

Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

Effets longitudinaux de la pratique des orthographe^s approchées sur le développement orthographique des élèves

Chercheuse principale

Annie Charron, U. du Québec à Montréal

Cochercheurs

Brigitte Gagnon, Commission scolaire des Hautes-Rivières

Isabelle Montésinos-Gelet, Université de Montréal

Isabelle Plante, Université du Québec à Montréal

Partenaires du milieu

Brigitte Gagnon, Commission scolaire des Hautes-Rivières (CSDHR)

Nathalie Ménard, Commission scolaire des Hautes-Rivières (CSDHR)

Établissement gestionnaire de la subvention

U. du Québec à Montréal

Numéro du projet de recherche

2015-LC-187859

Titre de l'Action concertée

Programme de recherche sur la lecture et l'écriture

Partenaires de l'Action concertée

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES)

et le Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC)

Identification

Chercheuse principale

Annie Charron, Université du Québec à Montréal

Cochercheuses

Brigitte Gagnon, Commission scolaire des Hautes-Rivières

Isabelle Montésinos-Gelet, Université de Montréal

Isabelle Plante, Université du Québec à Montréal

Partenaires du milieu

Notre projet de recherche a nécessité la collaboration de deux personnes à la Commission scolaire des Hautes-Rivières (CSDHR) : Brigitte Gagnon, conseillère pédagogique en accompagnement, et Nathalie Ménard, directrice adjointe du Service des ressources éducatives aux jeunes

Étudiantes

Gabrielle Fortin-Clément, coordonnatrice de recherche (2 ans), étudiante au 2e cycle, Université du Québec à Montréal

Myriam Villeneuve-Lapointe, coordonnatrice de recherche (1 an), étudiante au 3e cycle, Université du Québec en Outaouais

Établissement gestionnaire de la subvention

Université du Québec à Montréal

Titre du projet de recherche

Effets longitudinaux de la pratique des orthographe approchées sur le développement orthographique

Numéro du projet de recherche

187859

Titre de l'action concertée

Programme de recherche sur l'écriture

Partenaire de l'action concertée

Le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et le Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC)

1. Contexte de la recherche

La présente section vise d'abord à dresser un portrait de la problématique de l'enseignement et de l'apprentissage de l'orthographe au primaire et à y proposer les orthographe approchées comme pratique de l'enseignement de l'orthographe. Ce portrait est suivi de la justification de notre partenaire du milieu, la Commission scolaire des Hautes-Rivières, à vouloir s'investir dans la poursuite de notre projet de recherche-action, qui a commencé avec des enseignants et des élèves de 1^{re} année, et à souhaiter que cette cohorte d'élèves de 1^{re} année soit suivie jusqu'à la fin de la 4^e année du primaire. Cette section se termine avec la formulation des questions et des objectifs de recherche.

1.1 Problématique

Au Québec, les résultats obtenus à l'épreuve obligatoire d'écriture à la fin du 2^e cycle du primaire en 2010 (MELS, 2012) révèlent que près de 22% des élèves ont obtenu la cote C, D ou E pour le critère orthographe, ce qui souligne que de nombreux élèves ne maîtrisent toujours pas les connaissances de base en orthographe. Parallèlement, dans la réalité des milieux scolaires, les enseignants se sentent souvent dépourvus et possèdent peu de ressources alternatives aux approches plus traditionnelles d'enseignement pour améliorer les compétences des élèves en orthographe (Lefrançois, Laurier, Lazure et Claing, 2005). Par conséquent, chercheurs et praticiens en éducation sont constamment à la recherche d'interventions efficaces pour améliorer les compétences en écriture des élèves, et ce, le plus tôt possible dans leur parcours scolaire (David et Fraquet, 2011). À cet effet, le recours aux orthographe approchées (OA) apparaît tout indiqué, puisque cette pratique offre aux enseignants une approche didactique à la fois efficace et motivante pour les élèves (voir par ex., Charron et Fortin-Clément, 2010; Morin et Montésinos-Gelet, 2007). En effet, cette pratique s'appuie sur une approche pédagogique raisonnée et explicite et facilite la maîtrise des régularités phonologiques, orthographiques et morphologiques de la langue écrite (Beminger et Fayol, 2008). La démarche des OA est composée de six phases: (1) contexte d'écriture et choix du mot; (2) consignes de départ pour le projet d'écriture, regroupement de travail et tâches des élèves; (3) tentatives d'écriture et échanges de stratégies d'écriture; (4) retour collectif sur le mot; (5) rétroaction sur la norme orthographique; (6) conservation des traces et réutilisation des mots. Dans l'application concrète de cette démarche, l'élève est invité à découvrir par lui-même ou en équipe l'orthographe d'un mot (apprentissage par la découverte - phase 3) et à partager son raisonnement en justifiant son hypothèse d'écriture (apprentissage collaboratif - phase 4). Ensuite, un enseignement explicite est prévu afin que l'enseignant présente des connaissances déclaratives et des connaissances procédurales sur l'orthographe aux élèves (enseignement explicite - phase 5). Ces connaissances peuvent être réactivées avant l'écriture d'un autre mot (phases 1 et 2) ou transférées dans d'autres contextes d'écriture (phase 6), ce qui mobilise des connaissances conditionnelles. Des principes pédagogiques sont aussi sous-jacents aux OA : 1) placer les élèves dans des situations où ils sont appelés à se servir de la langue écrite; 2) être à l'écoute des représentations des élèves face à l'écrit; 3) valoriser ce que les élèves construisent; 4) amener les élèves à réfléchir à la langue

écrite; 5) favoriser le partage des connaissances et des stratégies orthographiques; 6) favoriser un rapport positif vis-à-vis l'erreur.

Pourtant, à la lumière de la littérature disponible, force est de constater que les recherches sur les OA ont été menées principalement à la maternelle (voir notamment Charron, 2006; Charron et Fortin-Clément, 2010; Morin et Montésinos-Gelet, 2007). En particulier, la plus vaste étude menée en contexte d'éducation préscolaire a permis de documenter l'ampleur et la stabilité des effets positifs des OA, notamment sur le développement du principe alphabétique, auprès de 32 enseignants et de 476 élèves (Charron et Fortin-Clément, 2010). En dépit de l'intérêt de ces travaux réalisés à la maternelle, le contexte du préscolaire est particulier puisqu'il privilégie les pratiques d'émergence de l'écrit plutôt que l'enseignement formel, comme c'est le cas au primaire. Il importe donc d'évaluer empiriquement la généralisabilité des résultats obtenus au primaire, pour l'apprentissage formel de l'écrit.

Contrairement aux travaux menés en contexte préscolaire, les travaux menés au primaire se font plus rares et présentent des limites importantes, dont l'échantillon réduit¹, constitué d'un petit nombre de participants qui s'avéraient souvent être à la fois l'enseignant de la classe expérimentale et le chercheur responsable de l'étude (Brasacchio et al., 2001; Clarke, 1988; Marion, 2010; Saulnier-Beaupré, 2006). Pour contourner les limites des études précédemment citées, Charron, Montésinos-Gelet, Plante et Gagnon (2012-2015) ont amorcé une recherche-action réalisée en partenariat avec la CSDHR pour former les enseignants de 1^{re} année en OA et évaluer de façon quantitative l'effet de cette pratique sur la motivation et les compétences en écrit des élèves qui amorcent leur primaire. Les résultats ont démontré que les élèves qui ont réalisé des pratiques d'OA réussissent de façon équivalente à ceux qui n'en ont pas bénéficié. Or, les pratiques d'OA semblent contribuer davantage au développement des habiletés morphogrammiques des élèves, habiletés qui jouent un rôle important dans l'apprentissage de l'orthographe et de la lecture. Ces résultats permettent de proposer les OA comme une pratique qui respecte des principes importants à mettre en place pour aborder la langue écrite avec les élèves (développer un rapport à l'erreur positif, écouter les représentations des élèves, fournir des explications sur la langue, etc.), au même titre que d'autres pratiques enseignantes de l'orthographe au 1^{er} cycle du primaire.

