exposés.

2.1 Entrée dans l'écrit dans une orthographe française

L'apprentissage de l'écrit, qui exige l'articulation de connaissances et d'habiletés liées aux sons, aux lettres, aux mots et aux unités plus larges comme la phrase, par exemple, représente un grand défi pour la majorité des nouveaux lecteurs-scripteurs. Dans le cadre de ce présent mémoire, l'écriture ne sera pas traitée dans son entièreté. Il sera question spécifiquement de l'acquisition de l'orthographe lexicale étant donné le haut taux d'échec dans cette catégorie dans les épreuves ministérielles en fin de primaire (Desrosiers et Tétreault, 2012). C'est donc dire que ni la calligraphie, ni la démarche et les processus d'écriture ne seront abordées.

Afin de comprendre la complexité de l'orthographe lexicale, cette section traitera en premier lieu des particularités de l'orthographe française. Par la suite, deux modèles complémentaires d'acquisition de l'orthographe lexicale seront présentés afin de saisir

comment les débutants scripteurs acquièrent l'orthographe. Il s'agit du modèle de Seymour (1997) et du modèle de Besse (2000). Les habiletés nécessaires pour favoriser une entrée dans l'écrit réussie seront exposées à la suite de ces deux aspects plus théoriques puis, finalement, les particularités des milieux plus vulnérables seront discutées.

2.1.1 Orthographe française

Puisque chaque langue écrite détient ses propres particularités, les prochains paragraphes tenteront d'expliquer celles qui particularisent le français. Nous adopterons la définition de Nina Catach (1980) concernant l'orthographe puisqu'elle semble aujourd'hui faire consensus, du moins en ce qui concerne l'orthographe française. En effet, étant donné la rigueur avec laquelle elle répertorie les graphèmes de la langue française et définit les sous-systèmes de l'orthographe, la définition de l'orthographe adoptée dans ce mémoire sera le *plurisystème*.

Ce *plurisystème* est composé principalement de quatre principes. Il s'agit des principes phonogrammique, morphogrammique, logogrammique et idéogrammique. Ceux-ci aident à comprendre les difficultés que les scripteurs de tout âge et particulièrement les novices peuvent rencontrer et les compétences à développer à leur égard. En effet, même s'il s'agit d'une langue alphabétique, qui implique la mise en relation des sons et des lettres, d'autres connaissances doivent être sollicitées dans ce *plurisystème*.

2.1.1.1. Le principe phonogrammique

Le principe phonogrammique se définit en accord avec le principe alphabétique d'une langue, c'est-à-dire que, dans un mot, chaque phonème (son) de la langue parlée correspond à un phonogramme (une transcription sous forme de lettre(s)) de la langue écrite. Les phonogrammes sont donc la transcription arbitraire des lettres que l'on entend. Ils peuvent être simples, donc formés d'une seule lettre. Lorsqu'ils sont formés de deux lettres, on les nomme digrammes, et trigrammes lorsqu'ils sont formés de trois lettres. Ce principe est la dimension la plus importante de l'orthographe française puisqu'environ 80% des signes écrits servent à transcrire des sons (Catach, 1980). Puisque ce principe repose sur la conversion de phonèmes en graphèmes lors de l'écriture ou, à l'inverse, de graphèmes et phonèmes en lecture, il est essentiel de pouvoir segmenter et fusionner les sons à l'oral et à l'écrit.

La maîtrise du traitement du principe phonogrammique est cependant très longue à acquérir puisque le français compte 130 graphèmes pour transcrire 36 phonèmes (Catach, 1980). Un phonème peut donc être converti en plusieurs graphèmes. Par exemple, le phonème /o/ peut être traduit par le phonogramme « o », le digramme « au » et le trigramme « eau ». Ainsi, contrairement à l'espagnol ou à l'italien, qui contiennent un nombre limité de règles de correspondances entre les lettres et les sons, le français est plus opaque. Selon Mousty et Alegria (1999), cette opacité se traduit par la nécessité de connaître, d'une part, les règles de correspondances lettre-son, mais également un grand nombre de représentations orthographiques plus spécifiques (donnons comme exemple le cas du o nommé plus haut ou le cas du c, qui fait comme le « k » dans carotte et comme le « s » dans céleri). Si le lecteur doit comprendre ces règles de conversion et ces règles orthographiques pour comprendre les mots écrits, le scripteur doit redoubler d'efforts pour s'assurer d'utiliser tous les bons graphèmes pour

chaque mot qu'il écrit afin d'être compris. On dit d'ailleurs que le fait de traduire un phonème en graphème est plus difficile que l'inverse (Sprenger-Charolles, 2008).

Les enfants ciblés par notre mémoire, c'est-à-dire des élèves en fin de maternelle et au cours de leur première année, manifestent pour la plupart une connaissance du principe alphabétique, mais doivent encore consolider leurs connaissances à son égard (Morin et Montésinos-Gelet, 2005). Ils utilisent entre autres leurs connaissances pour écrire de manière analytique, phonogramme par phonogramme. Malgré l'importance du principe phonogrammique, 20% des signes écrits ne lui sont pas attribuables. Le principe morphogrammique, pour sa part, est le deuxième principe le plus important de l'orthographe française.

2.1.1.2. Le principe morphogrammique

Les connaissances axées sur la morphologie auraient également une influence en ce qui concerne l'apprentissage de l'orthographe. Elles ont été moins étudiées que les habiletés axées sur la phonologie (Marec-Breton, Besse, Royer, 2010; Bowers, Kirby et Deacon, 2010), mais elles renvoient à une autre dimension importante de la langue française. Effectivement, l'orthographe française, à l'écrit, ne note pas seulement les sons, mais aussi le genre (féminin/masculin), le nombre (le s en fin de mot souvent muet en français) et les familles de mots (ex : grandu, grandee, grandss). Pour sa part, le principe morphogrammique utilise plutôt certains graphèmes comme des entités à part entière, qui renvoient à des éléments lexicaux ou grammaticaux sans nécessairement être distinctifs à l'oral. Ce sont les morphogrammes lexicaux et les morphogrammes grammaticaux.

La morphologie lexicale consiste à former des mots par dérivation, c'est-à-dire à ajouter des affixes (préfixes et suffixes) à la racine d'un mot pour changer son sens (ex. : grand, grandement). Les mots de la même famille sont ainsi liés par des morphogrammes communs. Il est cependant difficile de repérer ces affixes pour un débutant scripteur.

La morphologie grammaticale aussi appelée morphologie silencieuse concerne toutes les variations grammaticales du mot, en genre et en nombre (ex. : grand, grands, grande), et du mode, du temps, ainsi que de la personne du verbe (ex : grandissait, grandissaient). Si cela facilite la tâche aux lecteurs, ce n'est pas le cas pour les scripteurs. La nature silencieuse de cette morphologie demande une réflexion supplémentaire lors de la production. Une fois de plus, l'opacité du français se distingue sur le plan de l'écrit de bien d'autres langues qui oralisent les marques morphologiques flexionnelles. Par exemple, dans « les maisons », le « s » du nom n'est pas audible comme il l'est en espagnol *las casas* ou en anglais *houses*.

Bien que le principe morphologique a été généralement plus étudié une fois que l'apprentissage formel de l'écriture et de la lecture est entamé, certaines études démontrent que les enfants de 5 ans détiendraient certaines connaissances implicites concernant les structures morphologiques de la langue française (David et Dappe, 2011; Marec-Breton *et al.*, 2010, Sanchez, Écalle et Magnan, 2012). En effet, certaines expressions verbales des enfants par exemple, *ils sontaient* au lieu d'*ils étaient* dénotent l'application de règles morphologiques pour former de nouveaux mots (Marec-Breton *et al.*, 2010). Enfin, les deux derniers principes ne peuvent à eux seuls expliquer l'entièreté de la complexité de la langue française. En effet, ils ne sont pas suffisants pour comprendre l'orthographe de certains mots considérés comme étant *irréguliers*. Le principe logographique explique donc d'autres particularités.

2.1.1.3. Le principe logogrammique

Ce principe est utile pour écrire certains mots qui ne sont pas complètement régis par les règles de correspondances lettre-son ainsi que par les connaissances des unités et marqueurs morphologiques. Par exemple, pour écrire *houx*, *vingt*, *chorale*, *monsieur*, il faut connaître la graphie exacte de ces mots que l'on dit irréguliers. Leur graphie particulière s'explique par des raisons historiques et étymologiques. De plus, ce principe rend compte de la proportion importante d'homophones dans la langue française où les différentes graphies utilisées servent à marquer les différences sémantiques des mots (ex : *près* et *prêt*). Le principe logographique permet donc d'associer directement un sens à une graphie particulière. Encore une fois, le scripteur doit se questionner par rapport à la graphie correcte à utiliser selon le sens qu'il désire communiquer. Il ne peut s'appuyer sur ses connaissances concernant les phonogrammes et les morphogrammes. Cela rajoute à la lourdeur de la tâche du scripteur. Enfin, ces trois premiers principes sont complétés par la maîtrise de signes qui ne relèvent pas uniquement de l'alphabet (Catach, 1980).

2.1.1.4. Le principe idéogrammique

Le principe idéogrammique correspond aux connaissances extra-alphabétiques, c'est-à-dire les lettres majuscules, la ponctuation, le trait d'union, l'apostrophe et les blancs graphiques (ex : *davantage* et *d'avantage*). Ces connaissances sont également nécessaires pour articuler toutes les règles régissant l'orthographe française.

2.1.1.5. Synthèse des quatre principes organisateurs

Ces quatre principes de Catach (1980) permettent d'entrevoir la complexité de l'orthographe française. Comme il est démontré, le principe phonologique (lettre-son) permet d'expliquer plusieurs relations entre les sons et leurs graphies, mais il n'explique pas tout. Une langue dite transparente devrait « avoir le même nombre d'unités de base, à l'oral » et « à l'écrit » (Jaffré, 2003, p. 42). L'espagnol se rapproche de cet idéal (Sprenger-Charolles, 2008). En revanche, Jaffré (2003) estime qu'une langue est opaque lorsque les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes sont peu régulières. Le français en est un bon exemple puisqu'il compte plus de graphèmes (130) que de phonèmes (plus ou moins 36 selon les auteurs). Il est considéré comme semi-opaque puisque d'autres langues, comme l'anglais, détiennent des correspondances lettres-son plus irrégulières encore. Ainsi, lors de la rédaction, le scripteur doit prendre une décision parmi la centaine de graphèmes mis à sa disposition pour retranscrire un phonème entendu (Jaffré, 2003). Sur le plan morphologique (lettre-sens), les flexions sont la plupart du temps inaudibles, sauf dans le cas de certaines liaisons (quelques arbres). De plus, certains mots ne répondent pas aux règles phonologiques et morphologiques, mais au principe logographique. L'orthographe de ces mots doit être apprise. Plusieurs études démontrent d'ailleurs que l'apprentissage de l'orthographe française est très difficile, et ce, en raison de son opacité (Seymour, Aro et Erskine, 2003; Sprenger-Charolles, 2008).

Ce modèle de Catach (1980) est très intéressant par sa description exhaustive du fonctionnement de l'orthographe française. Or, le développement de l'orthographe, bien qu'il tienne compte des principes énoncés, a également été étudié dans le temps par des modèles théoriques développementaux. Les deux modèles d'acquisition décrits dans les prochaines pages tentent d'expliquer le développement du débutant scripteur à la lumière de la complexité de la langue.

2.1.2 Acquisition de l'orthographe chez les scripteurs débutants

Comme il est mentionné précédemment, deux modèles complémentaires seront exposés au cours des prochaines pages pour permettre de comprendre l'appropriation de ce système et d'apprécier les productions écrites de jeunes élèves. Le modèle de Seymour (1997) constitue une référence autant en lecture qu'en écriture. Pour sa part, le modèle de Besse (2000) précise les préoccupations multiples et simultanées que le scripteur débutant rencontre, et de surcroît, il est beaucoup plus précis en ce qui concerne l'entrée dans l'écrit.

2.1.2.1 Modèle à double fondation de Seymour

Le modèle à double fondation de Seymour (1997) est un modèle cognitif et développemental de l'acquisition de l'orthographe. Le modèle à double fondation se divise en trois étapes successives : les processus logographique et alphabétique (1), le cadre orthographique (2) et le cadre morphologique (3). Chacune de celles-ci repose sur celle qui la précède. L'ancrage sans lequel aucune de ces étapes n'est possible est la connaissance des lettres. Le modèle de Seymour est présenté dans la figure 1.

Le développement de l'orthographe commence donc avec la connaissance du son et du nom des lettres. Ceci donne lieu à la compréhension du principe alphabétique selon lequel l'oral détient un lien avec l'écrit par l'entremise des lettres. Dès lors, deux processus fondateurs se développent en interaction lors de la première étape : le processus logographique et le processus alphabétique.

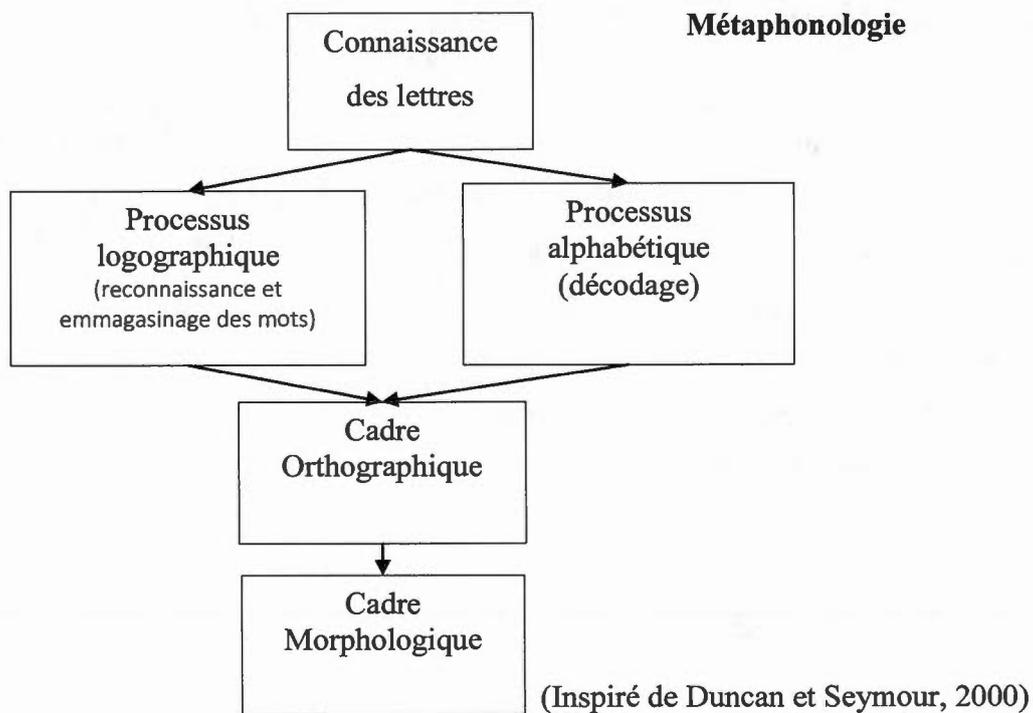


Figure 1. Modèle du développement orthographique à double fondation de Seymour

Le processus alphabétique repose sur le principe alphabétique de l'orthographe. En effet, l'enfant peut, du fait de ses connaissances sur le nom et le son des lettres, écrire de manière analytique (phonogramme par phonogramme). L'enfant produira alors une orthographe phonologiquement plausible d'un mot inconnu sans nécessairement qu'elle soit conventionnelle (ex. Tablo).

Le processus logographique rend compte des mots écrits par l'élève sans passer par l'écriture analytique, c'est-à-dire qu'après avoir été en contact plusieurs fois avec un mot, il emmagasine son orthographe dans sa mémoire et peut l'écrire directement sans avoir à passer par les correspondances entre les phonèmes et les graphèmes. L'écriture

du mot est automatisée. Les enfants vont rapidement automatiser certains mots comme « papa » ou leur propre prénom. C'est en prenant appui sur ces deux processus fondateurs que la structure orthographique commence à se développer. Malgré le fait que le terme logographique soit utilisé pour nommer ce processus, il ne renvoie pas à la reconnaissance simple d'un logo tel que celui de « Coca-Cola » par un apprenant, comme le suggère la première étape du modèle de Frith (1985), par exemple.

Lorsque le cadre orthographique est acquis, l'enfant est en mesure d'écrire avec une orthographe conventionnelle des mots réguliers et des mots irréguliers comme « monsieur » ainsi que des mots ayant des régularités orthographiques comme « aubergine » ou « bateau ». Finalement, c'est à la troisième et la dernière étape que l'élève prend en considération la structure morphologique des mots. Il prend conscience de la morphologie lexicale et le sens de certains morphèmes est emmagasiné. C'est ainsi qu'un enfant comprend qu'il peut écrire le mot « maisonnette » lorsqu'il veut décrire une petite maison puisqu'il sait qu'en assemblant le mot racine « maison » et le suffixe « -ette », il créera un nouveau mot ayant cette définition.

Ce modèle est particulièrement intéressant puisqu'il a été testé dans plusieurs langues, dont le français (Seymour *et al.*, 2003). Ceci est un aspect important puisque le système orthographique français est un système semi-opaque et complexe, mais qui se distingue des autres langues alphabétiques aussi qualifiées d'opaques. Bien que ce modèle serve de référence encore aujourd'hui en ce qui concerne l'acquisition de l'orthographe lexicale, il a toutefois été reconnu par certaines études utilisant des entrevues métagraphiques avec des enfants, que le développement de l'orthographe ne peut se résoudre à suivre des étapes (Parent et Morin, 2005). Les enfants font effectivement des va-et-vient entre les différentes étapes définies par Seymour (1997). Ce modèle de l'acquisition de l'écrit gagne donc à être mis à l'épreuve lors de l'observation du

développement des connaissances et habiletés en orthographe chez divers enfants se retrouvant devant une tâche d'écriture de mots. Étant donné que la problématique de ce mémoire se concentre particulièrement sur ces premières acquisitions en maternelle et en première année, le modèle de Besse (2000) sera donc également considéré.

2.1.2.2. Préoccupations du jeune scripteur de Besse (2000)

Besse (2000) fait part des quatre dimensions de l'orthographe française telles qu'exposées dans le *plurisystème* de Catach (1980), définition retenue dans le cadre de ce mémoire. De plus, ce modèle dynamique permet de situer l'enfant dans son développement orthographique et rend compte des différentes préoccupations avec lesquelles l'enfant doit jongler simultanément durant le développement de cette compétence. En raison de la précision et de la flexibilité quant aux premières acquisitions de l'orthographe, ce modèle semble particulièrement intéressant pour la problématique étudiée. En effet, par l'entremise de ses préoccupations, ce modèle prend en considération chaque mot écrit en fonction de ses caractéristiques propres. Cela est conséquent avec les résultats provenant des entretiens métagraphiques réalisés par Parent et Morin (2005). Bien qu'elles soient présentées dans un certain ordre dans les prochains paragraphes, ces préoccupations peuvent intervenir à différents moments du développement de la compétence à écrire.

Préoccupations visuographiques

Les préoccupations visuographiques sont marquées par des questionnements relatifs à l'apparence visuelle des lettres. Tranquillement, l'enfant cherche à reproduire les différentes caractéristiques des lettres de notre alphabet. Pour ce faire, il doit d'abord être en mesure de distinguer l'apparence graphique des lettres, des gribouillis et des

chiffres. Par la suite, il doit discriminer les lettres entre elles. Ceci n'est pas un apprentissage simple si on considère que certaines lettres, particulièrement les lettres minuscules, détiennent des ressemblances graphiques (b/d; p/q). Si l'enfant doit comprendre qu'une chaise reste une chaise, peu importe dans quelle position elle se trouve, il n'en est pas de même avec les lettres (Chauveau, 2011). Ainsi, pour un jeune enfant, le *p* et le *q* peuvent être à tort perçus comme une seule lettre qui a changé de position. L'enfant doit également saisir les différentes formes graphiques des lettres, les allographes. Un « a » peut s'écrire de différente manière (Ex : a, A, α), mais reste tout de même un « a ». De plus, certaines conventions de l'écrit sont assimilées, telles que le sens de la lecture (de gauche à droite et de bas en haut). Ces préoccupations se manifestent très tôt dans le développement de l'enfant et sont toujours présentes après l'entrée formelle dans l'écrit. En effet, le questionnement de l'enfant sur le type de typographie à utiliser dans une bande dessinée pour démontrer la colère de son personnage est également une préoccupation de type visuographique (Montésinos-Gelet et Morin, 2006).

Préoccupations sémiographiques et lexicales

Étant donné ses préoccupations sémiographiques, l'enfant comprend tranquillement que l'écrit comporte à la fois une dimension graphique et une unité de sens. L'écrit sert donc à véhiculer du sens, des idées. Les enfants qui manifestent des préoccupations sémiographiques feront ce que Besse (2000) appelle des écritures logographiques. En effet, par souci de transposer du sens dans leurs écrits, certains enfants donneront à leur trace graphique des caractéristiques semblables aux objets auxquels ils font référence. Par exemple, le mot « fourmi » sera écrit en petites lettres, au contraire du mot « éléphant » qui sera en grosses lettres. Ainsi, chaque trace graphique est différente puisque chaque mot a un sens qui diffère.

En maternelle, il est fréquent de voir un enfant écrire un mot avec une orthographe conventionnelle. En effet, « c'est par cette volonté d'associer une trace à un sens que l'enfant va progressivement mémoriser l'écriture de certains mots comme son prénom ou d'autres mots d'usage fréquent » (Montésinos-Gelet et Morin, 2006, p.18). Bien qu'il n'ait pas encore compris le principe alphabétique, l'enfant est en mesure de mémoriser l'orthographe lexicale d'un mot. Les mots les plus affectifs et les plus récurrents sont souvent mémorisés en premier (par exemple son prénom, le prénom de ses camarades, etc.). De plus, même si l'enfant n'orthographe pas correctement un mot dans sa phrase ou dans son texte, il l'orthographiera tout au long de son travail de la même manière. Ainsi, l'enfant saisira qu'une graphie produit du sens. Ces préoccupations sémiographiques et lexicales le conduiront à se construire un lexique orthographique.

Préoccupations relatives au principe alphabétique

Comme nous l'avons mentionné auparavant, la langue française est régie par le principe alphabétique qui suppose que la langue orale est en relation avec la langue écrite par les lettres de l'alphabet, c'est-à-dire que les mots contiennent les mêmes sons à l'oral qu'à l'écrit. Montésinos-Gelet et Morin (2006) relient sept concepts à l'acquisition de ce principe. Ceux-ci seront explicités puisqu'ils seront utilisés pour l'analyse des productions écrites des élèves de notre échantillon.

Relation entre l'oral et de l'espace de l'écrit

Le premier concept énoncé est la relation entre l'oral et l'écrit. L'enfant doit mettre en relation la longueur du mot à l'oral et la place qu'il occupe à l'écrit sur une feuille ou un autre support.

Extraction phonologique

L'extraction phonologique consiste à isoler à l'oral les phonèmes dans un mot afin d'éventuellement les transcrire. Avant même un contact avec l'écrit, l'enfant peut développer sa conscience phonologique, c'est-à-dire l'ensemble de ses habiletés qui lui permettent d'être attentif aux différents sons de la langue orale et de les manipuler (Gombert, 1990). Tranquillement, l'enfant apprend à manipuler les sons de la langue orale puis à manipuler les lettres de l'alphabet.

Sept manipulations phonologiques sont généralement nommées dans les recherches (identification, catégorisation, dénombrement, segmentation, fusion, suppression et substitution) et peuvent être effectuées sur des mots, des syllabes ou sur des phonèmes (Brodeur, Deaudelin, Bournot-Trites, Siegel et Dubé, 2003). Les manipulations des unités plus grandes sont plus simples à effectuer pour les jeunes enfants (mot, syllabe, phonème) (Muter, Hulme, Snowling et Taylor, 1998). Également, il est plus simple pour un enfant d'extraire le premier son d'un mot que les suivants, et certaines lettres de l'alphabet sont plus simples à discriminer. Enfin, les opérations de fusion et de segmentation de phonèmes sont les plus prédictives d'une entrée réussie dans l'écriture et la lecture de mots puisque ces opérations sont également nécessaires pour décoder et encoder à l'écrit (Ehri et al, 2001).

Combinatoire

La combinatoire consiste à assembler des phonèmes ou des unités intrasyllabiques (/br/ de bravo) pour former des syllabes. Cette habileté dépend grandement du niveau de développement de la conscience phonémique ainsi que de la connaissance du nom et du son des lettres.

Exhaustivité

Peu à peu, l'enfant extrait de plus en plus de phonèmes des mots qu'il désire écrire. Il prend conscience du fait que s'il veut être compris par les autres, il doit produire tous les phonèmes du mot. L'enfant fait preuve d'exhaustivité lorsqu'il considère et retranscrit chacun des phonèmes du mot qu'il désire écrire. Dans son cheminement, lorsqu'il ne sait pas comment retranscrire un phonème, il peut retranscrire un autre phonème du même mot ou ajouter des lettres sans fonction phonologique. Avoir des préoccupations d'exhaustivité ne veut pas dire que l'enfant prend en compte la séquence dans laquelle les phonèmes sont transcrits dans le mot.

Conventionalité des phonogrammes

La conventionalité des phonogrammes est le cinquième aspect du principe alphabétique. L'enfant cherche à connaître les correspondances entre les phonèmes et les graphèmes. Il est en mesure d'utiliser les lettres de son prénom ou des mots qu'il utilise souvent et qui sont déjà lexicalisés pour en extraire les phonèmes et les transposer en phonogrammes. Il doit en connaître davantage pour être en mesure de produire le mot qu'il désire. Quelques erreurs fréquentes concernant l'introduction de phonogrammes non conventionnels sont identifiées par Montésinos-Gelet et Morin (2006) : ressemblance phonologique (ex. **jato** pour **château**), ressemblance graphique entre les lettres, inversion des lettres dans les phonogrammes, l'utilisation d'une seule lettre pour un digramme ou un trigramme (ex : **hato** pour **château**).

Respect de la séquence des phonèmes

Lorsque l'enfant souhaite respecter la séquence des phonèmes du mot qu'il veut écrire, il fait preuve de préoccupations alphabétiques quant à l'ordre des phonèmes qu'il

transcrit. Trois types de séquences doivent être respectées : intrasyllabiques, intersyllabique et intraphogrammique (Montésinos-Gelet et Morin, 2006).

Exclusivité graphémique

Le dernier aspect des préoccupations concernant le principe alphabétique est l'exclusivité graphémique. L'enfant comprend peu à peu que chaque lettre occupe une fonction dans le mot et qu'il ne peut en ajouter quand il le souhaite. En effet, certains enfants ajoutent des lettres postiches à la suite d'une lettre présente dans son prénom par automatisme graphomoteur. Les lettres postiches peuvent être des lettres de son prénom par exemple (Montésinos-Gelet et Morin, 2006). De plus, lorsque l'enfant n'arrive pas à identifier le phonogramme qu'il désire transcrire, il peut utiliser des lettres joker (Montésinos-Gelet et Morin, 2006). Celles-ci remplacent les sons qu'il ne sait pas comment écrire. Ces lettres peuvent également être ajoutées de manière aléatoire dans un mot afin qu'il ressemble à la conception que l'enfant se fait de ce mot.

En résumé, pour écrire de manière phonologiquement plausible le mot « Bateau, » l'enfant doit extraire chacun des phonèmes de ce mot (/b/, /a/, /t/ et /o/). Il doit combiner les phonèmes (dans le bon ordre) pour former des syllabes (*ba/to*) tout en étant conscient qu'il doit retranscrire tous les sons pour être compris. Ensuite, il doit écrire les deux syllabes encore une fois en suivant la séquence des sons entendus (« bato ») et, finalement, il ne doit pas ajouter de lettres qui altéreraient le sens du mot qu'il cherche à écrire. Toutefois, lorsque l'enfant manifeste des préoccupations envers le principe alphabétique de la langue, il ne produit pas des écrits forcément compréhensibles et encore moins qui représentent la norme orthographique étant donné que le principe phonologique de la langue ne transcrit que 80% des signes écrits (Catach, 1980).

Préoccupations relatives à la norme orthographique

Le quatrième type de préoccupations nommé par Besse (2000) constitue les préoccupations relatives à la norme orthographique. Elles renvoient aux quatre dimensions de l'orthographe française de Catach (1980):

- les phonogrammes (plus d'un phonogramme peut transcrire le même phonème, le positionnement de certains phonogrammes);
- les morphogrammes (lexicaux et grammaticaux);
- les logogrammes (les homophones et les mots irréguliers);
- les idéogrammes (lettres majuscules, la ponctuation, le trait d'union, l'apostrophe et les blancs graphiques).

Toutefois, malgré toutes ses préoccupations orthographiques, l'enfant ne produit pas nécessairement des mots sans erreurs. Il se questionne par rapport aux différentes dimensions de la langue dont il a conscience. En effet, Montésinos-Gelet et Morin (2006) donnent l'exemple d'un enfant qui écrit le mot *riz*, *riri* parce qu'il a beaucoup de riz sur l'image. Cet enfant se préoccupe des morphogrammes, mais son raisonnement est erroné.

Préoccupations relatives aux stratégies d'appropriation

Finalement, les préoccupations relatives aux stratégies d'appropriation surviennent lorsque l'enfant est confronté à ses propres limites. Il comprend alors que ses apprentissages sont progressifs et qu'il doit travailler pour réussir. Pour surmonter ses obstacles, certaines stratégies sont mises à sa disposition et il peut y recourir selon les difficultés qu'il ressent.

Le modèle de Besse (2000) repris par Montésinot-Gelet et Morin (2006) est très complet quant aux premières acquisitions de l'orthographe. Il présente diverses préoccupations et questionnements quant aux principes régissant l'orthographe et à d'autres aspects plus cognitifs ou même métacognitifs. Les préoccupations décrites par ces auteurs sont influencées par les caractéristiques de l'orthographe française. Les habiletés nécessaires à l'entrée dans l'écrit ont été effleurées dans les deux dernières sections, mais seront décrites davantage dans la prochaine.

2.1.3 Études portant sur les habiletés liées à l'écrit à développer en français

Grâce à sa définition de l'orthographe comme un plurisystème, Catach (1980) relate bien la complexité de cette orthographe qui ne se limite pas au principe alphabétique. En effet, pour être en mesure d'écrire sans erreurs, trois autres principes doivent être pris en considération : les principes morphogrammiques, logogrammique et idéogrammique. En complément, Besse (2000) décrit la complexité de l'acquisition de cette compétence avec cinq préoccupations non linéaires. L'objet d'apprentissage et l'évolution de son acquisition ont permis de mettre en lumière certaines habiletés et expériences pour favoriser une entrée dans l'écrit réussie. Les prochaines pages tenteront de les décrire.

Tout d'abord, l'entrée dans l'écrit débute bien avant la scolarisation et l'enseignement explicite de l'écriture et de la lecture (Chauveau, 2011; Desrochers *et al.*, 2012; Lonigan, Purpura, Wilson, Walker et Clancy-Menchetti, 2013). En effet, du fait de ses contacts avec l'oral, l'écrit et son entourage, l'enfant développe peu à peu certaines habiletés clés qui lui serviront lors de l'apprentissage formel de l'écriture et de la lecture en première année. Certaines habiletés habituellement développées à la

maternelle ont été ciblées par plusieurs études puisqu'elles entretenaient des liens plus ou moins forts avec la compétence orthographique en première année et elles ont été regroupées dans le *Report of the national early literacy panel* (NELP, 2008). Le tableau 1 présente les plus significatives d'entre elles.

Tableau 1. Moyenne des corrélations entre les habiletés de la maternelle et les compétences orthographiques des élèves de la 1^{re} année du primaire

1. La connaissance du principe alphabétique	0,54
2. Les conventions de l'écrit	0,43
3. La conscience phonologique	0,40
4. L'habileté à écrire des lettres dictées ou à écrire son nom	0,36
5. Le vocabulaire (expressif et réceptif)	0,36

Adapté du NELP (2008)

Selon ce rapport important regroupant les résultats provenant de multiples études, la connaissance du principe alphabétique en maternelle est l'habileté détenant en moyenne le lien le plus fort avec les compétences orthographiques ultérieures avec une corrélation moyenne de 0,54. Le principe alphabétique, rappelons-le, renvoie au lien entre l'oral et l'écrit sous forme de lettres. La connaissance des conventions de l'écrit détient également une corrélation, quoique plus faible (0,43) avec la capacité des jeunes scripteurs à écrire. Les conventions de l'écrit sont les connaissances extra-alphabétiques que les enfants doivent comprendre (sens de la lecture, les concepts de mots, de phrase, de page couverture, etc.). La conscience phonologique (différentes manipulations sur les sons de la langue) présente pour sa part une corrélation de 0,40 avec l'écriture. Finalement, l'habileté à écrire des lettres dictées ou à écrire son nom en maternelle et le vocabulaire expressif et réceptif entretiennent une corrélation de 0,36 avec la compétence à orthographier les mots correctement en première année.

D'autres habiletés comme le QI et les habiletés arithmétiques présentent des corrélations élevées avec les habiletés scripturales en première année. Toutefois, ces habiletés cognitives générales ne sont pas spécifiques à la littératie c'est pourquoi elles ne seront pas abordées dans ce mémoire.

Ces cinq habiletés exposées dans le tableau 1 ont émergé dans la description des quatre dimensions principales de la langue française et des modèles d'acquisition de l'orthographe lexicale. En effet, pour être un bon scripteur, l'enfant doit comprendre le principe le plus important de notre orthographe : le principe alphabétique ou phonogrammique (Catach, 1980). Celui-ci est omniprésent dans les diverses préoccupations nommées par Besse (2000) et Montésinos-Gelet et Morin (2006). Tout comme Besse (2000) le note dans ses préoccupations visuographiques, les conventions de l'écrit sont également nécessaires pour comprendre le monde de l'écrit et ainsi produire un mot de manière conventionnelle. Finalement, l'élève doit avoir un vocabulaire diversifié pour développer ses compétences en lecture et en orthographe et ainsi donner du sens aux mots (Desrochers *et al.*, 2012; NELP, 2008).

