

Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

Accompagnement des enseignants d'une école montréalaise quant au recours à des réseaux d'oeuvres littéraires pour soutenir la conscience linguistique en lecture et en écriture

Chercheuse principale

Isabelle Montésinos-Gelet, Université de Montréal

Cochercheurs

Marie Dupin de Saint-André, Université de Montréal
Annie Charron, UQAM

Nom du partenaire du milieu impliqué dans la réalisation du projet :

Jocelyne Bilodeau, directrice de l'école des Nations

Établissement gestionnaire de la subvention

Université de Montréal

Numéro du projet de recherche

2015-LC-187912

Titre de l'Action concertée

Programme de recherche sur l'écriture et la lecture

Partenaires de l'Action concertée

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

IDENTIFICATION

1- Nom du chercheur principal et de son établissement : Isabelle Montésinos-Gelet, Université de Montréal

2- Nom du ou des cochercheur(s), du ou des chercheur(s) collaborateur(s) et de leur(s) établissement(s) respectif(s) :

Marie Dupin de Saint-André, Université de Montréal

Annie Charron, UQAM

3- Nom des partenaires du milieu impliqués dans la réalisation du projet (le cas échéant) : Jocelyne Bilodeau, directrice de l'école des Nations lors de la réalisation du projet

4- Établissement gestionnaire de la subvention : Université de Montréal

5- Titre du projet de recherche : Accompagnement des enseignants d'une école montréalaise quant au recours à des réseaux d'œuvres littéraires pour soutenir la conscience linguistique en lecture et en écriture

6- Numéro du projet de recherche : 187912

7-Titre de l'action concertée : Actions concertées/ Écriture et lecture / Projet de recherche-action

8- Partenaires de l'action concertée : école des Nations (CSDM)

ANNEXES

ANNEXE 1 – VERSION LONGUE DE LA PROBLÉMATIQUE

Contexte de la recherche

Comprendre, expliquer et transformer la pratique d'enseignement constituent les objectifs premiers d'une recherche-action de didactique en contexte scolaire. Pour atteindre de tels objectifs, l'accompagnement des enseignants s'avère précieux afin qu'ils identifient leurs difficultés et découvrent des pistes pour les surmonter. Nos partenaires pour cette recherche-action sont les enseignants et la directrice de l'école des Nations. Cette école primaire située dans un contexte défavorisé et allophone compte près de 400 élèves et 22 enseignants de la 1^{re} à la 6^e année. Nos liens avec cette école existent depuis 2008, alors que trois enseignants ont participé à une formation de six jours sur les pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture recommandées par les écrits scientifiques, offerte à la CSDM et animée par la chercheuse principale, Montésinos-Gelet. Ces enseignants ont intégré un microprogramme de 2^e cycle (crédité) l'année suivante et la conseillère pédagogique de l'école s'y est inscrite aussi. Deux d'entre eux ont ensuite intégré un 2^e microprogramme. Tous ont participé à une recherche sur les retombées des microprogrammes suivis sur leurs pratiques d'enseignement et une enseignante nous a accueillies dans sa classe pour une observation ethnographique. Cette enseignante collabore aussi à la revue *Le Pollen* en écrivant une chronique dans chaque numéro. La directrice de l'école, Jocelyne

Bilodeau, a fait appel à nous pour offrir des formations en didactique du français à l'équipe-école en 2012-2013. Très intéressés par les contenus abordés, ces enseignants ont souhaité poursuivre leur formation par un accompagnement encore plus soutenu.