Quoique les effets positifs proximaux soient déjà documentés en maternelle et en 1^{re} année du primaire, il en est autrement pour les effets à long terme des OA. Pourtant, les principes qui sous-tendent les OA sont susceptibles d'être particulièrement utiles pour des élèves de 2^e année et pour leurs apprentissages orthographiques ultérieurs. En effet, contrairement à d'autres apprentissages peu transférables, les stratégies acquises durant les OA devraient se généraliser et s'appliquer à d'autres apprentissages plus complexes. Par exemple, les stratégies orthographiques apprises lors des OA pourraient être réutilisées en contexte de productions écrites, lorsque vient le temps d'écrire des mots qui n'ont pas été lexicalisés. Ainsi, les élèves soumis en 1^{re} année du primaire aux OA devraient se montrer plus compétents en écriture à l'issue de la 2^e, 3^e et voire 4^e année du primaire. Qui plus est, il y a lieu de penser que le fait d'être

¹ Projets menés dans une à trois classes de 1^{re} année.

soumis de façon répétée aux OA favorisera le transfert des acquis et augmentera les bénéfices à long terme observés. En particulier, les élèves soumis aux OA en 1^{re} et en 2^e année du primaire devraient, à long terme, afficher de meilleures compétences en écriture que ceux y ayant été soumis uniquement en 1^{re} année ou que ceux n'y ayant pas été exposés. Ainsi, en examinant la persistance dans le temps et les effets potentiellement additifs de l'exposition répétée aux OA, ce présent projet de recherche procure une contribution significative pour le domaine de la didactique du français.

Depuis plusieurs années, la Commission scolaire des Hautes-Rivières (CSDHR) collabore avec la chercheuse principale dans différents projets de recherches sur l'enseignement de l'orthographe à l'aide des orthographe approchées. Ainsi, en 2007, la CSDHR a amorcé une collaboration avec la chercheuse principale, l'amenant à implanter les OA dans un contexte d'éducation préscolaire (subvention nouveau-chercheur FQRSC 2007-2012). En 2012, la collaboration s'est poursuivie avec la chercheuse principale lors de l'implantation des orthographe approchées en 1^{re} année du primaire (programme d'action concertée sur l'apprentissage de l'écriture FRQSC 2012-2015). En constatant les retombées positives des pratiques des OA auprès des enfants de maternelle et de l'implantation des OA au premier cycle du primaire, **la CSDHR s'est engagée dans la poursuite des travaux entamés, fondés sur la démarche des OA, afin 1) de former des enseignants de 2^e année du primaire à la démarche des orthographe approchées et 2) vérifier les effets à long terme de cette pratique sur la compétence en écriture des élèves de la 1^{re} à la 4^e année du primaire.**

1.2 Principales questions de recherche

Ce projet de recherche s'intéresse à l'implantation de la pratique des orthographe approchées pour enseigner l'orthographe et l'écriture en 2^e année du primaire et aux effets longitudinaux de cette pratique sur la compétence en écriture des élèves de la 1^{re} à la 4^e année du primaire. Il s'articule autour d'une question principale :

- *Est-ce que l'exposition aux orthographe approchées durant les premières années de la scolarisation procure des effets durables sur la compétence en écriture des élèves et plus précisément, sur le développement orthographique, la compétence à écrire et la motivation à apprendre à écrire des élèves ?*

En plus de cette question centrale, nous avons aussi des questions secondaires :

- *De quelle manière les enseignantes de 2^e année mettent-elles en œuvre la pratique des orthographe approchées auprès des élèves en classe à la suite de leur participation au dispositif de formation sur l'appropriation de la démarche des orthographe approchées ?*
- *Quelles sont les modalités d'accompagnement qui favorisent la mobilisation des savoirs et des actions des enseignants ?*

1.3 Objectifs de recherche

Arrimée aux besoins exprimés par la CSDHR, la présente recherche a poursuivi la collaboration

établie avec le milieu depuis plusieurs années. Cette recherche avait pour objectif général d'examiner les effets à long terme de l'exposition des OA sur la compétence en écriture des élèves. Cet objectif général s'accompagnait de trois objectifs spécifiques :

1. Développer un dispositif de formation sur les OA adapté au contexte de la 2^e année du primaire, afin de documenter les modalités d'accompagnement qui favorisent la mobilisation des savoirs et des actions des enseignants.

2. Décrire la mise en œuvre des pratiques d'OA d'enseignants de 2^e année du primaire.

3. Évaluer les effets de la pratique des OA dans le temps sur a) le développement orthographique, b) la compétence à écrire et c) la motivation à apprendre à écrire des élèves.

Hypothèses : Nous avons posé l'hypothèse que les enseignements fondés sur les OA augmenteront a) le développement orthographique et b) la motivation à apprendre à écrire. Plus précisément, nous émettons l'hypothèse que c) le développement orthographique accru des élèves soumis aux OA facilitera le transfert des acquis, ce qui se traduira par une augmentation de leur compétence en écriture. De plus, nous avons émis l'hypothèse que les effets sur le développement orthographique, la compétence en écrit et la motivation à apprendre l'écriture seront plus marqués selon le nombre d'années où les élèves ont été soumis au OA.

2. Pistes de solution en lien avec les résultats, retombées et implications de vos travaux

Cette section vise à présenter, selon les types d'auditoires, les pistes de solution en lien avec les résultats, les retombées et les implications de nos travaux.

2.1 Types d'auditoire

Les résultats de ce projet de recherche, qui porte sur les effets longitudinaux de la pratique des orthographe approchées sur la compétence en écriture des élèves, s'adressent à cinq types d'auditoires.

1. Les **décideurs**, tels que le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), dont le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE), car ils mettent en place des politiques et des programmes de formation qui influencent la formation initiale des futurs enseignants et la formation continue des enseignants en exercice. Plus précisément, nos résultats permettront aux décideurs de porter un regard sur les pratiques enseignantes à privilégier pour l'enseignement de l'écriture, dont l'orthographe.

2. Les **gestionnaires**, tels que les directions de programme dans la formation universitaire, les directions au sein des commissions scolaires et des écoles, car ils influencent les pratiques enseignantes en français langue d'enseignement à privilégier auprès des élèves en début de scolarité. Plus précisément, les gestionnaires pourront présenter la démarche des OA comme une pratique enseignante qui a davantage de résultats lorsque réalisée plus d'une année consécutive.

3. Les **formateurs d'enseignants**, tels que les professeurs universitaires, les professeurs invités, les chargés de cours, les superviseurs de stage, les conseillers pédagogiques des commissions scolaires, car ils ont la responsabilité de former les futurs enseignants et les enseignants à partir des résultats de recherche afin que ceux-ci aient les connaissances et les habiletés nécessaires pour pouvoir enseigner efficacement l'orthographe et l'écriture aux élèves. La connaissance de ce rapport pourrait leur fournir des arguments pour encourager la démarche des OA dans les classes québécoises.

4. Les **enseignants du primaire en exercice**, car ils se doivent d'être informés des résultats de recherche pour pouvoir améliorer leurs enseignements de l'orthographe et de l'écriture auprès de leurs élèves. La connaissance de ce rapport pourrait les encourager à mettre en œuvre la démarche des OA dans leur classe.

5. Les **futurs enseignants au primaire**, car le fait de connaître les résultats de recherche leur permettra une meilleure préparation pour leurs stages et leur future profession en ce qui concerne l'enseignement de l'orthographe et de l'écriture auprès des élèves en début de scolarité.

2.2 Signification des conclusions

Les résultats de recherche, qui portent sur les effets longitudinaux de la pratique des orthographe approchées sur la compétence en écriture des élèves de la 1^{re} à la 4^e année du primaire, démontrent dans l'ensemble plusieurs effets significatifs. Les résultats ont révélé soit des différences de genre ou des différences dans le temps. Lorsque significatives, ces différences ont typiquement montré que les filles réussissaient mieux que les garçons, soit aux épreuves réalisées

ou encore en contexte écologique (les notes au bulletin), tel que le reflète leur rendement scolaire plus élevé en lecture et en écriture. Ces résultats vont dans le sens des écrits disponibles qui révèlent typiquement que les filles réussissent mieux à l'école, plus particulièrement dans les domaines langagiers (voir par ex., Voyer et Voyer, 2014). En ce qui concerne les différences temporelles, celles-ci ont démontré une progression positive dans le temps, ce qui montre bien que peu importe le type d'enseignement reçu (habituel ou OA), les élèves s'améliorent dans le temps.