Les habiletés de nature morphologiques ne sont pas nommées dans le rapport du NELP (2008). Ces connaissances font l'objet de plusieurs recherches, mais les résultats sont contradictoires quant à la corrélation qu'elles entretiennent avec les compétences scripturales (Marec-Breton, *et al.*, 2010; Bowers, *et al.*, 2010; Sanchez *et al.*, 2012). Les auteurs soulignent tous qu'il serait nécessaire d'avoir plus d'études avec des devis solides en ce sens pour conclure à des corrélations positives (Bowers *et al.*, 2010; David et Dappe, 2011; Marec-Breton *et al.*, 2010). Marec-Breton *et al.* (2010) concluent même leur revue en répétant que « la seule certitude pour le moment est que, très tôt, les connaissances morphologiques préexistent sous une forme implicite » (p. 79), mais qu'elles sont bien des variables importantes en lecture, en langue alphabétique. Ils ne mentionnent rien par rapport à l'écriture par contre.

Malgré l'apport important des recherches menées en anglais, il convient de rester prudent quant aux généralisations émises sur les autres langues. En effet, l'anglais est également une langue alphabétique opaque, mais elle diffère toutefois du français quant à sa complexité. Le français a des relations plus transparentes que l'anglais en ce qui concerne la correspondance entre graphème et phonème (lecture). Cette correspondance est toutefois très irrégulière (écriture) surtout quant à la morphologie silencieuse qui marque la finale des mots (ex. grands). C'est pourquoi l'écriture est plus complexe que la lecture (Sprenger-Charolles, 2008). Pour sa part, l'anglais a un système plus inconsistant que le français sur le plan des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes ainsi que des correspondances entre les phonèmes et les graphèmes, surtout en ce qui concerne les voyelles (Sprenger-Charolles, 2008). Toutefois, les marques morphologiques sont souvent perceptibles à l'oral. Il faut donc prendre en considération ces différences lorsque des résultats de recherches en anglais sont présentés.

Bref, l'entrée dans l'écrit dans une orthographe française n'est pas simple. À l'entrée en maternelle, il existe une grande hétérogénéité entre les élèves qui découle de la fréquence des contacts avec l'écrit avant leur début scolaire (Desrosier et Tétreault, 2012; Giasson, 2003; Lonigan *et al.*, 2013). En effet, les élèves peuvent présenter des caractéristiques personnelles (ex. troubles sensoriels) (Desrochers, *et al.*, 2012; Snow *et al.*, 1998) ou encore environnementales (ex. milieu socioéconomique) qui rendent leur apprentissage plus complexe. Dans ce mémoire, les facteurs personnels, quoique très importants, seront écartés pour se concentrer sur les facteurs scolaires. En effet, le contexte socioéconomique de cette recherche est très important et ne peut être omis. Les prochains paragraphes seront consacrés à ces facteurs qui peuvent complexifier davantage l'apprentissage de l'écrit.

2.1.4 Entrée dans l'écrit et milieux vulnérables

La défavorisation représente un facteur de risque, c'est-à-dire un facteur augmentant la probabilité de vivre des difficultés scolaires souvent mentionné dans les recherches (Denis, *et al.*, 2005; Desrochers, *et al.*, 2012; Duval et Bouchard, 2013; Hart et Risley, 1995; Potvin et Paradis, 2000; Sévigny, 2003; Snow *et al.*, 1998). Évidemment, venir d'une famille ayant un faible revenu ne conduit pas nécessairement pas à l'échec scolaire. Toutefois, certains facteurs souvent associés à cette situation socioéconomique s'influencent mutuellement et peuvent engendrer des défis supplémentaires pour l'enfant (monoparentalité, scolarité des parents, attention donnée aux enfants et aux devoirs, etc.) (Desrochers, *et al.*, 2012; Hart et Risley, 1995; Potvin et Paradis, 2000). Sévigny (2003) a analysé le taux de diplomation de 35 500 élèves du secondaire en relation avec leur milieu socioéconomique. Il en vient à la conclusion suivante :

« Si l'on répartit les élèves selon le décile du niveau de défavorisation de leur lieu de résidence et que, pour chacun de ces déciles, on calcule le pourcentage d'élèves sans diplôme ou avec diplomation tardive, on remarque que ce pourcentage est 2,6 fois plus élevé chez les élèves provenant du décile le plus défavorisé (62,4 %) que chez les élèves provenant du décile le plus favorisé (24,0 %; tableau 2). » (Sévigny, 2003, p. 8)

Les élèves provenant de milieux défavorisés tendent donc à avoir des difficultés lors de leurs études. Sévigny (2003) affirme également qu'un élève provenant d'une famille aisée aurait plus de chance d'obtenir son diplôme en fréquentant une école en milieu favorisé qu'une école en milieu défavorisé.

Pour mieux comprendre les difficultés auxquelles les enfants provenant d'une famille de milieu défavorisé sont confrontés, Hart et Risley (1995) ont mesuré et comparé le nombre et la qualité des mots adressés aux enfants dans les premiers mois de vie. Ils ont affirmé que ce nombre était assez stable dans le temps. Par extrapolation, ils ont estimé qu'un enfant de trois ans aurait entendu 30 millions de mots dans une famille professionnelle, 20 millions dans une famille ouvrière et seulement 10 millions dans une famille recevant une aide sociale. En comparant leur vocabulaire à l'âge de trois ans, ils ont conclu que les enfants ayant entendu plus de mots de qualité ont un meilleur vocabulaire. En effet, les familles de professionnels tendent à émettre des phrases avec des verbes conjugués et complexes ainsi que des mots diversifiés, et offrent plus d'occasions positives d'être en contact avec la langue française et de parler davantage. Ces contacts de qualité avec la langue permettent de développer les habiletés nommées plus haut. En revanche, le peu de stimulation est considéré par Hart et Risley (1995) comme une catastrophe précoce.

C'est entre autres la raison pour laquelle venir d'un milieu socioéconomique faible constitue un facteur de risque considérable, et ce, encore plus si l'enfant possède des caractéristiques personnelles associées aux difficultés scolaires. Ainsi, malheureusement, certains enfants se retrouvent défavorisés avant même leur entrée à l'école. Avoir vécu des contacts avec la langue française dans son milieu familial constitue donc un atout concernant la préparation aux apprentissages de la littératie.

2.1.5 Synthèse de l'entrée dans l'écrit dans une orthographe française

En bref, quatre aspects essentiels ont été abordés. En premier lieu, le plurisystème de Catach (1980) décrivant les différents principes qui régissent l'orthographe française dont le plus important est le principe phonogrammique, suivi des principes

morphogrammique, logogrammique et idéogrammique a été présenté. En deuxième lieu, les modèles développementaux ont été introduits afin de comprendre comment les élèves acquièrent leurs connaissances sur l'écrit dans cette orthographe. Le modèle théorique classique de Seymour (1997) et le plus récent de Besse (2000), repris par Montésinos-Gelet et Morin (2006), ont été décrits. Ce dernier permet entre autres de comprendre comment les débutants scripteurs passent d'une préoccupation à une autre selon les caractéristiques du mot qu'ils doivent retranscrire. Ce modèle s'appuie d'ailleurs grandement sur les principes relevés par Catach (1980). En troisième lieu, des études portant sur les habiletés liées à l'écrit à développer en début de scolarité ont été abordées. La connaissance du principe alphabétique, des conventions de l'écrit, de la conscience phonologique, des lettres et du vocabulaire (expressif et réceptif) auraient un lien avec l'apprentissage de l'écrit, selon le rapport du NELP (2008). En dernier lieu, certains facteurs d'ordre socioéconomique ont été relevés puisque ceux-ci augmenteraient le risque de rencontrer des difficultés dans le parcours scolaire. Les pratiques qui sont décrites dans la prochaine section ont été sélectionnées puisqu'elles visent à soutenir et accompagner les élèves dans leur apprentissage de l'orthographe.

2.2 Pratiques enseignantes

Un rapport important paru en 1966 a entraîné certains changements dans les objets de recherche sur les pratiques enseignantes. En effet, le rapport Coleman a suscité beaucoup de réactions au sein des milieux scolaires et de recherche (Gauthier, Mellouki, Bissonnette et Richard, 2005). Ses conclusions indiquaient que les enseignants et les milieux scolaires n'auraient peu ou pas d'impact sur les résultats des élèves en milieux défavorisés. C'est dans ce contexte que les recherches sur l'efficacité des pratiques enseignantes et des écoles se sont développées jusqu'à nos jours (Bressoux, 1994; Gauthier et al., 2005).

Les pratiques enseignantes comprennent de multiples dimensions et sont étudiées selon plusieurs angles (Altet, 2002; Bru, 2002; Bru et Maurice, 2001; Marcel, Orly, Rothier-Bautzer et Sonntag, 2002; Maubant, 2007). Distinguons, premièrement, les « pratiques d'enseignement », qui renvoient à l'acte d'enseigner, des « pratiques enseignantes » qui les regroupent et qui englobent toutes les autres pratiques professionnelles de l'enseignant, notamment les pratiques collectives issues de l'organisation qui font l'objet d'un intérêt particulier dans ce mémoire (Marcel, Dupriez et Périsset Bagnoud, 2007). À cet égard, au caractère individuel de l'acte d'enseigner s'ajoute une dimension collective où le professionnel enseignant est amené à collaborer avec divers partenaires de son milieu de travail. Ces deux dimensions sont pertinentes pour mieux comprendre les pratiques mises en place dans les écoles lorsqu'il est question des apprentissages en écriture. En effet, certains auteurs affirment que les performances des écoles en ce qui concerne l'apprentissage de la littératie relèvent d'une combinaison de facteurs reliés à l'enseignant, à l'école et aux élèves (Bressoux, 1995; Taylor, Pearson, Clark et Walpole, 2000). Les pratiques d'enseignement en classe puis les pratiques enseignantes liées à l'organisation seront décrites dans les sections suivantes.

2.2.1 Pratiques d'enseignement de l'écrit

Comme il est mentionné précédemment, les pratiques d'enseignement représentent un « sous-ensemble de pratiques caractérisées par le face-à-face pédagogique, c'est-à-dire celui d'un enseignant (majoritairement seul) face à un groupe d'élèves, le plus souvent dans une classe, dans des situations mettant en jeu des savoirs scolaires » (Marcel, *et al.*, 2007, p. 9). Dans ce mémoire, les habiletés liées à l'entrée dans l'écrit sont les savoirs en jeu.

Depuis les années 60, les pratiques d'enseignement de l'écrit dès l'entrée à l'école ont fait l'objet de nombreux débats (Morrisson, Mac Donald Connor et Hindman, 2010). Ces discussions mettaient en scène les tenants d'une approche centrée uniquement sur le code alphabétique et ceux qui privilégient une expérience plus globale (expression et communication). Or, aujourd'hui, bien que cette tension persiste dans plusieurs milieux, une grande quantité de recherches (Bissonnette, *et al.*, 2010; Chauveau, 2011; Foulon, 2007; Foulon et Pacton, 2006; Montésinos-Gelet et Morin, 2008; NELP, 2008) révèlent que l'enseignement de l'écrit doit s'appuyer sur les particularités mêmes de cette langue écrite (Sprenger-Charolles et Colé, 2008), tout en fournissant aux élèves des occasions authentiques de mettre en pratique leurs connaissances, c'est-à-dire dans des contextes stimulants et adaptés aux élèves. C'est ce qu'on appelle une approche équilibrée (Pressley, 2006).

Afin d'aborder ces pratiques, pour chacune des deux années scolaires ciblées (maternelle et première année) par notre mémoire, des recherches québécoises et ontariennes (Girard, Girolametto, Weitzman et Greenberg, 2013) sur les pratiques d'enseignement déclarées et observées à la maternelle et en première année seront détaillées. Elles seront suivies par des méta-analyses récentes portant sur les pratiques reconnues comme efficaces. Bien qu'il existe énormément de recherches américaines sur ce sujet, les recherches canadiennes ont été priorisées, car elles sont plus près du contexte d'étude de ce mémoire.

2.2.1.1 Pratique d'enseignement de l'écrit à la maternelle

Au Québec, la maternelle 5 ans n'est pas obligatoire. Néanmoins, près de 97% des enfants québécois de cet âge fréquentent une classe de maternelle (Larrivée, 2011). D'après le programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001), les moyens

privilegiés pour l'apprentissage au préscolaire devraient être le jeu, les activités spontanées, la découverte du plaisir relié aux apprentissages et l'apprentissage à partir des intérêts des élèves. Cette année scolaire vise donc à préparer graduellement et de manière ludique les enfants à l'entrée au primaire sans toutefois détenir un mandat de scolarisation systématique (Duval et Bouchard, 2013). Ceci influence les pratiques d'enseignement (Larrivée, 2011). Une liste très flexible d'habiletés à acquérir durant l'année guide l'enseignant dans ses pratiques, par exemple la reconnaissance de quelques lettres dans l'alphabet (MEQ, 2001). Considérant que l'apprentissage du nom et du son des lettres est un excellent indicateur de succès en écriture, et ce, surtout pour les élèves plus défavorisés, il est troublant de voir des attentes aussi peu précises dans le curriculum (Brodeur *et al.*, 2003).

Cependant, le programme est très ouvert et peu contraignant. Il laisse une liberté individuelle aux enseignants pour adapter leurs pratiques aux élèves et aux milieux (Larrivée, 2011). Ce programme sert de référence commune, par contre, l'interprétation et l'application des prescriptions peuvent changer d'un enseignant à l'autre, notamment en ce qui concerne la place accordée aux savoirs en littératie. Les recherches suivantes amènent toutefois une certaine connaissance de ces pratiques.

Brodeur *et al.* (2003) ont réalisé un projet sur les conceptions et les pratiques des enseignants de la maternelle concernant les habiletés métaphonologiques, la connaissance des lettres et l'éveil à la lecture. Étant donné que ces deux habiletés sont également en lien avec l'apprentissage de l'écriture (Morin et Montésinos-Gelet, 2005; Foulon, 2006), il nous a paru intéressant de présenter leurs résultats. Un questionnaire a été passé à 508 enseignants. Certaines questions ouvertes permettaient de recueillir des informations qualitatives pour compléter les résultats. Tous s'entendent pour dire qu'il est important de faire un éveil à l'écrit à la maternelle, mais une grande part refuse l'enseignement systématique de ces habiletés de base. En effet, si certains pensent que

des interventions ciblées sur les lettres et les habiletés métaphonologiques allègent les apprentissages en première année, la majorité pense que ces apprentissages sont réservés à la première année. Ceci explique entre autres les résultats obtenus par Morin et Montésinos-Gelet (2005). Dans une recherche visant à mieux comprendre le développement des habiletés phonogrammiques des jeunes scripteurs québécois, elles ont comparé des productions écrites d'élèves de maternelle en France et au Québec. Elles ont ensuite fait ressortir que les jeunes scripteurs québécois sont un peu moins outillés en ce qui concerne l'entrée dans l'écrit. Par exemple, les jeunes scripteurs français ont plus de facilité à manipuler différents phonèmes des syllabes que les Québécois. Les chercheuses expliquent cela par le fait que les pratiques d'enseignement seraient plus systématiques en France en ce qui concerne l'enseignement des relations entre l'oral et l'écrit lors des premiers apprentissages à la maternelle qui dure d'ailleurs trois ans.

Charron, Montésinos-Gelet et Morin (2009) ont pour leur part recueilli des données d'enseignants et d'éducateurs intéressés par l'émergence de l'écrit. Ils ont récolté, par l'entremise d'entretiens téléphoniques, diverses pratiques visant à faire découvrir aux élèves la norme orthographique (orthographe approchée). Cette approche sollicite la réflexion des élèves sur la langue par l'entremise de résolution de problèmes linguistiques. Elle ne vise pas l'écriture des mots selon la norme orthographique, mais bien une réflexion sur la langue. Ces situations d'écriture encouragent les enfants à écrire des mots en utilisant leurs connaissances du système écrit. Leur étude révèle que la manière de mettre en place cette pratique change selon les enseignants, surtout dans la fréquence des activités proposées, dans la diversité des situations d'amorce (message du matin, science, art, etc.) et sur le plan des objectifs pédagogiques à atteindre. Toutefois, tous les enseignants rencontrés disent adopter un rôle de guide dans la réflexion sur la langue des élèves.

En Ontario, Girard *et al.* (2013) ont recueilli des données à partir de vidéos de 20 éducateurs en relation avec des enfants en situation de lecture et d'écriture. Par l'analyse des vidéos, ils ont fait ressortir que les éducateurs engagent souvent les élèves dans des discussions cognitives en les questionnant durant la lecture (prédictions, expériences personnelles, etc.) et qu'ils modélisent les relations entre les sons et les lettres durant les activités d'écriture. Cette recherche, bien qu'elle soit réalisée avec des éducateurs et non des enseignants, tire sa pertinence du fait qu'elle traite des pratiques analysées à partir d'enregistrements vidéo, contrairement aux autres études mentionnées. Ainsi, les conceptions des enseignants sont très différentes concernant la place accordée aux savoirs en littératie et peu de recherches québécoises viennent éclairer leurs pratiques.

Néanmoins, plusieurs recherches, particulièrement aux États-Unis, ont mis en lumière non seulement les pratiques adoptées par divers enseignants, mais aussi les pratiques exemplaires pour favoriser la réussite des élèves lors de leur entrée dans l'écrit. Le rapport du NELP (2008) consiste effectivement à faire une synthèse des savoirs scientifiques sur le développement des habiletés en littératie et sur les interventions efficaces. Cinq types d'interventions ont été identifiées comme efficaces : les interventions axées sur le code alphabétique, les interventions basées sur la lecture partagée, les interventions basées sur les compétences langagières, les programmes préscolaires et de maternelle, puis les programmes parentaux. Ces interventions ont été répertoriées puisqu'elles étaient efficaces pour développer les habiletés nommées comme conventionnelles en littératie. Il s'agit du décodage, de la fluidité en lecture, de la compréhension en lecture, de l'écriture et de l'épellation.

Les interventions basées sur le code alphabétique (n=78) incluent toutes celles qui sont axées sur la conscience phonologique (identification ou manipulation de phonèmes). Quelque fois, ces interventions sont jumelées avec d'autres types d'activités servant à

travailler la connaissance du principe alphabétique par le nom et le son des lettres ou encore avec des activités visant le décodage simple en utilisant le son des lettres. Ces dernières ont été démontrées statistiquement efficaces par toutes les habiletés conventionnelles, donc pour l'écriture (NELP, 2008).

Pour leur part, les interventions basées sur la lecture partagée (n=19) réfèrent à la lecture d'un livre à l'enfant. Il peut également s'agir d'interventions prenant diverses formes d'interaction entre un lecteur (parent, enseignant) et un enfant ou un groupe d'enfants autour d'un livre lu. Questionner l'enfant durant la lecture afin de le rendre actif dans l'activité est un bon exemple. Les effets de ce type d'intervention sont significativement positifs sur la connaissance des conventions de l'écrit et les compétences langagières (vocabulaire, grammaire, compréhension orale) (NELP, 2008).

Les interventions se concentrant sur le développement des compétences langagières de l'enfant, c'est-à-dire celles qui ont pour but explicite d'améliorer le vocabulaire, la grammaire, la syntaxe et la compréhension orale (n=28) se sont révélées également statistiquement efficaces sur les composantes ciblées. Les activités consistaient entre autres à décrire des images ou à répondre à différentes questions (qui, quoi, comment, pourquoi, etc.) sur celles-ci (NELP, 2008).

Les interventions proposant des programmes préscolaires et en maternelle (n=33) réfèrent aux recherches qui évaluent l'effet d'un programme avant l'entrée à l'école. Un peu moins du tiers d'entre elles portent sur le programme *Abecedarian*. Ces diverses interventions ont des impacts significatifs sur la préparation à l'épellation et à la lecture (NELP, 2008). Finalement, les interventions proposant des programmes parentaux (n=32) réfèrent aux programmes où les parents apprennent différentes techniques afin

de stimuler le développement linguistique ou cognitif de leur enfant (NELP, 2008). Ces programmes ne seront pas traités dans ce mémoire puisque l'objet de recherche se concentre sur les pratiques enseignantes. Toutes les interventions présentées se sont donc révélées efficaces pour développer les habiletés clés pour favoriser l'entrée dans l'écrit nommée précédemment, soit la connaissance du principe alphabétique, les conventions de l'écrit, la conscience phonologique, l'habileté à écrire des lettres dictées ou à écrire son nom et le vocabulaire (expressif et réceptif) (NELP, 2008).

Bref, au Québec, il existe très peu de recherches sur les pratiques des enseignants relatives à l'écriture en maternelle. Celles qui ont été présentées révèlent qu'il existe une grande variabilité entre les pratiques d'enseignement de l'écriture des enseignants de la maternelle, allant de l'accompagnement dans la réflexion sur la langue (Charron *et al.*, 2009) au refus des enseignements systématiques sur les composantes de la langue (Brodeur *et al.*, 2003). Les pratiques efficaces s'appuient toutefois sur les habiletés à développer dans une orthographe française régie par le principe alphabétique (NELP, 2008). Ces pratiques rejoignent d'ailleurs celles de la 1^{re} année qui ont été identifiées comme étant les plus susceptibles de favoriser la réussite en écriture, malgré la différence qui existe entre les attentes relatives à l'écrit dans ces deux niveaux scolaires. Ces pratiques sont abordées dans la prochaine section.

2.2.1.2 Pratique d'enseignement de l'écrit en 1^{re} année

En première année du primaire, c'est un tout autre environnement scolaire qui s'offre aux élèves. Le jeu n'est plus aussi présent et l'enseignement systématique des contenus disciplinaires est mis de l'avant et est priorisé (Duval et Bouchard, 2013; MEQ, 2001). Le programme est plus précis, plus structuré, et est construit en lien avec des domaines d'apprentissage tels que le français. Des objectifs clairs doivent être atteints à la fin de chaque cycle de deux années scolaires (MEQ, 2001). Tout comme les études qui se

sont penchées sur les pratiques d'enseignement en classe maternelle, certaines recherches mettent en lumière les pratiques d'enseignement en première année des enseignants du Québec (Charron, *et al.*, 2009; Fijalkow et Fijalkow, 1994; Lavoie, Lévesque et Chénard, 2004; Saulnier Beaupré, 2012).

Les articles de Fijalkow et Fijalkow (1994) et Lavoie *et al.* (2004) rendent compte de pratiques d'enseignement en classe de 1^{re} année, pratiques qui convergent en certains points et qui divergent en d'autres. Les deux recherches s'intéressent aux pratiques en littératie de manière globale (Fijalkow et Fijalkow, 1994; Lavoie *et al.*, 2004). Ces deux articles notent que les tâches les plus souvent proposées aux élèves sont des exercices tels que le recopiage d'un modèle de lettre ou de phrase (Fijalkow et Fijalkow, 1994). Toutefois Lavoie *et al.* (2004) affirment que bien que ces pratiques soient populaires, une plus grande part des enseignants interrogés ont des conceptions plus intégrées de l'enseignement de l'écriture, c'est-à-dire qu'ils se centrent sur l'élève et le processus d'écriture plutôt que sur les contenus spécifiques à transmettre. Ces enseignants proposent donc des tâches plus globales et portent une attention particulière à la richesse de l'environnement. Ils déclarent par exemple créer des situations d'écriture spontanée, offrir des occasions signifiantes lors de situations d'écriture et n'hésitent pas à réaliser des activités d'écriture avant que les élèves connaissent l'orthographe des mots.

Le type d'outil méthodologique choisi par ces chercheurs comporte des avantages et des limites. Les deux recherches ont utilisé des questionnaires (Fijalkow et Fijalkow, 1994; Lavoie *et al.* 2004) pour recueillir leurs données. Cette technique a l'avantage de fournir de grands échantillons (n=1253) (Fijalkow et Fijalkow, 1994) (n=608) (Lavoie *et al.*, 2004). Toutefois, elle ne recueille que les opinions des enseignants sur les sujets abordés et leurs pratiques déclarées. Les résultats de la thèse de Saulnier Beaupré (2012) apportent, à cet égard, une contribution nouvelle à ce domaine.

Un des objectifs de recherche de la thèse de Karine Saulnier Beaupré (2012) est précisément de décrire les pratiques d'enseignement des compétences en littératie des enseignants considérés comme experts de la première et la deuxième année du primaire. Ces enseignants ont été recommandés par la direction de leur école ou par des conseillers pédagogiques. Deux entretiens et deux périodes d'observation en classe permettent à la chercheuse de faire part des pratiques déclarées et observées de six enseignants. Si tous les enseignants travaillent l'orthographe avec leurs élèves, ils le font avec une grande variabilité interindividuelle. Les enseignants n'intègrent pas tous des activités liées à l'orthographe dans leur routine quotidienne. Par ailleurs, les mots à l'étude dans chaque classe n'ont pas le même degré de complexité. Bref, les pratiques d'enseignants experts varient davantage en ce qui a trait à la densité et à la complexité des tâches demandées plutôt qu'en ce qui concerne la nature des interventions (la dictée, l'écriture libre, l'orthographe approchée, etc.) (Charron, *et al.*, 2009; Saulnier-Beaupré, 2012). Les pratiques d'enseignement efficaces feront d'ailleurs l'objet des prochaines lignes.

Cette fois encore, les recherches anglophones qui essaient d'identifier les pratiques efficaces en écriture en 1^{re} année sont très nombreuses (Graham, *et al.*, 2012; Hall, 2003; Parr et Limbrick, 2010) et proposent des interventions diversifiées. Hall a publié en 2003 une revue des écrits scientifiques qui porte sur les pratiques d'enseignement efficaces reliées au développement de la littératie au début de la scolarité. Elle a fait ressortir sept pratiques efficaces des écrits provenant des États-Unis, du Royaume-Uni et de la Nouvelle-Zélande. Celles-ci sont regroupées dans le tableau 2.

Les enseignants efficaces servent de modèles dans les différents comportements de lettrés, offrent des occasions variées, complexes et signifiantes d'apprendre à lire et à

Tableau 2 Les pratiques d'enseignement efficaces en littérature selon Hall

1. Ils modélisent beaucoup des comportements d'experts lecteurs/scripteurs.
2. Les élèves sont amenés à lire et écrire davantage de textes complexes.
3. Les élèves sont amenés à lire et écrire des textes signifiants et intéressants pour eux.
4. Ils enseignent de manière explicite la reconnaissance des mots, le vocabulaire, l'orthographe et les habiletés impliquées en écriture et la compréhension en lecture.
5. Ils enseignent plusieurs stratégies de reconnaissances de mots et cherchent à développer les réflexions des élèves sur la langue et sur leurs stratégies de travail.
6. Une grande variété d'expériences en littérature sont présentées en classe (lire à deux, écriture collaborative, etc.).
7. Ils enseignent de façon intégrée et balancée la lecture et l'écriture.

Adapté de Hall (2003)

écrire. Ils enseignent plusieurs stratégies, enseignent de manière explicite l'orthographe et cherchent à développer les réflexions de leurs élèves sur la langue. Finalement, ils

enseignent de façon intégrée et balancée en conjuguant explicitation et expérience authentique en littérature. Hall (2003) définit cette approche par l'écriture et la lecture de textes signifiants et par l'approche thématique afin d'équilibrer le temps d'enseignement de lecture, d'écriture et l'apprentissage des conventions de l'écrit. Les habiletés apprises sont donc appliquées directement dans des tâches globales en lecture ou en écriture.

Bissonnette, *et al.* (2010) ont analysé les résultats de 11 méta-analyses qui concernent les pratiques à privilégier quant aux apprentissages en lecture, en écriture et en mathématique auprès d'élèves en difficulté au primaire. Leurs conclusions concordent avec celles de Hall (2003) en privilégiant un enseignement explicite des stratégies et des connaissances de base de la langue. En effet, l'enseignement explicite axé sur les compétences à développer durant l'entrée dans l'écrit (la conscience phonologique, les lettres et sur la morphologie) serait pertinent.

Bref, les pratiques d'enseignement de l'orthographe en 1^{re} année ne diffèrent pas énormément des pratiques efficaces en maternelle. Bien entendu, l'accent est également mis sur le développement des habiletés nécessaires à l'entrée dans l'écrit, et un enseignement explicite de différentes habiletés, comme l'association des lettres avec leur son, est souvent cité comme une pratique efficace. De plus, l'enseignement intégré de la lecture et de l'écriture est privilégié par plusieurs enseignants (Lavoie *et al.*, 2004; Saulnier-Beaupré, 2012) et cela a été identifié comme une pratique efficace (Hall, 2003; Pressley, 2006; Saulnier-Beaupré, 2012). Ils offrent donc des opportunités d'écrire signifiantes et ne dissocient pas l'apprentissage de la lecture de l'apprentissage de l'écriture.

En regardant ces listes de pratiques, gardons néanmoins en tête que les pratiques d'enseignement peuvent être décrites et listées, mais ne peuvent être prescrites de manière absolue puisque le contexte d'enseignement est trop important pour être oublié (Bressoux, 2012; Parr et Limbrick, 2010). En effet, déconstruire l'acte d'enseigner entraîne une sur simplification des actions et l'importance du contexte risque d'être oubliée. Effectivement, il n'y a aucune pratique « valable pour tous les publics ou toutes les disciplines indépendamment des contextes sociaux et institutionnels dans lesquels elle se réalise » (Bressoux, 2012, p. 210). Cependant, il existe des pratiques qui sont généralement reconnues comme efficaces pour l'enseignement d'une matière précise dans un contexte donné (Bressoux, 2012). Rappelons qu'avoir de hautes attentes envers tous les élèves, connaître leurs difficultés et travailler sur elles en enseignant de manière explicite les contenus plus difficiles sont des pratiques qui sont reconnues comme efficaces et peuvent s'adapter à plusieurs contextes (Gauthier *et al.*, 2005; Carette, 2008; Gerde, Bingham et Wasik, 2012; Hall, 2003; Parr et Limbrick, 2010). Les recherches traitant des pratiques efficaces mettent en évidence le fait que la qualité des interventions des enseignants en classe peut avoir un impact sur les résultats des élèves.

Certaines recherches s'intéressent également aux pratiques des enseignants dans l'école. Ces pratiques feront l'objet des prochaines pages.

2.2.2 Pratiques enseignantes liées à l'organisation scolaire

Les pratiques enseignantes ne se limitent pas au face-à-face pédagogique avec les élèves. Elles comprennent également une dimension collective entre les divers intervenants au sein d'un même établissement. D'ailleurs, un mouvement de recherche s'intéresse aux *écoles efficaces*, *school effectiveness* ou à *l'effet-établissement*. Il a pour objectif de découvrir certaines caractéristiques des écoles qui influenceraient positivement les résultats d'élèves, par exemple le climat régnant dans l'école (Bressoux, 1994). L'idée derrière ces recherches est que si effectivement certains facteurs reliés à l'établissement scolaire influencent les résultats académiques des élèves, l'école pourrait faciliter la réussite d'un grand nombre d'élèves et particulièrement celle des élèves issus de milieux défavorisés. D'abord populaire aux États-Unis dans les années 60, ce mouvement de recherche s'est répandu dans les pays anglo-saxons dans les années 70. Aujourd'hui, plusieurs chercheurs reconnaissent (Archambault et Harnois, 2010; Blachowicz, 2009; Bressoux, 1994; Cunningham, 2006; Duru-Bellat, Le Bastard-Landier, Piquée et Suchaut 2004; Edmonds, 1979 cité dans Gauthier *et al.*, 2005; McRel, 2005; Taylor *et al.*, 2000) que l'école joue réellement un rôle dans la réussite des élèves et qu'elle ne fait pas juste refléter les inégalités sociales comme il est mentionné dans le rapport Coleman (1966). Les travaux d'Edmonds (1979) (cité dans Gauthier *et al.*, 2005) ont été pionniers en ce sens et, encore aujourd'hui, ils servent de référence quant aux facteurs corrélés aux performances des écoles primaires en milieux défavorisés. Les cinq facteurs relevés dans cette recherche américaine sont présentés sous forme de liste dans le tableau 3.

Tableau 3. Les cinq facteurs d'Edmonds (1979) caractérisant une école primaire efficace en milieu défavorisé

1. Un fort leadership de la direction qui porte attention à la qualité de l'enseignement est présent.
2. Les acteurs ont des attentes élevées concernant la réussite de tous les élèves.
3. Il y a un climat propice aux apprentissages (sécuritaire et cohérent).
4. Les matières de base sont priorisées (lecture, écriture, mathématique).
5. Des évaluations fréquentes sont effectuées pour suivre le progrès des élèves et s'y adapter.

Ces cinq facteurs ont été repris et aménagés autrement ou subdivisés davantage par d'autres recherches (Archambault et Harnois, 2010; Blachowicz, 2009; Cunningham, 2006; McRel, 2005; Taylor *et al.*, 2000) sur les écoles performantes. D'autres facteurs comme la collaboration entre les professionnels de l'école, la formation continue et l'intégration des parents ont également été soulevés par d'autres études (Blachowicz, 2009; Cunningham, 2006; McREL, 2005; Moats et Foorman, 2008; Taylor *et al.*, 2000). Ces facteurs seront détaillés plus bas. Il est donc possible de retrouver ces caractéristiques sous divers noms dans les recherches qui se concentrent sur les écoles efficaces aux États-Unis et au Canada malgré leur système éducatif distinct. En France, Bressoux (1994) note toutefois une réserve quant à l'impact du leadership de la direction sur la performance des écoles, particulièrement dans les écoles primaires.