La présente recherche-action vise à répondre à cette attente. À cet égard, la démarche de recherche-action que nous avons entreprise avec les enseignants au cours des dernières années a permis d'identifier leur principal défi: la mise en œuvre des pratiques d'enseignement réputées favorables au développement des compétences en français auprès des élèves qui ne sont pas des locuteurs natifs de cette langue, vivant dans un contexte de défavorisation. Ce groupe d'élèves éprouve de grandes difficultés en particulier dans le développement de leur conscience linguistique en français. Nos observations et nos analyses préliminaires suggèrent cependant qu'un moyen prometteur de réduire les difficultés et d'accroître les apprentissages de ces élèves serait de structurer ces pratiques d'enseignement à travers notamment le recours à des réseaux littéraires. À ce sujet, en 2012, nous avons créé une ressource qui sera très utile dans le cadre de ce projet, *Le Pollen*. Cette revue électronique publiée 3 fois par année propose des pistes d'exploitation en lien avec le *Programme de formation de l'école québécoise* et la *Progression des apprentissages du MELS*, et rejoint la volonté ministérielle « de former de jeunes lecteurs qui prennent plaisir à lire, qui ont régulièrement recours à la lecture de façon efficace et qui feront de la lecture une habitude qu'ils cultiveront toute leur vie » (MELS, 2005).

Question de recherche

En conséquence, notre question de recherche est la suivante : en quoi un accompagnement d'enseignants du primaire, quant à la mise en œuvre de réseaux littéraires en classe, contribue-t-il à la qualité effective de leur enseignement en lecture et en écriture, à la progression des compétences de leurs élèves à ce niveau et à leur développement professionnel ?

Le recours à des réseaux d'œuvres littéraires pour l'enseignement

Au sein de la francophonie, les usages de la littérature jeunesse en classe semblent se développer et se diversifier (Devanne, 2006; Morin et Montésinos-Gelet, 2007). En contexte québécois, avec l'introduction de la compétence *Apprécier des œuvres littéraires*, placée au cœur de l'enseignement du français dans le *Programme de formation de l'école québécoise*, ainsi qu'avec la création du site Internet *Livres ouverts* et du *Plan d'action sur la lecture à l'école*, le ministère manifeste une nette intention d'influencer le développement de cet intérêt envers la littérature jeunesse. Au-delà du simple usage des œuvres pour soutenir le plaisir de lire, les enseignants se tournent de plus en plus vers la littérature jeunesse pour contribuer à leur enseignement de la lecture, de l'écriture, de la communication orale et même pour intégrer d'autres contenus disciplinaires. Ces dernières années, une offre grandissante d'ouvrages didactiques vient les soutenir dans cette volonté (cf. notamment, Duprey et Duprey, 2006; Morin et Montésinos-Gelet, 2007; Nadon, 2007 et 2011; Schneider, 2008) et les revues professionnelles, notamment *Vivre le*

primaire ou *Le Pollen*, offrent des pistes d'intervention et des réflexions à propos de l'usage didactique de la littérature.

Toutefois, même si plusieurs recherches ayant documenté l'usage des œuvres de littérature jeunesse comme outil didactique pour l'enseignement des compétences en français tendent à montrer qu'un tel usage conduit les élèves à développer ces compétences (Chénard-Guay, 2010; Morin et Montésinos-Gelet, 2007;) ainsi que leur motivation à lire et à écrire (Dupin de Saint-André et Montésinos-Gelet, 2009), les enseignants rencontrent des difficultés lorsqu'ils souhaitent orienter leurs pratiques vers un recours plus important aux œuvres (Dupin de Saint-André et Montésinos-Gelet, soumis). Parmi les principales difficultés, notons : 1- savoir sélectionner des œuvres de qualité adaptées aux besoins des élèves compte tenu de l'univers foisonnant de la littérature jeunesse (Turgeon, 2013); 2- savoir de quelle façon présenter les œuvres aux élèves pour leur permettre de développer les compétences du *Programme de formation de l'école québécoise* (MELS, 2001); 3- savoir planifier les différents contenus à aborder lors d'une année scolaire en fonction des œuvres utilisées. Pour aider les enseignants à surmonter de tels obstacles, il est judicieux de les orienter vers des pratiques qui n'impliquent pas le recours à des œuvres isolées, mais plutôt à des réseaux littéraires, notamment parce que dans la *Progression des apprentissages au primaire en français* (MELS, 2009), il est recommandé d'amener les élèves à établir des liens entre les œuvres.