Certains effets de la condition (c'est-à-dire de bénéficier des OA deux années consécutives, soit en 1^{re} et en 2^e année, ou une seule année, soit en 1^{re} ou 2^e année, en comparaison à un enseignement usuel de l'orthographe) ont également été observés. Ceux-ci ont, dans l'ensemble, révélé des effets à long terme additifs positifs des OA sur les différents indicateurs ciblés. Plus spécifiquement, le fait d'être soumis aux OA durant deux années consécutives s'est souvent avéré bénéfique pour les élèves par rapport au fait d'y être soumis une seule année ou de ne pas y avoir été soumis. Cependant, les bénéfices ont été principalement observés durant la troisième et la quatrième année du primaire, suggérant que les stratégies acquises avec les OA favorisent les apprentissages subséquents des élèves, lorsqu'ils ne sont plus soumis aux OA.

De plus, les résultats de recherche qui portent sur la mise en œuvre des orthographe approchées d'enseignants de 2^e année du primaire permettent d'illustrer de quelle manière les enseignants se sont approprié le contenu de la formation reçue. Les différentes manières recensées serviront de modèles pour illustrer la pratique des OA en contexte de 2^e année du primaire pour la formation initiale et continue des enseignants. Un guide à l'intention des conseillers pédagogiques est en cours de préparation. Ce guide leur permettra de former les enseignants du 1^{er} cycle à la démarche des OA.

Enfin, les résultats qui portent sur le développement d'un dispositif de formation et sur la documentation des modalités d'accompagnement qui favorisent la mobilisation des savoirs et des actions des enseignants fournissent des pistes pertinentes sur la façon de mener des formations en milieu scolaire. Ces pistes permettent de s'assurer que les formations dispensées dans les commissions scolaires et les écoles incluent un dispositif de formation, d'observations en classe et d'accompagnement pour que les enseignants soient soutenus dans l'enrichissement ou dans l'ajustement de leur pratique au regard de l'enseignement de l'orthographe et de l'écriture.

2.3 Retombées de la recherche

Les retombées de cette recherche sont importantes pour la formation des enseignants et pour le milieu scientifique.

Retombées pour la formation des enseignants

Les résultats de nos trois objectifs de recherche permettent d'apporter des connaissances en ce qui concerne 1) la présence d'effets longitudinaux ou non de la pratique des OA sur la compétence en écriture des élèves ; 2) la manière de mettre en place des pratiques d'OA en 2^e année du primaire lorsque les enfants ont une compréhension du principe alphabétique et que les apprentissages dépassent le mot (ex : groupe du nom, phrase complète) et 3) la manière d'améliorer les dispositifs de formation et d'accompagnement offerts aux enseignants en exercice en ce qui concerne la démarche des OA et les principes pédagogiques sous-jacents.

En ce qui concerne la présence d'effets longitudinaux ou non de la pratique des OA sur la compétence en écriture des élèves, nos résultats démontrent qu'il est préférable que les écoles

fassent le choix d'adopter la pratique des OA durant les deux années du 1^{er} cycle, voire dès la maternelle, afin que les élèves bénéficient davantage des bienfaits de cette pratique sur leur compétence en écriture, et même en lecture.

En ce qui concerne la manière de mettre en place des pratiques d'OA en 2^e année du primaire, nos observations en classe à l'aide de photographies ont permis de développer des narrations de photos illustrant différentes façons de mettre en œuvre des OA en classe. Ces narrations de photos pourront être réinvesties dans la formation initiale et continue des enseignants à titre de modèles de pratiques qui illustrent la démarche des OA ainsi que les principes pédagogiques sous-jacents. Plusieurs des photos prises lors des observations seront incluses dans le guide de formation à l'intention des conseillers pédagogiques qui souhaitent former et instaurer cette pratique au sein des écoles de leur commission scolaire.

En ce qui concerne la manière d'améliorer les dispositifs de formation, notre recherche a permis de démontrer que la formation continue des enseignants peut passer par une participation à un projet de recherche-action. Le dispositif mis en place gagne à prévoir des observations, une rétroaction sur les pratiques personnalisée et collective, du temps d'échange entre pairs pour améliorer constamment leur pratique, notamment. En ce qui concerne les changements de pratique, la participation des enseignants à un dispositif de formation les amène à apporter des modifications à leur pratique. Par exemple, dans le cadre du présent projet, les enseignants ont ajouté la pratique des OA en classe et ont ajouté l'enseignement de stratégies orthographiques.

Retombées scientifiques

À notre connaissance, notre recherche est la première étude québécoise évaluant les effets dans le temps de la pratique des orthographes approchées sur le développement orthographique, la compétence à écrire et la motivation à apprendre à écrire des élèves. En ce sens, elle a donc permis l'avancement des connaissances de ce champ de recherche. De plus, les résultats démontrent l'importance et la pertinence du recours à la recherche-action pour enrichir, ajuster et améliorer les pratiques enseignantes. Plus concrètement, les résultats ont permis de documenter le développement d'un dispositif de développement professionnel et d'évaluer ses effets sur le changement de pratique des enseignants, en plus d'évaluer les effets longitudinaux sur la compétence en écriture des élèves de la 1^{re} à la 4^e année du primaire.

2.4 Limite et généralisation des résultats

Cette recherche comporte des limites qu'il convient ici de mentionner afin de guider la recherche future dans le domaine. L'une des limites porte sur le recrutement et le nombre de sujets enseignants pour notre groupe expérimental. Même si notre échantillon enseignant du groupe expérimental était de taille raisonnable (N=9), les résultats concernant les effets du dispositif de formation paraissent difficiles à généraliser à l'ensemble des enseignants québécois issus de divers milieux. En outre, les enseignants retenus, conformément au portrait démographique de la commission scolaire partenaire, provenaient de milieux ruraux plutôt homogènes et moyennement favorisés. Ainsi, la généralisabilité des résultats obtenus à d'autres milieux, notamment des milieux multiethniques composés d'élèves dont le français n'est pas la langue maternelle, gagnerait à être validée dans une étude ultérieure.

Une deuxième limite concerne le nombre d'élèves par trajectoire. Comme il s'agissait d'un projet de recherche-action, les enseignants de 2^e année étaient libres de participer ou non au projet. Heureusement, tous les enseignants ont accepté de participer au projet, mais seulement un petit

nombre ont accepté de faire partie du groupe expérimental et à tout ce que cela implique (participation au dispositif de formation et d'accompagnement, expérimenter les OA en classe, compléter le cahier de planification, être observés à deux reprises, participer à un entretien au terme du dispositif). L'inclusion d'un petit nombre d'enseignants de 2^e année dans le groupe expérimental ne nous permettait pas d'avoir un nombre équivalent d'enfants dans chacune des trajectoires.

Une autre des limites concerne les données recueillies auprès des enseignants de 3^e et 4^e année du primaire qui accueilleraient les élèves qui participaient au projet depuis leur 1^{re} année du primaire. Quoique l'ensemble des enseignants de 3^e année ait accepté qu'on administre des épreuves à leurs élèves et que l'ensemble des enseignants de 4^e année ait accepté de nous donner accès à la production écrite des élèves de l'épreuve d'écriture du ministère de l'Éducation à la fin de la 4^e année du primaire, ce ne sont pas tous les enseignants qui ont accepté de remplir le questionnaire sur leurs pratiques enseignantes en écriture et en lecture, ce qui a occasionné des données manquantes.

Enfin, une limite de l'étude concerne les outils de recherche utilisés. Dans le cadre de la pratique des OA, les principes pédagogiques sous-jacents sont primordiaux. Il aurait été intéressant de les documenter du point de vue de l'élève. Pour ce faire, il aurait été souhaitable de questionner les élèves sur leur rapport à l'écriture en contexte d'OA, sur leur rapport à l'erreur, sur leur rapport par rapport à la langue écrite, etc.

2.5 Messages clés

Pour les **décideurs**, tels que le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), dont le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) et les **gestionnaires**, tels que les directions de programme dans la formation universitaire, il est primordial de collaborer avec les chercheurs afin de s'assurer que les pratiques enseignantes en français langue d'enseignement recommandées soient reconnues d'abord par la recherche comme des pratiques efficaces.