Tout comme dans ce mémoire, certaines études américaines se sont concentrées particulièrement sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans des écoles performantes dans les milieux défavorisés (Blachowicz, 2009; Cunningham, 2006; Moats et Foorman, 2008; Taylor *et al.*, 1999; 2000). Elles ont pour but de faire ressortir certaines caractéristiques supplémentaires propres aux écoles qui favorisent cet apprentissage de taille. Certains éléments ressemblent aux cinq facteurs soulevés par

Edmonds (1979, cité dans Gauthier *et al.*, 2005) et d'autres se rapprochent des pratiques efficaces citées par Hall (2003) dans la section précédente.

Avoir des attentes élevées et créer un climat propice aux apprentissages

Avoir des attentes élevées et créer un climat propice aux apprentissages sont des conditions qui reviennent dans de nombreuses recherches concernant la réussite des élèves à risque (Archambault et Harnois, 2010; Blachowicz, 2009; Bressoux, 1994; Cunningham, 2006; McRel, 2005; Moats et Foorman, 2008; Taylor *et al.*, 2000; Teddlie et Reynolds, 2000). L'effet Pygmalion est maintenant très reconnu dans les classes depuis plusieurs années. L'expérience menée par Rosenthal et Jacobson (1968) dans une école primaire a depuis longtemps mis en évidence cet effet. Lorsque les enseignants avaient de hautes attentes envers les élèves, ceux-ci réussissaient mieux. De plus, l'étude de Taylor *et al.* (2000) indique que les écoles les plus efficaces auraient un environnement positif, sécuritaire et où l'apprentissage est valorisé. Ainsi, de hautes attentes et un environnement sécuritaire et propice aux apprentissages se conjuguent. Le chef d'établissement a fort probablement un rôle à jouer dans ces aspects.

Leadership de la direction

Comme il est mentionné précédemment, le leadership de la direction a été soulevé comme un facteur-école qui pourrait favoriser la réussite des élèves en milieu défavorisés dans plusieurs pays, mais pas en France où celui-ci est remis en doute (Bressoux, 1994). Archambault et Harnois (2010) font ressortir quelques facteurs qui rendraient le leadership d'une direction d'école en milieu défavorisés efficace. Tout d'abord, le chef d'établissement devrait disposer de savoirs spécifiques dans les matières prioritaires (ex : écriture, lecture, etc.). De plus, les objectifs pédagogiques

seraient énoncés de manière claire et des moyens seraient mis en place pour que ceux-ci soient atteints (ex : formation, achat de matériel, etc.) (McREL, 2005). De plus, dans les écoles efficaces, la vision pédagogique de la direction serait partagée par les enseignants (Blachowicz, 2009) qui se sentiraient engagés dans la poursuite d'objectifs communs. Par exemple, dans la recherche de Taylor *et al.* (2000), l'apprentissage de la lecture est identifié par les directions et par les enseignants rencontrés comme une priorité. Ainsi, tous les acteurs de l'école travaillent en cohérence avec cet objectif. En plus d'avoir des attentes élevées envers les élèves, les directeurs des écoles efficaces auraient des attentes élevées envers leurs enseignants tout en les supportant dans leur tâche (Blachowicz, 2009; Cunningham, 2006; McREL, 2005). Finalement, dans une revue des écrits sur les facteurs-écoles qui peuvent influencer la réussite en littératie, Blachowicz (2009) indique que le leadership de la direction ne serait pas suffisant pour assurer une vision pédagogique unie dans l'école. Des spécialistes en lecture/écriture, de même que des enseignants outillés dans les concepts en littératie qui prennent les devants et collaborent avec leurs collègues aideraient grandement. Bref, le partage du leadership contribuerait à l'efficacité des écoles (Blachowicz, 2009; McREL, 2005; Taylor *et al.*, 2000).

Évaluations fréquentes

Dans les écoles efficaces, tous les élèves seraient fréquemment évalués (Edmonds, 1979, cité dans Gauthier *et al.*, 2005). L'évaluation systématique permettrait de connaître le profil des élèves (leurs facilités et leurs défis), de mener un suivi adéquat et de structurer l'enseignement des enseignants en fonction des besoins réels des élèves de leur classe (Blachowicz, 2009; Cunningham, 2006; McREL, 2005; Taylor *et al.*, 2000). Cela peut être associé à un facteur-enseignant puisque les évaluations se font en classe, mais dans les écoles les plus efficaces, les informations circulent entre les enseignants, les spécialistes et la direction (Blachowicz, 2009; Cunningham, 2006;

Taylor *et al.*, 2000). Certains auteurs notent toutefois que les enseignants qui évaluent régulièrement leurs élèves afin de planifier les leçons à venir font face à une charge de travail plus grande et peuvent s'essouffler à la tâche (Wilder et Jacobsen, 2010). Ainsi, la charge de travail déborde des heures de présence à l'école et certains enseignants négligent leur vie personnelle puisqu'ils s'engagent énormément dans la réussite de leurs élèves. À long terme, un grand roulement de personnel est noté.

Prioriser les matières de base

Dans les écoles efficaces, les matières de base seraient priorisées (lecture, écriture, mathématique) puisqu'elles sont identifiées comme prioritaires (Edmonds, 1979 cité dans Gautier *et al.*, 2005). Certains articles plus récents précisent que les écoles les plus efficaces auraient un temps d'enseignement supérieur aux écoles moins efficaces (Blachowicz, 2009; Moats et Foorman, 2008; Taylor *et al.*, 2000). De plus, les enseignants fourniraient plus d'opportunités variées pour lire (Blachowicz, 2009; Moats et Foorman, 2008; Taylor *et al.*, 2000) ou écrire (Blachowicz, 2009) à leurs élèves tout en équilibrant le temps d'enseignement en lecture et celui en écriture (Blachowicz, 2009; Hall, 2003). Finalement, dans les écoles efficaces, l'enseignement différencié en petits groupes de besoins serait priorisé (Blachowicz, 2009; Moats et Foorman, 2008). Par exemple, si la majorité des élèves connaissent le son des lettres de l'alphabet, mais que quelques élèves éprouvent encore de la difficulté, l'enseignant pourrait faire travailler les uns tandis qu'il fournit un enseignement plus ciblé aux autres. L'enseignement en grand groupe n'est pas absent, mais celui-ci n'est pas la seule manière de transmettre la matière. Afin d'optimiser les pratiques d'enseignement, la formation jouerait un rôle important dans les écoles efficaces.

Formation

La formation continue, c'est-à-dire celle que l'on reçoit durant la pratique de l'enseignement après l'obtention de la formation initiale, a également été identifiée comme un facteur-école qui pourrait favoriser la réussite des élèves (Blachowicz, 2009; Cunningham, 2006; Moats et Foorman, 2008). En effet, Moats et Foorman (2008) notent que dans les écoles efficaces, le développement professionnel est une priorité. En actualisant leur savoir sur la littératie, les enseignants croiraient davantage en l'efficacité de leurs pratiques d'enseignement et seraient en mesure d'expliquer pourquoi celles-ci aident les élèves dans leur apprentissage. De plus, les connaissances acquises dans des formations spécifiques leur permettraient de garder un œil critique sur le matériel utilisé dans leur classe (Moats et Foorman, 2008). Toutefois, garder à jour ses connaissances demande beaucoup de temps. C'est pourquoi la formation a souvent été associée à la collaboration entre collègues. En effet, certaines recherches notent que dans les écoles efficaces, une communauté de développement professionnel s'est formée pour trouver des pratiques et du matériel adéquats pour répondre aux besoins des élèves (Blachowicz, 2009; Cunningham, 2006; McREL, 2005). Cela renvoie à l'idée qu'une collaboration entre collègues serait importante dans ces écoles.

Collaboration entre collègues

La collaboration entre collègues est un aspect qui revient également énormément dans les recherches sur les écoles efficaces même si celui-ci n'a pas été mentionné par Edmonds (1979, cité dans Gauthier *et al.*, 2005). En effet, dans les écoles efficaces, le personnel aurait tendance à travailler et à valoriser le travail d'équipe (Blachowicz, 2008; McREL, 2005; Moats et Foorman, 2008; Taylor *et al.*, 2000). Le partage de documents, la résolution de problèmes en équipe, l'enseignement en équipe avec un

collègue de même niveau, une orthopédagogue ou d'autres spécialistes seraient des exemples de pratiques gagnantes. De plus, la communication entre les enseignants faciliterait la cohérence entre les contenus enseignés d'une classe à l'autre et d'un niveau à l'autre (Taylor *et al.*, 2000). Ainsi, les connaissances des élèves sont moins disparates. D'après les résultats obtenus par Taylor *et al.* (2000), le travail d'équipe (communication, collaboration) ferait partie des trois facteurs les plus significatifs dans les écoles performantes. Les deux autres sont les évaluations fréquentes et le lien avec les parents.

Partenariat avec les parents

Le dernier facteur-école nommé dans les recherches est l'importance du lien avec les parents et la communauté où se trouve l'école (Archambault et Harnois, 2010; Blachowicz, 2009; Cunningham, McREL, 2005; Moats et Foorman, 2008; Taylor *et al.*, 2000). Intégrer les parents dans les décisions de l'école et communiquer de diverses manières et régulièrement avec eux contribuerait au sentiment d'appartenance à l'école et à la réussite des élèves (Blachowicz, 2009; Cunningham, McREL, 2005; Moats et Foorman, 2008; Taylor *et al.*, 2000). De plus, Moats et Foorman (2008) notent que dans les écoles efficaces, certains enseignants ou intervenants suggèrent aux parents des activités supplémentaires pour que l'apprentissage de la lecture continue à la maison.

L'effet réel et isolé de l'*effet établissement* a été calculé de diverses manières et a été qualifié de modéré à faible selon les pays et les recherches. Certains auteurs (Duru-Bellat *et al.*, 2004), notamment en France, émettent de sérieux doutes quant à son réel impact sur les performances scolaires des élèves. Selon les calculs effectués, entre 8 et 15% de la variance entre les résultats des élèves est expliquée par les caractéristiques

de l'école (Duru-Bellat *et al.*, 2004) alors qu'une plus grande proportion de la variance s'explique par des facteurs enseignants, comme il a été exposé précédemment. Ce mémoire se concentre toutefois sur la conjugaison des facteurs reliés à l'enseignant et aux facteurs propres à l'école puisqu'ils semblent interagir (Bressoux, 1994; Moats et Foorman, 2008; Taylor *et al.*, 2000). De plus, la majorité des études déjà réalisées ont eu comme objet l'apprentissage de la lecture (Bressoux, 1995; Moats et Foorman, 2008; Taylor *et al.*, 2000). L'apprentissage de la lecture, puis celui de l'écriture, bien qu'étant reliés, ne s'acquièrent pas de la même manière comme le mentionnent notamment Chaves, Totereau et Bosse (2012) et Moats et Forman (2008). Ce mémoire se distingue donc de ces recherches sur ce dernier aspect également.

2.2.3 Synthèse

Les pratiques enseignantes sont loin d'être simples à définir et à observer dans toute leur complexité. Certaines d'entre elles sont individuelles, en classe, d'ordre pédagogique, alors que d'autres ont des dimensions collectives liées à l'établissement scolaire, d'ordre plus organisationnel. Des recherches ont fait l'éloge de certaines pratiques efficaces reliées à l'enseignement de l'écrit en classe. Cependant, ces pratiques dites efficaces ne doivent pas être implantées sans considérer le contexte social de l'établissement et l'objet d'apprentissage, dans ce cas, l'écriture.

2.3 Objectifs de recherche

C'est à la lumière de ces informations et dans cette perspective que les objectifs de ce mémoire ont été élaborés.

1. Décrire l'organisation des pratiques enseignantes dans une école reconnue pour favoriser une transition réussie des apprentissages de l'écrit entre la maternelle et la 1^{re} année.
2. Décrire les pratiques d'enseignement en classe de maternelle et de 1^{re} année
3. Décrire le progrès en orthographe lexicale d'élèves entre la maternelle et la fin de la première année

Étant donné les lacunes importantes en orthographe des élèves québécois (Desrosiers et Tétréault, 2012) et l'importance des compétences liées à l'écrit dans une société axée sur la communication, cette recherche contribuera à dégager un modèle venant d'une école située en milieu dit « vulnérable », mais qui réussit à dépasser les attentes habituellement réservées à ce type de milieu en favorisant une entrée dans l'écrit réussie pour un plus grand nombre de jeunes scripteurs.

Plusieurs recherches ont consacré beaucoup de temps et maintes ressources à une meilleure identification des pratiques efficaces pour améliorer la réussite des élèves en milieux défavorisés. Toutefois, les pratiques des enseignants en classe, les pratiques dans l'école, puis les performances des élèves méritent d'être étudiées en interaction afin de comprendre comment ces éléments s'articulent dans un milieu scolaire véritable qui a développé, à travers les années, un modèle qui adhère à son contexte. Très peu de recherches ont eu pour objectif de réaliser cela (Goigoux, Jarlégan et Piquée, 2015).

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Ce troisième chapitre est consacré aux aspects méthodologiques permettant de répondre aux objectifs de ce mémoire. Tout d'abord, rappelons que ce mémoire s'inscrit dans un projet de recherche de plus grande envergure dirigé par Catherine Turcotte et Nathalie Prévost ayant pour titre *Pratiques pédagogiques et modèles d'organisation et de collaboration efficaces favorisant le développement de la compétence à écrire lors de la transition maternelle-première année du primaire auprès de populations défavorisées*. Cette recherche, qui suit une cohorte durant deux ans, est menée auprès de dix-sept classes provenant de cinq écoles et de commissions scolaires différentes au Québec. Trois collectes de données ont été réalisées. La première a été réalisée lors des derniers mois de la maternelle en 2014 (T1). Les deux dernières, ont été effectuées au début de la première année (T1) en 2014 et à la fin de la première année (T2) en 2015. Ce mémoire approfondit une partie des données recueillies dans l'une de ces écoles sous la forme d'une étude de cas.

Les prochaines pages décriront dans un premier lieu les raisons qui ont conduit au choix d'une étude de cas, les participants de cette recherche, les outils utilisés, la procédure de la collecte de données et l'analyse effectuée sur les données recueillies. Finalement, les aspects déontologiques seront abordés brièvement.

3.1 Choix d'une étude de cas

Cette recherche adopte une approche interprétative puisque la compréhension du phénomène est basée sur l'expérience, la dynamique des participants (Savoie-Zajc, 2013). Précisément, en utilisant le point de vue de divers acteurs (direction, orthopédagogue, enseignants), ce mémoire cherche à comprendre et à décrire les pratiques favorisant l'apprentissage de l'écriture dans une école considérée comme un modèle. Toutefois, une approche méthodologique mixte a été privilégiée afin d'enrichir la compréhension du phénomène en ajoutant un angle d'analyse (Pinard, Potvin et Rousseau, 2004). Dès lors, les outils méthodologiques utilisés afin de répondre à la problématique ciblée sont autant de type qualitatif que quantitatif. La finalité de la recherche reste toutefois de comprendre la complexité du phénomène ciblé puisque celui-ci est inexploré. Rappelons qu'à notre connaissance, aucune recherche de ce genre portant sur l'écriture n'a été réalisée dans les écoles primaires du Québec. Cette recherche de type fondamental vise donc la production de nouveaux savoirs (Van der Maren, 2003). L'utilisation de l'étude de cas, centrée sur la découverte, est une option pertinente lorsque le phénomène étudié n'est pas bien documenté (Baškarada, 2014). Ainsi, l'articulation de telles données diversifiées permettant de répondre aux objectifs spécifiques de cette recherche, suscite le choix d'une méthode d'étude de cas.

L'étude de cas est une méthode de recherche très présente en éducation (Hamilton et Corbett-Whittier, 2013; Karsenti et Savoie-Zajc, 2004; Stake, 1995). Elle permet entre autres de fournir une description riche, contextualisée et ouvrant sur diverses perspectives du cas retenu en utilisant plusieurs méthodes de collectes de données (Gagnon, 2005; Hamilton et Corbett-Whittier, 2013; Karsenti et Savoie-Zajc, 2004; Stake, 1995; Yin, 2003). Devenue populaire aux États-Unis et au Royaume-Uni dans les années 70, elle a d'ailleurs été élaborée en réaction aux approches positivistes

dominantes, considérées comme étant trop neutres et faisant fi du contexte des collectes de données (Elliott et Lukeš, 2008; Hamilton et Corbett-Whittier, 2013).

Plusieurs typologies ont été utilisées pour catégoriser les études de cas (Merriam, 1988; Stake, 1995; Yin, 2003). Les auteurs possèdent des visions différentes sur ce type de devis. Pour Yin (2003) et Stake (1995) les différences entre les études de cas sont relatives au nombre de cas étudiés et à la manière dont le cas est abordé. À quelques distinctions près, lorsque l'étude de cas vise à décrire de manière globale le cas étudié et à couvrir toutes les perspectives, elle est nommée *étude holistique de cas particulier* (Yin, 2003) ou *intrinsèque* (Stake, 1995). Si, toutefois, le cas étudié est choisi en fonction d'une caractéristique particulière sur laquelle le chercheur portera son attention, Yin (2003) nomme cela une *étude intégrée ou contextualisée* (selon des unités d'analyse) et Stake (1995) *instrumentale*. Le cas est alors choisi pour sa représentativité de l'objet de recherche.

C'est dans cette lignée que se situe ce mémoire en ciblant une école (n=1), sélectionnée en fonction de caractéristiques précises. Ainsi, la profondeur, la diversité, l'interaction et le caractère longitudinal des données recueillies permet de faire une description détaillée du cas afin de comprendre comment cette école favorise l'apprentissage de l'orthographe lexicale en contexte d'entrée dans l'écrit. L'aspect temporel permet également de saisir le changement ou l'évolution des pratiques enseignantes et de l'apprentissage des élèves au courant de l'étude (Hamilton et Corbett-Whittier, 2013). Il s'agit de comprendre le fonctionnement d'un phénomène à travers une plongée dans ses éléments constitutifs (Mucchielli, 2007).

Certes, certaines limites sont également associées à ce genre de méthode. En effet, la généralisation des résultats est plus complexe étant donné que les informations

recueillies sont très près du milieu de recherche (Gagnon, 2005; Stake, 1995). Néanmoins, la généralisation statistique n'est pas un objectif de l'étude de cas. Celle-ci viserait plutôt, selon certains auteurs, à enrichir des théories (Yin, 1984, cité dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). De plus, pour pallier cette limite, une description systémique du milieu est nécessaire afin de mieux saisir le contexte de la recherche (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004; Stake, 1995). Finalement, la triangulation des données est identifiée par plusieurs auteurs comme une méthode efficace pour valider l'étude de cas. Les diverses formes de triangulation permettent « d'explorer le plus de facettes possible du problème étudié en recueillant des données qui vont faire ressortir des perspectives diverses » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p. 146) et de s'assurer des critères de validité méthodologique de la recherche. La triangulation des méthodes est abordée dans la section « outils méthodologiques » et la triangulation des sources dans la section suivante : les participants.

En résumé, centrée sur la découverte en contexte québécois et sur la compétence à écrire, l'étude de cas unique s'avère être une méthode de recherche pertinente afin de répondre aux objectifs de ce mémoire. Ce dernier cherche en effet à comprendre la complexité d'un phénomène social en mettant en reliefs certains aspects du vécu des divers acteurs impliqués dans un temps donné. Pour ce faire, plusieurs outils méthodologiques (qualitatifs et quantitatifs) seront utilisés afin d'obtenir plusieurs perspectives du cas. Pour finir, selon Baškarada (2014), l'étude de cas répond souvent aux questions *comment* et *pourquoi*. Dans ce projet, cela se traduit ainsi : comment une école modèle en milieu défavorisé favorise l'apprentissage de l'orthographe lexicale en début de parcours scolaire. Certaines études américaines (Blachowicz, 2009; Cunningham, 2006; McRel, 2005; Taylor *et al.*, 2000) réalisées dans le même courant servent de références lors du choix des instruments et de l'analyse des résultats.

3.2 Participants

Puisque il a été choisi de faire une étude de cas, l'échantillon pris en compte dans cette recherche est un échantillon non probabiliste, c'est-à-dire que les participants n'ont pas été choisis au hasard ou de manière aléatoire. Il s'agit plus précisément d'un échantillonnage intentionnel. En effet, la problématique de cette recherche étant particulière, certains critères de sélection ont été listés afin d'obtenir des milieux représentatifs de l'objet de recherche. Ce procédé se nomme échantillonnage théorique (Guillemette, 2006). Par la suite, il s'agit de cibler le ou les sujets à étudier. Dans ce mémoire, l'école a été choisie puisqu'elle est située en milieu défavorisé et qu'elle est reconnue comme étant un modèle dans sa commission scolaire pour bien susciter les premiers apprentissages de l'écrit. Cette technique d'échantillonnage est assez facile à réaliser. Toutefois, la généralisation des résultats obtenue à partir de ce genre d'échantillon n'est pas possible ou, du moins, elle doit être faite avec grande prudence.

Dans ce projet de recherche tout comme dans toute étude de cas, et comme il a été décrit précédemment, la triangulation des méthodes et des sources est importante. Celle-ci assure la validité des données présentées (justesse et stabilité) et sert à contrer les biais relatifs aux limites de l'entretien (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). En effet, plusieurs participants ont des points de vue différents sur la problématique puisqu'ils occupent un rôle différent au sein de l'équipe-école. La direction de l'établissement, les enseignants et l'orthopédagogue sont interrogés de diverses manières. Dans cette section, l'école sera décrite ainsi que les enseignants, les autres professionnels et les apprentissages des élèves.

3.2.1 École

Cette étude de cas se penche sur une école (n=1) provenant de la région de Laval. Elle a été sélectionnée parmi les écoles participantes au projet fondateur, elles-mêmes nommées par leur commission scolaire respective à partir de critères de sélection. À cette fin, trois courriels ont été envoyés au printemps et à l'automne 2013 à toutes les commissions scolaires québécoises francophones (n=60). Les critères de sélections sont présentés dans le tableau 4.

Tableau 4. Critères de sélection des écoles

1. Provenir d'un milieu défavorisé ayant un indice de défavorisation de 8, 9 ou 10
2. Avoir un plan de transition en ce qui concerne l'écriture entre la maternelle et la première année
3. Être reconnue par la commission scolaire comme étant un modèle pour favoriser l'entrée dans l'écrit des élèves

Les courriels ont été redirigés vers les écoles, aux directions ou aux conseillers pédagogiques en français ou au préscolaire, et six écoles ont répondu à cet appel par l'affirmative. Une école s'est par la suite retirée. Cinq écoles ont donc participé à cette recherche.

Dans le cadre de ce présent mémoire, une seule école est étudiée. Cette grande école a un indice de défavorisation de neuf sur dix et accueillait plus de 550 élèves au début du projet, en 2013. De plus, 71% des élèves sont issus de l'immigration. Elle offre des services d'orthopédagogie, de francisation, d'orthophonie, de travail social et d'infirmier. L'apprentissage du français et l'augmentation du taux de réussite dans les

compétences reliées à la langue sont des priorités et font partie des objectifs inscrits dans son projet éducatif.

Au courant des deux années, huit classes ont été observées. Les enseignants et les professionnels rencontrés feront l'objet des prochaines lignes.

3.2.2 Enseignants et autres professionnels

Toutes les enseignantes de l'école œuvrant dans les niveaux ciblés par la recherche (maternelle et première année) ont participé. Au total, huit enseignantes (n=8) ont été rencontrées de façon individuelle. Il s'agit des enseignantes qui ont suivi la cohorte étudiée. Elles étaient toutes de sexe féminin, c'est pourquoi le féminin est employé. La moitié d'entre elles enseignent en maternelle (n=4) et l'autre moitié, en première année (n=4). Un numéro leur a été attribué afin de respecter leur anonymat. Ces numéros sont utilisés dans l'entretien de groupe et son analyse. Ainsi, les enseignantes de maternelle portent les numéros de 1 à 4 et les enseignantes de première année portent les numéros de 5 à 8 précédés d'un E. Le tableau 5 présente quelques informations concernant l'expérience des enseignantes rencontrées.

Tableau 5. Années d'expérience des enseignants

Niveau enseigné	Nombre d'années d'expérience				Nombre d'années dans le niveau				Nombre d'années à l'école			
	E1	E2	E3	E4	E1	E2	E3	E4	E1	E2	E3	E4
Maternelle	31	9	4	1	16	3	1	1	16	3	1	1
Première année	E5 15	E6 17	E7 11	E8 2	E5 3	E6 17	E7 5	E8 2	E5 8	E6 17	E7 3	E8 2

L'E1 est l'enseignante détenant le plus d'ancienneté. En effet, elle cumule 31 années d'expérience en enseignement, dont 16 années en maternelle dans cette école. Elle a suivi plusieurs formations sur certaines pratiques favorisant l'écrit. L'E2 a neuf années d'expérience en enseignement dont trois années en maternelle à cette école. L'E3 a quatre années d'expérience en enseignement. C'est sa première année dans cette école et à ce niveau. Ces deux enseignantes ont suivi quelques formations concernant le matériel utilisé pour l'apprentissage de l'écrit à cette école. L'E4 commence sa carrière en enseignement. C'est donc sa première année d'enseignement. Trois nouveaux enseignants de maternelle ont participé à l'entretien de groupe (E9, E10 et E11) au T3, mais ces enseignants n'ont pas enseigné aux élèves de la cohorte suivie. En effet, lors de la deuxième année du projet, trois enseignantes de maternelle sur quatre (E2, E3 et E4) ont changé d'école (statut précaire) ou sont parties en congé de maternité. Les enseignants remplaçants ont participé au groupe d'entretien, mais comme ils n'étaient pas là ni au début du projet ni lors de la collecte de données de la maternelle, des données personnelles à leur égard n'ont pas été recueillies.

Pour leur part, les enseignantes de première année ont été présentes durant toute l'année scolaire 2014-2015. L'E5 est une enseignante de 15 années d'expérience. Elle enseigne depuis huit années dans cette école et elle en est à sa 3^e année en première année. Elle fait du *looping*, c'est-à-dire qu'elle suit ses élèves de première année à la 2^e année et, à la troisième année, elle retourne en première année, et ce, depuis six ans. Pour sa part, l'E6 a commencé sa carrière dans cette école en première année et cela fait 17 ans qu'elle y enseigne. L'E7 a 11 années d'expérience en enseignement dont cinq en première année et trois dans cette école. Finalement, l'E8 enseigne depuis deux ans. Elle a amorcé sa carrière dans cette école en première année. Ces enseignantes ont donc une expérience professionnelle variée.

La directrice de cette école terminera sa carrière en 2017. Après une formation en adaptation scolaire et une carrière en orthopédagogie, elle est présentement dans ses dernières années de carrière à la tête de l'établissement scolaire. Finalement, l'orthopédagogue détient 10 années d'expérience en orthopédagogie.

3.2.3 Élèves

Au total, 59 enfants ont participé, mais les analyses ont porté sur les 34 enfants présents aux trois temps de mesure. Plusieurs raisons expliquent que quelques élèves n'ont pas été pris en compte dans l'échantillon final : l'absence lors d'une prise de donnée, le consentement des parents, le changement d'école, etc. Les enfants sont tous d'âge préscolaire au T1.

3.3 Techniques, outils et procédure méthodologiques

Pour arriver à dégager et à décrire les pratiques individuelles et collectives en littérature, plusieurs outils ont été utilisés, chacun détenant ses propres objectifs et ses particularités. Le tableau 6 regroupe les techniques et les informations recueillies à partir de celles-ci. La diversité des outils méthodologiques est encouragée dans les études de cas (Baškarade, 2014).

Comme il est mentionné précédemment, ce projet longitudinal s'est étendu sur deux années scolaires (2013-2014 et 2014-2015). Durant l'année scolaire 2013-2014, les enseignantes de maternelle ainsi que les élèves ont été rencontrés une fois au mois de mai (T1). Durant l'année scolaire 2014-2015, la même cohorte d'élèves ainsi que les enseignantes de première année ont été rencontrées au mois de novembre (T2) et au

mois de mai (T3). Les prochaines lignes décriront et situeront dans le temps les techniques ainsi que les instruments de mesure utilisés.

Tableau 6. Outils méthodologiques et informations recueillies

	L'organisation des pratiques	Pratiques d'enseignement	Apprentissage des élèves
Questionnaire (direction)	X		
Entretien de groupe	X	X	
Observation directe en classe (T1-T2 et T3)		X	
Épreuve d'écriture des élèves			X

3.3.1 Questionnaire de données descriptives

Le questionnaire d'enquête est généralement un outil utilisé pour réaliser une collecte de données sur un grand échantillon (Gaudreau, 2011). Ce questionnaire de type fermé permet de recueillir des informations personnelles et professionnelles sur les thèmes pertinents à l'objet de recherche. Dans le cadre de ce mémoire, le questionnaire n'a pas été distribué à un grand échantillon, mais a plutôt servi à recueillir des données permettant d'obtenir des informations non recueillies à l'aide des autres instruments. Le questionnaire destiné à la direction de l'école a été rempli en 2013 soit avant la première observation des chercheurs dans le milieu. Il avait pour objectif d'amasser des informations sur le milieu socioéconomique de l'école, les services offerts aux élèves, les divers moyens de concertation et de collaboration, les pratiques enseignantes reliées à l'écriture en maternelle et en première année ainsi que sur la perception de l'apprentissage des élèves. Toutes les réponses sont teintées par le point de vue du chef

d'établissement. Le questionnaire complet se trouve à l'appendice A. Ces données ont été particulièrement utiles afin de dresser un portrait de l'école.

Le questionnaire oral fermé qui s'adressait aux enseignants avait pour objectif de collecter des informations professionnelles, par exemples le nombre d'année d'expérience, afin de mieux décrire les participants de l'étude. Le questionnaire se trouve à l'appendice B. Les enseignantes de maternelle ont répondu à ces questions au T1 et les enseignantes de première année y ont répondu au T2. Les réponses ont été notées à la main sur le questionnaire. Ces informations ont été utile afin de dresser un portrait des enseignants et de noter les premières impressions quant aux pratiques de concertation et aux difficultés rencontrées dans le milieu.

3.3.2 Observation

L'observation dans la recherche en éducation permet d'aller recueillir des pratiques effectives qui ne peuvent être étudiées à partir d'entretiens (Bru, 2014). Plusieurs types d'observation peuvent être effectués : l'observation du terrain, participante ou en différée (Bru, 2014). Dans le cadre de ce mémoire, l'observation du terrain est utilisée. Divers outils peuvent être utilisés afin de consigner les observations effectuées. Le journal de bord et la grille d'observation sont les plus courants. La grille d'observation, outil choisi dans cette recherche, est un tableau qui contient des thèmes et des sous-thèmes ainsi que des éléments à observer. Ceux-ci découlent « de la problématique de recherche et de son cadre théorique ou conceptuel, mais en particulier de la définition des concepts » (Gaudreau, 2011, p. 123). Dans le cas de cette recherche, la grille contient plusieurs rubriques liées au contenu de l'activité sur l'écrit pratiquée en classe.

Les observations en classe ont porté sur les pratiques d'enseignement de l'écriture. Les enseignantes avaient reçu comme consigne de réaliser une activité sur l'écrit habituelle dans leur classe. L'outil utilisé pour la collecte de données est une grille d'observation présentée à l'appendice C inspirée des recherches au préscolaire de Charron, Montésinos-Gelet et Morin (2009) et des recherches en première année de Turcotte, Giasson et Saint-Laurent (2004). Le même outil a été utilisé pour observer des enseignants de maternelle (T1) et de première année (T2 et T3). Deux personnes étaient présentes lors des observations, ce qui est conseillé afin de valider les résultats obtenus (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004).

Cette grille d'observation est constituée de neuf sections (clarté cognitive/concepts liés à l'écrit, connaissance des lettres, conscience phonologique et phonémique, principe alphabétique, stratégies d'identification et de production de mots écrits, vocabulaire, convention orthographique, habiletés rédactionnelles et calligraphie). Celles-ci ont été élaborées en fonction des connaissances sur les pratiques d'enseignement de l'écrit en maternelle et en première année (Allington, 2002; Brodeur *et al.*, 2005; Hall, 2003; Morin et Montésinos-Gelet, 2005; Taylor *et al.*, 2000). Chaque section comprend des comportements observables que l'observateur doit cocher lorsqu'ils sont abordés durant la période d'enseignement. Par exemple, dans la section sur la connaissance des lettres, un item que le chercheur peut cocher est « Invite les élèves à **identifier** une ou des lettres (quelle est cette lettre?) ».

Bien qu'il soit admis que l'observation est un bon outil pour décrire, comprendre et évaluer les pratiques enseignantes selon les objectifs de la recherche, elle est d'autant plus pertinente lorsqu'elle est jumelée à d'autres méthodes (Bru, 2014). L'entretien est souvent l'une d'entre elles.

3.3.3 Entretien de groupe

Entretien de groupe, focus groupe ou groupe de discussion sont les diverses appellations de cette technique de collecte de données. Utilisée davantage dans le marketing avant les années 80, cette technique est de plus en plus populaire auprès des chercheurs en éducation (Boutin, 2007). Elle consiste à interroger un groupe restreint de personnes (6 à 12 personnes) afin de recueillir de multiples informations sur le déroulement des actions et des interactions des individus vivant dans une même réalité. Ces informations permettent d'identifier des enjeux dans des contextes précis, de prendre des décisions éclairées et d'inspirer différents milieux sur certaines pratiques (Krueger et Casey, 2009). Bref, cette méthode permet de comprendre la réalité de participants qui partagent une même expérience et de dresser des profils d'un contexte donné (qui, quand, comment, pourquoi).

Le groupe de personnes interrogé est souvent homogène et, comme dans le cas de ce mémoire, naturel, c'est-à-dire que le groupe n'a pas été créé artificiellement par le chercheur, mais existait avant la recherche (Boutin, 2007). Dans le cas présent, le groupe interrogé est constitué des membres de l'équipe-école qui ont un lien avec l'enseignement de l'écriture de la maternelle à la première année. Cet entretien est dirigé par un animateur qui utilise un protocole d'entrevue où sont consignées les questions. Tout en étant structurée, cette discussion demeure flexible pour permettre une meilleure compréhension de la réalité du milieu (Gaudreau, 2011). La dynamique du groupe doit être prise en considération, et une atmosphère de confiance et de respect doit être mise en place afin de faciliter l'expression de tous les points de vue. Lorsque c'est le cas, cette technique permet d'engendrer des discussions pertinentes entre les participants. Ils peuvent ainsi renchérir sur les dires des autres et éviter l'inconfort que peut susciter un tête-à-tête avec le chercheur (Boutin, 2007).