En effet, un réseau littéraire est un regroupement de livres organisés en vue d'éclairer un questionnement sous différents angles, en mettant ces œuvres «

en résonance » (Boutevin et Richard-Principalli, 2008, p.226). Pour ce qui est de la lecture, Morin et Roger (2014) précisent que « les textes sont agencés de manière à pouvoir se relancer, se compléter et permettre aux élèves d’approfondir leur compréhension, mais aussi leur interprétation et leur appréciation » (Morin et Roger, 2014, p.95). Ainsi, l’exploitation d’un réseau littéraire en classe est le point de départ d’activités de lecture, mais aussi d’activités d’écriture, de communication orale et, parfois, d’intégration des matières qui viseront à répondre au questionnement initial en amenant les lecteurs à établir des liens entre les différentes œuvres. Même si de nombreux chercheurs (notamment Devanne, 2006 ; Tauveron, 2002) encouragent les enseignants à avoir recours à des réseaux littéraires en classe et que les enseignants qui adoptent ce type de pratiques indiquent qu’elles influencent très positivement la progression de leurs élèves quant à leurs apprentissages et à leur engagement (Montésinos-Gelet et Dupin de Saint-André, 2013), les recherches qui documentent les impacts de cette approche sont presque inexistantes. En contexte québécois, Morin, Montésinos-Gelet et leurs collaboratrices (2005) ont évalué l’impact de l’exploitation d’un réseau thématique sur le loup sur la progression des élèves d’une école primaire en orthographe. Leurs résultats témoignent d’une progression significative dans la majorité des classes. Toutefois, des données insuffisantes sur la mise en œuvre de ces nouvelles pratiques n’ont pas permis d’analyser en profondeur les causes des variations observées entre les classes. Dans le cadre du présent projet, nous souhaitons notamment dépasser les limites de cette première étude québécoise, en documentant systématiquement le processus de mise en

œuvre de ces pratiques enseignantes, en relation étroite avec les apprentissages des élèves découlant de l'établissement de ces réseaux littéraires en classe.

Parmi les chercheurs qui ont contribué à démontrer la pertinence de l'usage de réseaux littéraires en classe, Tauveron (2002) se démarque par la typologie qu'elle a développée. Le Tableau 1 présente une adaptation des réseaux de sa typologie qui nous semblent les plus intéressants pour une exploitation en classe en fonction du *Programme de formation de l'école québécoise*. Lorsque les enseignants commencent à intégrer la littérature jeunesse en classe et qu'ils le font à partir d'œuvres isolées, ils témoignent souvent de leur difficulté à organiser leur enseignement autour des œuvres de manière à relier entre elles les différentes activités pour créer une progression des contenus d'enseignement et couvrir l'ensemble des prescriptions curriculaires. Opter pour des réseaux littéraires peut les aider à ce niveau en leur permettant de faire un choix de livres éclairé par une intention pédagogique.

Trois grandes fonctions des réseaux littéraires sont relevées par Tauveron (2004): 1- développer chez les élèves l'habitude de mettre en relation les textes; 2- leur permettre de « construire et de structurer » leur culture; et finalement, 3- les amener à comprendre et à interpréter des textes en prenant appui sur cette culture. À ces fonctions principalement centrées sur la réception des œuvres, nos observations en classe nous amènent à ajouter ceci : les réseaux littéraires offrent aussi aux enseignants la possibilité de structurer leur enseignement pour que la lecture, l'écriture et l'oral y soient interreliés et ils constituent aussi d'excellentes occasions d'intégrer les