Pour les **organismes subventionnaires québécois**, tels que le FRQSC, les résultats de la présente recherche longitudinale suggèrent qu'il est important de s'intéresser aux projets de recherche qui vise à évaluer les effets d'une pratique sur plus d'une année scolaire. Ainsi, bien que les projets de recherche longitudinaux soient coûteux en temps et en argent, ils procurent des données précieuses pour le milieu, les décideurs et les chercheurs. De plus, les résultats liés au volet de la recherche-action du présent projet suggèrent que le temps dédié à la formation et l'accompagnement des participants favorise la modification des pratiques, un apport important. Ceci suggère qu'il importe d'offrir aux enseignants un contexte de développement professionnel soutenant, ce qui est également coûteux en temps et en argent.

Pour les **gestionnaires**, tels que les directions au sein des commissions scolaires et des écoles et pour les **enseignants du primaire en exercice**, les résultats démontrent qu'il est préférable que les écoles fassent le choix d'adopter la pratique des OA durant les deux années du 1^{er} cycle, voire dès la maternelle, afin que les élèves bénéficient davantage des bienfaits de cette pratique sur leur compétence en écriture, et même en lecture. De plus, les résultats soulignent qu'il est important de rester à l'affût des écrits scientifiques sur les pratiques efficaces en écriture et d'être ouverts à de nouvelles pratiques. Il importe donc d'encourager les enseignants à participer à des projets de recherche, dont des projets de recherche-action.

Pour les **formateurs d'enseignants**, tels que les professeurs universitaires, les professeurs invités, les chargés de cours, les superviseurs de stage, les conseillers pédagogiques, il faut s'assurer qu'ils connaissent les récents résultats des recherches afin d'offrir une formation de qualité aux enseignants en exercice et aux futurs enseignants.

Pour les **futurs enseignants au primaire**, il serait souhaitable de susciter leur curiosité et leur ouverture face à l'expérimentation des pratiques novatrices en écriture lors des stages universitaires et dès leur entrée dans la profession.

2.6 Pistes de solution

Pour les **décideurs** et les **gestionnaires** :

- Encourager les subventions de partenariats : organismes subventionnaires, MEES et commissions scolaires ;
- Mettre en place des partenariats entre les commissions scolaires et les chercheurs universitaires pour la réalisation de projets de recherche, dont des projets de recherche-action et des projets de recherche longitudinaux ;
- Mettre à la disposition de l'équipe de chercheurs des conseillers pédagogiques en accompagnement ;
- Proposer concrètement des moyens pour que les milieux scolaires se sentent encouragés à participer à des projets de recherche, dont la recherche-action ;
- Encourager et libérer les enseignants pour participer à des projets de recherche-action.

Pour les **formateurs d'enseignants** :

- Demander aux directions de programmes en éducation (éducation préscolaire et enseignement primaire, enseignement secondaire, adaptation scolaire) des universités québécoises de fournir une liste à jour des professeurs, des chargés de cours, des superviseurs de stage afin de les inviter annuellement aux activités de transfert du FRQSC et leur transmettre les rapports de recherche ;
- Mettre en place des réseaux de partage des résultats scientifiques et des pratiques efficaces en écriture ;
- Former et accompagner les enseignants en formation et en exercice dans l'amélioration de leurs pratiques en écriture.

Pour les **enseignants du primaire en exercice** :

- Prendre en charge leur développement professionnel en participant à des formations continues, notamment en participant à des projets de recherche-action ou en s'inscrivant à des études supérieures.

Pour les **futurs enseignants au primaire** :

- Prendre en charge leur développement professionnel et être curieux dès leur formation initiale pour connaître et expérimenter les pratiques efficaces en écriture.

3. Méthodologie²

3.1 Approche méthodologique

Pour poursuivre le projet de recherche-action déjà entamé avec les enseignants de 1^{re} année de la CSDHR (Charron et al., FRQSC, 2012-2015), la poursuite de la **recherche-action** a été offerte aux enseignants de 2^e année. Un dispositif de formation et d'accompagnement adapté au contexte de la 2^e année a été élaboré et offert aux enseignants. Ainsi, certains élèves ont continué d'être scolarisés à l'aide des OA durant leur 2^e année tandis que d'autres ont effectué des OA seulement en 1^{re} année ou n'en ont jamais bénéficié durant leur 1^{er} cycle. De plus, la présente recherche propose un **devis quasi expérimental longitudinal** afin d'évaluer les effets de la pratique des OA dans le temps sur la compétence en écriture des élèves de la 1^{re} à la 4^e année.

3.2 Échantillon

Les enseignants de 2^e année qui accueillent la cohorte d'élèves de 1^{re} année ont été recrutés à l'automne 2014. Au total, 6 enseignants ont accepté d'être affectés au groupe expérimental et ont suivi la formation. Trois enseignantes de 2^e année de la CSDHR nous ont contactées afin de participer à la recherche-action, et ce, même si leurs élèves n'avaient pas participé en 1^{re} année. Étant donné que le problème de recherche provenait du milieu dans ce type de recherche, elles ont participé au projet dans le groupe expérimental et les données recueillies auprès des enseignantes ont été utilisées pour documenter l'objectif 2³. Ainsi, le groupe expérimental, qui correspond au groupe qui a reçu le dispositif de formation, était composé de **9 enseignantes de 2^e année du primaire**. L'échantillon comprenait **488 élèves** (229 filles et 259 garçons) de 1^{re} année du primaire (âge moyen au début de l'étude = 6,49 ans, écart-type = 0,36 ans) qui ont été suivis durant leurs 2^e, 3^e et 4^e années du primaire.

3.3 Méthodes de collecte et d'analyse des données

Les données des élèves ont été recueillies au moyen d'épreuves en écriture, d'un questionnaire sur la motivation à apprendre à écrire, de l'épreuve d'écriture ministérielle obligatoire à la fin de la 4^e année et du rendement en lecture et en écriture des élèves de la 1^{re} à la 4^e année. Afin d'évaluer l'incidence de la pratique des OA sur le développement orthographique, la compétence à écrire et la motivation, des analyses multiniveaux ont été menées avec le logiciel MPlus. Contrairement à d'autres types d'analyses, les analyses multiniveaux tiennent compte de la nature "nichée" des données, comme le fait que les élèves soient inclus dans des groupes-classes. Pour répondre à nos questions de recherche, des analyses séparées pour prédire chacun des indicateurs ciblés ont été réalisées. Dans chacune de ces analyses, la progression des indicateurs dans le temps a été modélisée comme variable intra-sujets alors que le sexe de l'élève et le type d'enseignement reçu durant les deux premières années de l'étude (OA vs enseignement usuel de l'écrit) ont été insérés comme variable inter-groupe. Les données des enseignants de 2^e année ont été recueillies au moyen d'un cahier de planification, de deux observations en classe à partir d'une grille et de la prise de photographies, de la complétude de deux questionnaires (complétés aussi par les enseignants de 3^e et 4^e année) et d'un entretien semi-dirigé au terme du projet. Les données recueillies ont été traitées de manière qualitative à l'aide du logiciel QDA Miner. Une analyse de contenu a permis d'analyser les données recueillies au moyen des différents outils.

² Une description détaillée de la méthodologie se trouve en annexe.

³ Toutefois, les données collectées auprès des élèves dans ces trois classes n'ont pas été utilisées dans le présent projet puisque les élèves n'ont pas participé au projet en 1^{re} année du primaire.

4. Résultats

Cette section présente les principaux résultats obtenus. À partir des résultats de notre recherche, il est possible de tirer des conclusions et de formuler des pistes de solution. Enfin, les principales contributions de notre recherche sont énoncées.

4.1 Principaux résultats obtenus

La présentation des résultats est structurée à partir des trois objectifs de notre recherche. Les résultats détaillés sont présentés dans les annexes.

Objectif 1 : Développer un dispositif de formation sur les OA adapté au contexte de la 2e année du primaire, afin de documenter les modalités d'accompagnement qui favorisent la mobilisation des savoirs et des actions des enseignants.

Le **dispositif de formation et d'accompagnement développé pour des enseignants de 2e année** du primaire est constitué de deux volets : un volet formation et un volet accompagnement.

Le *volet formation* comporte la planification détaillée⁴ de quatre journées de formation qui inclut 1) quatre diaporamas PowerPoint commentés, 2) des narrations de photos pour présenter des pratiques enseignantes en OA; 3) des documents de travail en lien avec les activités pratiques réalisées avec les enseignants, 4) des textes résumant les contenus théoriques enseignés, 5) une grille d'évaluation de la journée de formation.