Dans ce mémoire, l'entretien de groupe avait principalement pour objectif de recueillir des informations sur l'organisation des pratiques des divers intervenants entourant l'apprentissage de l'écrit en lien avec le premier objectif spécifique de ce mémoire. Celui-ci a eu lieu lors du T3. Les intervenants ciblés par ce projet étaient invités sur l'heure du repas. La directrice, les enseignants de maternelle (ceux qui ont participé au projet et les nouveaux), les enseignantes de première année et l'orthopédagogue étaient présents (n=10).

L'entretien de groupe qui se veut semi-directif est animé à l'aide du protocole d'entretien et enregistré avec un appareil électronique. Ce protocole, présenté à l'appendice D, comporte un mot de bienvenue, les buts de l'entretien, 12 questions accompagnées de sous questions et de leurs relances. Ces questions portent sur des thèmes précis à aborder. Ceux-ci concernent les pratiques des enseignants et des autres intervenants ainsi que la collaboration et l'organisation de ces professionnels en ce qui concerne la compétence à écrire. L'entretien de groupe est d'ailleurs intéressant pour ce mémoire puisqu'il donne accès au point de vue sans pourtant viser l'atteinte d'un consensus absolu (Krueger et Casey, 2009).

En résumé, les diverses techniques utilisées détiennent toutes des liens avec les pratiques d'enseignement de l'orthographe lexicale (observations en classe), l'organisation des pratiques (entretien de groupe T3 et questionnaire à la direction) ou l'apprentissage des élèves (tâche d'écriture au T1, T2 et T3) et donc avec les objectifs spécifiques de ce mémoire.

3.3.4 Épreuve d'orthographe des élèves

La passation de tests est très courante dans les recherches (Gaudreau, 2011). Les tests permettent l'observation d'une caractéristique des participants invisible à l'œil nu. Ainsi, les réponses aux questions de l'épreuve deviennent l'objet d'observation du chercheur (Gaudreau, 2011). Les connaissances sur l'orthographe lexicale des enfants sont donc observées par l'entremise des réponses fournies lors du test.

Dans le projet original, l'évaluation des élèves en écriture a été effectuée sous forme de deux tâches distinctes. La première tâche est écartée pour ce mémoire puisqu'elle ne répond pas à ses objectifs spécifiques. Elle sert à recueillir des données sur la motivation et la valorisation de l'écrit. Pour sa part, la deuxième tâche consiste à écrire une phrase (« Les enfants regardent les bonbons. ») ainsi que six mots (« pain », « cerise », « chapeau », « escargot », « macaroni », « épouvantail ») préalablement lus par le chercheur dans le document de l'élève prévu à cet effet. Cette tâche a été proposée à maintes reprises dans les recherches sur le développement de l'orthographe (Fleuret et Montésinos-Gelet, 2011; Morin et Montésinos-Gelet, 2005; Besse, 2000). Ce document se trouve à l'appendice E. Les consignes pour cette tâche sont rassemblées dans la brochure « Épreuve d'écriture des mots : Consignes de passation » présentée à l'appendice F. Ainsi, lors de chacune des collectes, les mêmes consignes sont données aux élèves. Ce mémoire se concentre uniquement sur la production des mots puisque la phrase demande d'autres notions que l'orthographe lexicale et nécessite des analyses supplémentaires.

L'objectif de cet outil est de recueillir des traces de l'évolution des élèves en ce qui concerne l'orthographe lexicale dans les productions écrites. Pour ce faire, les mêmes mots ont été utilisés lors de la cueillette en maternelle (T1), au début de la première année (T2) et à la fin de la première année (T3). Ces mots ont donc été choisis en

fonction de leurs caractéristiques linguistiques. Certains sont plus faciles (« macaroni ») car ils s'écrivent de façon régulière, sans graphème complexe et sans morphème. D'autres mots sont plus difficiles à orthographier selon la norme (« escargot ») mais permettent davantage de voir l'évolution des connaissances des enfants entre la maternelle et la première année.

3.4 Analyse des données

L'analyse des données des élèves s'est faite de façon quantitative, car il s'agit de comprendre le progrès des participants à partir de critères prédéterminés. Trois analyses distinctes ont été réalisées. Ces analyses ont été inspirées des divers projets liés à l'orthographe de Morin et Montésinos-Gelet (2005; 2006).

La première analyse porte sur les productions globales des élèves lors des trois temps de mesure. Quatre groupes d'élèves ont été créés selon la nature de la production des six mots attendus.

Groupe 1 : Aucun phonème transcrit.

Si l'élève ne retranscrit aucun phonème dans les six mots, il est classé dans ce groupe.

Groupe 2 : Extraction phonologique transcrite partiellement avec des lettre(s) joker

Si l'élève transcrit quelques phonèmes en utilisant également des lettres joker, qui n'ont pas de valeur phonologique, il est classé dans ce groupe.

Groupe 3 : Extraction partielle transcrite sans lettre joker et extraction complète avec lettre(s) joker

Si l'élève transcrit quelques phonèmes sans lettre joker ou s'il est en mesure de transcrire tous les phonèmes du mot mais en y ajoutant des lettres joker, il est classé dans ce groupe.

Groupe 4 : Extraction phonologique complètement transcrite ou écriture orthographique de la majorité des mots.

Si l'élève retranscrit tous les phonèmes des mots (sans lettre joker) ou écrit la majorité des mots de manière orthographique, il est classé dans le groupe 4.

Une fois l'élève classé selon les critères prédéterminés, un histogramme a été créé afin de faciliter la lecture des données des 34 élèves de cette école.

La deuxième partie des analyses est centrée sur la nature des graphèmes transcrits par les élèves pour chacun des mots selon le temps de mesure. Trois catégories ont été formées afin de classer les graphèmes transcrits.

Absence de correspondances phonème-graphème: le phonème n'est pas transcrit ou ne représente pas un phonème présent dans le mot

Ex. L'élève écrit « z » pour écrire « chapeau ». Étant donné que le mot « chapeau » comprend quatre graphèmes (« ch », « a », « p » et « eau ») et que la production produite par l'élève ne contient aucun de ces graphèmes, quatre graphèmes se retrouveraient dans la catégorie « absence de correspondance phonème-graphème ».

Conventionnel : le graphème représente un phonème présent dans le mot, mais il ne respecte pas la norme orthographique

Ex. Un élève écrit « chapo ». Sur les 4 graphèmes écrits, le « o » entre dans la catégorie conventionnelle et les trois autres se retrouvent dans la catégorie suivante, orthographique.

Orthographique : graphème attendu par la norme orthographique

Pour chaque mot, tous les graphèmes ont été classés en fonction de ces trois catégories, et ce, pour chaque production. Par exemple, les quatre graphèmes formant le mot « chapeau » ont été classés pour chacun des élèves. Puisqu'il y a 34 élèves, il existe 136 graphèmes possibles pour ce mot (34X4). Par la suite, le pourcentage de graphèmes des trois catégories a été calculé pour chacun des mots aux trois temps de mesure. Ainsi, si 20 graphèmes ont été catégorisés comme conventionnels pour un mot, 14,7 % des graphèmes produits pour ce mot sont conventionnels (20/136). Des histogrammes ont été créés afin de faciliter la lecture des données. Cette analyse dresse un portrait du groupe d'élèves sélectionnés.

Contrairement à la deuxième analyse, la troisième est une analyse individuelle. Elle présente la classification des 34 élèves selon la nature des graphèmes qu'ils transcrivent pour chacun des mots aux trois temps de mesure. Puisque chaque mot a une complexité orthographique distincte, cette analyse permet d'observer de façon plus pointue les habiletés des élèves en orthographe. Encore une fois, trois catégories ont été créées.

Absence de correspondances phonème-graphème: Lorsqu'au moins un graphème est absent ou ne représente pas un phonème présent dans le mot, l'élève est classé dans cette catégorie.

Conventionnel et orthographique: Lorsque les graphèmes utilisés sont tous conventionnels (graphème représentant un phonème présent dans le mot, mais qui ne respecte pas la norme) l'élève est classé dans cette catégorie. Certains graphèmes orthographiques peuvent être présents.

Orthographique uniquement: Les graphèmes utilisés sont tous orthographiques.

Chacun des six mots a été analysé pour chacun des élèves. Par exemple, pour le mot « chapeau », un élève pourrait écrire « cho » lors du T1. Il serait alors classé dans la catégorie « absence de correspondances phonème-graphème » puisque deux graphèmes sont manquants (« a » et « p »). Lors du T2, le même élève pourrait produire « chapo ». Il serait alors classé dans la catégorie « conventionnel et orthographique ». En effet, tous les graphèmes sont présents, la majorité sont écrits de manière orthographique (« ch », « a » et « p »), mais le dernier graphème est conventionnel. Ce type d'analyse est produit pour tous les mots, lors des trois temps de mesure et pour les 34 élèves participants. Un tableau présente cette analyse qui permettra d'obtenir un portrait des élèves et de leur progrès vers la norme orthographique.

Pour leur part, les données sur les pratiques d'enseignement recueillies sont présentées à l'aide de la grille d'observation utilisée lors de la cueillette de données. En effet, cette grille a été transformée en tableau de fréquence permettant de compiler le nombre de fois qu'une habileté a été abordée lors des trois temps de mesure.

En ce qui concerne l'aspect de l'organisation des pratiques, les propos recueillis lors de l'entretien de groupe ont été retranscrits sous forme de verbatim. Par la suite, les données textuelles ont subi une analyse thématique. Celle-ci visait à faire ressortir les informations saillantes du texte fragment par fragment en codant certaines parties du texte à l'aide de catégories (thèmes) (Fallery et Rodhain, 2007). Ces thèmes, élaborés par le chercheur, se définissent en fonction d'éléments récurrents du verbatim et peuvent évoluer dans le processus d'analyse (Fallery et Rodhain, 2007).

Les questionnaires individuels des enseignants et de la directrice ont généré des données utiles sur les plans descriptif et sociodémographique. De plus, les réponses obtenues serviront à la triangulation des données.

3.5 Aspects déontologiques

En vertu du document *Éthique de la recherche avec des êtres humains* (Conseil des recherches en sciences humaines du Canada, Conseil des recherches en sciences naturelles et en génie du Canada et Institut de recherche en santé Canada, 2014) certains critères éthiques doivent être respectés lors des études concernant des personnes humaines. C'est le cas de cette recherche qui travaille, qui plus est, avec des enfants. Dans le cadre du projet fondateur, un certificat éthique a été remis par le comité éthique de l'Université du Québec à Montréal (2012-S-701274). Celui-ci se trouve à l'appendice G. Le consentement libre et éclairé, l'anonymat ainsi que la nature de la tâche seront discutés brièvement.

3.5.1 Consentement libre, éclairé et continu

Le consentement libre, éclairé et continu est particulièrement important dans les recherches. Les prochaines lignes décriront les termes de cette expression. Le terme « libre » renvoie au fait que les participants peuvent faire le choix en toute liberté de participer ou non à la recherche. Le mot « éclairé », pour sa part, indique que le projet de recherche est clair pour le participant (objectifs, langage utilisé, etc.). En effet, en donnant son consentement, le participant sait dans quel genre de projet il s'engage. Finalement, l'adjectif « continu » signifie que le participant peut se retirer à tout moment sans préjudice s'il le désire et qu'il doit être informé des modifications du

projet s'il y a lieu. Bref, les participants ont le choix de s'engager dans un projet dont ils comprennent les grandes lignes et les modifications qui y sont apportées et de se retirer à tout moment s'ils le souhaitent. Dans le cadre d'un projet où certains participants sont mineurs, le consentement est donné par les parents ou le tuteur légal de l'enfant.

Ces trois aspects du consentement ont été respectés dans le cadre de ce mémoire et ont été expliqués dans la lettre remise aux enseignants participants et aux parents des élèves puisque ceux-ci sont mineurs. Les lettres sont présentées aux appendices H et I. Celles-ci ont été gardées et mises sous clé afin de respecter la prochaine considération éthique : la confidentialité des participants.

3.5.2 Confidentialité

La confidentialité des participants est un autre aspect éthique très important. En effet, celle-ci permet de créer une relation de confiance entre les chercheurs et les participants en leur assurant que toutes les informations recueillies resteront confidentielles. Le chercheur doit donc sécuriser les informations personnelles et retirer toutes les informations contextuelles qui permettraient une identification éventuelle des participants.

Dans le cadre de cette recherche, les noms des élèves ont été substitués par des numéros aléatoires et les informations permettant l'identification de l'école, des élèves et des enseignants ont été modifiées ou enlevées. Finalement, les données recueillies sont gardées sous clé et ne seront pas conservées à l'issue du projet de recherche.

3.5.3 Nature de la tâche

Le principe de base de la déontologie est d'éviter de causer du tort aux personnes qui participent à la recherche. Il revoie également au sentiment que peut ressentir un sujet à qui on demande de remplir des tâches. Dans le cadre de ce projet, les tâches demandées aux élèves ne devraient pas causer de stress inconsidéré puisque celles-ci ne diffèrent pas tellement de celles qu'ils effectuent avec leur enseignant. Si toutefois certains élèves manifestent des signes de stress, il leur sera toujours possible d'arrêter la tâche immédiatement.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Cette section est divisée en trois parties qui sont définies par les objectifs de ce projet. Les pratiques enseignantes liées à l'organisation scolaire seront abordées en premier lieu. Celles-ci seront suivies par la description des pratiques d'enseignement de l'écrit et des progrès des élèves en ce qui concerne l'orthographe lexicale.

4.1 Organisation des pratiques enseignantes

Afin de répondre au premier objectif de la recherche, les résultats concernant les pratiques d'organisation scolaire seront traités. Les données utilisées sont issues de l'entretien de groupe, des questionnaires individuels et des observations en classe. Les données issues des deux types d'entretien sont présentées à l'appendice J. Une mise en contexte est d'abord exposée avant d'aborder les différents thèmes émergeant de l'analyse thématique.

Contexte et historique

Lors de l'entretien de groupe, les participantes expliquent que depuis trois ans, un travail conscient est effectué pour faciliter les premiers apprentissages en ce qui concerne les mathématiques et le français. Bien que quelques enseignantes affirment que ces apprentissages ont toujours été au centre de leurs préoccupations, un problème a été soulevé par les enseignantes de première année lors de l'entretien de groupe. Il y a trois

ans, les élèves arrivaient en première année avec des degrés divers de connaissances concernant l'écrit selon la classe qu'ils avaient fréquentée. Cela causait une grande hétérogénéité sur le plan des habiletés dès le début de l'année scolaire. Rappelons qu'étant donné que cette école accueille un grand nombre d'élèves, quatre classes de maternelles et quatre classes de première année sont requises.

E7: certaines classes voyaient toutes les lettres, tous les sons des lettres et d'autres, rien du tout. Donc, déjà en début d'année, les enfants avaient de très, très grands écarts dépendamment de la classe d'où ils provenaient.

À partir de ce constat, cette même enseignante explique lors de l'entretien de groupe qu'une rencontre formelle a été planifiée avec les acteurs concernés par ce problème : les enseignantes de maternelle, les enseignantes de première année, l'orthopédagogue et la directrice. Cette rencontre, chapeauté par la directrice, visait à établir des objectifs communs et clairs afin d'uniformiser le mieux possible les connaissances mises de l'avant dans chacun des niveaux. Ces informations sont également ressorties dans le questionnaire individuel d'une enseignante (E1). Cette harmonisation est traitée dans la prochaine section.

Harmonisation des contenus disciplinaires et du matériel

Selon les propos recueillis lors de l'entretien de groupe et des questionnaires soumis aux enseignantes, cette rencontre entre les divers acteurs semble être le point d'ancrage qui a permis de mettre de l'avant formellement l'harmonisation des contenus disciplinaires et du matériel inter et intra-niveau.

En ce qui concerne les contenus disciplinaires, les enseignantes mentionnent lors de l'entretien de groupe qu'une progression des apprentissages propre à l'école a été amorcée à la suite de cette rencontre. Chaque niveau possède maintenant ses propres objectifs qui

sont établis selon un ordre de complexité. Selon les participants, cela contribue à créer une plus grande homogénéité et une continuité sur le plan des connaissances et des habiletés entre les élèves, peu importe la classe qu'ils ont fréquentée à la maternelle et en première année. Ainsi, les enseignantes de maternelle nomment deux priorités : la compréhension orale et les lettres. Ces deux priorités sont nommées dans l'entretien de groupe, les questionnaires et elles se manifestent également dans les données issues des périodes d'observations énoncées dans la section 4.2. En ce qui concerne la compréhension orale, les enseignantes notaient lors de l'entretien de groupe que les élèves ne comprenaient pas souvent ce qu'ils arrivaient à lire ou ce qui était discuté. Elles ont alors favorisé l'apprentissage de nouveaux mots de vocabulaire lors d'activités structurées. L'apprentissage des lettres (reconnaissance, son, nom, tracé) de l'alphabet fait également partie des objectifs de la maternelle dans cette école, selon les propos recueillis dans l'entretien de groupe.

E5 : [En première année,] *Ils connaissent à peu près tous le nom des lettres et le son des lettres. Est-ce que ça aide? C'est sûr. Je ne voudrais plus me retrouver sans ça.*

Dans l'entretien de groupe, certaines enseignantes de première année mentionnent que maintenant qu'elles ont connu ce système, elles ne pourraient plus s'en passer. Cela facilite les premiers mois de l'année scolaire. Elles continuent dans cette voie, et selon elles, malgré les résistances perçues auprès de collègues des autres écoles.

E7 : *Mais même des fois en formation on se fait dire... que, tu sais... qu'on était trop sévère.*

E5: *Ben, c'est ce que je disais tantôt quand je suis allée en formation en dysphasie. Il y a quelqu'un qui a mis son poing sur la table et qui a dit : « Ça c'est une décision-école [de voir les sons de toutes les lettres]. Nous, on ne touche pas à ça ».*

Comme il a été évoqué pendant l'entretien de groupe, en maternelle, les objectifs de cette école concernant la littératie sont notamment l'apprentissage du nom, du son et du tracé de

toutes les lettres de l'alphabet. Les enseignantes admettent toutefois que le programme recommande la reconnaissance de quelques lettres seulement. Bref, les objectifs pédagogiques semblent clairs et partagés par toutes les enseignantes de chacun des niveaux.

En plus de la cohérence dans les contenus disciplinaires, les enseignantes mentionnent lors de l'entretien de groupe et dans leur questionnaire que le matériel utilisé en première année correspond à la suite de celui qui est utilisé en maternelle. Ainsi, les élèves y trouvent les mêmes personnages, le même vocabulaire, le même affichage et la même structure des activités, ce qui, aux dires des enseignants, est également aidant. Ces derniers éléments seront davantage abordés dans la section 4.2.

E1 : Au niveau presco, nous, c'est la machine à lire. Ça les habitue déjà à faire ça, mais quand ils arrivent en première, c'est différent, mais ils connaissent [la structure de l'activité].

Lors des observations réalisées en classe, il a été d'ailleurs observé que les enseignantes réalisaient les mêmes activités et les mêmes évaluations en 1^{re} année. D'une classe à l'autre, les données des observations indiquent que les enseignantes animent des activités de manière différente, mais que les habiletés visées sont les mêmes (par exemple, être en mesure d'écrire deux phrases complètes par image) et que le matériel l'est également (canevas d'un récit en trois temps sur un chat et une souris, marionnettes représentant les différents constituants d'une phrases, etc.).

Leadership pédagogique

Plusieurs propos échangés lors de l'entretien de groupe permettent de constater que la directrice détient un leadership concernant les pratiques d'organisation scolaire ainsi que les connaissances à aborder dans chaque degré.

E6: *La directrice avait décidé de chapeauter ça et de prendre la décision de, elle, ce qu'elle voulait pour les maternelles et les premières années.*

E1: *C'est la directrice qui décidait [des programmes à instaurer].*

Directrice : *J'ai un peu décidé de ce qu'on mettait en place, du matériel qu'on achetait, donc tous les genres de programmes qu'on veut aller découvrir au niveau de la maternelle.*

Bien que ce leadership soit abordé dans l'entretien de groupe, ce n'est pas le nom de la directrice qui est nommé. C'est plutôt le nom d'une enseignante de maternelle (E1) qui est aussitôt sorti. En ce qui concerne les enseignantes de première année, selon les propos recueillis dans l'entretien et les questionnaires, le leadership semble être partagé entre les quatre enseignantes. Néanmoins, dans les questionnaires individuels, la majorité des enseignantes ont indiqué que la directrice était très engagée. Donc, bien que le discours de l'équipe-école dans l'entretien de groupe évoque davantage un leadership partagé, le leadership de la direction est toutefois relevé par la majorité des enseignantes dans les questionnaires individuels. Ce leadership est d'ailleurs perceptible lorsque le rôle de l'orthopédagogue est discuté.

Rôle de l'orthopédagogue

La directrice de l'école mentionne, dans l'entretien de groupe, qu'elle a été orthopédagogue durant 20 ans et qu'elle connaît les savoirs à acquérir dans ces niveaux. Également, elle a sa propre idée du métier d'orthopédagogue. Lorsqu'elle est arrivée dans cette école, elle a changé la manière d'intervenir de l'orthopédagogue.

Directrice : *Moi, ça toujours été ma vision de toute façon que, même en maternelle, c'est au début de l'année qu'on commence [à intervenir].*

Ainsi, selon les données de l'entretien, l'orthopédagogue observe et intervient dans les classes dès le début de l'année, et ce, même à la maternelle. Par la suite, vers le mois de

mars, elle isole des petits groupes d'élèves en difficulté et intervient auprès d'eux. C'est également ainsi que la directrice a décrit le rôle de l'orthopédagogue dans son questionnaire. De plus, l'orthopédagogue mentionne lors de l'entretien de groupe qu'elle fait un suivi important auprès des élèves en difficulté. Elle affirme garder des traces de ses interventions dans les dossiers des élèves et suivre ces élèves lors de leur première année également. Ainsi, un suivi rigoureux est assuré entre les interventions réalisées à la maternelle et en première année. Les informations concernant les élèves circulent avec leur dossier, mais également par les échanges formels ou informels entre les enseignants. Ces différentes tâches accomplies par l'orthopédagogue sont également rapportées par certains enseignants dans les questionnaires individuels.

Communications entre enseignants

Les échanges entre collègues sont courants dans cette école, selon les propos recueillis lors de l'entretien de groupe. Bien qu'elles mentionnent que le temps leur manque dans l'entretien de groupe et dans les questionnaires, les enseignantes de première année affirment se rencontrer un midi par semaine. Elles disent profiter de ces rencontres pour discuter des approches, de certains défis et planifier des activités et des évaluations. De leur côté, les enseignantes de maternelle ne se rencontrent pas de manière formelle entre elles. Les données concernant les fréquences des rencontres formelles ou informelles sont confirmées par les questionnaires individuels des enseignantes.

En ce qui concerne les communications entre le préscolaire et la première année, les visions diffèrent selon le rôle joué. En effet, les enseignantes déclarent dans leur questionnaire individuel et dans l'entretien de groupe qu'elles communiquent régulièrement avec les enseignantes de maternelle de manière informelle. La vision de la directrice diffère sur ce point. En effet, dans son questionnaire, elle indique qu'elle croit que les enseignantes des deux niveaux scolaires ne se rencontrent pas plus d'une fois par année afin de discuter des

élèves ou des pratiques d'enseignement. Les propos suivants recueillis dans l'entretien de groupe semblent plutôt confirmer les propos des enseignantes.

E7: Oui, en début d'année, on va voir chaque prof [de maternelle], pis il nous parle spécifiquement avec notre liste de classe des élèves qu'il a eus.

E5: Pis même des fois pas juste au début de l'année (...)

E1: On communique beaucoup, la maternelle et le premier cycle.

En effet, en début d'année de manière formelle ou au courant de l'année de manière informelle, les enseignantes semblent discuter de certains élèves ou d'interventions effectuées auprès d'eux. Une enseignante de première année a mentionné qu'avec les enseignantes de maternelle, elle discutait plus des élèves, alors qu'avec les enseignantes de première année elle discutait plus de pédagogie. Une vision éducative commune se dégage d'ailleurs des propos recueillis.

Vision éducative commune des enseignants

Des commentaires recueillis dans l'entretien de groupe tels : « Il faut tirer vers le haut (E6) » ou « Les enfants sont capables (E6) », illustrent comment les différents professionnels ont des attentes élevées concernant les apprentissages des élèves. Comme il a été mentionné précédemment, il y a trois ans, elles ont précisé et augmenté les objectifs à atteindre, et ce, surtout à la maternelle.

Directrice: On a demandé plus que ce que le programme demandait.

E5: Et ça nous aide beaucoup d'ailleurs depuis que c'est fait.

Ces précisions dans leurs objectifs leur permettent de « se diriger toutes vers les mêmes choses (E5) » et d'« avoir un but commun (E5) ». Cela ressort également dans les questionnaires individuels des enseignants et de la directrice. De plus, les propos des

enseignantes dans l'entretien de groupe semblent refléter une grande responsabilisation de la part du personnel de l'école dans la réussite des élèves.

Directrice : Et de se dire que tout appartient à l'élève... l'élève est en difficulté, l'élève a des facteurs de risque : sa nationalité, la défavorisation, c'est d'oublier justement que si la classe ne donne pas tout ce qu'il a besoin pour surpasser les attentes, ben c'est nous autres [L'école], le facteur de risque dans ce cas-là.

Les enseignantes identifient également des caractéristiques communes aux divers professionnels œuvrant dans cette école. La rigueur, l'investissement et la passion sont nommés.

E6 : Moi, j'ajouterais que je trouve que les enseignants qui travaillent ici sont très rigoureux. C'est souvent des gens qui travaillent beaucoup, qui veulent beaucoup, qui s'investissent.

E9: Même les jeux libres, il y a une intention pédagogique derrière

E1 : Il faut que t'aimes ça, sinon tu peux pas là. Il faut que tu sois passionnée, sinon t'embarques pas et, ici, tu changes d'école.

Cette dernière citation évoque une des difficultés rencontrées dans ce milieu : le grand roulement du personnel.

Difficultés rencontrées dans le milieu

Certaines difficultés ont été abordées lors de l'entretien de groupe et dans les questionnaires en ce qui concerne l'entrée dans l'écrit. Il s'agit des caractéristiques du milieu et du roulement du personnel. Celles-ci seront présentées à la lumière des propos des professionnels rencontrés.

Selon quelques passages de l'entretien de groupe, les caractéristiques du milieu semblent complexifier l'enseignement. Cette école se situe dans un milieu défavorisé et allophone, où plusieurs enfants ne parlent pas le français à la maison. Ces caractéristiques influencent les pratiques d'enseignement, comme le soulignent les propos recueillis lors de l'entretien de groupe.

Directrice : C'est aussi du fait que le milieu est allophone. On insiste beaucoup plus sur le vocabulaire, beaucoup plus de phono pour les préparer.

E1 : Ils vont lire, mais ils ne comprennent pas ce qu'ils lisent. Donc, je me suis dit qu'il faut faire un petit peu plus [de compréhension orale].

E6 : On va vraiment accentuer le français parce qu'ils ne comprennent pas bien.

Directrice : Surtout dans notre milieu, sinon s'ils ne sont pas prêts, en première année, c'est pire.

Enseignante : Ils partent avec deux prises.

Ces difficultés sont également relevées dans les questionnaires individuels soumis aux enseignantes et à la directrice. Toutefois, des efforts sont mis de l'avant par les enseignants afin de créer un lien avec les parents. En effet, l'E8 mentionne dans son questionnaire individuel que des interprètes sont présents lors des rencontres de parents. De plus, un projet en lien avec la communauté permet de prêter aux familles des films, des livres et autres matériels en français afin de faire entrer la langue française dans les maisons. Une importance est également accordée aux matières de base en début de scolarité tant en maternelle qu'en première année à cause des particularités du milieu. Cela se reflète dans les propos d'une enseignante de première année lorsqu'elle comparait l'école en milieu favorisé de sa fille et la sienne.

E6 : Moi, je nous regarde, on fait beaucoup de français/mathématique. On ne se part pas des projets de papiers mâchés.

Dans la même veine, l'accent est mis sur la langue consciemment par rapport au milieu. Les habiletés de base sont développées en début de scolarité afin de préparer les élèves aux

niveaux supérieurs du primaire. Étant donné la barrière de la langue, le lien avec les parents n'est pas simple.

Directrice : Tu sais, les parents ne sont pas capables de faire les devoirs et les leçons.

E5 : Ils ne peuvent pas lire ce qu'ils doivent faire.

Plusieurs d'entre eux, ne sachant parler le français doivent demander à leur enfant de traduire les messages des enseignantes. Les difficultés de communication avec les parents sont également notées dans les questionnaires individuels. Toutefois, une enseignante révèle dans son questionnaire individuel que lors des rencontres de parents, des interprètes sont présents pour faciliter la discussion. De plus, certains programmes sont instaurés dans l'école pour essayer de familiariser les parents au français et pour engager les parents dans l'éducation de leur enfant. Cette dernière information a été recueillie dans l'entretien de groupe.

Directrice : À la maison, on essaie avec le projet SIAA, vous envoyez des livres, des jeux, des DVD en français. C'est sûr que ça nous permet d'amener le français par obligation, les forcer de rentrer le français à la maison parce que sinon, on l'a pas.

Des efforts sont faits de la part des enseignantes et des autres professionnels bien que cela n'est pas décrit comme facile lors de l'entretien de groupe et dans les questionnaires individuels.

En plus du manque de temps pour les rencontres, une autre difficulté rapportée lors de l'entretien de groupe et dans le questionnaire de la directrice est le roulement du personnel. En effet, les enseignantes confient que huit enseignantes sont passées dans les classes de maternelle depuis les trois dernières années. Cela complexifie le maintien de la cohérence entre les classes, comme le dit une enseignante.

E1: Il y a eu tellement de roulement du personnel il y a trois ans. Donc, à un moment donné, ça devient difficile de rester sur une même structure.

Néanmoins, la directrice rappelle à la suite de ce commentaire que les objectifs sont clairs pour tous les enseignants et donc qu'ils ne peuvent changer complètement la structure mise en place.

En guise de synthèse, précifions que l'entretien de groupe visait à recueillir, et ce, à partir du discours partagé des intervenants, des informations sur les pratiques d'organisation mises en place dans cette école afin de favoriser l'apprentissage de l'écrit. Ces données ont été croisées avec celles qui ont été recueillies lors des séances d'observation ainsi que dans les questionnaires individuels des enseignantes et de la directrice. Il ressort de ces trois sources de données convergentes que la cohérence entre les deux niveaux, les attentes élevées et la rigueur des enseignants sont des conditions favorables, mais que le roulement du personnel et les caractéristiques du milieu engendrent certaines complications. Certains aspects en lien avec les pratiques pédagogiques ont également été abordés. Toutefois, ceux-ci seront davantage discutés dans la prochaine section.

4.2 Pratiques d'enseignement

Le deuxième objectif de ce mémoire s'articule autour de la description des pratiques d'enseignement. Il convient de rester prudent lors de la description des pratiques d'enseignement. En effet, une seule période d'observation a été effectuée dans les classes de maternelle tandis que deux périodes d'observations ont été consacrées aux enseignantes de première année. Celles-ci serviront à trianguler les données et à illustrer les pratiques rapportées lors de l'entretien de groupe et dans les questionnaires. Rappelons que lors des périodes d'observations, il avait été demandé aux enseignantes de réaliser une activité d'écriture habituelle. Deux aspects seront abordés : l'environnement de la classe ainsi que les habiletés visées par les activités observées.

Environnement de la classe

La description du milieu d'observation est importante en recherche interprétative (Gaudreau, 2011). Cette section a donc pour objectif de décrire les classes observées de manière brève en présentant les différents éléments présents sur les murs et dans les coins lecture en maternelle (T1), en début de première année (T2) et à la fin de la première année (T3).

Les murs des classes observées comprenaient de nombreux renvois à l'écrit ainsi que des productions artistiques d'élèves. Le tableau 7 présente les divers éléments présents sur les murs des classes aux trois temps d'observation. Les observations portaient uniquement sur les éléments en lien avec l'écriture ou la lecture. Plusieurs affiches sur des notions mathématiques étaient présentes, mais elles n'ont pas été recensées.

Tableau 7. Éléments présents sur les murs des 4 classes

	T1 (/4)	T2 (/4)	T3 (/4)
Chaîne alphabétique	4	4	4
Lettres	4	4	4
Sons	4	4	4
Mots étiquettes	2	4	4
Mots de la routine	3	4	4
Mod. calligraphie	0	3	0
Prénom	2	3	4
Autres	Les couleurs, Raconte-moi l'alphabet	Carte de sons complexes	Carte de sons complexes

On remarque que peu importe les classes ou l'ordre d'enseignement, les lettres et les sons sont toujours présents sur les murs. Les mots étiquettes, les prénoms et les mots liés à la routine sont pour leur part plus présents dans les classes de première année, mais sont tout de même présents dans la moitié des classes en maternelle. Les modèles de calligraphie ne sont présents qu'en début de première année. Les enseignantes changent donc leur

affichage durant l'année en fonction des progrès des élèves. Finalement, diverses feuilles sont affichées aux murs. À la maternelle, elles présentent le matériel pédagogique en lien avec les lettres et, en première année, elles évoquent certaines régularités orthographiques comme le *G* dur ou le *G* doux. Les murs de ces classes peuvent donc présenter des changements durant l'année, mais restent très riches. Cela illustre de quelle manière l'environnement des classes de maternelle et de première année est en continuité.