différentes matières (ex. : éthique, arts, science, etc.). Puisque chaque type de réseau présente une utilité différente pour une exploitation en classe, il est essentiel de diversifier les choix de réseaux au fil d'une année scolaire. Le Tableau 1 précise l'intérêt de chaque type de réseau pour l'approfondissement des contenus d'enseignement en offrant des exemples tirés des différents numéros publiés dans *Le Pollen*, une ressource qui sera utilisée dans ce projet. En effet, les réseaux proposés dans *Le Pollen* constitueront pour les enseignants des modèles qu'ils pourront adapter aux besoins de leurs élèves. Comme le Tableau 1 en témoigne, chaque type de réseau présente des avantages différents pour une mise en œuvre en classe. Non seulement les enseignants doivent planifier chaque réseau avec soin (l'adaptation de réseaux déjà constitués et publiés dans *Le Pollen* allège considérablement cette tâche), mais ils doivent aussi penser l'arrimage entre les différents réseaux et diversifier ces types de réseaux au sein d'une année scolaire de manière à couvrir l'ensemble des contenus au programme. Or, cette expertise n'est clairement pas développée au sein des programmes de formation initiale, puisqu'aucun cours de 1^{er} cycle dispensé par les universités québécoises ne met l'accent sur les réseaux littéraires et que la place de la littérature de jeunesse est généralement très réduite. Le plus souvent, cette ressource n'est abordée rapidement qu'au sein des cours de didactique du français, les rares cours directement consacrés à la littérature de jeunesse étant optionnels. Ainsi, c'est par la formation continue ou par la participation à une recherche-action que les enseignants peuvent espérer développer une expertise dans cette approche novatrice. Mais avant d'approfondir les conditions nécessaires

pour qu'une formation continue contribue efficacement au développement de cette expertise et à la transformation des pratiques, il convient de se pencher sur la manière d'avoir recours aux réseaux littéraires pour un enseignement de la lecture et de l'écriture de qualité.

Tableau 1 - Types de réseaux littéraires (adapté de Tauveron, 2002)

<i>Réseau autour d'un thème unificateur pour répondre à une intention pédagogique</i>
Réseau idéal pour une intégration de différentes matières ou des domaines généraux de formation. Ex. <i>La vie dans des sociétés non démocratiques</i> (intégration univers social et français, réseau pour le 3 ^e cycle, <i>Le Pollen 1</i>).
<i>Réseau d'auteur pour dégager les particularités de son style et de son univers</i>
Réseau très pertinent pour amener les élèves à écrire à partir des œuvres de littérature jeunesse en étudiant en profondeur le style d'un auteur, à l'aide des six traits d'écriture (Olness, 2005). Permet d'avoir une compréhension approfondie de l'univers d'un auteur, ce qui alimente l'engagement des élèves envers la lecture. Ex. <i>Comprendre et interpréter des œuvres de Sylvie Nicolas</i> (réseau pour le 2 ^e cycle, <i>Le Pollen 7</i>).
<i>Réseau d'illustrateur pour dégager les caractéristiques de son style</i>
Façon très intéressante d'intégrer les arts à l'enseignement du français en faisant remarquer aux élèves que l'illustrateur, comme l'auteur, a une intention qui influence ses choix (le contenu de son illustration, son cadrage, sa technique, le rapport texte-image, etc.). Ex. <i>L'univers de Barbara Reid</i> (réseau pour le 1 ^{er} cycle, <i>Le Pollen 11</i>)
<i>Réseau autour d'un personnage stéréotype</i>
L'étude approfondie d'un personnage contribue à travailler différents contenus de la <i>Progression des apprentissages au primaire en français</i> . Ex. <i>Le renard : un personnage aux multiples facettes</i> (réseau pour le 1 ^{er} cycle, <i>Le Pollen 9</i>)
<i>Réseau générique pour découvrir un genre littéraire</i>
Pour étudier les caractéristiques d'un genre et remarquer comment les auteurs les transgressent. Soutient les compétences en lecture, en écriture et en appréciation. Ex. <i>Chris Van Allsburg : le genre fantastique</i> (réseau pour le 3 ^e cycle, <i>Le Pollen 3-4</i>)
<i>Réseau hypertextuel - choix d'œuvres se rapportant à un texte source</i>
Réseau idéal pour faire prendre conscience aux élèves de l'originalité de la production littéraire actuelle et pour leur donner des idées pour produire des textes riches. En partant d'un conte source, en le reliant à ses adaptations et à des contes détournés, ils constatent qu'une même histoire peut se décliner de multiples façons et que les auteurs s'inspirent de textes dont ils héritent pour trouver des idées. Ex. <i>La petite poule rousse</i> (réseau pour le 1 ^{er} cycle, <i>Le Pollen 5-6</i>)
<i>Réseau intertextuel</i>
Pour montrer comment les auteurs et les illustrateurs convoquent d'autres textes ou d'autres œuvres (arts visuels, cinéma, etc.) dans leurs propres œuvres. Enrichit la culture littéraire des élèves en leur faisant prendre conscience des liens entre différentes œuvres. Ex. <i>Des œuvres d'art dans les albums</i> (réseau pour le 2 ^e cycle, <i>Le Pollen 3-4</i>)
<i>Réseau autour d'un procédé d'écriture</i>
Propice à la mise en place d'une situation d'écriture, car il vise à découvrir un procédé employé par des auteurs et à l'analyser pour en comprendre le fonctionnement. Ex. <i>Écrire des tautogrammes</i> (réseau pour le 2 ^e cycle, <i>Le Pollen 1</i>)