Le *volet accompagnement* prend la forme d'observations en classe et de rétroactions personnalisées et collectives. Une grille d'observation a été élaborée afin que l'observateur puisse annoter ce qu'il voit en ce qui concerne la démarche et les principes des OA. La rétroaction personnalisée a lieu immédiatement après l'observation entre l'observateur (qui est celui qui dispense la formation) et l'enseignant. Cette rétroaction permet de vérifier si l'enseignant applique efficacement la démarche et les principes, et de fournir des précisions pour améliorer sa pratique des OA. La rétroaction collective a lieu lors de la journée de formation suivant l'observation en classe. Cette rétroaction permet de présenter les bons coups des enseignants et les défis à relever par ceux-ci, si tel est le cas.

Afin de diffuser ce dispositif de recherche, un guide à l'intention des conseillers pédagogiques est en cours de développement. Ce guide fournira la documentation nécessaire aux conseillers pédagogiques qui souhaitent former les enseignants du 1^{er} cycle de leur commission scolaire aux orthographe approchées.

Dans le cadre du dispositif de formation et d'accompagnement développé, nous voulions **documenter les modalités d'accompagnement qui favorisent la mobilisation des savoirs et des actions des enseignants**. Il en ressort qu'une formation 1) doit être soutenue par une forme d'accompagnement. Dans le cadre du présent projet, les chercheuses se sont rendues à deux reprises durant l'année dans chacune des 9 classes afin d'observer les enseignantes et leur offrir une rétroaction personnalisée. Par ailleurs, lors des formations, les enseignantes ont bénéficié d'une rétroaction collective pour présenter les bons coups et les défis des enseignants relevés à partir des observations. De plus, il ressort qu'il est gagnant 2) d'avoir la présence d'une conseillère pédagogique en accompagnement pour les soutenir entre les formations et les observations en classe. Ainsi, les enseignantes pouvaient compter sur la

⁴ Voir annexe.

proximité d'une personne-ressource pour répondre à leurs questions. Même si le fait de se faire observer peut s'avérer un facteur de stress, les enseignantes ont apprécié 3) de bénéficier de deux observations en classe avec une rétroaction personnalisée et une rétroaction collective leur permettant d'apprendre à partir des bons coups de leur collègue. Enfin, les enseignantes ont également apprécié leur participation à la recherche-action, car elles ont réalisé qu'elles avaient une posture de praticienne-chercheuse et que les observations en classe ont permis 4) de générer de la documentation pour les futurs enseignants en formation initiale et pour les enseignants en exercice.

Objectif 2 : Décrire la mise en œuvre des pratiques d'OA d'enseignants de 2^e année du primaire

Afin de décrire la mise en œuvre des pratiques d'OA en d'enseignants de 2^e année du primaire, trois outils ont été utilisés : cahier de planification des OA, observations en classe et entretien semi-dirigé individuel bilan au terme du dispositif de formation et d'accompagnement. L'utilisation de ces trois outils a permis d'avoir à la fois un portrait global des pratiques mises en œuvre par les enseignants tout au long de l'année et d'obtenir des détails sur cette mise en œuvre lors des observations. Dans le texte qui suit, cette mise en œuvre sera décrite à l'aide des pratiques déclarées des enseignants. Des exemples et des précisions seront donnés à l'aide des données recueillies lors des 18 observations réalisées. Les neuf participants ont consigné 218 activités dans leur cahier de planification. La décortication de ces activités a permis de documenter la cohérence entre les pratiques mises en œuvre et les différentes étapes prévues par la démarche des OA. Les résultats sont d'ailleurs présentés selon ces différentes étapes. Enfin, les données recueillies à l'aide de l'entretien bilan sont présentées.

Phase 1 : Contexte d'écriture et au choix du mot ou de la phrase. Les contextes d'écriture proposés par les enseignants à la 1^{re} phase des OA sont variés : phrase du jour, mot du jour, mot de vocabulaire, littérature jeunesse, chanson ou vidéo, écriture de messages et étiquetage d'une réalisation. Les enseignants ne semblent pas toujours utiliser le même contexte d'écriture, mais plutôt varier selon leur intention pédagogique. Par exemple, lors de la première observation, l'enseignant X6 propose aux élèves d'écrire le mot *parce que* à la suite de la lecture du livre *Je n'ai pas fait mes devoirs parce que...* et, à la deuxième, il propose aux élèves la phrase *Les poissons multicolores nagent dans le gros aquarium.* à la suite du visionnement d'une vidéo.

Près de la moitié des intentions pédagogiques déclarées par les enseignants dans les cahiers de planification sont liées à des phonogrammes. Des phonogrammes simples, des digrammes, des trigrammes, des phonogrammes multigraphémiques et des phonogrammes multiphonémiques ont été déclarés par les enseignants. Les phonogrammes « ck », « eau » et « g » ont par exemple été visés lors des observations. De plus, près du tiers des intentions dans les cahiers de planification cible les morphogrammes lexicaux ou grammaticaux. Lors des observations, les morphogrammes lexicaux « t » et « s » dans le groupe du nom *le petit chat gris*, la flexion verbale du verbe *nager* ont, par exemple, été ciblés. Enfin, quelques intentions pédagogiques ciblaient également des logogrammes et des règles de positionnement et de fréquence. Le logogramme « dans » a, entre autres, été ciblé par l'enseignant X7 lors des observations.

Phase 2 : Consignes de départ pour le projet d'écriture. Les enseignants indiquent, dans les cahiers de planifications, donner de nombreuses informations lors de la présentation des consignes de départ pour le projet d'écriture. En effet, au cours des 218 activités d'orthographe

approchées déclarées, 106 interventions ciblaient le but de l'activité, 104 visaient l'explication de stratégies orthographiques, 102 concernaient le rapport à l'erreur, 80 faisaient un retour sur les connaissances antérieures et 68 précisaient les étapes de l'activité. Les observations ont permis, entre autres, de comprendre comment les enseignants effectuaient les explications sur les stratégies orthographiques. Certains enseignants ne font que nommer les stratégies vues depuis le début de l'année : le mot élastique, le mot déguisé, la lettre crochet, etc. D'autres demandent aux élèves de nommer les stratégies apprises et de les expliquer. Par exemple, un élève de la classe de l'enseignant X5 précise, lorsqu'il est questionné sur la stratégie de la lettre-crochet que « *c'est comme une lettre muette à la fin du mot. Au féminin, on entend la lettre.* »

Trois regroupements différents ont été déclarés dans les journaux de bord : travail collectif, travail en équipe et travail individuel. Plusieurs regroupements sont déclarés dans chacune des activités. Lors des observations, tous les enseignants ont d'abord demandé d'écrire de manière individuelle le mot, le groupe du nom ou la phrase. Puis, les élèves étaient regroupés en équipe et devaient produire une nouvelle tentative commune. Le travail collectif n'a ainsi pas été observé.

Phase 3 : Tentatives d'écriture des élèves et échanges. Durant les échanges, les enseignants déclarent, dans les cahiers de planification, intervenir de différentes façons auprès des élèves. Les efforts sont encouragés dans 141 des activités déclarées. Les enseignants signalent poser des questions dans 116 d'entre elles. La rétroaction est déclarée dans 76 activités. Des explications sur la langue sont précisées dans 58 activités. Le rappel du but de l'activité est effectué dans 25 activités. La modélisation est déclarée dans 23 activités et la tâche est décortiquée dans 21 activités. Les observations ont permis de constater que les enseignants circulaient entre les équipes lors des échanges et étayaient leurs interventions selon les besoins des élèves.

Phase 4 : Retour collectif sur le mot ou la phrase. Afin d'effectuer un retour collectif, les enseignants demandent aux élèves de présenter leur tentative. Dans les journaux de bord, 61,3% des retours se font en demandant à tous les élèves ou à toutes les équipes de présenter leur tentative. Les enseignants demandent à quelques enfants ou à quelques équipes de présenter leur tentative dans 34,4% des retours déclarés. Dans 2,4% des retours, il est effectué individuellement. La présentation de la tentative d'un seul élève ou d'une seule équipe a été déclarée dans seulement 0,5% des retours. De plus, les enseignants semblaient adopter une méthode qu'ils utiliseraient principalement pour effectuer le retour et modifiaient à l'occasion cette méthode. Lors des observations, certains enseignants demandaient à tous les élèves ou à toutes les équipes leur tentative et d'autres le demandaient à quelques élèves ou équipes. Les enseignants notaient parfois les tentatives des élèves au tableau tandis qu'à d'autres moments, les enfants venaient eux-mêmes inscrire leur tentative.