Aucun coin d'écriture indépendant n'a été observé en maternelle ni en première année. Les élèves utilisent les tables réparties dans la classe pour faire leurs activités d'écriture. Toutefois, un coin lecture était présent dans toutes les classes observées. Le tableau 8 présente les divers éléments présents dans les coins lecture aux trois temps d'observation.

Tableau 8. Les éléments présents en classe dans le coin lecture

	T1 (/4)	T2 (/4)	T3 (/4)
Abécédaire	1	3	0
Album	4	4	4
Documentaire	4	4	3
Magazine	0	3	0
Autres	Premières lectures	Affiches, documentaires, dictionnaires, jeux de vocabulaire	Collections graduées

Les albums et les documentaires sont très présents dans les coins lecture, et ce, peu importe l'ordre d'enseignement. L'abécédaire est présent dans une seule classe de maternelle alors qu'il est présent dans trois classes sur quatre en début de première année et disparaît à la fin de l'année. Pour leur part, les magazines ne sont pas présents en maternelle et à la fin de la première année, mais sont présents dans la majorité des classes en début de première année.

Les coins lecture sont donc également portés à évoluer en cours d'année. Par exemple, lors d'une visite au T2 le thème du cirque était abordé. Beaucoup de livres présents avaient

pour sujet divers aspects liés au cirque. Lors de la visite suivante (T3), les livres sur le cirque n'étaient plus présents ou moins apparents. Finalement, certains éléments ont été observés même s'ils ne figuraient pas sur la liste d'observation. Les coins lecture étaient souvent décorés avec des affiches sur la lecture et les livres étaient la majeure partie du temps classés par niveaux de difficulté. En résumé, tous les coins lecture rassemblaient beaucoup de livres de différents genres (texte narratif, texte descriptif, etc.) et portant sur divers sujets.

Bref, l'environnement des classes observées était riche et varié. Les élèves étaient en contact avec divers éléments de la langue et ceux-ci changeaient en fonction du temps de l'année et des apprentissages. L'environnement de la classe ayant été décrit, la prochaine partie se concentre sur les différentes habiletés abordées par les activités observées.

Habiletés visées

Les activités observées ont été analysées en fonction des habiletés que les enseignants abordaient durant la période d'observation. Rappelons que plus d'une habileté pouvait être cochée lors des activités. Le tableau 9 présente la fréquence d'apparition de habiletés.

Clarté cognitive/concepts liés à l'écrit

Lors de tous les temps d'observation, la moitié ou plus des enseignants mentionnaient le vocabulaire technique de la langue (point, majuscule, minuscule, mot, phrase, etc.) (T1=2/4, T2=3/4, T3 =4/4). En début de première année, certains enseignants ont porté également attention aux différents types d'écrit (T2=3/4) et à l'orientation de l'écrit (T2 =1/4). La moitié des enseignantes de la maternelle ont abordé la clarté cognitive alors que les quatre enseignantes de première année l'ont fait.

Connaissance des lettres

Des activités abordant la connaissance des lettres ont été observées en maternelle et au début de la première année. Lors du T1 et du T2, le son (T1=2/4, T2 =2/4), le nom (T1 =2/4, T2 =2/4) et le tracé des lettres (T1 =1/4, T2=3/4) ont été abordés. Également, lors du T1, une attention particulière était portée à la reconnaissance (T1=2/4) et à l'identification (T1=4/4) des lettres. Deux enseignantes de première année lors du T2 ont pour leur part comparé des lettres (différence, ressemblance). Bref, les quatre enseignantes de la maternelle ont abordé des connaissances sur les lettres et les trois quarts des enseignantes en début de première année également. Les observations confirment les propos recueillis dans l'entretien de groupe puisque l'apprentissage des lettres est une priorité au préscolaire afin de construire sur ces apprentissages en première année. Une grande importance a été accordée aux lettres lors des périodes observations.

Conscience phonologique et conscience phonémique

Lors des périodes d'observation, la majorité des enseignants de maternelle et de première année ont modelé ou amené les élèves à manipuler des syllabes (T1=3/4, T2=1/4, T3=4/4) et des phonèmes (T1 =2/4, T2 =1/4, T3=4/4). En maternelle, deux enseignants ont également amené les élèves à identifier des mots selon leurs caractéristiques phonologiques. La moitié des enseignantes de maternelle et toutes les enseignantes de première année ont abordé la conscience phonologique ou la conscience phonémique lors des périodes d'observation.

Tableau 9 Habilités visées dans les activités observées

		M T1 (/4)	1 ^{re} T2 (/4)	1 ^{re} T3 (/4)
Clarté cognitive/ concepts liés à l'écrit	Présente les particularités d'un livre (ex : titre, quatrième de couverture, auteur).	0	0	0
	Aborde l' orientation de l'écrit (gauche, droite, haut, bas).	0	1	0
	Fait classer des livres dans le coin lecture.	0	0	0
	Amène ses élèves à distinguer les types d'écrits .	0	3	0
	Fait prendre conscience à ses élèves des fonctions de l'écrit (code, usage, ...).	0	0	0
	Demande aux élèves de distinguer l'écrit de l'image .	0	0	0
	Fait connaître à ses élèves du vocabulaire technique de la langue : majuscule, minuscule, mot, phrase, texte, titre, blancs graphiques, ponctuation, paragraphe, etc.	2	3	4
Connaissance des lettres	Enseigne le nom de certaines lettres.	2	2	0
	Enseigne le son de certaines lettres.	2	2	0
	Travaille à partir du tracé de la lettre .	1	2	0
	Fait comparer des lettres , selon leurs différences ou leurs ressemblances (minuscules, majuscules,).	0	2	0
	Invite les élèves à identifier une ou des lettres. (quelle est cette lettre?)	4	0	0
	Invite les élèves à reconnaitre une ou des lettres. (trouve le «f»)	2	0	0
Conscience phonologique et conscience phonémique	Amène les élèves à manipuler les syllabes .	3	1	4
	Amène les élèves à manipuler les rimes .	0	0	0
	Invite les élèves à trouver des mots selon des caractéristiques phonologiques particulières. (trouve un mot qui commence par..., trouve un mot qui rime avec...)	2	0	0
	Invite les élèves à manipuler les phonèmes .	2	1	4
Principe alphabétique	Demande à ses élèves d' établir des relations entre les sons du langage et les lettres de l'alphabet.	3	1	2
	Fait prendre conscience à ses élèves de l' ordre des sons entendus dans les mots écrits (séquentialité).	2	1	2
Vocabulaire	Enseigne des nouveaux mots de vocabulaire de façon explicite.	1	1	2
	Enseigne des stratégies d'apprentissage du vocabulaire (utiliser le contexte et la morphologie).	0	0	0

Tableau 9. Habiletés visées dans les activités observées (suite)

		M T1 (/4)	1 ^{re} T2 (/4)	1 ^{re} T3 (/4)
Stratégies d'identification et de production des mots écrits	Amène les élèves à deviner ou prédire ce qui est écrit.	0	1	0
	Amène ses élèves à faire correspondre chaque lettre d'un mot aux phonèmes afin d'identifier ce mot.	0	1	2
	Invite ses élèves à mémoriser des mots.	0	0	0
	Travaille la segmentation des mots écrits en syllabes.	2	2	4
	Travaille la reconnaissance de mots (par exemple, à partir des prénoms ou de mots étiquettes).	0	2	0
	Demande à ses élèves de trouver le petit mot dans le grand mot (hiver-hivernal).	0	0	0
	Enseigne le sens de certains préfixes (pré, anti, re) ou suffixes (hivernal).	0	0	0
	Enseigne une régularité orthographique (ex : «s» entre deux voyelles).	0	0	2
	Amène les élèves à utiliser la stratégie analogique phonologique (le même son que).	1	1	0
	Amène les élèves à utiliser la stratégie analogique orthographique (la même partie de mot que).	0	0	0
	Invite ses élèves à écrire en recopiant .	1	3	4
	Incite ses élèves à trouver comment s'écrit un mot .	0	1	4
Conventions orthographiques	Aborde le concept de norme orthographique (présence de digrammes, morphogrammes, etc.).	3	3	0
	Aborde la morphologie du nombre (singulier/pluriel).	2	0	0
	Aborde la morphologie du genre (féminin/masculin).	0	0	0
Habilités rédactionnelles	Invite les élèves à écrire un mot, une phrase, une partie d'histoire .	1	3	4
	Utilise les stratégies rédactionnelles avec les enfants (planification, mise en texte, révision).	0	2	2
	Enseigne qu'une phrase commence par une majuscule et se termine par un signe de ponctuation.	0	3	4
Calligraphie	Enseigne certaines lettres ou certains traits à calligraphier .	2	4	0
	Travaille sur l' orientation de l'écriture .	0	3	0
	Corrige les mauvaises tenues de crayon.	0	0	0
	Corrige les mauvaises postures pour écrire.	1	0	0
	Invite les élèves à développer leurs habiletés de graphomotricité fine .	0	0	0

Principe alphabétique

Le principe alphabétique est abordé aux trois temps d'observation. Les enseignantes cherchaient à établir des relations entre les sons et les lettres ($T1=3/4$, $T2=1/4$, $T3=2/4$) et à faire comprendre aux élèves la séquentialité des phonèmes dans les mots ($T1=2/4$, $T2=1/4$, $T3=2/4$). Les trois quarts des enseignantes du préscolaire et la moitié des enseignantes de première année ont abordé le principe alphabétique lors des activités observées.

Vocabulaire

Aux temps un à trois, certains enseignantes ont présenté des mots nouveaux aux élèves ($T1=1/4$, $T2=1/4$, $T3=2/4$). Cette catégorie a été la moins abordée. En effet, seulement le quart des enseignantes de la maternelle et la moitié des enseignantes de première année ont enseigné des mots de vocabulaire lors des périodes observées.

Stratégies d'identification et de production des mots écrits

Au T1, lors des périodes d'observation, les enseignantes amenaient leurs élèves à segmenter les mots ($T1=2/4$), à écrire en recopiant ($T1=1/4$); et à utiliser des stratégies analogiques phonologiques (le même son que) ($T1=1/4$). Toutes ces stratégies sont également présentes en première année, mais d'autres s'y ajoutent. En effet, les régularités orthographiques ($T2=0/4$, $T3=2/4$) ont été enseignées et les élèves ont été amenés à prédire les mots écrits ($T2=1/4$, $T3=0/4$), à faire correspondre des lettres d'un mot aux phonèmes ($T2=1/4$, $T3=2/4$), à reconnaître des mots ($T2=0/4$, $T3=2/4$) et trouver comment s'écrit un mot ($T2=2/4$, $T3=0/4$). Cette catégorie a été grandement abordée lors des activités observées. En effet, les trois quarts des enseignantes de maternelle et toutes les

enseignantes de première année ont discuté des stratégies d'identification et de production de mots écrits.

Conventions orthographiques

La norme orthographique a été abordée par certains enseignants lors du T1 et du T2 (T1=3/4, T2=3/4). De plus, la morphologie du nombre a été discutée en maternelle par deux enseignantes. Les trois quarts des enseignantes de maternelle et de première année ont parlé des conventions orthographiques lors des périodes d'observation.

Habilités rédactionnelles

Les habiletés rédactionnelles ont été abordées lors de tous les temps d'observation. En effet, certaines enseignantes invitaient leurs élèves à écrire des mots ou des phrases (T1=1/4, T2=3/4, T3=4/4). De plus, lors des deux temps d'observation en première année, les enseignantes mentionnaient à leurs élèves qu'une phrase commençait par une majuscule et se terminait par un point (T2=3/4, T3=4/4), et des stratégies rédactionnelles (T2=2/4, T3=2/4) ont été enseignées aux élèves. En résumé, selon les données recueillies, les habiletés rédactionnelles sont nettement plus abordées en première année (4/4) qu'en maternelle (1/4).

Calligraphie

Dans les activités observées au T1 et au T2, les enseignantes de première année et de maternelle portaient attention à la calligraphie de certaines lettres (T1=2/4, T2=4/4) et à l'orientation (T1=0/4, T2=3/4) de celles-ci. Bien que cette attention n'ait pas été observée lors du T3, elle semble tout de même importante. La moitié des enseignantes de maternelle

et la totalité des enseignantes de première année ont abordé la calligraphie en début d'année.

Bref, les activités menées par les enseignantes sont denses, car beaucoup d'habiletés ont été touchées dans chacune des activités observées. Il n'y a pas de distinction majeure entre les pratiques observées à la maternelle et en première année. On remarque en effet durant les périodes d'observation que toutes les catégories de la grille d'observation ont été abordées, et ce, en très peu de séances.

Les pratiques enseignantes d'organisation et les pratiques pédagogiques ont été décrites plus haut. Il reste maintenant à déterminer si les pratiques qui ont été déclarées et observées suscitent des progrès en orthographe lexicale chez les élèves fréquentant l'école.

4.3 Progrès en orthographe lexicale d'élèves entre la maternelle et la fin de la première année

Afin de comprendre le développement de l'orthographe lexicale des 34 élèves entre la fin de la maternelle et la fin de la première année, les six mots demandés (« pain », « cerise », « chapeau », « escargot », « macaroni » et « épouvantail ») ont fait l'objet de trois analyses. La première analyse offre une vision globale de l'évolution des élèves, la deuxième porte sur la nature des graphèmes transcrits et la troisième offre un portrait des élèves plus précis puisqu'elle traite de tous les mots un à un.

Pour la première analyse, rappelons que les élèves ont été classés selon leur production globale dans un des quatre groupes suivants :

Groupe 1 : Aucun phonème transcrit

Groupe 2 : Extraction phonologique transcrite partiellement avec lettre(s) joker

Groupe 3 : Extraction partielle transcrite sans lettre joker et extraction complète avec lettre(s) joker

Groupe 4 : Extraction phonologique complètement transcrite ou écriture orthographique de la majorité des mots

La figure 2 présente le nombre d'élèves présents dans chacun des groupes selon le temps de mesure.

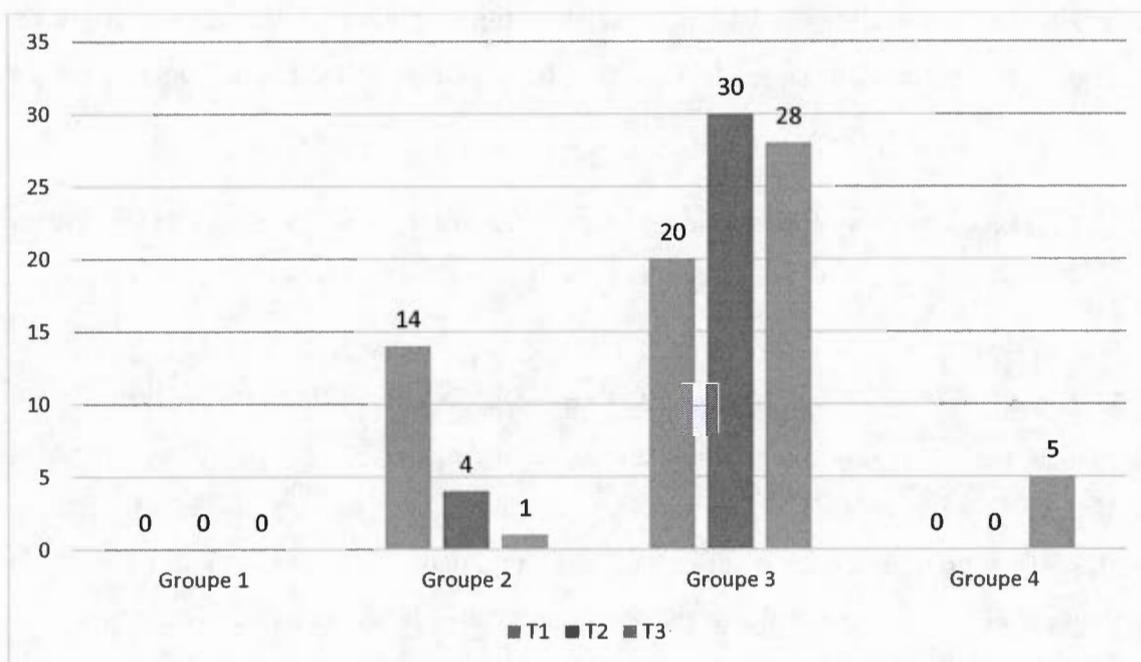


Figure 2. Classement des élèves selon leur production globale

L'examen visuel du graphique permet de constater qu'il n'y a aucun élève qui se retrouve dans le groupe 1. Tous les élèves de l'échantillon peuvent donc retranscrire au moins un phonème d'un des mots présentés, et ce, dès la fin de la maternelle. De plus, la majorité des élèves se retrouvent dans le groupe 3, c'est-à-dire qu'ils ont été en mesure de

retranscrire partiellement les phonèmes des mots sans ajouter de lettres joker, et ce, aux trois épreuves.

À la fin de la maternelle (T1), tout comme au début de la première année (T2), les élèves se trouvent dans le groupe 2 ou le groupe 3. Toutefois, la distribution de ceux-ci diffère. Lors du T1, 14 élèves retranscrivent partiellement les phonèmes des mots en ajoutant des lettres joker, c'est-à-dire sans valeur phonologique. Cependant, davantage d'élèves (n=20) n'ajoutent plus de lettre joker dans leurs productions. Au T2, trois fois moins d'élèves (n=4) mettent des lettres joker dans leurs productions. En effet, la grande majorité des élèves (n=30) sont en mesure de retranscrire partiellement les phonèmes des mots demandés sans ajouter de lettre n'ayant pas de valeur phonologique.

À la fin de la première année (T3), un tout autre portrait se dresse. Même si, encore une fois, la majorité des élèves se trouvent dans le groupe 3 (n=28), un seul élève utilise encore des lettres joker pour transcrire les mots demandés et cinq élèves sont en mesure d'écrire la majorité des mots de manière orthographique ou retranscrivent de façon exclusive et exhaustive les phonèmes des mots demandés. Bien qu'ils ne connaissent pas tous l'orthographe des mots, les élèves diversifient de plus en plus les graphèmes utilisés et font des liens plus clairs entre les phonèmes et les graphèmes.

La deuxième analyse permet de constater la nature des graphèmes retranscrits pour chacun des mots selon le temps de mesure. Rappelons les trois catégories qui ont été formées afin de réaliser cette analyse:

Absence de correspondances phonème-graphème : le phonème n'est pas retranscrit ou ne représente pas un phonème présent dans le mot.

Conventionnel : le graphème représente un phonème présent dans le mot, mais il ne respecte pas la norme orthographique

Orthographique : graphème attendu par la norme orthographique

Les figures 3 à 8 présentent la nature des graphèmes retranscrits en pourcentage pour chacun des mots aux trois temps.

Pour tous les mots demandés, le nombre de graphèmes absents ou non conventionnels diminue tandis que le nombre de graphèmes orthographiques augmente du T1 au T3. On remarque également qu'en fin de maternelle (T1), au moins un tiers des graphèmes sont retranscrits de manière orthographique pour chacun des mots. Pour certains mots comme « macaroni » et « cerise », un peu plus de la moitié des graphèmes sont d'ores et déjà orthographiques.

Au T3, plus des deux tiers des graphèmes sont retranscrits de manière orthographique, et ce, pour tous les mots demandés. En ce qui concerne les graphèmes conventionnels, on remarque qu'ils augmentent entre le T1 et le T3 pour les mots « pain » et « épouvantail » tandis qu'ils diminuent pour les autres mots et sont remplacés par des graphèmes orthographiques.

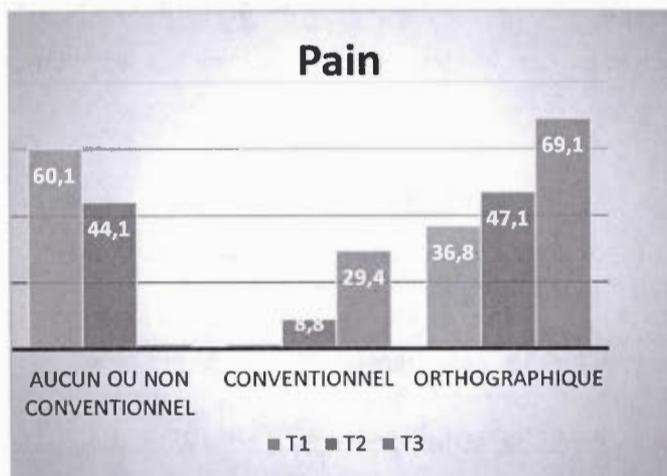


Figure 3. Nature des graphèmes (%) pour pain

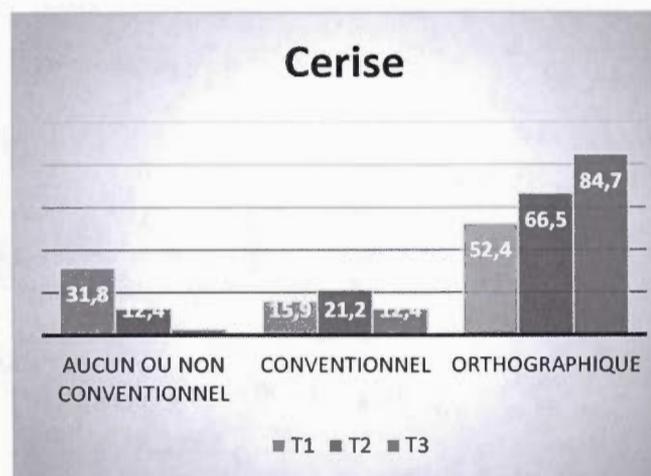


Figure 4. Nature des graphèmes (%) pour cerise



Figure 5. Nature des graphèmes (%) pour chapeau

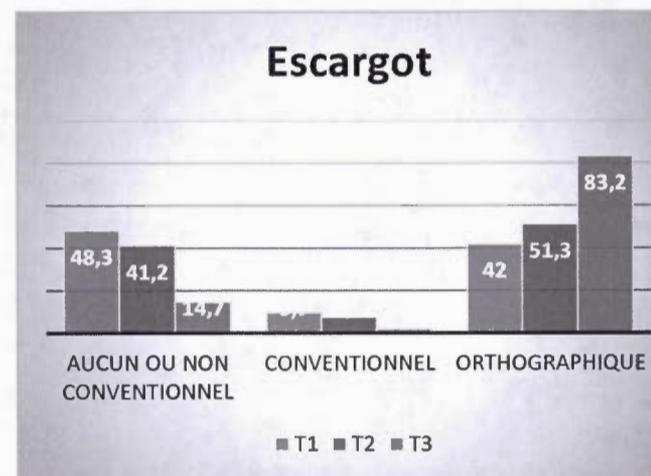


Figure 6. Nature des graphèmes (%) pour escargot

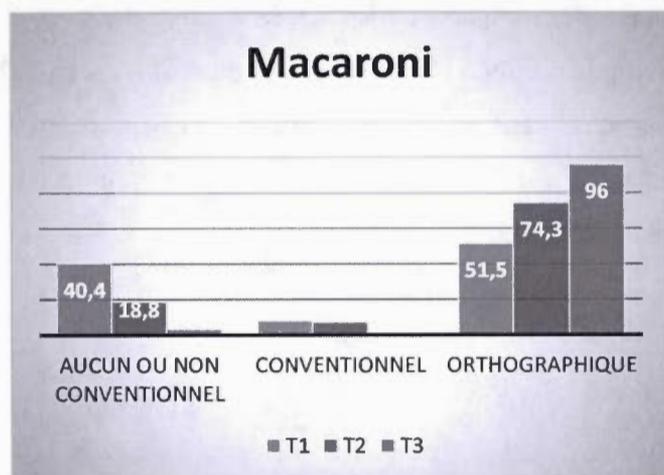


Figure 7. Nature des graphèmes (%) pour macaroni

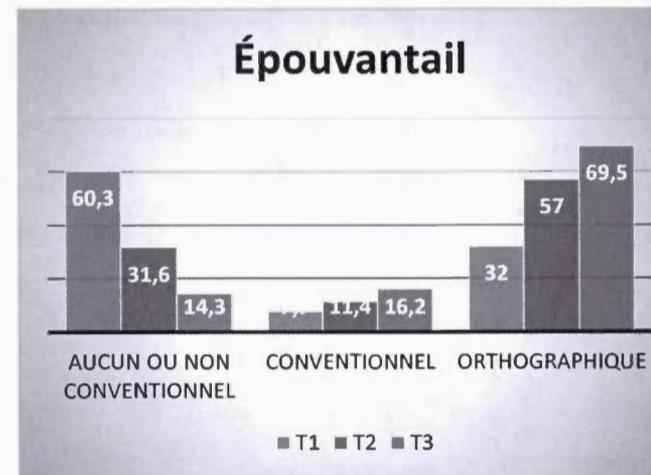


Figure 8. Nature des graphèmes (%) pour épouvantail

Cette analyse des graphèmes est complétée par la suivante. La troisième analyse permet de voir l'appropriation progressive de la norme orthographique pour chacun des mots aux trois temps. Le tableau 10 présente la classification des 34 élèves selon la nature des graphèmes qu'ils transcrivent.

Tableau 10. Nombre d'élèves par catégorie de transcription de chacun des mots sous dictée lors des trois temps (T1, T2 et T3) de prise de mesure

Catégories →	Transcription incomplète des graphèmes			Tous les graphèmes sont conventionnels ou orthographiques			Orthographe selon la norme uniquement		
	T1	T2	T3	T1	T2	T3	T1	T2	T3
n. élèves / 34 mots									
pain	33	27	1	1	6	20	0	1	13
cerise	24	13	5	7	16	14	3	5	15
chapeau	31	19	1	3	14	7	0	1	26
escargot	32	34	23	1	0	2	1	0	9
macaroni	31	21	8	2	8	0	1	5	26
épouvantail	34	28	19	0	6	15	0	0	0

On fait généralement les mêmes constats qu'avec l'analyse des mots. La grande majorité des élèves de maternelle (T1; de 24 à 34) omettent certains graphèmes ou utilisent des graphèmes non conventionnels, et ce, pour tous les mots. Au T2, le nombre d'élèves qui utilisent des graphèmes non conventionnels diminue sauf dans le cas du mot « escargot ». Au T3, beaucoup moins d'élèves se retrouvent dans cette situation (T3 : 1 à 9). La diminution est présente seulement lorsqu'ils tentent de transcrire les mots « escargot » (23/34) et « épouvantail » (19/34) et est moins importante.

En ce qui a trait au nombre d'élèves qui utilisent uniquement des graphèmes conventionnels ou orthographiques, ils sont peu nombreux lors du T1 (0 à 7). Lors du T2, le nombre d'élèves augmente sauf, cette fois encore, dans le cas du mot « escargot ». Au T3, pour les mots « cerise », « chapeau » et « macaroni » le nombre d'élèves utilisant des graphèmes conventionnels ou orthographiques diminue alors qu'il augmente pour les mots « pain », « escargot » et « épouvantail ».

En ce qui concerne la norme orthographique, un faible nombre d'élèves écrivent des mots de manière orthographique lors du T1 et du T2. On note toutefois une grande augmentation entre le T2 et le T3. Ainsi, lors de la dernière prise de mesure, plus de la moitié des élèves écrivent les mots « chapeau » (26/34) et « macaroni » (26/34) de manière orthographique. Un peu plus du tiers des élèves écrivent les mots « cerise » (15/34) et « pain » (13/34) selon la norme. Finalement, neuf élèves écrivent le mot « escargot » correctement et aucun élève n'a atteint la norme orthographique pour le mot « épouvantail » dans aucun des temps de mesure.

En résumé, le chapitre quatre a permis d'exposer les résultats obtenus par les différents outils de mesure pour les trois objectifs de recherche. Les pratiques enseignantes liées à l'organisation et les pratiques d'enseignement de l'écrit en classe telles que vécues dans cette école ont été relatées. Le progrès des élèves fréquentant cette école en orthographe lexicale l'a été. La discussion qui suit mettra en interaction ces aspects.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Le cinquième et dernier chapitre de ce mémoire se divisera comme le précédent, c'est-à-dire en fonction des trois objectifs de ce projet. La discussion des résultats liée aux pratiques d'organisation sera suivie de celles qui se rapportent aux pratiques d'enseignement, puis des progrès des élèves. En terminant, les limites et les avenues de recherche seront présentées.

5.1 Organisation des pratiques enseignantes

Le premier objectif de ce mémoire est de décrire les pratiques d'organisation des enseignants et de l'équipe-école. À l'égard de ces pratiques enseignantes, cette recherche met en lumière des données qui se sont révélées dans des études précédentes comme étant des caractéristiques d'écoles jugées exemplaires pour soutenir la réussite de jeunes lecteurs de milieux défavorisés (Blachowicz, 2009; Cunningham, 2006; McREL, 2005; Moats et Foorman, 2008; Taylor *et al.*, 2000). Cette étude décrit également certaines difficultés couramment vécues dans ces milieux et d'ailleurs mentionnées dans d'autres études (Wilder et Jacobsen, 2010).

5.1.1 Pratiques enseignantes partagées au sein de l'école

Tout d'abord, d'après les données recueillies, l'école étudiée semble avoir une vision éducative unie et axée sur la réussite des élèves. L'équipe rencontrée se montre très exigeante envers les élèves et les enseignants. L'apprentissage y est valorisé et les enseignantes sont conscientes de leur effet sur la réussite des élèves. C'est ce qui les amène à être très rigoureuses dans la planification et la réalisation de leurs interventions. D'ailleurs, comme le mentionnent Taylor et al. (2000), détenir de hautes attentes envers les élèves est un facteur important de sa réussite. Grâce à sa formation en orthopédagogie, la directrice dit avoir une vision claire de l'éducation et des savoirs à acquérir lors de l'entrée dans le monde de l'écrit des jeunes élèves. Détenir des savoirs spécifiques sur la discipline est d'ailleurs présenté dans l'ouvrage d'Archambault et Harnois (2010) comme un aspect important de la part d'un chef d'établissement en milieu défavorisé.

La planification et l'harmonisation des apprentissages en continuité selon le niveau scolaire des élèves ont été instaurées à partir d'un constat inquiétant relevé en première année quant à l'hétérogénéité des connaissances et des expériences vécues des élèves, ce qui complexifiait la tâche d'enseignement. Afin d'assurer une cohérence et une certaine uniformité dans les expériences vécues liées à l'écrit avant d'arriver en première année, une progression des apprentissages propre à cette école a été construite par les professionnels en maternelle et en première année. Le partage du leadership pédagogique est d'ailleurs identifié comme judicieux dans les recherches sur les écoles efficaces (Blachowicz, 2009; McREL, 2005; Taylor *et al.*, 2000). Des objectifs communs et spécifiques à chaque niveau ont été établis par les enseignants. Ainsi, une vision éducative unie et partagée s'est développée à la suite de la création de cette progression. Détenir une vision éducative uniforme est un aspect important dans les écoles dites « efficaces » (Blachowicz, 2009). Ayant elles-mêmes identifié le problème et créé une progression pour pallier à ce problème, les enseignantes ont adopté cette nouvelle façon de procéder avec grand engagement puisqu'elles disent ne plus vouloir s'en passer.

Les objectifs d'apprentissages ciblés par l'équipe vont bien au-delà de ce qui est demandé par le curriculum du ministère en maternelle. Par exemple, l'apprentissage du nom, du son et du tracé de toutes les lettres de l'alphabet est demandé aux élèves de la maternelle dans cette école tandis que le programme recommande la reconnaissance de quelques lettres seulement. Comme il est mentionné dans le chapitre précédent, en français, l'apprentissage des lettres est identifié comme une priorité et un puissant prédicteur de l'apprentissage de l'écrit (NELP, 2008). Cela appuie la pertinence de cet objectif partagé.

Un tel rehaussement des attentes en ce qui a trait à l'écrit se fait en conformité avec l'importance qu'accorde l'équipe-école aux apprentissages liés aux matières de base et à l'ajustement de leurs pratiques en fonction des caractéristiques du milieu. Étant donné que plusieurs élèves ne parlent pas le français couramment à la maison, une attention particulière est portée sur l'acquisition de la langue écrite et orale. L'orthopédagogue dit dresser d'ailleurs des portraits très précis des interventions réalisées et des progrès auprès des élèves sur le plan de l'écrit afin d'effectuer un suivi entre la maternelle et la première année. Ainsi, la priorité semble être mise sur les habiletés en français utiles à long terme. L'accent sur les matières de base et la poursuite d'objectifs communs sont des facteurs qui reviennent dans un grand nombre de textes sur les écoles efficaces (Blachowicz, 2009; Edmonds, 1979 cité dans Gautier *et al.*, 2005; McREL, 2005; Taylor *et al.*, 2000). Étant donné la vision commune des objectifs entre les classes et les niveaux, il appert plus simple pour les enseignants de partager leurs interrogations pédagogiques avec leurs collègues.

Dans l'école participante, le discours rapporté des professionnelles laisse penser qu'elles valorisent grandement le travail d'équipe. Taylor *et al.* (2000) nomment d'ailleurs le travail d'équipe comme un des trois facteurs les plus signifiants dans les écoles performantes. En effet, il est possible d'observer les productions des élèves sur les murs des différentes classes et de constater qu'il s'agit de productions visant les mêmes apprentissages abordés selon des modalités semblables. Ainsi, les enseignantes élaborent en commun des

situations d'apprentissage tout en conservant une flexibilité dans leur réalisation. De cette manière, les élèves sont plongés dans des expériences semblables pour développer leurs connaissances sur l'écrit. De plus, les problèmes d'ordre pédagogique sont discutés entre enseignantes ou en dyade avec l'orthopédagogue. Cette dernière semble d'ailleurs très impliquée dans les deux niveaux d'enseignement en classe et hors classe. Une étude récente démontre les bienfaits d'un tel co-enseignement auprès des élèves en difficulté en français (Tremblay, 2012).