Un enseignement de la lecture et de l'écriture de qualité

Dickinson et McCabe (2001), Gambrell, Malloy et Mazzoni (2007) ainsi que Hall (2003) recensent un grand nombre de recherches qui ont eu comme objectif de déterminer les pratiques susceptibles d'influencer positivement les apprentissages des élèves en lecture et en écriture au primaire. La fréquence de la lecture et de l'écriture, la variété des dispositifs d'enseignement mobilisés, l'importance de la réflexion à propos de la langue et des processus cognitifs impliqués dans son maniement et la densité des leçons qui articulent la lecture, l'écriture et l'oral sont les principaux aspects reliés à une forte progression des apprentissages des élèves en lecture et en écriture. Or, lors de l'exploitation de réseaux littéraires, toutes ces caractéristiques favorables au développement des élèves sont présentes.

La fréquence

En effet, le recours aux réseaux littéraires offre de nombreuses occasions de lecture et d'écriture, surtout lorsqu'ils sont aussi utilisés pour aborder différents contenus disciplinaires dans les autres matières que le français. Or, la fréquence de la lecture et de l'écriture permet aux élèves d'automatiser les processus de bas niveau impliqués dans ces deux activités (Ecalte et Magnan, 2002). En lecture, les processus de bas niveau correspondent aux microprocessus (Irwin, 2007), c'est-à-dire au décodage et à la reconnaissance de mots. En écriture, lors de la mise en texte (Hayes et Flower, 1987), deux composantes sont considérées comme de bas niveaux : la matérialisation, activité visuomotrice qui consiste à fixer l'écrit sur un support, et l'encodage,

activité reliée à l'orthographe (Montésinos-Gelet, 2013). Même si des pratiques de lecture et d'écriture fréquentes agissent surtout sur l'automatisation des processus de bas niveau, cette fréquence influence aussi les processus de haut niveau, dans la mesure où les connaissances relatives à la langue (lexique, syntaxe, textualité) et les connaissances générales du monde se consolident (Ecalte et Magnan, 2002).

La variété

La variété des dispositifs d'enseignement est une autre composante qui caractérise un enseignement de la lecture et de l'écriture de qualité, notamment parce qu'une telle variété constitue un moyen efficace de différencier l'enseignement et de rejoindre les styles d'apprentissages de tous les élèves (Saulnier-Beaupré, 2012). En exploitant des réseaux littéraires, il importe d'avoir recours à une variété de dispositifs d'enseignement de la lecture (lecture interactive, lecture guidée, cercle de lecture, journal de lecture, etc.) et de l'écriture (écriture à la manière d'auteurs, orthographe approchées, écriture collaborative, écriture guidée, révision collective, etc.). Les réseaux publiés dans la revue *Le Pollen* qui seront utilisés dans cette recherche-action impliquent toujours plusieurs dispositifs d'enseignement de la lecture et de l'écriture.