Phase 5: Retour sur la norme orthographique. Lors du retour sur la norme orthographique, les enseignants déclarent différentes interventions : enseignement explicite en lien avec l'intention pédagogique (87), rappel des stratégies d'écriture utilisées (92), lien avec d'autres mots (107), questionnement des élèves sur leurs apprentissages (45), utilisation des outils de référence (67) et félicitation de l'engagement des élèves (124).

Les observations ont permis de documenter ces diverses interventions. L'enseignant X3 a, par exemple, fait un lien entre deux mots lors de la première observation afin d'expliquer la norme orthographique du mot Saint-Patrick. Il lie ce mot avec les mots Saint-Sébastien et Sainte-Catherine que les enfants ont écrit lors d'activités d'orthographe approchées précédentes. Pour

sa part, l'enseignant X5 félicite les élèves pour leur engagement lors de la deuxième observation
« Bravo les élèves. Vous avez travaillé fort. Je vous félicite. »

Phase 6 : Conservation des traces et à la réutilisation des mots dans un autre contexte d'écriture.

Selon les enseignants, certains demandent aux élèves de noter les mots qu'ils ont écrits dans un abécédaire, d'autres demandent aux élèves de réutiliser un ou certains mots dans d'autres contextes et quelques-uns ont un duo-tang dans lequel les élèves conservent les traces des mots écrits. Par exemple, l'enseignant X9 demande aux élèves d'écrire les mots dans leur abécédaire lors des deux observations. De plus, les enseignants X5 et X8 demandent aux élèves de réutiliser le mot dans un autre contexte. L'enseignant X5 précise aux élèves « *Ce que tu vas devoir faire, c'est me dire pourquoi tu n'as pas fait tes devoirs. Là, je sais que tout le monde, tu es capable d'écrire le mot parce que. Alors vous allez devoir m'écrire parce que et me faire une phrase.* » et l'enseignant X8 demande aux élèves de réécrire le mot aiguisoir dans une lettre au concierge de l'école.

Il est bien important de mentionner que ces constats sont généraux; ils visent à dégager de nouvelles connaissances sur la manière dont sont mises en œuvre les pratiques d'OA auprès d'enseignants de 2^e année ayant suivi une formation sans prétendre décrire la réalité de tous les enseignants sans exception. La principale conclusion de cette analyse est certainement la diversité des pratiques à la suite de la formation.

L'entretien semi-dirigé individuel

L'entretien semi-dirigé individuel réalisé à la fin de l'année scolaire a permis de connaître les opinions des enseignants face à la formation reçue, ce qui est un objectif de la recherche-action, leur opinion sur la motivation des élèves et leurs apprentissages en écriture et le changement de pratiques réalisé et envisagé pour les prochaines années.

Malgré certaines craintes initiales, les enseignants déclarent avoir été intéressés par la formation et avoir eu du plaisir à la suivre. Ils affirment que la formation leur a été utile et leur a permis d'approfondir leurs connaissances orthographiques. L'enseignant X8 affirme d'ailleurs « *Je me suis rendu compte combien j'avais très peu de connaissances de la langue alors que j'enseigne le français. J'étais comme déçue de savoir, comment ça se fait que les enseignants on n'a pas ... tout ce que j'ai acquis et que je n'ai pas fini d'acquérir, comment ça se fait qu'on en a pas plus que ça.* »

En ce qui a trait aux élèves, les enseignants sont incertains de l'impact des OA sur la motivation des élèves en écriture, mais ils perçoivent que les élèves sont davantage curieux et autonomes lors des situations d'écriture. En effet, les élèves vont davantage recourir à des stratégies orthographiques pour écrire les mots au lieu de demander la graphie à l'enseignant. L'enseignant X7 précise « *Avant, c'était beaucoup : « X7, je ne sais pas comment cela s'écrit ». Tandis que là, ils vont plus essayer, ils vont prendre une chance.* » De plus, les enseignants spécifient que les connaissances orthographiques des élèves se sont développées en utilisant les OA. L'enseignant X6 affirme que les élèves « *sont plus à même de nommer ou d'expliquer pourquoi un mot s'écrit comme ça ou les composantes d'un mot* ». Malgré des gains perçus par les enseignants sur les connaissances orthographiques des élèves, les enseignants spécifient que certains élèves ne transfèrent pas nécessairement ces connaissances en situations d'écriture tandis que d'autres sont en mesure de le faire. Les enseignants soulignent également dans ces entretiens que les élèves ont un rapport à l'erreur positif. Enfin, selon les enseignants, la majorité des élèves était

emballée de faire des orthographes approchées. L'enseignant X1 précise dans l'entrevue que « *de les voir super engagés, de les voir discuter ensembles, de les voir s'émerveiller et se dépêcher à aller trouver la norme, de voir cet intérêt-là puis, qu'ils aimaient ça et qu'ils étaient fiers d'eux quand ils trouvaient et ils voulaient le faire fait que ça, c'était le fun et c'est beau à voir.* »

En ce qui a trait à leur pratique, les enseignants précisent qu'ils sont plus à l'aise d'enseigner l'orthographe (fréquence, régularité, stratégie, etc.) et le font plus fréquemment. Ils disent également vouloir poursuivre les OA l'an suivant en modifiant certains éléments : commencer en début d'année et garder des traces des écrits des élèves.

Objectif 3 : Évaluer les effets de la pratique des OA dans le temps sur a) le développement orthographique, b) la compétence à écrire et c) la motivation à apprendre à écrire des élèves.

Avant de présenter les principaux résultats obtenus pour l'objectif 1, détaillons d'abord l'échantillon. L'échantillon comprenait 488 élèves (229 filles et 259 garçons) de première année du primaire (âge moyen au début de l'étude = 6,49 ans, écart-type = 0,36 ans) qui ont été suivis durant leurs 2^e et 3^e années du primaire. Leur rendement scolaire en lecture et en écriture et issu de l'épreuve de production écrite ministérielle obligatoire en français a aussi été consigné pour leur 4^e année du primaire. Les élèves ont soit été soumis à des orthographes approchées (groupe expérimental) ou à un enseignement régulier (groupe contrôle) durant une ou les deux premières années de l'étude, soit lorsqu'ils étaient en 1^{re} ou en 2^e année du primaire. Le détail de l'échantillon selon le type de participation est présenté dans le Tableau 2 ci-dessous. À noter qu'aucun élève n'a été soumis aux OA durant la 3^e et la 4^e année du projet, mais des mesures ont été consignées pour évaluer les effets à long terme et potentiellement additifs des OA sur différents indicateurs liés à la compétence à écrire des élèves.

Tableau 2 : Détail de l'échantillonnage selon la condition durant les deux premières années de l'étude

TYPE DE CONDITION	N
Élèves soumis aux OA durant leur 1 ^{ère} et 2 ^e années	83
Élèves soumis aux OA durant une année (soit 1 ^{re} ou 2 ^e année)	174
Élèves soumis à des pratiques d'enseignement habituelles (≠ OA)	231

Dans l'ensemble, les résultats de la présente étude montrent que pour la plupart des indicateurs ciblés (le développement orthographique, la compétence à écrire et la motivation à apprendre à écrire), le fait d'être soumis aux OA ou à un enseignement habituel de l'écrit procure des retombées plutôt similaires. Ceci dit, certains effets de la condition (OA vs. pratiques d'enseignement habituelles de l'écrit) ont été observés et les différences obtenues penchent en faveur des OA. En effet, dans l'ensemble, les résultats significatifs relatifs à la condition d'enseignement ont montré des effets à long terme additifs positifs des OA, en particulier sur la compétence à écrire des élèves. Plus spécifiquement, le fait d'être soumis aux OA durant deux années s'est souvent avéré bénéfique pour les élèves par rapport au fait d'y être soumis une seule année ou de ne pas y avoir été soumis. De plus, les bénéfices ont principalement été observés durant la troisième et la quatrième année du primaire, lorsque les élèves n'étaient plus soumis aux OA. Ces données révèlent que les stratégies acquises avec les OA favorisent les apprentissages subséquents des élèves. Enfin, aucun effet de la condition n'a été observé quant

à la motivation à écrire. Ces derniers résultats suggèrent que les bénéfices potentiels des OA n'émanent pas spécialement d'une motivation à écrire accrue, mais plutôt d'autres processus relatifs à la façon d'aborder l'écrit, qui favoriseraient le développement orthographique et la compétence à écrire des élèves.