5.1.2 Difficultés rencontrées dans l'école

Malgré tous les facteurs identifiés comme positifs, certaines difficultés touchant le roulement de personnel et les liens avec les parents d'élèves sont également relevées. La grande rigueur et la responsabilisation des enseignantes quant à la réussite des élèves décrite plus haut engendrent une grande charge de travail. En effet, dégager du temps dans la tâche pour les rencontres de concertation, la planification des activités et les évaluations en équipe n'est pas simple. L'horaire scolaire ne favorise pas ce genre de rencontre. Les enseignantes mentionnent donc que le temps leur manque. Un roulement du personnel important est observé. Une étude récente de Wilder et Jacobsen (2010) note d'ailleurs en parlant des écoles exemplaires qu'il est complexe de trouver et de conserver des enseignants qui désirent se dévouer autant aux élèves sur une longue période de temps. En effet, le roulement du personnel est souvent un problème dans ce genre d'école.

De plus, il est évident dans les propos des participants que la relation avec les parents est complexe étant donné la barrière de la langue. Cela est d'ailleurs noté comme un facteur de risque dans la recherche de Snow, Burns et Griffin (1998). Malgré des structures mises en place afin de favoriser la communication (par exemple le recours à des interprètes), celle-ci est identifiée comme difficile. Toutefois, comme dans la recherche de Moats et Foorman (2008), les enseignantes de cette école proposent des activités supplémentaires (films, livre, jeux, activités scolaires) aux parents pour augmenter l'exposition à la langue

française à la maison. Ces initiatives sont réalisées avec des organismes de la communauté. Ainsi, les communications et l'offre des diverses ressources disponibles pour les parents sont faites pour favoriser la réussite des élèves.

En guise de synthèse, quatre facteurs sur les sept qui sont nommés dans le cadre conceptuel ont été discutés davantage et semblent avoir une importance dans cette école. Le leadership pédagogique partagé, les attentes élevées, les échanges entre professionnels et l'accent sur les matières de base sont mis de l'avant pour favoriser la réussite des élèves. Le lien avec les parents, quoiqu'identifié comme difficile, est tout de même présent et demande des efforts constants. La formation et les évaluations fréquentes des élèves ont été moins abordées.

La prochaine section permettra de discuter le deuxième objectif de ce mémoire concernant les pratiques d'enseignement.

5.2 Pratiques d'enseignement

Le deuxième objectif de ce projet (décrire les pratiques d'enseignement liées aux premiers apprentissages de l'écrit) sera discuté dans les prochains paragraphes.

Malgré le peu de séances d'observation réalisées en classe, il a été noté, tout comme dans l'étude de Saulnier-Beaupré (2012) et celle de Hall (2003), que les enseignants de cette école proposent des tâches denses et complexes aux élèves. Les données de ces quelques observations, il est utile de le rappeler, ont néanmoins été croisées avec celles des entretiens et, à cet égard, elles sont cohérentes entre elles. En effet, en plus des priorités liées à l'écrit identifiées par le personnel de l'école lors de l'entretien de groupe (le vocabulaire, les lettres et la conscience phonologique), les observations en classe permettent d'affirmer que les enseignantes abordent plusieurs autres habiletés et connaissances dans leurs activités.

D'ailleurs, Hall (2003), Blachowicz (2009) et Moats et Foorman (2008) rapportent qu'offrir des opportunités variées de lire et d'écrire est une pratique reconnue comme efficace. Cette constatation a été relevée dans toutes les classes observées lors de tous les temps, ce qui est d'ailleurs illustré dans le tableau 9. Dans les diverses activités, les élèves sont amenés à jongler simultanément avec différents savoirs. Entre la maternelle et la première année, toutes les activités observées comprenaient des apprentissages sur l'oral, la lecture et l'écriture d'un grand nombre d'aspects. À titre d'exemple, dans la classe de l'E5 dans une activité qui dure 60 minutes, des connaissances sur la clarté cognitive, la conscience phonologique, la conscience phonémique, les lettres, le principe alphabétique, les stratégies d'identification ou de production de mots, les conventions orthographiques, les habiletés rédactionnelles et la calligraphie ont été développées.

De plus, comme il est mentionné dans la section précédente, une harmonisation des activités et des évaluations est grandement présente dans cette école, et ce, tant en inter qu'en intra-niveau. Entre la maternelle et la première année, le matériel pédagogique est partagé, c'est-à-dire que les élèves de la maternelle retrouvent les apprentissages déjà abordés en arrivant en première année, et ce, surtout grâce au matériel affiché dans la classe, qui soutient l'enseignement. Cet environnement agrémenté d'affiches, de livres et de productions d'élèves évolue au courant de l'année en fonction des thèmes abordés et des progrès des élèves. En utilisant le même matériel et le même affichage, il est plus facile d'utiliser un langage commun entre les classes et les niveaux.

Finalement, autant dans les propos recueillis dans l'entretien que dans les périodes d'observation en classe, le programme de formation de l'école québécoise créé par le MEQ en 2001 semble être dépassé en ce qui concerne l'enseignement du français. Néanmoins, malgré le fait que les enseignantes semblent porter une attention particulière aux matières de base, il est observé que les murs sont décorés de projets d'art réalisés par les élèves.

5.3 Progrès en orthographe lexicale d'élèves entre la maternelle et la fin de la première année

Le troisième et dernier objectif de ce mémoire est de décrire les progrès en orthographe lexicale des élèves de l'échantillon de la maternelle à la fin de leur première année. Tout d'abord, force est de constater que tous les élèves ont tenté l'écriture et produit au moins un graphème d'au moins un mot proposé, et ce même en maternelle alors que leurs connaissances sur l'écrit étaient moindres qu'en première année. En effet, aucun élève ne se retrouve dans le groupe 1 (« aucun phonème transcrit ») dans la première analyse effectuée. En démontrant une capacité à extraire un phonème et à produire au moins un graphème correspondant, les élèves montrent qu'ils comprennent que l'écrit transmet l'oral. L'étude de Morin et Montésinos-Gelet (2005) indique que 89 % des élèves québécois de maternelle en milieux socioéconomiques moyens étaient en mesure d'extraire au moins un phonème des mots dictés. Les mots étaient semblables à ceux qui ont été sélectionnés pour ce mémoire. Ainsi, les élèves de cette recherche provenant d'un milieu socioéconomique faible semblent se comporter, en production de mots écrits, de la même façon, voire de façon plus habile pour plusieurs, que les élèves rencontrés dans l'étude de Morin et Montesinos-Gelet, menée auprès d'élèves de milieux socioéconomiques moyens.

De plus, une grande proportion d'élèves de l'échantillon, et ce, peu importe le temps de mesure, comprend l'exclusivité graphémique. En effet, les élèves n'ajoutent plus de lettres joker (sans valeur phonologique) à leur production lorsqu'ils transcrivent partiellement les phonèmes des mots (groupe 3). Ainsi, la fonction phonologique des lettres semble être bien comprise pour la majorité des élèves.

Ainsi, des connaissances sur le lien lettre-son sont déjà acquises à la maternelle et se raffinent en première année. Dès la maternelle, plusieurs élèves peuvent extraire un grand nombre de phonèmes et les représenter sous forme de graphèmes conventionnels et orthographiques (par exemple « makaroni » pour « macaroni » ou encore « èskargo » pour

« escargot »). Ce constat est réaffirmé avec les deux dernières analyses des productions d'élèves.

Dans l'épreuve, le mot dicté le plus transparent sur le plan des correspondances phonèmes-graphèmes (« macaroni ») et le mot le plus fréquent (« chapeau ») sont bien orthographiés par plusieurs élèves en fin de première année (26/34 écrivent ces deux mots selon la norme orthographique). Les écarts à la norme constatés pour ces mots sont, dans un premier cas, l'oubli de graphèmes étant donné la longueur des mots et, dans le deuxième cas, c'est l'utilisation de graphèmes conventionnels, c'est-à-dire qui respecte le principe alphabétique sans respecter la norme (« chapo », par exemple). Ce dernier type d'erreur est d'ailleurs également constaté dans les productions des mots « pain » et « cerise », tous les deux bien réussis lors du T3. L'écriture orthographique implique plus que la maîtrise des correspondances entre les phonèmes et les graphèmes, comme le décrivent Catach (1980), dans sa description de l'orthographe française ainsi que Montésinos-Gelet et Morin (2006) dans leur description de l'appropriation de la norme orthographique des élèves. Les deux mots les moins bien réussis en fin de première année sont « escargot » et « épouvantail ». Le premier suppose une mémorisation ou encore la maîtrise d'une marque morphologique difficile et peu connue (« escargotière »). Le second est composé d'un graphème complexe (-ail) qui n'est pas abordé en première année. Les résultats ne sont donc pas étonnants étant donné le niveau scolaire des élèves. Les connaissances des élèves reflétées dans l'analyse de leurs productions permettent de constater le développement des connaissances liées à la langue entre la fin de la maternelle et la fin de la première année du primaire. À la différence du niveau socioéconomique, la grande majorité des élèves de l'échantillon, tout comme ceux de l'étude de Montésinos-Gelet et Morin, ont réalisé « leur entrée dans la phonétisation de l'écriture » (Montésinos-Gelet et Morin, 2005, p. 529), c'est-à-dire qu'ils ont pris conscience du lien entre l'oral et l'écrit et de la nécessaire transcription des sons par les lettres.

De telles performances relatives aux préoccupations alphabétiques et orthographiques de la part d'élèves en milieu défavorisé supposent un contexte d'apprentissage de qualité. L'enseignement offert dans cet établissement est axé sur les habiletés qui soutiennent le développement de l'écriture et de l'orthographe, et il s'adapte aux caractéristiques des élèves. En effet, les décisions pédagogiques prises par les membres de l'équipe-école concordent avec les résultats des dernières recherches sur les milieux favorisant une appropriation de l'écrit réussie. Ainsi, l'enseignement des lettres (reconnaissance, son, nom et tracé), de la conscience phonologique, du vocabulaire, des graphèmes complexes, etc., à partir d'activités riches et variées est consciemment mis de l'avant de manière organisée dans les deux niveaux observés.

La cohérence et l'harmonisation des contenus à enseigner entre les membres du corps professoral permettent un apprentissage structuré et font également écho aux aspects relevés dans les écoles dites efficaces pour favoriser l'apprentissage des élèves plus vulnérables. La mobilisation de l'équipe-école, le partage du leadership, la rigueur à l'égard des matières de base, la communication, les attentes élevées et la cohérence entre les classes résultant d'une vision éducative commune soutiennent les enseignants. Cela semble également favoriser une entrée dans l'écrit réussie dans un milieu socioéconomique reconnu comme étant plus à risque. D'ailleurs, une simple lecture des résultats des élèves aux trois épreuves ne permettrait pas d'identifier ce milieu comme présentant des facteurs de risque couramment nommés dans les recherches : haut niveau de défavorisation et langue maternelle autre que la langue d'enseignement (Snow, Burns et Griffin, 1998; Desrochers, Carson et Daigle, 2012). En effet, les élèves montrent des connaissances adéquates et suffisantes pour traverser leurs premiers apprentissages de l'écrit sans difficulté. La conjugaison des pratiques enseignantes hors classe, d'ordre organisationnel, et en classe, d'ordre pédagogique, semblent avoir de réels effets bénéfiques sur les résultats des élèves de l'école.

5.4 Implications pour la recherche et la pratique

Implications pour la recherche

En croisant les données du discours partagé (entretien de groupe), des questionnaires individuels, des observations des pratiques en classe et des données sur les élèves en production écrite, ce mémoire permet de comprendre le contexte sur le plan de l'organisation, de l'enseignement et des apprentissages d'une école considérée comme un modèle. Peu de recherches ont permis de mettre en relation ces trois aspects comme le mentionnent Goigoux, Jarlégan et Piquée (2015). Cela permet de saisir les conditions dans lesquelles les enseignants et les élèves évoluent au cours de l'année scolaire ainsi que l'interaction entre les prises de décisions, la façon dont ces décisions se traduisent dans les pratiques, puis la façon dont ces décisions et pratiques trouvent une résonance dans les connaissances des élèves. Il est également intéressant de constater que cette interaction peut aller dans plusieurs sens, c'est-à-dire que les connaissances des élèves vont aussi trouver une résonance dans les décisions prises par l'équipe-école pour favoriser leur réussite. Il serait intéressant d'étudier l'interaction entre organisation, pratiques d'enseignement et apprentissage dans d'autres milieux et dans les niveaux supérieurs du primaire. Comme il est mentionné dans les chapitres précédents, aucune recherche à notre connaissance n'avait examiné ces trois angles (organisation-enseignement-apprentissage) dans une école primaire du Québec.

Implications pour la pratique

Les implications pour la pratique sont multiples. Il ne s'agit pas ici de dresser une liste d'éléments à implanter dans toutes les écoles du Québec sans égard au contexte d'enseignement. Il s'agit plutôt de mettre en lumière certains aspects de cette école pour favoriser le développement de l'orthographe lexicale des élèves en début de scolarité afin

d'inspirer certains milieux analogues. En effet, l'organisation et les pratiques mises en œuvre pourraient avoir des répercussions positives sur les apprentissages des élèves si on entend ce que les enseignantes confient dans l'entretien (Cunningham, 2006; McREL, 2005; Moats et Foorman, 2008; Taylor *et al.*, 2000). De prime abord, il appert que l'enseignement de toutes les lettres (son, nom et tracé) de l'alphabet à la maternelle, ancré dans des activités riches et variées, facilite grandement le début de l'écriture (Hall, 2003; Moats et Foorman, 2008; Blachowicz, 2009; Saulnier-Beaupré, 2012). De plus, la cohérence entre les niveaux scolaires et entre les classes permet de réduire l'hétérogénéité des connaissances des élèves, ce qui aide le début de la première année. La construction en équipe d'une progression des apprentissages avec des objectifs clairs à atteindre pour les deux niveaux améliore d'ailleurs cette cohérence. L'implication de tous les acteurs dans la réussite et le suivi des élèves en difficulté semble également être un facteur important. Ainsi, cette implication et le partage du leadership entre les enseignants, la directrice et l'orthopédagogue permettent une vision commune de l'enseignement offert aux élèves, ce qui entraîne des retombées positives pour les premiers apprentissages liés au monde de l'écrit (Blachowicz, 2009; McREL, 2005). Ceux-ci ont un grand impact sur la réussite scolaire future des élèves. Une équipe-école pourrait donc se doter d'un plan de réussite des premiers apprentissages de l'écrit entre la maternelle et la première année, en articulant pratiques en classe et pratiques dans l'école.

5.5 Limites et perspectives de recherches

Quelques limites dues aux choix méthodologiques sont présentes dans cette recherche. Premièrement, les données proviennent d'une seule école et donc sont difficilement généralisables. Bien que la généralisation des résultats ne soit pas un objectif de l'étude de cas, cela constitue tout de même une limite à considérer.

En ce qui concerne les modèles d'organisation des pratiques enseignantes, peu d'informations ont été recueillies sur la formation et sur l'évaluation des élèves à risque, deux facteurs présents dans les recherches sur les écoles efficaces (Blachowicz, 2009; McREL, 2005; Taylor et *al.*, 2000). L'intérêt de l'E1 quant à la formation et à l'essai de nouvelles pratiques proposées par les recherches est noté et la directrice souligne que la formation continue offerte aux enseignants facilite l'harmonisation entre les deux niveaux, mais les autres enseignantes ne se sont pas réellement exprimées sur ce point. Cela est une limite de l'entretien de groupe. En ce qui concerne l'évaluation des élèves à risque, le rôle de l'orthopédagogue et le suivi serré qu'elle effectue auprès des élèves en difficulté ont été peu discutés. Elle dresse des portraits très précis des interventions réalisées et des progrès. Plus d'informations quant à la nature des interventions en classe (observation ou intervention, grand groupe/ciblée), le type de regroupement effectué lors des périodes hors classe et sur les évaluations menées auraient été très intéressantes pour étoffer ce facteur. Néanmoins, ceux-ci semblent être importants dans l'école, mais les données recueillies ne permettent pas d'affirmer dans quelle mesure.

De plus, il serait intéressant d'aller comparer certains modèles dits exemplaires dans d'autres milieux. Ainsi, certaines régularités et différences émergeront fort probablement, et une certaine modélisation pourrait être suggérée au système scolaire québécois. D'ailleurs, le rôle de l'orthopédagogue a été discuté très brièvement dans cette recherche. Un entretien individuel aurait permis de consigner davantage d'informations sur son rôle dans l'école. L'approfondissement des rôles et responsabilités de ce professionnel en classe en coenseignement, comme le suggère la recherche belge de Tremblay (2012), et hors classe dans les écoles dites exemplaires serait pertinent. Le rôle des parents et leur attitude à l'égard de l'école et de l'apprentissage ont également été très peu abordés, alors qu'ils sont définitivement des facteurs importants dans la réussite des élèves.

Sur le plan des pratiques d'enseignement, les périodes d'observation étaient programmées à l'avance. Cela avait l'avantage de permettre d'observer des activités liées à l'écrit, mais a pu également avoir comme effet de créer des situations d'observation artificielles où les

enseignants ont planifié leur activité en fonction des observateurs. Le phénomène de désirabilité sociale peut également se retrouver dans le discours rapporté par les enseignants. Celui-ci constitue un biais duquel nous sommes conscients.

En ce qui concerne les progrès des élèves, étant donné le caractère longitudinal de l'étude, certains élèves étaient absents lors d'une ou plusieurs prises de mesure ou ont changé d'établissement scolaire. Cela a diminué grandement le nombre d'élèves constituant l'échantillon. Faute de temps et de ressources, aucun entretien métagraphique (Parent et Morin, 2005) auprès de certains élèves de l'échantillon n'a été réalisé. Ces entretiens auraient permis d'obtenir plus d'informations sur les stratégies d'écriture utilisés par les élèves. Ainsi, si un élève détient les habiletés nécessaires pour extraire certains phonèmes, mais se trouve bloqué par un autre aspect de la tâche (par exemple, le geste moteur lié à l'écriture), nous aurions été en mesure de réellement consigner ses aptitudes. Finalement, une caractéristique importante de l'échantillon aurait pu être mise davantage de l'avant. En effet, près de 71 % des élèves de cette école n'ont pas le français comme langue maternelle. Dans des recherches futures, il serait très intéressant d'axer les analyses sur le développement de l'orthographe d'élèves qui utilisent deux ou même trois langues.

CONCLUSION

Cette recherche visait à décrire et à comprendre le fonctionnement d'une école de milieu défavorisé identifiée comme exemplaire en ce qui concerne les premiers apprentissages liés à l'écrit à la maternelle et en première année. Pour ce faire, trois différents angles ont été examinés : l'équipe-école (huit enseignantes, une directrice et une orthopédagogue) et son organisation autour des apprentissages visés; les enseignantes et leurs pratiques d'enseignement et le progrès des 34 élèves dans les productions écrites durant les deux premières années dans le système scolaire.

Les données ressorties de l'entretien de groupe concernant l'organisation de l'équipe-école soulignent les attentes élevées concernant les apprentissages des élèves, la vision éducative unie et l'importance des échanges entre enseignantes et différents professionnels. Bref, un grand leadership pédagogique est noté dans cette école et une importance est accordée à la cohérence entre les deux niveaux observés. Afin d'arriver à cette cohérence, une progression a été construite par tous les acteurs concernés (enseignantes, directrice et orthopédagogue). Cela reflète le partage du leadership et l'implication de tous dans la réussite des élèves. Cette cohérence et cette rigueur sont d'ailleurs notées lors des périodes d'observation réalisées en classe. Des tâches complexes et denses mettant en interaction beaucoup d'habiletés liées à l'écrit ont été observées autant en maternelle qu'en première année. Le vocabulaire utilisé, l'environnement de la classe ainsi que la ressemblance entre les activités observées permettaient également de rendre compte des échanges fréquents entre collègues et de la cohérence inter et intra-niveau.

Les épreuves d'orthographe approchées ont permis de constater que les élèves comprennent de plus en plus le principe alphabétique et certaines régularités orthographiques. Ces élèves semblent donc avoir acquis des connaissances suffisantes pour amorcer le développement de leur compétence scripturale sans difficulté.

Ces données permettront d'inspirer certains milieux semblables quant à l'importance de l'interaction entre l'enseignement-organisation-apprentissage et donnent des pistes quant à certains éléments à travailler.

LISTE DE RÉFÉRENCES

- Allington, R. (2002). What I've learned about effective reading instruction: From a decade of studying exemplary elementary classrooms. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 740-747.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- Archambault, J. et Harnois, L. (2010). Les réactions de directions d'écoles de milieux défavorisés aux caractéristiques des écoles performantes de milieux défavorisés. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 109-126.
- Armand, F. (2011). *L'enseignement de l'écriture en langue seconde : Synthèse des connaissances soumises au Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport* [PDF]. Récupéré de <http://www.ceetum.umontreal.ca/uploads/media/synthese-connaissances-ecriture-langue-seconde.pdf>
- Armand, F., Dagenais, D. et Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Revue Éducation et Francophonie*, 36 (1), 44-64.
- Armand, F., Sirois, F. et Ababou, S. (2008). Entrée dans l'écrit en contexte plurilingues et défavorisés : développer les capacités métaphonologiques et sensibiliser à la diversité linguistique. *Revue canadienne des langues vivantes*, 65(1), 61-87.
- Bara, F., Gentaz, E. et Colé, P. (2008). Littératie précoce et apprentissage de la lecture : comparaison entre des enfants à risque, scolarisés en France dans des réseaux d'éducation prioritaire et des enfants de classes régulières. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 34(1), 27-45.
- Baillargeon, G. (2005). *La carte des unités de peuplement de 2003 : Les principales données socioéconomiques et démographiques du recensement de 2001 selon les territoires des commissions scolaires*. Récupéré du site du Ministère de l'Éducation, Enseignement Supérieur et Recherche : <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/carte-des-unites-de-peuplement2003/>
- Baškarade, S. (2014). Qualitative case study guidelines. *The qualitative report*, 19(24), 1-18.
- Besse, J.-M. (2000). *Regarde comme j'écris : regards d'enseignants*. Paris : Magnard.
- Biot-Chevrier, C., Écalle, J. et Magnan, A. (2008). Pourquoi la connaissance du nom des lettres est-elle si importante dans l'apprentissage de la langue écrite ? *Revue française de pédagogie*, 162(s.d.), 15-27.
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. et Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3(1), 1-35.

- Blachowicz, C. (2009) Improving urban literacy instruction: Learning from successful schools [PDF]. Récupéré de http://dev.assets.pearsonschool.com/asset_mgr/versions/2011-11/8B6C1324EF029A50363E484FB3FF1CA5.pdf
- Bosse, M.-L. et Pacton S. (2006). Comment l'enfant produit-il l'orthographe des mots ? Dans P. Dessus et E. Gentaz (dir.), *Apprendre et enseigner à l'école*. Paris : Dunod.
- Boutin, G. (2007). *L'entretien de groupe en recherche et formation*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Bowers, P. N., Kirby J. R. et Deacon, S. H. (2010). The effects of morphological instruction on literacy skills: A systematic review of the literature. *Review of Educational Research*, 80(2), 144–179.
- Bressoux, M. P. (1994). Note de synthèse [Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres]. *Revue française de pédagogie*, 108(1), 91-137.
- Bressoux, M. P. (1995). Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effets-classe en lecture. *Revue française sociologique*, 36(2), 273-294.
- Bressoux, M. P. (2012). L'influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions scolaires des élèves. *Regards croisés sur l'économie*, 2(12), 208-217.
- Brodeur, M., Deaudelin, C., Bournot-Trites, M., Siegel, L. S. et Dubé, C. (2003). Croyances et pratiques d'enseignants de la maternelle au sujet des habiletés métaphonologiques et de la connaissance des lettres. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 171-194.
- Brodeur, M., Gosselin, C., Mercier, J., Legault, F. et Vanier, N. (2005). Prévention des difficultés d'apprentissage en lecture chez les enseignants de maternelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 33-54.
- Brodeur, M., Gosselin, C., Mercier, J., Legault, F. et Vanier, N. (2006). Prévention des difficultés d'apprentissage en lecture : l'effet différencié d'un programme implanté par des enseignantes de maternelle chez leurs élèves. *Education et francophonie*, 34(2), 26-84.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138(1), 63-73.
- Bru, M. (2014). Le choix de l'observation pour l'étude des pratiques enseignantes. *Recherches en éducation*, 19(s.d.), 7-17.
- Bru, M et Maurice J.-F. (2001). Les pratiques enseignantes : regards croisés. *Revue française de pédagogie*, 138(1), 173-174.
- Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S. et Barnett, W. S. (2010). Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development. *Teachers College Record*, 112(3), 579–620.
- Cantin, G., Bouchard, C. et Bigras, N. (2012). Les facteurs prédisposant à la réussite éducative dès la petite enfance. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(3), 469-482.

- Carette, V. (2008). Les caractéristiques des enseignants efficaces en question. *Revue française de pédagogie*, 162(s.d.), 81-93.
- Cartier, S. C. (2006). Stratégies d'apprentissage par la lecture rapportées par des élèves en difficulté d'apprentissage de première secondaire en classe de cheminement particulier de formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 439-460.
- Catach, N. (1980). *L'orthographe française : traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*. Paris : Nathan-Université.
- Charron, A., Montésonos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2009). Description et catégorisation des pratiques déclarées en orthographe approchées chez des enseignantes du préscolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(3), 85-106.
- Chauveau, G. (2011). *Comment l'enfant devient lecteur : Pour une psychologie culturelle de la lecture* (2^e ed.). Paris : Les éditions RETZ.
- Chaves, N., Totereau, C. et Bosse, M.-L. (2012). Acquérir l'orthographe l'exicale : quand savoir lire ne suffit pas. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 118(s.d.), 271-279.
- Conseil canadien sur l'apprentissage. (2008). *Lire l'avenir : Pour répondre aux besoins futurs des canadiens en matière de littératie* [PDF]. Récupéré de <http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/cca/avenir/avenir.pdf>
- Cunningham, P. M. (2006). High-poverty schools that beat the odds. *The Reading Teacher*, 60(4), 382-385.
- David, J. et Dappe, L. (2011). Interactions et morphologie grammaticale écrite à l'école primaire. *Recherches*, 1(4), 17-31.
- De Koninck, Z. et Armand, F. (2012). *Portrait des services d'accueil et d'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration* [PDF]. Récupéré de <http://www.ceetum.umontreal.ca/uploads/media/de-koninck-armand-2012.pdf>
- Denis, É., Malcuit, G. et Pomerleau, A. (2005). Évaluation des impacts de l'initiative communautaire 1, 2, 3 Go! sur le développement et le bien-être des tout-petits et de leur famille. *Éducation et francophonie*, 33(2), 44-66.
- Desrochers, A., Carson, R. et Daigle, D. (2012). Une analyse des facteurs de risque dans l'apprentissage de la lecture chez l'enfant. *Enfance en difficulté*, 1(s.d.), 47-83.
- Desrosiers, H. et Tétreault, K. (2012). *Les facteurs liés à la réussite aux épreuves obligatoires de français en sixième année du primaire : un tour d'horizon* [PDF]. Récupéré de http://www.bdso.gouv.qc.ca/docs-ken/multimedia/PB01671FR_ReussiteEpreuve2012H00F00.pdf
- Desrosiers, H., Tétreault, K. et Boivin, M. (2012). *Caractéristiques démographiques, socioéconomiques et résidentielles des enfants vulnérables à l'entrée à l'école* [PDF]. Récupéré de <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/bulletins/portrait-201205.pdf>

- Dion, E., Brodeur, M., Gosselin, C., Campeau, M.-E. et Fuchs, D. (2010). Implementing research-based instruction to prevent reading problems among low-income students: Is earlier better? *Learning Disabilities Research and Practice*, 25(2), 87–96.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P. et autres (2007). School readiness and later achievement, *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446.
- Duncan, L. G. et Seymour, P. H. K. (2000). Socio-economic differences in foundation-level literacy. *British Journal of Psychology*, 91(2), 145-166.
- Duru-Bellat, M. (2001). Effets maîtres, effets établissements: quelle responsabilité pour l'école? *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 23(2), 321-337.
- Duru-Bellat, M., Le Bastard-Landrier, S., Piquée, C. et Suchaut, B. (2004). Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire des élèves au lycée et à l'école primaire. *Revue française de sociologie*, 45(3), 441-468.
- Duval, S. et Bouchard, C. (2013). La transition de l'éducation préscolaire vers l'enseignement primaire et l'ajustement socioscolaire des élèves de première année. *INICIO, Revue de l'éducation et la vie au travail*, hors-série, 18-29.
- Fallery, B. et Rodhain, F. (2007, juin). *Quatre approches pour l'analyse de données textuelles: lexicale, linguistique, cognitive, thématique*. Présenté à la 16^e conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique AIMS, Montréal. Récupéré de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00821448/document>
- Ehri, L., Nunes, S., Willows, D., Schuster, B., YaghoubZadeh, Z., et Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's metaanalysis. *Reading Research Quarterly*, 36, 250–287.
- Elliott, J. et Lukeš, D. (2008). Epistemology as ethics in research and policy : The use of case study. *Journal of Philosophy of Education*, 42(1), 87-119.
- Fijalkow E. et Fijalkow J. (1994). Enseigner à lire-écrire au CP : état des lieux. *Revue française de pédagogie*, 107(1), 63-79.
- Fleuret, C. et Montésinos-Gelet, I. (2011). Le développement orthographique d'élèves haïtiens scolarisés au Québec en français langue seconde de la maternelle à la troisième année. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(1), 67-82.
- Foulin, J.-N. (2007). La connaissance des lettres chez les prélecteurs : aspects pronostiques, fonctionnels et diagnostiques. *Psychologie française*, 52(4), 431–444.
- Foulin, J. N. et Pacton, S. (2006). La connaissance du nom des lettres: précurseur de l'apprentissage du son des lettres. *Éducation et francophonie*, 34(2), 28-55.
- Frith, U. (1980). Unexpected spelling problems. Dans U. Frith (dir.), *Cognitive processes in spelling*. New York : New York Academic.

- Gagnon, Y.-C. (2005). *L'étude de cas comme méthode de recherche : Guide de réalisation*. Montréal : Presse de l'Université du Québec.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche en éducation*. Montréal : Guérin.
- Gauthier, C., Mellouki, M., Bissonnette, S. et Richard, M. (2005). *Écoles efficaces et réussite scolaire des élèves à risque : un état de la recherche*. Québec : Université Laval.
- Gerde, H. K., Bingham, G. E. et Wasik, B. A. (2012). Writing in early childhood classrooms: Guidance for best practices. *Early childhood education journal*, 40(s.d.), 351-359.
- Giasson, J. (2003). *La lecture : de la théorie à la pratique*. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.
- Gilbert, J. K., Compton, D. L., Fuchs, D., Fuchs, L. S., Bouton, B., Barquero, L. A., et Cho, E. (2013). Efficacy of a first-grade responsiveness-to-intervention prevention model for struggling readers. *Reading Research Quarterly*, 48(2), 135-154.
- Girard, L.-C., Girolametto, L., Weitzman, E. et Greenberg, J. (2013). Educators' literacy practices in two emergent literacy contexts. *Journal of Research in Childhood Education*, 27(1), 46-60.
- Goigoux, R., Jarlegan, A. et Piquée, C. (2015). Évaluer l'influence des pratiques d'enseignement du lire-écrire sur les apprentissages des élèves : enjeux et choix méthodologiques. *Recherches en didactiques*, 19, 33-52.
- Gombert, J.-É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Vendôme: Presses Universitaires de France.
- Graham, S., McKeown, D., Kihara, S. et Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 879-896.
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la Grounded Theory; pour innover? *Recherche qualitatives*, 26(1), 32-50.
- Hall, K. (2003). Effective Literacy teaching in the early years of school. Dans N. Hall, J. Larson et J. Marsh (dir.), *Handbook of early childhood literacy*. London: Sage.
- Hamilton, L. et Corbett-Whittier, C. (2013). *Using case study in education research*. London: SAGE.
- Hart, B. et Risley, T.R. (1995). *Meaningful differences in everyday experience of young American children*. Brookes Publishing Company.
- Institut de la statistique du Québec. (2013). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2012 : Portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives* [PDF]. Récupéré de <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/enfants-ados/developpement-enfants-maternelle-2012.pdf>

- Jaffré, J.-P. (2003). La linguistique et la lecture-écriture: de la conscience phonologique à la variable «orthographe». *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), p. 37-49.
- Japel, C. (2008). *Risques, vulnérabilité et adaptation : les enfants à risque au Québec* [PDF]. Récupéré de <http://irpp.org/fr/research-studies/choices-vol14-no16/>
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : Édition de CRP.
- Krueger, R. A. et Casey, M. A. (2009). *Focus groups : A practical guide for applied research* (4e ed.). Los Angeles: Sage.
- Larrivée, S. J. (2011). Le rapport aux savoirs au préscolaire : Impact sur la transition vers la 1^{ère} année du primaire. Dans P. Maubant (dir.), *Enjeux de la place des savoirs dans les pratiques éducatives en contexte scolaire : compréhension de l'acte d'enseignement et défis pour la formation professionnelle des enseignants*. Édition : La presse de l'Université du Québec.
- Lavoie, N., Lévesque, J.-Y. et Chénard, M. (2004, août). *Conceptions d'enseignantes du premier cycle du primaire relativement à l'enseignement et à l'apprentissage de l'écriture*. Communication présenté au colloque de l'AIRDF, Québec.
- Lemelin, J.-P. et Boivin, M. (2007). *Mieux réussir dès la première année : l'importance de la préparation à l'école* [PDF]. Récupéré de <http://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/pdf/publications/feuille/Fasc2Vol4.pdf>
- Lonigan, C. J., Purpura, D. J., Wilson, S. B., Walker, P. M. et Clancy-Menchetti, J. (2013). Evaluating the components of an emergent literacy intervention for preschool children at risk for reading difficulties. *Journal of experimental child psychology*, 114(1), 111-130.
- Marcel, J.-F., Dupriez, V. et Périsset Bagnoud, D. (2007). Le métier d'enseignant : nouvelles pratiques, nouvelles recherche dans Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D. et Tardif, M.(dir.), *Coordonner, Collaborer, coopérer : De nouvelles pratiques enseignantes*. Paris : De Boeck.
- Marcel, J.-F., Orly, P., Rothier-Bautzer, E. et Sonntag, M. (2002). Note de synthèse: les pratiques comme objet d'analyse. *Revue française de pédagogie*, 138(1), 135-170.
- Marec-Breton, N., Besse, A.-S. et Royer, C. (2010). La conscience morphologique est-elle une variable importante dans l'apprentissage de la lecture? *Educar em Revista*, 38(s.d.), 73-91.
- Maubant, P. (2007). L'analyse des pratiques enseignantes : les ambiguïtés d'un bel objet de recherche. *Formation et Profession*, 13(2), 17-21.
- McRel (2005) *Insights : Schools that "beats the odd"* [PDF]. Récupéré de http://www.mcrel.org/~media/Files/McREL/Homepage/Products/01_99/prod60_Beat_the_odds.ashx

- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire, enseignement primaire (version approuvée). Québec.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports. (2014). *Cadre de référence accueil et intégration auprès d'élèves issus de l'immigration au Québec : portrait des élèves soutien au milieu scolaire* [PDF]. Récupéré de http://www.ecoleplurielle.ca/wp-content/uploads/2014/09/AccueilIntegration_1_PortraitEleves.pdf
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2015). *Indices de défavorisation*. Récupéré de <http://www.education.gouv.qc.ca/references/statistiques/indicateurs-de-leducation/indices-de-defavorisation/>
- Ministère de l'Éducation des Loisirs et des Sports. (2006). *Bilan de l'application du programme de formation de l'école québécoise-Enseignement primaire* [PDF]. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/Rapport_TablePilotage_ProgFormationMAJAvril2007.pdf
- Moats, L. C., Foorman, B. R. (2008). Literacy achievement in the primary grades in high-poverty schools. Dans S. Neuman (dir.), *Educating the other america: top experts tackle poverty, literacy and achievement in our schools* (p. 91-111). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2008). L'apprentissage de l'orthographe : enjeux pour l'apprenant et l'enseignant. Dans A. Desrochers, F. Martineau et Y.C. Morin (dir.), *Orthographe française : Évolution et pratique* Ottawa : Éditions David.
- Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2006). *Les orthographes approchées : une démarche pour soutenir l'appropriation de l'écrit au préscolaire et au primaire*. Montréal Édition : Chenelière éducation.
- Morin, M.-F. et Montésinos-Gelet, I. (2005). Les habiletés phonogrammiques en écriture à la maternelle: comparaison de deux contextes francophones différents *Revue canadienne de l'éducation*, 28(3), 508-533.
- Morin M.-F. et Montésinos-Gelet, I. (2007). Effet d'un programme d'orthographes approchées en maternelle sur les performances ultérieures en lecture et en écriture d'élèves à risque. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 663-683.
- Morrison F. J., Mac Donald Connor C. et Hindman A. (2010). Early schooling and growth of literacy in the transition to School. Dans D. Aram et O. Korat (dir.), *Literacy development and enhancement across orthographies and culture*. New York: Springer.
- Mousty, P. et Allegria, J. (1999). L'acquisition de l'orthographe : données comparatives entre enfants normo-lecteurs et dyslexiques. *Revue française de pédagogie*, 126(1), 7-22.