La conscience linguistique

Le développement de la conscience linguistique est un autre enjeu majeur pour un enseignement de qualité. En effet, soutenir les élèves dans leur compréhension du fonctionnement de la langue française et les amener à réfléchir à son propos permettent de structurer leurs connaissances et de les

ancrer (Fijalkow, 1996). C'est encore plus important pour des locuteurs allophones, qui ne peuvent avoir recours aux intuitions linguistiques aussi facilement que des locuteurs natifs (Demont, 2001), ce qui était le cas dans notre projet de recherche. Certains réseaux se prêtent particulièrement bien au développement de la conscience linguistique, qui recouvre toutes les sphères d'une langue (phonologie, morphologie, syntaxe, sémantique, stylistique, pragmatique). Ainsi, dans *Le Pollen* 5-6, un réseau sur le dialogue permet de travailler plusieurs aspects de la syntaxe comme la ponctuation ou l'inversion du sujet dans les incises. Les réseaux d'auteurs sont aussi propices au développement de la conscience linguistique, car l'étude de la voix d'un auteur implique de dégager les caractéristiques de son style.

Les processus métacognitifs

À travers l'exploitation de réseaux littéraires, il est judicieux d'attirer l'attention des élèves sur les processus cognitifs impliqués dans la lecture et l'écriture. Le travail réflexif sur ces processus alimente ce qu'Irwin (2007) appelle les processus métacognitifs en lecture et qu'Hayes et Flower (1987) nomment *monitoring*, traduit généralement par le terme *contrôle*, en écriture. La conscience des processus aide à gérer la lecture et l'écriture. En lecture, le modèle d'Irwin (2007) offre une description simple et opératoire des processus. En incluant les processus métacognitifs qui servent à la gestion des autres processus, elle en décrit cinq : les microprocessus correspondent au décodage et à la reconnaissance de mots; les processus d'intégration permettent de traiter les inférences nécessaires à la compréhension; les macroprocessus concernent les schémas textuels et qui aident à dégager les

informations importantes; les processus d'élaboration sont liés aux intentions de lecture et correspondent à ce que l'on veut faire d'une lecture (y réagir, s'en servir pour apprendre ou pour raisonner, etc.). En écriture, le modèle d'Hayes et Flower (1987) constitue une description intéressante des processus impliqués dans la production de texte pour ce qui est de la planification, de la révision et du contrôle. Toutefois, leur processus de mise en texte recouvre des aspects qui gagnent à être décrits avec plus de précision. En reprenant le modèle de Levelt (1989), conçu pour décrire la production orale, Montésinos-Gelet (2013) a dégagé quatre composantes dans la mise en texte : la matérialisation, l'encodage, l'énonciation et la conceptualisation. La matérialisation et l'encodage ont déjà été évoqués (page précédente). La conceptualisation correspond aux idées à écrire, tandis que l'énonciation est la manière de les formuler en choisissant des mots et une forme syntaxique. Non seulement il importe d'être conscient des processus cognitifs impliqués dans la lecture et dans l'écriture, mais il faut aussi comprendre que les ressources attentionnelles d'un individu sont divisées entre ces processus. Ainsi, il est avantageux d'automatiser les processus de bas niveau de manière à dégager des ressources attentionnelles pour les processus de haut niveau. Cette automatisation est un enjeu primordial lors de l'enseignement de la lecture et de l'écriture au primaire. Utile aux élèves, la conscience des processus l'est encore plus pour les enseignants, car elle leur permet de mieux distinguer les différents aspects à soutenir lors de leurs enseignements.

La densité des leçons

Enfin, le recours aux réseaux littéraires contribue à la densité des leçons dans la mesure où ce type d'approche implique nécessairement une articulation de la lecture pour accéder aux contenus des textes, de l'oral pour en discuter et faire des liens et de l'écriture, puisque les motifs de mises en relation des œuvres peuvent être l'étude des caractéristiques d'un genre ou l'observation d'un procédé d'écriture.