Par ailleurs, plusieurs effets significatifs ont révélé soit des changements dans le temps ou des différences selon le sexe des élèves. Spécifiquement, les résultats ont montré une progression positive dans le temps, ce qui signifie que peu importe le type d'enseignement reçu (habituel ou OA), les élèves s'améliorent dans le temps pour la presque totalité des indicateurs du développement orthographique, de la compétence à écrire et de la motivation à écrire. Les différences significatives relatives au sexe ont toutes montré que les filles réussissaient mieux que les garçons. Ainsi, les filles ont démontré de meilleures habiletés en ce qui a trait au développement orthographique, d'une part, ou à la compétence à écrire, d'autre part, comme en témoignent leurs meilleurs scores aux épreuves réalisées ou encore leur rendement scolaire plus élevé en lecture et en écriture que celui des garçons. Les filles attribuent également davantage de valeur que les garçons à l'écriture, un indicateur motivationnel important de l'écrit.

4.2 Conclusions et pistes de solution

Les résultats de cette recherche longitudinale révèlent que :

- le fait d'être soumis aux OA ou à un enseignement habituel de l'écrit procure des retombées plutôt similaires sur le développement orthographique, la compétence à écrire et la motivation à apprendre à écrire des élèves ;
- le fait d'être soumis aux OA durant deux années s'est souvent avéré bénéfique pour les élèves par rapport au fait d'y être soumis une seule année ou de ne pas y avoir été soumis et que les bénéfices ont principalement été observés durant la 3^e et la 4^e année du primaire lorsque les élèves n'étaient plus soumis aux OA, ce qui porte à croire que les stratégies acquises avec les OA favorisent les apprentissages subséquents des élèves.
- le fait qu'aucun effet de la condition n'ait été observé quant à la motivation à suggère que les bénéfices potentiels des OA n'émanent pas spécialement d'une motivation à écrire accrue, mais plutôt d'autres processus relatifs à la façon d'aborder l'écrit, qui favoriseraient le développement orthographique et la compétence à écrire des élèves.
- le fait que peu importe le type d'enseignement reçu (habituel ou OA), les élèves s'améliorent dans le temps pour la presque totalité des indicateurs du développement orthographique, de la compétence à écrire et de la motivation à écrire.
- le fait que les filles réussissaient mieux que les garçons en ce qui a trait au développement orthographique et à la compétence à écrire et qu'elles attribuent également davantage de valeur que les garçons à l'écriture, un indicateur motivationnel important de l'écrit.

En lien avec ces résultats, quelques pistes de solution sont proposées. D'abord, il est souhaitable que les milieux scolaires sachent que les OA comme pratique enseignante au 1^{er} cycle s'avèrent tout aussi pertinentes que les pratiques usuelles. Par ailleurs, il s'avère essentiel que les enseignants qui décident de mettre en œuvre des OA en classe sachent qu'il est plus profitable pour les élèves de bénéficier de cette pratique durant deux années, par exemple durant les deux années du premier cycle, et que cette pratique a montré des effets à long terme additifs positifs, en particulier sur la compétence à écrire des élèves. Enfin, il est primordial de se questionner sur

la manière de soutenir et de motiver les garçons en ce qui concerne l'apprentissage de l'écriture afin qu'ils réussissent aussi bien que les filles.

En ce qui concerne la description des pratiques enseignantes, il en ressort que les enseignantes ont réussi, grâce à notre dispositif, à s'approprier la démarche des OA et à la mettre en œuvre en classe. De plus, l'analyse des cahiers de planification et les observations ont permis de démontrer la diversité de pratiques. Ce constat suggère que la démarche des OA en six phases se veut un guide souple pour les enseignants, c'est-à-dire que les enseignants peuvent s'approprier la démarche pour qu'elle puisse correspondre à leur besoin et ceux des élèves. Il est donc important, lors de formations sur les OA, de présenter clairement la démarche des OA et surtout de l'illustrer à l'aide de différents exemples provenant d'enseignants qui mettent en œuvre les OA dans leur classe.

Enfin, en ce qui concerne le développement du dispositif de formation et d'accompagnement, il en ressort qu'il est important d'offrir un dispositif de formation soutenu par une forme d'accompagnement ; de pouvoir compter sur la présence d'un conseiller pédagogique en accompagnement ; de bénéficier d'observations en classe avec une rétroaction. La participation des enseignants à des projets de recherche-action doit être encouragée dans les milieux scolaires québécois.

4.3 Contribution de la recherche à l'avancement des connaissances

Les résultats de notre recherche ont permis de mettre en évidence des contributions à l'avancement des connaissances scientifiques et pratiques. Ce projet de recherche est novateur puisqu'il est le premier à avoir évalué les effets de la pratique des OA dans le temps sur le développement orthographique, la compétence à écrire et la motivation à apprendre à écrire de jeunes élèves du primaire. Les résultats démontrent que la mise en œuvre de OA durant les deux années au 1^{er} cycle a des effets positifs chez les élèves en ce qui concerne leur compétence à écrire et qu'il y a des effets à long terme additifs positifs en faveur des OA. De plus, notre projet est le premier à avoir élaboré un dispositif d'OA adapté au contexte de 2^e année du primaire et à en avoir documenté la mise en œuvre. Plus précisément, notre recherche-action constitue un apport novateur dans le domaine de la recherche sur les interventions pédagogiques en orthographe, ici les OA, en contexte francophone québécois. À l'instar des quelques rares études qui ont évalué l'impact des OA en contexte primaire (Brasacchio et al., 2001 ; Clarke, 1988 ; Gettinger, 1993 ; Nicholson, 1996 ; Saulnier-Beaupré, 2006) et qui visaient à comparer les progrès d'élèves réalisant des OA à ceux d'élèves réalisant des pratiques dites usuelles (copie de mots, travail de reconnaissances de lettres, etc.), notre projet de recherche-action s'est engagé à étudier la pratique des OA de neuf d'enseignants, en effectuant des observations directes.

Les résultats recueillis dans le cadre du volet recherche-action ont permis de démontrer que la formation enseignante a des répercussions positives et significatives lorsqu'un accompagnement auprès des participants est mis en œuvre. Les résultats recueillis procurent des retombées non négligeables en ce qui concerne la formation initiale et continue des enseignantes. Dans les milieux scolaires, le dispositif de formation qui a été mis au point servira de guide de référence destiné à des conseillers pédagogiques issus de diverses commissions scolaires désirant offrir des formations sur les OA et de l'accompagnement aux enseignants afin que la formation produise de réels changements de pratiques didactiques pour enseigner l'orthographe et l'écriture.

5. Pistes de recherche

5.1 Nouvelles pistes de recherche

À l'issue des résultats de cette présente recherche sur l'enseignement de l'orthographe au moyen des OA, certaines pistes de recherche peuvent être suggérées pour ainsi guider les futures recherches dans le domaine.

1. Étudier le rapport des élèves au regard des principes pédagogiques sous-jacents aux OA. L'une des limites de notre projet de recherche a été de ne pas avoir étudié le rapport de l'élève au regard des principes pédagogiques sous-jacents aux OA. Il serait souhaitable de réaliser une recherche pour étudier ce rapport. Pour ce faire, élaborer un outil qui nous permettrait d'étudier ce rapport viendrait combler un manque évident.

2. Examiner l'évolution des échanges entre les élèves lors de la phase 3 de la démarche des orthographes approchées. Dans le cadre de la présente recherche, nous avons observé la pratique des OA selon une approche davantage macro. Il serait intéressant d'adopter une approche davantage micro et d'examiner l'évolution des échanges entre les élèves lors de la phase 3 de la démarche des orthographes approchées. Ainsi, nous pourrions avoir une analyse plus fine des connaissances et des stratégies développées par les élèves en contexte d'OA.

3. Répliquer la présente étude en milieux multiethniques où les élèves n'ont pas le français comme langue maternelle. Ainsi, il serait possible de généraliser les résultats obtenus auprès d'élèves dont le français n'est pas la langue maternelle.