- Mucchieli, A. (2007). Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives. *Recherches qualitatives*, s.d.(3), 1-27.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. et Taylor, S. (1998). Segmentation, not rhyming, predicts early progress in learning to read. *Journal of Experimental Child Psychology*, 71(1), 3-27.
- National Early Literacy Panel (NELP). (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- OCDE et Statistiques Canada. (2011). *La littératie, un atout pour la vie : Nouveaux résultats sur l'enquête sur la littératie et les compétences des adultes*[PDF]. Récupéré de <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-604-x/89-604-x2011001-fra.pdf>
- Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Belleau, L. et Janosz, M. (2011). *Prédire la réussite scolaire des enfants en quatrième année à partir de leurs habiletés cognitives, comportementales et motrices à la maternelle* [PDF]. Récupéré de http://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/pdf/publications/feuille/fascicule_reussite_scol_fr.pdf
- Palumbo, A. et Sanacore, J. (2009). Helping struggling middle school literacy learners achieve success. *The clearing house: A journal of educational strategies, issues and ideas*, 82(6), 275-280.
- Pampalon, R., et Raymond, G. (2003). Un indice de défavorisation matérielle et sociale: son application au secteur de la santé et du bien-être. *Santé, société et solidarité*, 1, p. 191-208.
- Parent, J. et Morin, M.-F. (2005). Observer les stratégies de l'apprenti lecteur/scripteur pour mieux l'accompagner. *Québec Français*, 138(s.d.), 58-60.
- Parr, J. M. et Limbrick, L. (2010). Contextualising practice: Hallmarks of effective teachers of writing. *Teaching and teacher education*, 26(3), 583-590.
- Piasta, S., Connor, C. M., Fishman, B. et Morrison, F. (2009). Teachers' knowledge of literacy concepts, classroom practices, and student reading growth. *Scientific studies of reading*, 13(3), 224-248.
- Pinard, R., Potvin, P. et Rousseau, R. (2004). Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation. *Recherches qualitatives*, 24(s.d.), 58-80.
- Potvin, P. et Paradis, L. (2000). *Facteurs de réussite dès le début de l'éducation préscolaire et du primaire*. Trois-Rivière : Université du Québec à Trois-Rivière.
- Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching* (3rd Ed). New York: Guilford.
- Reimer, T. L. (2010). *A Study on the Principal's Role in the Development of Professional Learning Communities in Elementary Schools that "Beat the Odds" in Reading*. University of Minnesota, Minnesota

- Rosenthal, R. et Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: teacher expectations and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Saint-Laurent, L. (2008). *Enseigner aux élèves en difficulté au primaire* (2^e ed.). Montréal : Gaetan morin éditeur.
- Sanchez, M., Ecalle, J. et Magnan, A. (2012). L'influence précoce des connaissances morphologiques et orthographiques sur l'apprentissage de la lecture : une étude longitudinale de la GSM au CE1. *Psychologie française*, 57(4), 277-290.
- Saulnier-Beaupré, K. (2012). *Les pratiques d'enseignement de la littérature d'enseignants experts du premier cycle du primaire et la place accordée à la différenciation pédagogique* (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Récupéré de https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/9727/Karine_Saulnier_Beaupre_2012_these.pdf?sequence%3D9
- Savoie-Zajc, L. (2013), Interrelations entre le singulier et l'universel : les propositions de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives, Hors Série*(15), 7-24.
- Seymour, P. H. K. (1997). Les fondations du développement orthographique et morphographique. Dans L. Rieben, M. Fayol et C. A. Perfetti (dir.), *Des orthographes et leur acquisition* (p. 385-403). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Seymour, P. H. K., Aro, M. et Erskine J. M. (2003). Foundation literacy acquisition. *European orthographies British Journal of Psychology*, 94(2), 143–174.
- Sévigny, D. (2003). *Impact de la défavorisation socioéconomique sur la diplomation des élèves inscrits dans les écoles secondaires publiques de l'Île de Montréal* [PDF]. Récupéré de http://www.cgtsim.qc.ca/images/documents/impact_defav_socio_economique.pdf
- Sprenger-Charolles, L. (2008). Correspondances graphèmes-phonèmes et phonèmes-graphèmes: une comparaison de l'anglais, du français, de l'allemand et de l'espagnol. Dans A. Desrochers, F. Martineau et Y.-C. Morin (dir.), *Orthographe française : Évolution et pratique*. Ottawa : Éditions David.
- Sprenger-Charolles, L. et Colé, P. (2008). Incidence de certaines caractéristiques de l'orthographe sur l'apprentissage de la lecture. Dans A. Desrochers, F. Martineau et Y.-C. Morin (dir.), *Orthographe française : Évolution et pratique*. Ottawa : Éditions David.
- Snow, C.E., Burns, M.S. et Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC : National Academy Press.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks California: SAGE publications.
- Taboada, A., Tonks, S.M., Wigfield, A. et Guthrie, J.T. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing*, 22(1), 85-106.

- Taylor, B. M., Pearson, P. D., Clark, K. et Walpole, S. (2000). Effective schools and accomplished teachers: Lessons about primary-grade reading instruction in low-income schools. *Chicago Journals*, 101(2), 121-165.
- Teddlie, C. et Reynolds, R., (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London : Falmer Press.
- Tremblay, P. (2012). Évaluation comparée de deux dispositifs scolaires destinés à des élèves ayant des troubles d'apprentissage. *Revue française de pédagogie*, 179(s.d.), 63-72.
- Turcotte, C., Giasson, J. et Saint-Laurent, L. (2004). La relation entre le style d'intervention de l'enseignante en lecture et le progrès des élèves à risque en première année du primaire. *McGill Journal of Education*, 39(2), 183-197.
- UNESCO. (2006). *L'alphabétisation un enjeu vital* [PDF]. Récupéré de <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/gmr06-fr.pdf>
- Van der Maren, J.M. (2003). La recherche scientifique et les recherches en éducation. Dans J.M. Van der Maren (dir.), *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : Édition De Boeck Université.
- Wilder, T. et Jacobsen, R. (2010). The short supply of saints: limits on replication of models that "beat the odds". *Reading & Writing Quarterly*, 26(3), 237-263.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: design and methods* (3^e éd.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

APPENDICE A - QUESTIONNAIRE POUR LA DIRECTION**INFORMATIONS GENERALES (PROFIL SOCIO-ECONOMIQUE DE L'ECOLE)**

1. Quel est le nom de votre école et de votre commission scolaire ?

Nom de votre école :

Nom de votre commission scolaire :

2. Est-ce que votre école accueille des élèves de provenance ethnique diverse ?
oui / non

2.1 Si oui, dans quelle proportion (%) ? _____

3. Votre école compte-t-elle une maternelle 4 ans ?
oui / non

Si oui, comporte-t-elle un programme spécial (p.e. Passe-Partout) ? Lequel ?

4. Combien d'élèves, au total, sont inscrits actuellement (durant l'année scolaire 2012/2013) dans votre école : _____ élèves

5. Combien d'élèves sont inscrits actuellement (durant l'année scolaire 2013/2014) pour les deux niveaux suivants :

Maternelle Sans : _____ élèves

1^{re} année : _____ élèves

RESSOURCES DU MILIEU SCOLAIRE

6. Est-ce que les enseignants de maternelle et de première année du primaire ont reçu des **formations sur les pratiques visant à améliorer la transition des élèves (sur le plan des apprentissages de l'écrit) de la maternelle à la première année du primaire ?**

OUI / NON

- 6.1 Si oui, quels types de formations ?

** Encercler les réponses qui s'appliquent*

- Séances d'information
 - Ateliers ponctuels
 - Formations formelles et structurées
 - Autres, précisez :
-

- 6.2 Si oui, à partir de quelles ressources suivantes ?

** Encercler les réponses qui s'appliquent*

- Responsable de l'école (direction)
 - Orthopédagogue
 - Conseiller pédagogique
 - Enseignant ressource
 - Autres enseignants
 - Autres, précisez :
-

7. Qui sont les intervenants qui jouent un rôle quant aux apprentissages de l'écriture auprès des élèves de la maternelle et/ou de 1^{re} année du primaire ?

** Cochez les réponses qui s'appliquent*

	maternelle	1 ^{re} année
Orthopédagogue		
Psychoéducateur		
Éducateur spécialisé		
Psychologue		
Orthophoniste		
Enseignant-ressource		
Autres, précisez :		

8. S'il y a lieu, en quoi consiste le soutien en orthopédagogie auprès des élèves de la maternelle et de la 1^{re} année ?

** Cochez les réponses qui s'appliquent*

	maternelle	1 ^{re} année
Observations lors d'activités en écriture		
Évaluation des élèves en écriture		
Intervention en sous-groupe en écriture		
Intervention individuelle auprès d'élèves ayant des besoins particuliers en écriture		
Autres, précisez :		

9. S'il y a lieu, en quoi consiste le soutien en **orthophonie** auprès des élèves de la maternelle et de la 1^{re} année ?

	maternelle	1 ^{re} année
Observations lors d'activités		
Évaluation des élèves		
Intervention en sous-groupe		
Intervention individuelle auprès d'élèves ayant des besoins particuliers		
Autres, précisez :		

10. Quel type d'aide est fourni par les **conseillers pédagogiques** de la maternelle et par les **conseillers pédagogiques** de français aux enseignants de la maternelle et de la 1^{re} année ?

- Documents écrits
- Formations
- Actions ponctuelles
- Autres, précisez :

11. Au regard des ressources du milieu (orthopédagogue, orthophoniste, conseiller pédagogique, enseignant de préscolaire et de la 1^{re} année, direction d'école, etc.), est-ce que certains de ces partenaires se rencontrent quant au suivi des élèves en écriture ?

- Non
 - Très rarement
 - Oui, lors des plans d'intervention
 - Oui, en début d'année
 - Oui, lors du classement des élèves en fin d'année
 - Oui, en cours d'année pour les raisons suivantes :
-
-

Modalités d'organisation et de collaboration

12. À quelle fréquence rencontrez-vous, sous forme de **réunions informelles**, un ou plusieurs membres du personnel enseignant sur des questions pédagogiques, administratives ou d'organisation ?

** Encerclez une seule réponse*

- jamais
- de 1 à 4 fois par an
- de 5 à 9 fois par an
- tous les mois
- toutes les semaines
- tous les jours

13. À quelle fréquence réunissez-vous **l'ensemble du personnel enseignant** de votre école ?

** Encerclez une seule réponse*

- jamais
- de 1 à 4 fois par an
- de 5 à 9 fois par an
- tous les mois
- toutes les semaines
- tous les jours

14. À quelle fréquence réunissez-vous **le personnel scolaire visé** pour organiser la **transition maternelle-1^{re} année** ?

** Encerclez une seule réponse*

- jamais
- de 1 à 4 fois par an
- de 5 à 9 fois par an
- tous les mois
- toutes les semaines
- tous les jours

15. Veuillez indiquer le pourcentage approximatif du temps de **réunion avec l'ensemble du personnel enseignant**, consacré à chacun des sujets suivants :

- **Sujet d'ordre pédagogique** %
sujets concernant le programme, les stratégies d'enseignement, le choix des manuels et technologies éducatives, le bilan du fonctionnement de l'école et les résultats des élèves

- **Sujet d'ordre administratif, organisationnel et pratique** %
sujets concernant le règlement ainsi que l'organisation matérielle liées aux pratiques éducatives dans l'école.

- **Autres sujets (donnez quelques exemples)** %

TEMPS TOTAL DE RÉUNION AVEC L'ENSEMBLE DE L'ÉQUIPE :

100 %

16. Selon vous, lorsque les enseignants discutent ensemble, quel est le pourcentage accordé à chacun de ces éléments ?

- **Communication entre enseignants à propos des élèves** %
Discussion sur les résultats des élèves, la gestion des comportements et la discipline des élèves
- **Coopération concrète** %
Préparation commune de leçons ou séries de leçons, aide des collègues dans les activités d'enseignement et préparation du matériel pédagogique.
- **Coopération ponctuelle sur des aspects généraux** %
Organisation du contenu des enseignants, discussion sur les objectifs généraux du programme et analyse des forces et des faiblesses du fonctionnement de l'école
- **Discussion informelles sur des sujets autres que scolaires** %

TEMPS TOTAL DES ÉCHANGES DIRECTION-ENSEIGNANTS :

100 %

17. Encerclez les aspects favorables à une collaboration entre enseignants qui sont présents dans votre école :

- Encadrement par les pairs (ex. : mentorat par un enseignant expérimenté)
- Équipes de travail au sein et entre les niveaux scolaires
- Travailler ensemble pour aider tous les élèves
- Cohérence et compatibilité du programme entre les deux degrés scolaires
- Cohérence pédagogique des pratiques des enseignants
- Terminologie pédagogique commune
- Système d'évaluation commun
- Formation continue des enseignants de la maternelle et de la 1^{re} année
- Implication des autres professionnels de l'école
- Autres, précisez : _____

18. Avec quelle fréquence les enseignants de maternelle et de 1^{re} année coopèrent-ils habituellement les uns avec les autres dans votre école, en dehors des réunions du conseil d'école et du conseil des enseignants de l'école, sur les sujets suivants :

** Pour chaque sujet, veuillez cocher une seule réponse correspondant à une estimation globale de la fréquence.*

** Inclure ici les réunions concernant une partie de l'équipe enseignante (rencontres cycle) ainsi que les rencontres (ou réunions informelles) liées au travail d'équipe entre les enseignants.*

** Si, pour un même sujet, les enseignants coopèrent dans plusieurs groupes, veuillez donner une estimation globale de la fréquence.*

	Jamais	Une fois par an	2 à 4 fois par an	5 à 9 fois par an	Tous les mois	Toutes les semaines	Tous les jours
SUJETS GENERAUX							
Organiser le contenu des enseignements en écriture.							
Discuter sur les objectifs du programme des enseignements en écriture							
Analyser les forces et les faiblesses du fonctionnement de l'école au sujet de la transition en écriture							
SUJETS PEDAGOGIQUES							
Préparer des leçons ou une série de leçons en écriture							
Aider des collègues dans ces activités d'enseignement de l'écriture.							
Préparer le matériel pédagogique en écriture.							
SUJETS AYANT TRAIT AUX ELEVES							
Discuter sur les résultats des élèves en écriture.							
Discuter sur les progrès des élèves en écriture.							
Discuter sur les difficultés des élèves en écriture.							

19. Est-ce qu'un programme ou un modèle de collaboration a été développé à votre école pour favoriser la transition entre l'enseignement de la maternelle et la 1^{re} année en écriture ?

OUI / NON

Si oui, veuillez préciser en encerclant les modalités qui s'appliquent :

- Collaboration régulière sous forme de rencontres, d'échanges (fréquence régulière) : hebdomadaire, mensuel
- Collaboration irrégulière sous forme de rencontres, d'échanges (selon les besoins des élèves)
- Visites sporadiques (le groupe préscolaire effectue des visites sporadiques dans les classes de 1^{re} année)
- Présence d'un accompagnateur ou d'un leader (enseignant, directeur, conseiller pédagogique...)
- Échanges avec les parents (par exemple : utilisation de différents moyens pour informer les parents avant ou au début de la rentrée à l'école primaire; mise en place de mesures individuelles au nom des enfants, avec le soutien, l'implication et le soutien de leurs parents.)

20. Quel est votre degré de satisfaction globale concernant la collaboration à votre école au sujet de la transition maternelle/1^{re} année du primaire en écriture ? (s'il vous plaît encerclez une seule réponse)

1	2	3	4
pas du tout	un peu	beaucoup	énormément

21. Veuillez encircler les pratiques de transition utilisées à votre école par les enseignants de la maternelle et de la 1^{re} année pour faciliter le passage du préscolaire au primaire.

A. Implication des enseignants de l'école :

- Lecture des dossiers écrits des élèves par les enseignants
- Création d'une continuité dans le curriculum (préscolaire/primaire)
- Élaboration d'un plan de transition complet (indique qui sont responsables de la mise en œuvre, de la réalisation et de l'évaluation de la transition ; indique les rôles et fonctions de chacun)
- Visites des classes de la 1^{re} année pour les élèves de la maternelle
 - (voir la suite sur la page suivante)

B. Faciliter le contact avec les parents :

- Journée portes ouvertes pour les parents et les enfants
- Lettre ou dépliant d'information envoyé aux parents (avant / pendant / après l'année scolaire)
- Discuter avec les parents après l'école
- Appel aux parents (avant / pendant / après l'année scolaire)
- Rencontrer l'enfant et la famille avant la rentrée scolaire

22. Veuillez indiquer les obstacles présents à votre école aux pratiques de transitions en écriture entre la maternelle et la 1^{re} année.

- Difficulté dans la réalisation des réunions de collaboration entre les divers membres de l'équipe
- Prend trop de temps
- La rigidité des horaires scolaires
- Les politiques organisationnelles qui entravent les efforts de collaboration
- Listes des groupes d'élèves reçues trop tard
- Manque de ressources financières (ex. : travail d'été non-rémunéré)
- Pas de plan de transition
- Pas de support dans le district (c.s.) scolaire
- Changement de personnel sur de courtes échéances
- Conflits au sein des enseignants
- Enseignant(s) non-intéressé(s)
- Matériel non-disponible
- Manque de ressources humaines
- Conflit d'horaires

Faciliter le contact avec les parents :

- Impossibilité de rejoindre les parents
- Parents non-intéressés
- Parents ne peuvent pas lire

Merci pour votre précieuse collaboration !

APPENDICE B - QUESTIONNAIRE ORAL : ENSEIGNANTS

Nom de l'enseignante :

Nom de l'école :

1. Combien d'année d'expérience en enseignement?
 2. En enseignement à la maternelle/première année?
 3. Dans cette école?
 4. Comptez-vous demeurer dans cette école l'an prochain?
 5. Avez-vous une formation spéciale sur la transition entre la maternelle et la 1^{er} année en écriture?
 6. Vous êtes en milieu défavorisé, quels sont les principaux défis que vous rencontrez avec eux sur l'écrit?
- 7. A) Comment vous organisez-vous avec les enseignantes de 1^{ère} année?**
- a. Rencontres informelles ou formelles (nbr)
 - b. Comités
 - c. Échange de matériel
 - d. Suivi sur les apprentissages de chaque élève (comment concrètement)
 - e. Implication des orthos, cp
 - f. Implication de la direction
 - g. Leadership pour assurer cette transition? Qui?
- B) Avec l'équipe écoles**
- a. a. Rencontres informelles ou formelles (nbr)
 - b. Comités
 - c. Échange de matériel
 - d. Suivi sur les apprentissages de chaque élève (comment concrètement)
 - e. Implication des orthos, cp
 - f. Implication de la direction
 - g. Leadership pour assurer cette transition? Qui?
- 8. Est-ce que vous impliquez ou informer les parents?**
- a. Rencontre fin maternelle sur l'écrit
 - b. Portfolio de l'enfant
 - c. En cours d'année?

APPENDICE C - GRILLE D'OBSERVATION

1. Environnement de la classe

Nom de l'enseignante : _____

Nom de l'école : _____

Sur les murs (affiches) :

- Chaîne alphabétique
- Lettres (Quel type? Minuscule, majuscule, scripte, cursive?)
- Sons (Quel matériel?)
- Mots-étiquettes (Quels types de mots? Mots fréquents? Selon un thème?)
- Mots liés à la routine (Calendrier, horaire, responsabilités, ateliers, etc.)
- Modèles de lettres pour la calligraphie (Quel matériel? Quel type de lettre?)
- Prénoms
- Autres

Dans le coin lecture :

- Abécédaires
- Albums
- Documentaires
- Magazines
- Autres : _____



Dans le coin écriture :

- Crayons
- Modèles de lettres
- Modèles de prénoms
- Mots-étiquettes
- Magazines, albums, etc.
- TIC
- Matériel calligraphie (texture, wikki stix, etc.)
- Autres :



2. Contexte de l'activité observée

Décrire en quelques mots l'activité.

Type de regroupement :

Matériel :

Durée :

3. Terminologie utilisée

L'enseignante utiliser ces termes pour parler :

Du phonème :		Du mot :	
Du graphème		De la phrase :	
De la ponctuation :		Du paragraphe :	
Des unités sonores dans le mot :			

4. Description de l'activité

Habilité visée	Description de l'activité (Dans cette activité, l'enseignante...)	
Clarté cognitive/conceptuels liés à l'écrit	Présente les particularités d'un livre (ex : titre, quatrième de couverture, auteur).	
	Aborde l' orientation de l'écrit (gauche, droite, haut, bas).	
	Fait classer des livres dans le coin lecture.	
	Amène ses élèves à distinguer les types d'écrits .	
	Fait prendre conscience à ses élèves des fonctions de l'écrit (code, usage, ...).	
	Demande aux élèves de distinguer l'écrit de l'image .	
	Fait connaître à ses élèves du vocabulaire technique de la langue : majuscule, minuscule, mot, phrase, texte, titre, blancs graphiques, ponctuation, paragraphe, etc.	
Connaissance des lettres	Enseigne le nom de certaines lettres.	
	Enseigne le son de certaines lettres.	
	Travaille à partir du tracé de la lettre .	
	Fait comparer des lettres , selon leurs différences ou leurs ressemblances (minuscules, majuscules,).	
	Invite les élèves à identifier une ou des lettres. (quelle est cette lettre?)	
	Invite les élèves à reconnaître une ou des lettres. (trouve le «f»)	
Conscience phonologique et conscience phonémique	Amène les élèves à manipuler les syllabes .	
	Amène les élèves à manipuler les rimes .	
	Invite les élèves à trouver des mots selon des caractéristiques phonologiques particulières. (trouve un mot qui commence par..., trouve un mot qui rime avec...)	
	Invite les élèves à manipuler les phonèmes .	
Principe alphabétique	Demande à ses élèves d' établir des relations entre les sons du langage et les lettres de l'alphabet.	
	Fait prendre conscience à ses élèves de l' ordre des sons entendus dans les mots écrits (séquentialité).	

Stratégies d'identification et de production des mots écrits	Amène les élèves à deviner ou prédire ce qui est écrit.	
	Amène ses élèves à faire correspondre chaque lettre d'un mot aux phonèmes afin d'identifier ce mot.	
	Invite ses élèves à mémoriser des mots.	
	Travaille la segmentation des mots écrits en syllabes.	
	Travaille la reconnaissance de mots (par exemple, à partir des prénoms ou de mots étiquettes).	
	Demande à ses élèves de trouver le petit mot dans le grand mot (hiver-hivernal).	
	Enseigne le sens de certains préfixes (pré, anti, re) ou suffixes (hivernal).	
	Enseigne une régularité orthographique (ex : «s» entre deux voyelles).	
	Amène les élèves à utiliser la stratégie analogique phonologique (le même son que).	
	Amène les élèves à utiliser la stratégie analogique orthographique (la même partie de mot que).	
	Invite ses élèves à écrire en recopiant .	
	Incite ses élèves à trouver comment s'écrit un mot .	
Vocabulaire	Enseigne des nouveaux mots de vocabulaire de façon explicite.	
	Enseigne des stratégies d'apprentissage du vocabulaire (utiliser le contexte et la morphologie).	
Conventions orthographiques	Aborde le concept de norme orthographique (présence de digrammes, morphogrammes, etc.).	
	Aborde la morphologie du nombre (singulier/pluriel).	
	Aborde la morphologie du genre (féminin/masculin).	
Habilités rédactionnelles	Invite les élèves à écrire un mot, une phrase, une partie d'histoire .	
	Utilise les stratégies rédactionnelles avec les enfants (planification, mise en texte, révision).	
	Enseigne qu'une phrase commence par une majuscule et se termine par un signe de ponctuation.	
Calligraphie	Enseigne certaines lettres ou certains traits à calligraphier .	
	Travaille sur l' orientation de l'écriture .	
	Corrige les mauvaises tenues de crayon .	
	Corrige les mauvaises postures pour écrire.	
	Invite les élèves à développer leurs habiletés de graphomotricité fine .	

Annexe :

Si l'activité concerne davantage la lecture (compréhension orale) :

Compréhension (mettre en annexe)	L'enseignante propose une activité qui permet à ses élèves d'établir des relations entre un texte et les images qui l'illustrent.	
	L'enseignante propose une activité qui permet à ses élèves d'établir des relations entre un texte et des événements réels .	
	L'enseignante invite ses élèves à répondre à des questions concernant une histoire.	
	L'enseignante invite ses élèves à formuler des prédictions .	
	L'enseignante propose une activité qui permet aux élèves de rappeler les principaux éléments d'une histoire (personnage, intrigue, etc.).	
	L'enseignante demande aux élèves de faire un rappel .	
	L'enseignante fait vivre à ses élèves des activités d'expression à partir d'un livre (ex : mimer une histoire).	

APPENDICE D – PROTOCOLE D'ENTRETIEN DE GROUPE

Canevas pour les entretiens de groupe

Buts :

- Comprendre l'organisation et les pratiques enseignantes (de concertation et d'enseignement) en place dans les écoles pour favoriser la transition entre la maternelle et la 1^{re} année en écriture.
- Identifier les conditions qui ont suscité la mise en place de ce modèle.

Les groupes de discussions sont hétérogènes (enseignants, orthopédagogues, conseillers pédagogiques, directions) et visent à collecter des informations pour mieux :

- 1) Connaître la structuration des apprentissages visés par l'équipe-école en maternelle et en 1^{re} année sur le plan de l'écriture.
- 2) Comprendre les objectifs derrière les pratiques d'enseignement de l'écriture privilégiées par les enseignants pour favoriser la transition entre la maternelle et de la 1^{re} année.
- 3) Décrire l'organisation des services dans l'école, adressés aux élèves afin de soutenir la transition des apprentissages en écriture entre la maternelle et la 1^{re} année.
- 4) Identifier les pratiques de concertation entre intervenants favorisant la transition des apprentissages en écriture entre la maternelle et la 1^{re} année

Étape	Question	Sous-questions et relances
Bienvenue	Merci Rappel de la recherche Rappel des instruments déjà utilisés	
Ouverture	Depuis combien de temps travaillez-vous sur la transition en écriture entre la maternelle et la 1 ^{re} année?	
Introduction	Quels étaient les objectifs de travailler sur la transition ?	Que vouliez-vous améliorer ? Avez-vous relevé un problème dans la structure en place?
Transition	Qui sont les intervenants impliqués dans cette transition ?	Y a-t-il un leader ?
Questions clés	Comment avez-vous décidé des apprentissages à cibler ?	En maternelle ? En 1 ^{re} année ?
	Comment avez-vous décidé des pratiques d'enseignement à privilégier ?	En maternelle ? En 1 ^{re} année ?
	En maternelle, est-ce qu'il y a une identification des élèves à risque de vivre des difficultés en écriture	L'identification a-t-elle lieu en début, milieu, fin d'année maternelle? Comment sont-ils identifiés ? Quelles sont les informations transmises aux enseignantes de la 1 ^{re} année?
	Quels sont vos moyens de vous concerter ?	À quelle fréquence ? Quand dans l'année ? Avec les parents ? Rencontres formelles ?

		Suivis des élèves ?
	<p>Avez-vous rencontré certaines difficultés lors de vos premières discussions autour de la transition?</p> <p>Est-ce qu'il y a encore certaines difficultés ?</p>	<p>Divergence d'opinions</p> <p>Interprétation du programme</p> <p>Vision de la maternelle vs 1^{re} année</p>
	Que faites-vous de nouveau que vous ne faisiez pas avant ?	Matériel, contenus, activités, suivi, etc.
Questions finales	Si vous pouviez donner des conseils à une autre école sur la transition, quels seraient-ils ?	Matériel, progression des apprentissages à favoriser, leadership, approches efficaces, organisation, rencontres d'équipe, etc.
	Avez-vous des suggestions pour la formation initiale et continue ?	