La difficulté principale pour les enseignants du primaire qui veulent offrir à leurs élèves un enseignement de la lecture et de l'écriture de qualité, c'est de leur permettre de s'appropriier et de consolider tous les aspects de ces tâches complexes, c'est-à-dire, en lecture, tout ce qui permet un fonctionnement optimal des microprocessus, des processus d'intégration, des macroprocessus, des processus d'élaboration et des processus métacognitifs et, en écriture, les quatre composantes de l'écrit (matérialisation, encodage, énonciation et conceptualisation), de même que la planification, la révision et la gestion de l'ensemble des opérations impliquées dans l'écriture. Les recherches empiriques, dans la volonté louable d'isoler les variables, ont tendance à découper les contenus et à réduire l'objet de leurs interventions, alors que les besoins légitimes du monde de l'éducation entraînent les praticiens à vouloir considérer l'ensemble des contenus à aborder pour développer les compétences des élèves. Dans cette recherche-action, nous souhaitons répondre aux besoins du milieu qui nous fait confiance en sollicitant un accompagnement. Ainsi, avec une recherche qui porte sur le recours aux réseaux littéraires, nous ne nous limitons pas à un seul contenu didactique en

l'isolant, mais à l'ensemble des savoirs à travailler en considérant l'approche en tant que telle. Ce choix ne nous permettra pas de dire quelles interventions particulières ont le plus influencé le développement des élèves, mais plutôt si l'approche qui consiste à avoir recours à des réseaux littéraires soutient efficacement leur développement.

Un accompagnement efficace pour soutenir le développement professionnel

La diffusion des savoirs relatifs aux caractéristiques d'un enseignement de la lecture et de l'écriture de qualité est encore assez faible dans les milieux de pratique, malgré l'opportunité ouverte par le renouveau pédagogique (MEQ, 2001). Identifier des accompagnements favorables au développement professionnel des enseignants en exercice est un des axes retenus dans l'appel de propositions de cette action concertée. En réponse à la question de l'axe 6.1, nous faisons l'hypothèse qu'une recherche-action, conduite avec l'ensemble d'une équipe-école et portant sur un sujet central dans le plan de réussite de cette école, s'avèrera profitable à la fois pour les enseignants et pour leurs élèves. En effet, cette forme de recherche participative est reconnue comme une pratique éprouvée pour soutenir les enseignants dans leur développement professionnel (Duchesne et Savoie-Zajc, 2007; Savoie-Zajc et Bednarz, 2007). Une telle approche implique de s'approprier de nombreux dispositifs d'enseignement de lecture et d'écriture, de devenir habile à engager les élèves dans des activités réflexives quant à la langue et aux processus cognitifs impliqués dans son usage et d'accroître sa culture littéraire. C'est un

projet ambitieux qui doit être réalisé dans des conditions qui correspondent aux vœux de Butler (2005) lorsqu'elle précise « qu'un développement professionnel signifiant doit être soutenu et que les enseignants ont besoin de suffisamment de temps pour expérimenter des idées et réfléchir sur les changements qu'ils tentent d'apporter à leur pratique pour changer les cadres théoriques sur lesquels leurs approches de l'enseignement sont fondées» (p. 62).

Pour déterminer les conditions optimales d'un accompagnement efficace, nous retenons les principes dégagés par Joyce et Showers (2002) et par Blank et de las Alas (2009). Joyce et Showers (2002) ont mis l'accent sur quatre composantes qui contribuent au succès d'une formation continue quant à la transformation des pratiques : 1- transmettre clairement les objectifs de la formation; 2- permettre aux enseignants de visualiser l'articulation des différents contenus abordés dans la formation; 3- prévoir du temps pour une mise en pratique des contenus et 4- favoriser le travail collaboratif entre les pairs. Blank et de las Alas (2009), pour leur part, ont effectué une méta-analyse à propos de différents programmes de développement professionnel. Ils en ont extrait cinq caractéristiques importantes pour l'efficacité d'une formation continue : a- le contenu de la formation doit être explicite et adapté aux besoins des participants; b- les enseignants doivent être actifs dans leurs apprentissages; c- les dispositifs d'enseignement mis en œuvre lors de la formation doivent être en cohérence avec ce que les enseignants pourront ensuite proposer à leurs élèves en classe; d- la durée et la fréquence des rencontres doivent être suffisantes; e- un accompagnement lors de la mise en