4. Évaluer et comparer les effets de différents dispositifs d'enseignement de l'écriture au 1^{er} cycle du primaire. Avec l'engouement des ateliers d'écriture dans les classes du 1^{er} cycle au Québec comme pratique du français langue d'enseignement, il serait de mise d'étudier et de comparer les effets de différents dispositifs d'enseignement de l'écriture, dont les ateliers d'écriture et les OA, voire la combinaison des ateliers d'écriture et des OA pour ainsi valider leur potentielle valeur ajoutée par rapport aux pratiques usuelles de l'enseignement de l'écrit.

5.2 Les principales pistes de solution

Au terme de ce projet de recherche, de nouvelles pistes de solution se dessinent, mais un constat émane également.

Pistes de solution. Une des pistes de solution est d'investir dans les projets de recherche-action durant lesquels les enseignants, et même les élèves, sont mis à contribution pour mieux comprendre les pratiques efficaces en lecture et en écriture.

Dans le cadre de notre projet, plusieurs différences de genre ont été observées dans nos résultats. Suivant nos constats, il serait souhaitable de mener des projets de recherche pour soutenir et motiver les garçons dans l'apprentissage de l'écriture, et ce, dès la maternelle.

Constat. Dans le cadre de ce projet, de nombreuses données ont été recueillies. Il ne s'agit pas d'une piste de solution, mais bien le souhait de pouvoir réaliser des analyses secondaires. Par exemple, nous avons recueilli l'épreuve de production écrite ministérielle obligatoire de la cohorte d'élèves en 4^e année. Il serait intéressant de présenter au MEES les résultats de notre évaluation de cette production écrite.

6. Références choisies et bibliographie

- Berninger, V. W., et Fayol, M. (2008). Why Spelling Is Important and How To Teach It Effectively. *Encyclopedia of language and literacy development* (pp.1-13). London : Ontario : Canadian Language and Literacy Research Network.
- Bouffard, T., Vezeau, C., Chouinard R. et Marcotte, G. (2006). L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez l'élève du primaire. *Revue française de pédagogie*, 155, 9-20.
- Brasacchio, T., Kuhn, B., et Martin, S. (2001). *How Does Encouragement of Invented Spelling Influence Conventional Spelling Development?* (Document ERIC no ED452546).
- Bucheton, D., et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & didactique* 3, 29-48.
- Charron, A. (2006). *Les pratiques d'orthographe approchées d'enseignantes de maternelle et leurs répercussions sur la compréhension du principe alphabétique chez les élèves*. Thèse de doctorat à la Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Montréal, Québec.
- Charron, A., et Fortin-Clément, G. (2010). Les orthographe approchées pour construire la compréhension du principe alphabétique d'élèves de la maternelle. Actes du *Congrès de l'Actualité de La Recherche En Éducation et En Formation* (AREF), 1-10.
- Charron, A., Montésinos-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.
- Charron, A., Montésinos-Gelet, I., Plante, I. et Gagnon, B. (2012-2015). *Les orthographe approchées pour un enseignement explicite de l'orthographe au premier cycle du primaire*. FRQSC programme actions concertées sur l'apprentissage de l'écriture. Récupéré à <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/fr/la-recherche/la-recherche-en-vedette/histoire/les-orthographe-approchees-pour-un-enseignement-explicite-de-l-orthographe-au-premier-cycle-du-primaire-8uoep20a1481134951468>
- Clarke, L.K. (1988). Invented versus traditional spelling in first graders' writings: Effects on learning to spell and read. *Research in the Teaching of English*, 22, 281-309.
- David, J. (2008). Les explications métagraphiques appliquées aux premières écritures enfantines. *Linguistique populaire et enseignement de la langue*, 139-140, 163-187.
- David, J. et Fraquet, S. (2011). Écritures approchées : quels dispositifs didactiques au préscolaire? Récupéré à http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_2_David_Fraquet.pdf.
- Dolbec, A., et Clément, J. (2004). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Eds.), *La recherche en éducation: ses étapes et ses approches* (3^e Édition). Sherbrooke: ERPI.
- Gettinger, M. (1993). Effects of invented spelling and direct instruction on spelling performance of second-grade boys. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26(3), 281-291.
- Gray-Charpentier, M. (2010). *Les stratégies orthographiques enseignées dans un contexte didactique des orthographe approchées par des enseignants de première année du primaire* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal.
- Guay, M.H. et Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.). *La recherche en éducation : étapes et approches*, 3^e édition (p.183-211). Saint-Laurent : ERPI.
- Hofmann, D. A. et Gavin, M. B (1998). Centering decisions in hierarchical linear models: Implications for research in organizations. *Journal of Management*, 24(5), 623-641.
- Lefrançois, P., Laurier, M. D., Lazure, R. et Claing, R. (2005). *Évaluation de l'efficacité des mesures visant l'amélioration du français écrit du primaire à l'université, tiré à part pour le primaire*. Rapport de recherche (515 pages). Montréal : Université de Montréal.

- Levin I. et Aram D. (2013). Promoting early literacy via practicing invented spelling: a comparison of different mediation routines. *Reading Research Quarterly*, 48(3), 221-236.
- Marion, I. (2010). *L'impact de l'approche des orthographes approchées en situations coopératives sur le comportement stratégique et les conceptions des scripteurs du premier cycle du primaire*. Mémoire. Montréal (Québec, Canada), Université du Québec à Montréal, Maîtrise en éducation.
- Martin, M. A., Albuquerque, A., Salvador, L. et Silva, C. (2013). The impact of invented spelling on early spelling and reading. *Journal of Writing Research*, 5(2), 215-237.
- Martin, M. A., Salvador, L. Albuquerque, A. et Silva, C. (2014). Invented spelling activities in small groups and early spelling and reading. *Educational Psychology*, 36(4), 738-752.
- Martin, M. A. et Silva, C. (2005). The impact of invented spelling on phonemic awareness. *Learning and Instruction*, 16(1), 41-56.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2012). *Évaluation du plan d'action pour l'amélioration du français. Suivi des apprentissages réalisés par les élèves en écriture (2009, 2010). Deuxième rapport d'étape.* (p. 116). Récupéré de http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/EPEPS/Formation_jeunes/Programmes/EvaluationPAAF_2eRapportFinal.pdf
- Montésinos-Gelet, I. et Besse, J. M. (2003). La séquentialité phonogrammique en production d'orthographes inventées. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 159-170.
- Montésinos-Gelet, I. et Morin, M. F. (2005). The impact of a cooperative approximate spelling situation in a kindergarten setting. *L1-Educational Studies in Language and literature*, 5(3), 365-383.
- 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*, XXXIII(3), 663-683.
- Pulido, L. et Morin, M. F. (2017). Invented spelling: wath the best way to improve literacy skills in kindergarten? *An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 20, 1-17.
- Ouellette, G. et Sénéchal M. (2008). Pathways to literacy: A study of invented spelling and its role in learning to read. *Child Development*, 79(4), 899-913.
- Ouellette, G. et Sénéchal M. (2017). Invented spelling in kindergarten as a predictor of reading and spelling in grade 1: a new pathway to literacy, or just the same road, less known? *Developmental Psychology*, 53(1), 77-88.
- Rieben, L., Ntamakiliro, L., Gonthier, B. et Fayol, M. (2005). Effects of various early writing practices on reading and spelling. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 145-166.
- Saulnier-Beaupré, K. (2006). *Des pratiques d'orthographes approchées en classe pour favoriser l'atteinte de la norme orthographique des élèves allophones de première année du primaire*. Mémoire de maîtrise à la Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Montréal, Québec.
- Sénéchal, M. (2016). Testing a nested skills model of the relations among invented spelling, accurate spelling, and word reading, from kindergarten to grade 1. *Early Child Development and Care*, 187(3-4), 358-370.
- Sénéchal, M., Ouellette, G., Pagan, S. et Lever, R. (2012). The role of invented spelling on learning to read in low-phoneme awareness kindergartners: a randomized-control-trial study. *Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal*, 25(4), 917-934.
- Tangel, D. M. et Blachman, B. A. (1992). Effect of phoneme awareness instruction on kindergarten children's invented spelling. *Journal of Reading Behavior*, XXIV(2), 233-261.
- Voyer, D. et Voyer, S.D. (2014). Gender differences in scholastic achievement : A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1174-1204. Doi: 10.1037/a0036620