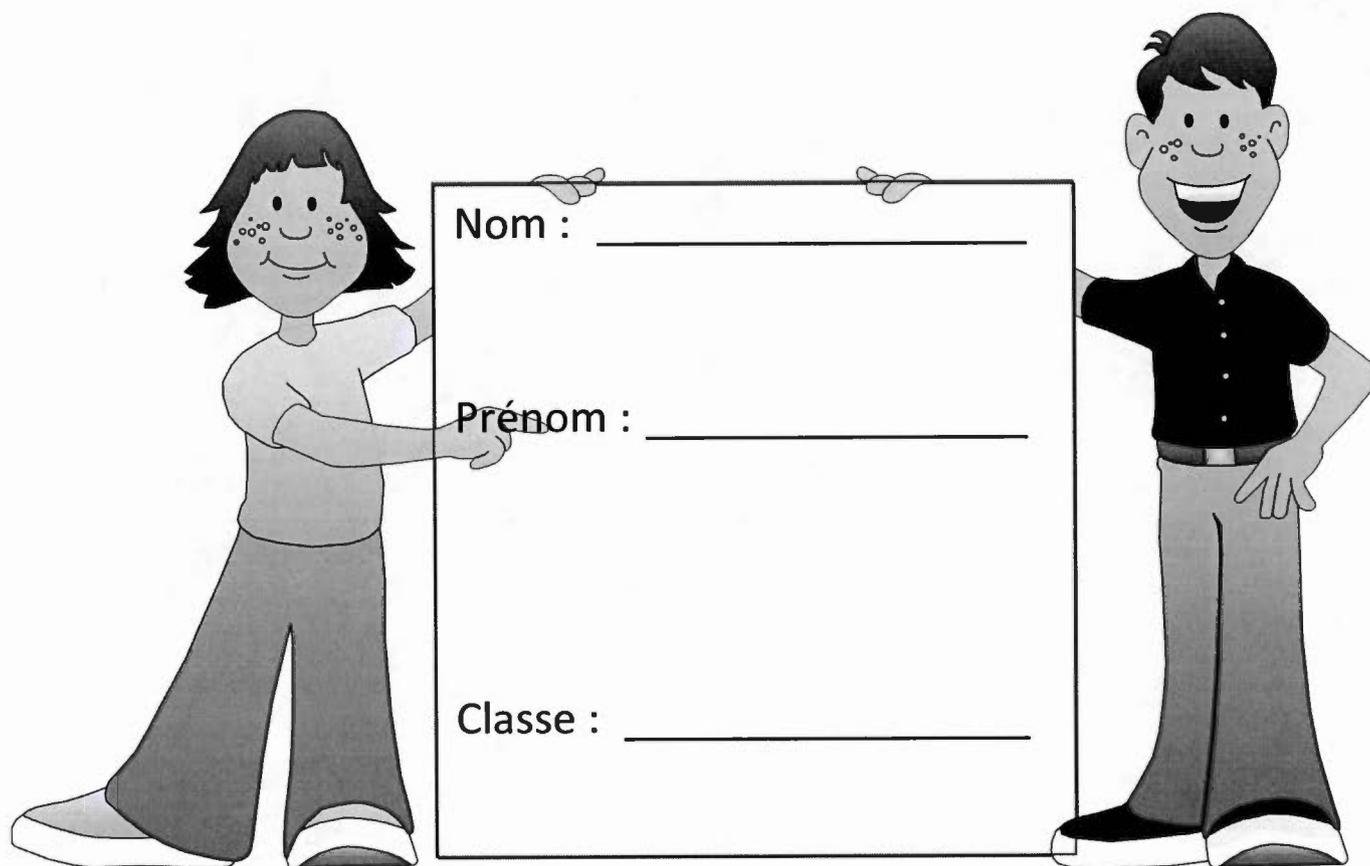
APPENDICE E – ÉPREUVE D'ÉCRITURE : DOCUMENT DE
L'ÉLÈVE

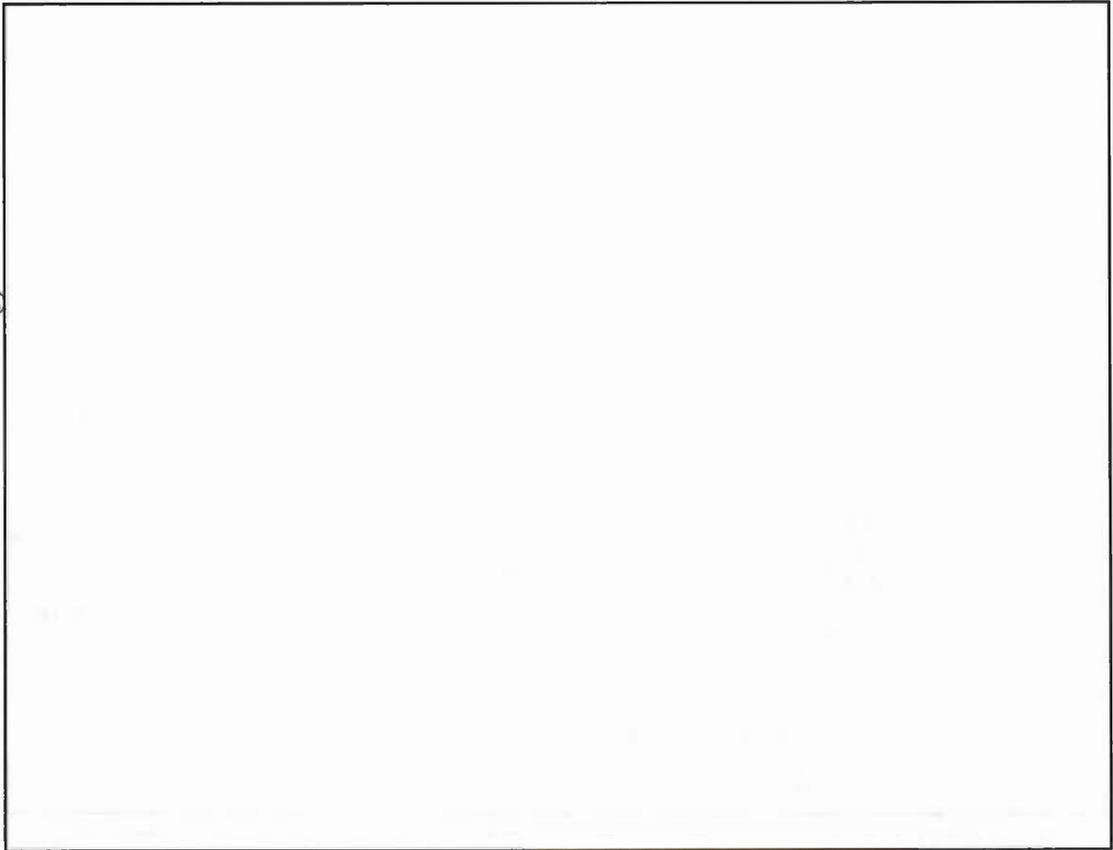
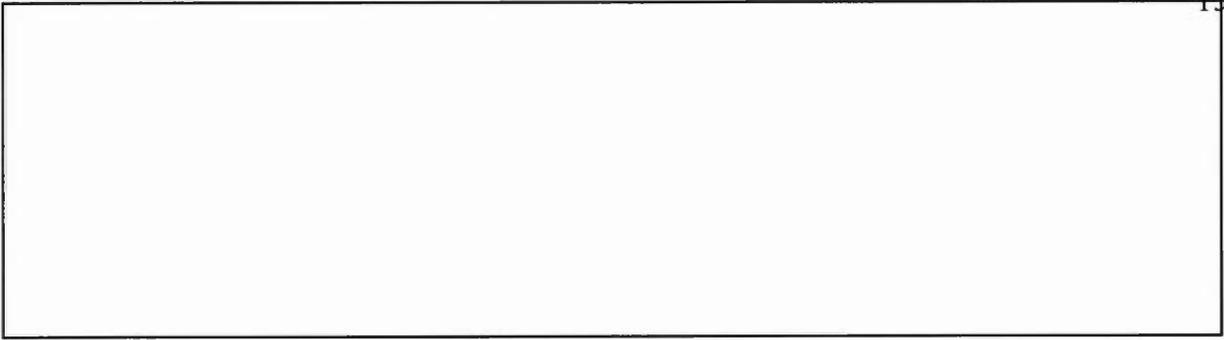
Épreuve d'écriture de mots

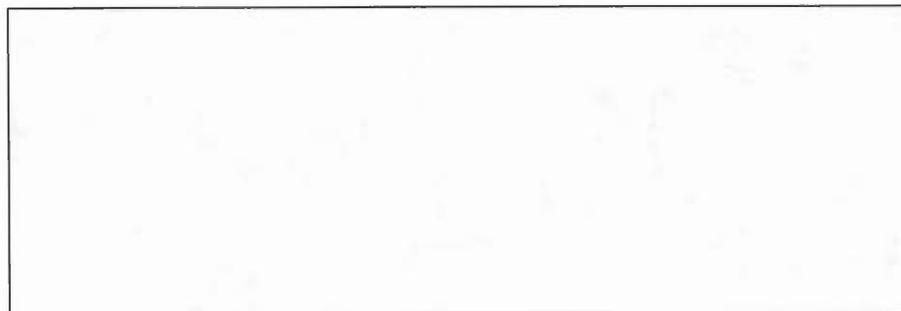
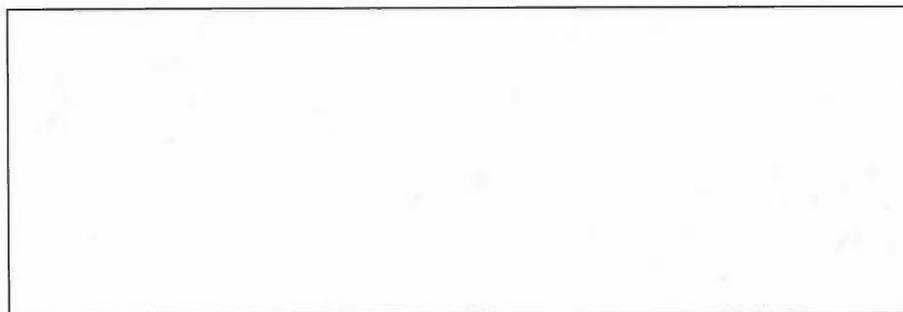
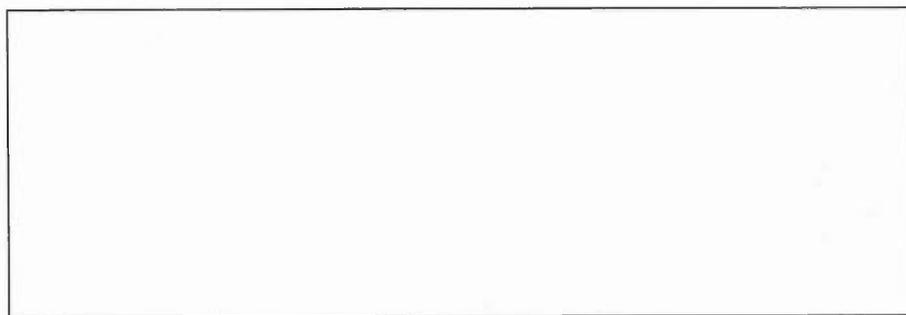
1^{re} année automne 2014

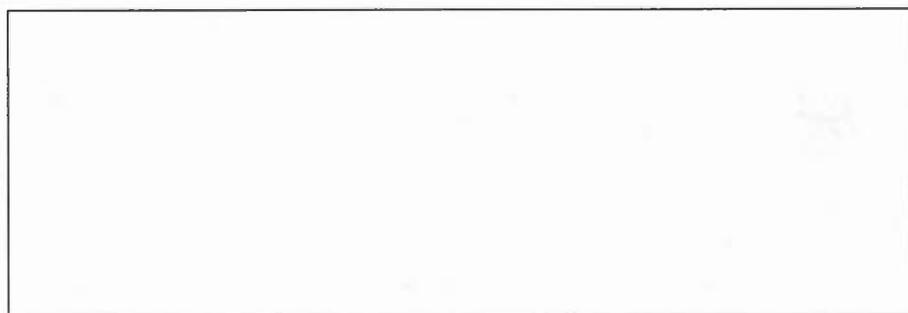
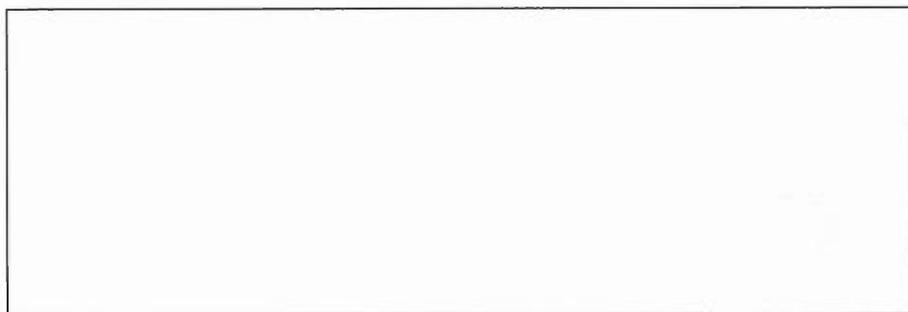
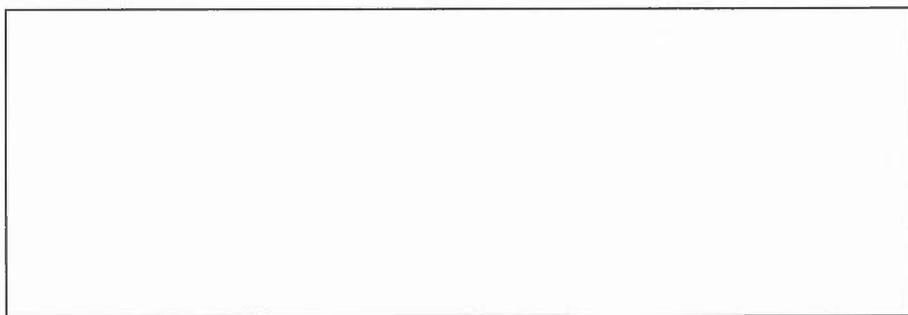
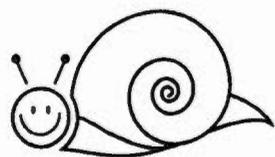
No. de sujet :

TEMPS 2









**APPENDICE F - ÉPREUVE D'ÉCRITURE : CONSIGNES DE
PASSATION**

Épreuve d'écriture de mots

Consignes de passation

1^{re} année automne (TEMPS 2)

Matériel nécessaire :

- feuille réponse
- crayon à la mine

Modalité de passation : épreuve collective

Limite de temps : aucune

Consignes générales

AVANT :

- ◆ Vérifiez que les mots ne soient **pas affichés** dans la classe.
- ◆ Demandez aux enfants **d'écrire avec leurs meilleures idées**.
- ◆ Rassurez les enfants en leur disant que vous savez qu'ils sont en maternelle mais que vous voulez voir leurs meilleures idées. **Toutes les réponses sont bonnes!**
- ◆ Mentionnez aux enfants que ce n'est pas grave s'ils ne connaissent pas certaines lettres ou certains mots. L'important c'est d'écrire avec leurs **meilleures idées**.

PENDANT :

- ◆ **N'accentuez pas** les syllabes et ne prononcez pas les lettres muettes. Par exemple, cerise se prononce [seriz] et non [serize].
- ◆ Dites les mots seuls, **sans déterminant**. On dit « pain » et non « le pain ».
- ◆ Prononcez la phrase du début à la fin; ne faites **aucune pause** entre les mots. N'oubliez pas de prononcer les **liaisons!**
- ◆ Si l'élève se trompe, **ne pas effacer**. Faire un X sur la partie erronée et inviter l'élève à recommencer.
- ◆ Si un élève vous dit qu'il n'est pas capable, **l'encourager à faire avec ses meilleures idées**. Si vous sentez qu'il n'est vraiment pas capable, lui proposer d'aller au mot suivant.

Demandez aux élèves d'écrire leur prénom dans ce rectangle.



Écris : Les enfants regardent les bonbons.

Indiquer aux enfants de tourner la page



Écris : pain



Écris : cerise



Écris : chapeau

Indiquer aux enfants de tourner la page



Écris : escargot



Écris : macaroni



Écris : épouvantail

APPENDICE G – CERTIFICAT ÉTHIQUE

UQAM
Université du Québec à Montréal

CIEREH
Comité institutionnel d'éthique de la
recherche avec des êtres humains

Le 15 avril 2013

Madame Catherine Turcotte
Professeure
Département d'éducation et formation spécialisées

Objet : *Rapport annuel d'avancement du projet : «Pratiques pédagogiques et modèles d'organisation et de collaboration efficaces favorisant le développement de la compétence à écrire lors de la transition maternelle-première année du primaire auprès de populations défavorisées»*
N/Réf. : 2012-S-701274

Chère madame,

En référence au projet de recherche susmentionné ayant reçu l'approbation initiale au plan de l'éthique le 29 mai 2012, le Comité institutionnel juge votre rapport d'avancement conforme aux normes établies par le Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (2012) et délivre le renouvellement de votre certificat d'éthique, valide jusqu'au 29 mai 2014.

L'équipe de recherche se compose de France Dubé, Nathalie Prévost, Chantal Ouellet et de Nathalie Chapleau, professeures du département d'éducation et formation spécialisées. Geneviève Beaulieu, étudiante à la maîtrise en éducation réalisera son projet dans le cadre de ce projet de recherche.

En terminant, je vous rappelle qu'il est de votre responsabilité de communiquer au Comité institutionnel les modifications importantes¹ qui pourraient être apportées à votre projet en cours en réalisation. Le prochain rapport annuel d'avancement de projet (renouvellement du certificat ou fin de projet) est attendu pour le 29 avril 2014².

Le Comité institutionnel vous souhaite le plus grand succès dans la réalisation de cette recherche et vous prie de recevoir ses salutations les meilleures.

La présidente,



Maria Nengel-Mensah
Professeure

APPENDICE H- LETTRE DE CONSENTEMENT : ENSEIGNANT UQÀM

FOUILLAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (enseignants)

« Pratiques pédagogiques et modèles d'organisation et de collaboration efficaces favorisant le développement de la compétence à écrire lors de la transition maternelle-première année du primaire auprès de populations défavorisées »

IDENTIFICATION

Responsable du projet : Catherine Turcotte

Département, centre ou institut : UQÀM, Département d'éducation et formation spéciales, groupe de recherche ADEL

Adresse postale : 1205, rue Saint-Denis, Montréal (Québec), H2Z 3B9

Adresse courriel : turcotte.catherine@uqam.ca

Membres de l'équipe : Chantal Ouellet (professeure, UQÀM), France Dubé (professeure, UQÀM), Mathilde Prévost (professeure, UQÀM), Marie-Julie Godbout (assistante de recherche), Jennifer Fovant (professionnelle de recherche)

BUT GÉNÉRAL DU PROJET

Vous êtes invités à prendre part à la recherche nommée ci-haut qui est menée par Catherine Turcotte. Cette recherche reçoit l'appui financier du *Fonds de recherche sur la société et la culture (FRSC)*.

Le but de cette étude est de décrire les pratiques d'enseignement et les modèles d'organisation et de collaboration d'équipe-école exemplaires qui préviennent les difficultés en écriture et favorisent une transition réussie entre le maternelle et le 1^{er} année du primaire en milieu défavorisé.

PROCÉDURES

Votre participation consiste, tout d'abord, à consentir à ce que notre équipe de recherche puisse accéder à votre classe afin d'observer les pratiques d'enseignement de l'écriture en maternelle et en 1^{er} année du primaire (automne 2013) ainsi que pour évaluer les compétences en écriture de vos élèves. En outre, vous serez invités à consigner, à trois moments durant l'année (septembre 2013, février et mai 2014), les pratiques pédagogiques et les modalités d'organisation et de collaboration, concernant l'écriture, et à noter les questions, réflexions et commentaires dans le journal de bord prévu à cet effet. Finalement, vous serez invités à prendre part à un entretien de groupe (Focus group), réalisé auprès des membres de votre équipe-école durant l'année scolaire 2013-2014 (durée approximative : entre 60 et 90 minutes).

Si vous acceptez, vos élèves seront également invités à participer. Ils effectueront une épreuve d'écriture et un test portant sur la reconnaissance et les fonctions de l'écrit. Ces épreuves se réaliseront en groupe durant une période de classe (durée approximative de 30 minutes).

AVANTAGES et RISQUES

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écriture. Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à votre participation. Toutefois, puisque votre participation à cette recherche implique un moment d'observation dans votre classe et des réflexions sur ses pratiques pédagogiques (journal de bord et entretien de groupe), il est possible que votre participation puisse créer de l'inconfort ou une surcharge de travail. Nous vous assurons que toute l'équipe de recherche fera le nécessaire pour minimiser ces risques. Par exemple, une libération de tâche d'enseignement sera prévue avec la direction de votre école afin de participer à l'entretien de groupe. Vous n'avez pas à demeurer à l'école en dehors des heures de classe dans le cadre de ce projet. De plus, l'observation réalisée dans votre classe ne servira jamais à recueillir des données qui permettraient à quiconque de juger ou de critiquer vos pratiques pédagogiques. Le moment d'observation représente seulement un outil de plus afin de réfléchir sur la construction de pratiques enseignantes auprès de l'apprenti-écrivain. Aucun comportement précis d'un enseignant ne sera rapporté aux autres participants. Lors de l'entretien de groupe ou dans la rédaction de documents, les enseignants et les élèves ne seront pas cités individuellement, mais collectivement.

Votre participation à cette recherche aura pour effet de vous informer sur les pratiques d'enseignement efficaces de l'écriture et de vous intégrer dans une communauté d'apprentissage. Si le plan de la recherche, votre participation aidera à déterminer le degré dont les enseignants contribuent leurs pratiques pédagogiques.

CONFIDENTIALITÉ

Confidentialité et anonymat : Il est entendu que les renseignements que vous partagerez avec les membres de l'équipe de recherche resteront strictement confidentiels. La confidentialité sera protégée puisque aucune

donnée individuelle ne sera transmise verbalement ou par écrit à une autre personne. L'anonymat est garanti de la façon suivante : lors de la rédaction de rapports, les enseignants ne seront pas décrits de façon individuelle, mais bien collectivement. Les enseignants porteront d'ailleurs des pseudonymes pour maximiser les mesures reliées à l'anonymat.

Conservation des données : Le matériel de recherche (comme les journaux de bord, les enregistrements et les retranscriptions des entretiens de groupe), les formulaires de consentement ainsi que toutes les données recueillies lors des rencontres seront conservés sous clé au laboratoire de la chercheuse responsable pour la durée totale du projet. Ensuite, ces données seront détruites 2 ans après les dernières publications.

Diffusion des résultats : Par l'entremise d'écrits scientifiques ou de rapports de recherche, certaines données seront dévoilées à la commission scolaire, à la direction de l'école ou à la communauté scientifique. Tel que mentionné, les participants porteront des pseudonymes et les résultats ne seront pas rapportés en tant que cas, mais bien de façon globale. Il sera impossible d'identifier les enseignants directement.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que l'équipe de recherche puisse utiliser, aux fins de la présente recherche (articles, conférences et communications scientifiques), les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Vous pouvez contacter la responsable du projet, Catherine Turcotte du département d'éducation et formation spécialisées de l'UQAM, au numéro (514) 987-3000 poste 3090, pour des questions additionnelles sur le projet. Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer.

Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité institutionnel d'éthique de la recherche, Marc Bélanger, au numéro (514) 987-3000 poste 5021. Il peut être également joint au secrétariat du Comité au numéro (514) 987-3000 poste 7753.

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est essentielle à la réalisation du projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter vos coordonnées ci-dessous.

SIGNATURES :

Je, _____ reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que la responsable de la recherche a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer la responsable du projet.

Signature du participant : _____ Date : _____

Nom du participant (en lettres majuscules) : _____

Coordonnées (facultatif) : _____

Signature de la chercheuse : _____ Date : _____

Veuillez conserver le premier exemplaire de ce formulaire de consentement pour communication éventuelle avec l'équipe de recherche et remettre le second à l'interviewer.

APPENDICE I – LETTRE DE CONSENTEMENT : ÉLÈVE

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (parents)

« Pratiques pédagogiques et modèles d'organisation et de collaboration efficaces favorisant le développement de la compétence à écrire lors de la transition maternelle-première année du primaire auprès de populations défavorisées »

IDENTIFICATION

Responsable du projet : Catherine Turcotte

**Département, centre ou institut : UQÀM, Département d'éducation et formation spécialisées,
groupe de recherche ADEL**

Adresse postale : 1205, rue Saint-Denis, Montréal (Québec), H2X 3R9

Adresse courriel : turcotte.catherine@uqam.ca

**Membres de l'équipe : Chantal Ouellet (professeure, UQÀM), France Dubé (professeure, UQÀM),
Nathalie Prévost (professeure, UQÀM), Jennifer Parent (professionnelle de recherche)**

BUT GÉNÉRAL DU PROJET

Votre enfant est invité à prendre part à la recherche nommée ci-haut qui est menée par Catherine Turcotte. Le but de cette étude est de décrire les pratiques d'enseignement et les modèles d'organisation et de collaboration d'équipes-écoles exemplaires qui préviennent les difficultés en écriture et favorisent une transition réussie entre la maternelle et la 1^{re} année du primaire en milieu défavorisé. Cette recherche reçoit l'appui financier du *Fonds de recherche sur la société et la culture (FQRSC)*.

La direction de l'école de votre enfant ainsi que son enseignant(e), _____, ont également donné leur accord à ce projet.

La contribution de votre enfant favorisera sans doute l'avancement des connaissances dans le domaine de l'apprentissage scolaire.

PROCÉDURES

Avec votre permission et l'accord de votre enfant, ce dernier sera invité à répondre à une courte épreuve d'écriture et à un test portant sur la valorisation et les fonctions de l'écrit. Ces épreuves se réaliseront individuellement ou en sous-groupe durant une période de classe. Votre enfant pourra également être observé lorsqu'il est en classe. Une observatrice de l'université viendra prendre des notes durant une activité de français. Il est à noter que les observations porteront sur les pratiques d'enseignement de l'écriture et non pas spécifiquement sur les élèves.

AVANTAGES ET RISQUES D'INCONFORT

Il n'y a pas de risque associé à la participation de votre enfant à ce projet. Les activités proposées à votre enfant sont similaires à celles qu'il rencontre dans une journée de classe ordinaire. Néanmoins, soyez assuré que l'équipe de recherche demeurera attentive à toute manifestation d'inconfort chez votre enfant durant sa participation. De plus, les résultats à l'épreuve d'écriture ne seront pas pris en compte dans l'évaluation du rendement scolaire de votre enfant.

En participant à cette recherche, votre enfant pourrait bénéficier d'un suivi intéressant puisqu'en faisant des tests liés à l'écrit, ces données permettraient à l'enseignant de bien le connaître.

ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis auprès de votre enfant sont confidentiels et que seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès aux tests d'écriture. L'ensemble du matériel de recherche sera conservé sous clé au laboratoire de la chercheuse responsable pour la durée totale du projet. Les tests ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 2 ans après les dernières publications.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

La participation de votre enfant à ce projet est volontaire. Cela signifie que même si vous consentez aujourd'hui à ce que votre enfant participe à cette recherche, il demeure entièrement libre de ne pas participer ou de mettre fin à sa participation en tout temps sans justification ni pénalité. Vous pouvez également retirer votre enfant du projet en tout temps.

Pour les enfants qui ne participeront pas au projet, des exercices leur seront proposés en classe par leur enseignant(e).

Votre accord à participer implique également que vous acceptiez que l'équipe de recherche puisse utiliser, aux fins de la présente recherche (articles, conférences et communications scientifiques), les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant d'identifier votre enfant ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part et de l'accord de votre enfant.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Vous pouvez contacter la responsable du projet, Catherine Turcotte du département d'éducation et formation spécialisées de l'UQÀM, au numéro (514) 987-3000 poste 3090, pour des questions additionnelles sur le projet, d'éventuelles inquiétudes, ou sur vos droits ou ceux de votre enfant en tant que participant à la recherche. Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQÀM a approuvé le projet de recherche auquel votre enfant va participer.

Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité institutionnel d'éthique de la recherche, Marc Bélanger, au numéro (514) 987-3000 poste 5021. Il peut être également joint au secrétariat du Comité au numéro (514) 987-3000 poste 7753.

REMERCIEMENTS

Votre collaboration et celle de votre enfant sont essentielles à la réalisation du projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter vos coordonnées ci-dessous.

AUTORISATION PARENTALE

En tant que parent ou tuteur légal de _____ je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à ce que mon enfant participe à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que la chercheuse responsable a répondu à mes questions de manière satisfaisante, et que j'ai disposé suffisamment de temps pour discuter avec mon enfant de la nature et des implications de sa participation. Je comprends que sa participation à cette recherche est totalement volontaire et qu'il peut y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il lui suffit d'en informer un membre de l'équipe. Je peux également décider, pour des motifs que je n'ai pas à justifier, de retirer mon enfant du projet.

J'autorise mon enfant à répondre à des tests en écriture et qu'il soit présent lors d'observation en classe durant une activité de français :

OUI **NON**

Signature du parent : _____ **Date :** _____

Nom du parent (en lettres moulées) : _____

Coordonnées (facultatif) : _____

Signature de la chercheuse : _____ **Date :** _____

Veillez conserver le premier exemplaire de ce formulaire de consentement pour communication éventuelle avec l'équipe de recherche et remettre le second à l'équipe de recherche.

APPENDICE J- DONNÉES DES ENTRETIENS INDIVIDUELS ET DE L'ENTRETIEN DE GROUPE

	Données des entretiens individuels	Données des entretiens de groupe
Harmonisation des contenus	<p>E1+ E3: échange de matériel</p> <p>E5 : partage d'album et d'activités</p> <p>E6+E7 : partage du matériel raconte-moi les sons</p> <p>E7 : Planification commune des devoirs et leçons</p>	<p>E7 : Il y a eu il y a quelques années (2-3 ans) une rencontre d'arrimage entre maternelle et première année.</p> <p>E6 : Uniformisé. Certaines classes voyaient toutes les lettres, tous les sons des lettres et d'autres rien du tout. Donc, déjà en début d'année, les enfants avaient de très très grands écarts dépendamment de la classe d'où ils provenaient. Donc là, ça nous aide. Ils arrivent à peu près tous au même niveau ou bien ils ont déjà entendu les notions.</p>
Leadership pédagogique	<p>E1 : l'implication de la direction est notable</p> <p>E5 : Toute l'équipe-école est impliquée dans la transition</p> <p>E6 : Les enseignantes de 1^{re} année ont initié l'harmonisation de la transition avec l'aide de la directrice</p>	<p>E6 : C'est E1.</p> <p>E7 : C'est plus partagé [en 1^{re}].</p> <p>Directrice : En partant avec E1 et avec l'orthopédagogue, on a décidé, j'ai un peu décidé, de ce qu'on mettait en place, du matériel qu'on achetait... Donc tous les genres de programmes qu'on veut aller découvrir au niveau de la maternelle</p>

	<p>E8 : les enseignantes et l'orthopédagogue sont très impliquées dans cette transition</p>	<p>E6 : La directrice avait décidé de chapeauter ça et de prendre la décision d'elle ce qu'elle voulait pour les maternelles et les premières années.</p>
<p>Rôle de l'orthopédagogue</p>	<p>E1 : elle travaille la conscience phonologique, la motricité en classe pour le RAI et en dénombrement flottant en avril et en mai</p> <p>E5 : sort les élèves de la classe pour intervenir et propose des formations</p> <p>E7 : l'orthopédagogue ne vient pas en classe en 1^{re}. On essaie le RAI cette année. Elle assure un bon soutien.</p>	<p>Orthopédagogue : Non, en classe, c'est de l'observation en classe [pour identifier les élèves à risque en maternelle].</p> <p>Directrice: J'ai une orthopédagogue la moitié du temps en première année et la moitié du temps en maternelle. Donc, le 100% est donné pour les deux niveaux.</p> <p>Directrice : Moi, ça toujours été ma vision de toute façon que, même en maternelle, c'est au début de l'année qu'on commence [à intervenir].</p> <p>Orthopédagogue : [En maternelle] j'interviens dans la classe jusqu'au mois de mars d'habitude et sinon après je les prends en sous-groupes</p>

		<p>Orthopédagogue : Ouais, ben moi je sais qui s'en va dans quelle classe et puis là je fais un suivi avec l'enseignante et je dis : « bon ben okay moi j'ai suivi tel élève. Je pense qu'il en aurait de besoin ou je pense qu'il pourrait être à surveiller. On va voir la première étape ».</p>
<p>Communications entre enseignants</p>	<p>E1 : Rencontre formelle avec la directrice</p> <p>E1+ E3 : rencontres informelles avec les enseignants</p> <p>E5 : Il y a beaucoup de communication entre les enseignantes</p> <p>E6 : une rencontre formelle avec les enseignantes de maternelle a permis de mettre au point les pratiques de la maternelle et comment élaborer une continuité en 1^{re} année.</p> <p>E7 : rencontre formelle une fois par semaine avec les enseignants de 1^{re} année et quelques rencontres informelles</p>	<p>E1 : Pis nous [les enseignantes de maternelle], on s'assoit et on communique avec les profs de première. [Pour savoir] Quel élève était dans ta classe.</p> <p>E5 : Ouais c'est ça, on fait déjà un portrait de classe sur papier et ensuite on se dirige à l'enseignante pour voir [et discuter des élèves].</p> <p>E7 : Oui, en début d'année on va voir chaque prof, pis il nous parle spécifiquement avec notre liste de classe des élèves qu'il a eus.</p> <p>E1 : Ça dépend d'où ils sont les élèves. Comme cette année, elle en a un. Et là, je fais : « ah ben oui tu sais....[lui il est comme ça] » On</p>

	<p>E8 : Il y a beaucoup de travail d'équipe</p>	<p>communique beaucoup la maternelle et le premier cycle.</p> <p>E5 : Ouais, mais on ne parle pas de nos élèves. On parle de nos approches. Ce que je veux dire c'est que, moi quand je rencontre une enseignante de maternelle, c'est pour parler d'un élève en particulier. Tandis que nous quand on se rencontre en première, c'est pour parler de la gestion pédagogique, de la planif. Du genre « ben moi j'ai fait ça, ne vous faites pas pagner, ne faites pas ça ».</p>
<p>Vision éducative commune</p>	<p>Cet aspect n'était pas abordé dans les questionnaires individuels.</p>	<p>Directrice : Pis, oui, on a demandé plus que ce que le programme demandait.</p> <p>Directrice : C'est aussi du fait que le milieu est allophone. On insiste beaucoup plus sur le vocabulaire beaucoup plus de phono pour les préparer.</p> <p>E5 : Ils connaissent à peu près tous le nom des lettres et le son des lettres, est-ce que ça aide, c'est sûr.</p>

		<p>Je ne voudrais plus me retrouver sans ça.</p> <p>E7 : Oui, et en première deuxième aussi. On s'est entendu sur la matière qu'on voit à chaque année.</p> <p>Directrice : Sauf que nos attentes sont claires. On leur dit on achète tel matériel, telle chose.</p> <p>E6 : Moi, j'ajouterais que je trouve que les enseignants qui travaillent ici sont très rigoureux. C'est souvent des gens qui travaillent beaucoup, qui veulent beaucoup, qui s'investissent.</p>
<p>Difficultés</p>	<p>E3+E5+ E7+E8: Langue maternelle différente que le Français.</p> <p>E3 : L'appropriation des correspondances entre les lettres et les sons est complexe</p> <p>E4 : orientation de l'écrit et les lettres attachées</p> <p>E5 : compréhension du Français</p> <p>E6 : comportements en classe</p> <p>E7 : différencier les sons (langue maternelle et langue seconde)</p>	<p>Directrice : Surtout dans notre milieu [allophone et défavorisé], sinon s'ils ne sont pas prêts en première année c'est pire.</p> <p>E5 : D'avoir du temps pour se rencontrer.</p> <p>E7 : Et l'équipe a changé beaucoup beaucoup dans les dernières années.</p> <p>E1 : Ça fait trois ans que ça change en maternelle sans arrêt non-stop. Tout le monde est enceinte.</p>

	<p>E7 : les élèves sont moins stimulés à la maison et le suivi avec les parents est difficile</p> <p>E7 : Les élèves ont moins d'intérêt pour l'écriture</p> <p>E8 : peu de soutien à la maison</p>	<p>E1 : Il y a eu tellement de roulement du personnel il y a trois ans. Donc à un moment donné ça devient difficile de rester sur une même structure.</p> <p>Directrice : Ça se fait pas à la maison. L'éveil à la conscience de l'écrit ça ne se fera pas à la maison.</p> <p>Directrice : Tu sais, les parents ne sont pas capables de faire les devoirs et les leçons.</p>
--	--	--