pratique en classe doit être prévu de manière à offrir des rétroactions. Notre accompagnement respectera ces différents principes, et nous décrirons aussi les aspects de la formation reçue qui auront le plus d'impacts sur les changements de pratiques des différents enseignants. En effet, Bélanger et ses collaborateurs (2012) indiquent que le processus de transformation des pratiques a été trop peu étudié en lui-même. Cette recherche-action contribuera à pallier ce manque.

Objectifs de recherche

Par une recherche-action consistant à accompagner une équipe-école, cette recherche vise trois objectifs :

- 1) Décrire la mise en œuvre de pratiques d'enseignement exploitant des réseaux d'œuvres littéraires.
- 2) Évaluer l'impact de pratiques d'enseignement qui impliquent l'exploitation de réseaux d'œuvres littéraires sur le développement de la lecture (compréhension, réaction, interprétation et appréciation) et de l'écriture (encodage et énonciation) d'élèves des trois cycles du primaire. Ceci nécessitera de mettre en relation le développement des compétences avec l'ampleur et la qualité de la mise en œuvre des pratiques enseignantes.
- 3) Décrire les aspects de la formation reçue quant à l'exploitation de réseaux qui auront le plus d'impacts sur les changements de pratiques des différents enseignants.

ANNEXE 2 – DESCRIPTION ET JUSTIFICATION DES CHOIX MÉTHODOLOGIQUES

Nous présentons nos choix méthodologiques en fonction de nos trois objectifs. Le type de recherche, une recherche-action, a déjà été décrit et nos participants aussi, les enseignants de l'école des Nations et leurs élèves.

Notre premier objectif

Notre objectif relatif aux pratiques d'enseignement consiste à décrire la mise en œuvre de l'exploitation de deux réseaux d'œuvres par classe. Ces descriptions permettent de mettre en relief des pratiques d'enseignement favorisant les capacités d'interprétation, de réaction et d'appréciation en lecture (axe 1.1).

Méthode de cueillette de données

Pour la cueillette de données concernant l'objectif 1, deux outils, présentés dans le Tableau 2, ont été utilisés. Ainsi, la description des pratiques d'enseignement a été réalisée à partir de l'analyse des pratiques déclarées des enseignants (questionnaires) et de leurs pratiques effectives (observations).

Tableau 2 : Présentation de la cueillette des données pour l'objectif 1

Instruments	T1	T2
Questionnaire sur les pratiques de lecture et d'écriture des enseignants adapté de celui de Saulnier-Beaupré (2012)	Juin 2015 N=16	Décembre 2017 N=17
Prise de photographies et de notes à partir du modèle de Bucheton et Soulé (2009)	Janvier-février 2016 N=22	Avril 2016 N=22

Les pratiques déclarées des enseignants en ce qui a trait à la lecture et à l'écriture ont été recueillies au début de la recherche-action et un an et demi après sa fin de façon à étudier si les enseignants avaient apporté des changements durables dans leurs pratiques. Le questionnaire permettait de documenter différents aspects des pratiques en lecture et en écriture des enseignants en lien avec les caractéristiques des pratiques efficaces (Dickinson et McCabe, 2001; Gambrell, Malloy et Mazzoni, 2007 et Hall, 2003) : la fréquence et la variété des dispositifs d'enseignement mobilisés en lecture et en écriture, les contenus d'enseignement abordés, la fréquence et la variété de leurs usages des œuvres littéraires isolées ou en réseau. Pour chaque dispositif ou contenu d'enseignement en lecture et en écriture, les enseignants devaient indiquer la fréquence de sa mise en œuvre sur une échelle à six niveaux de 0 à 5 (jamais, rarement [1 à 2 fois par année], quelques fois [3 à 10 fois par année], souvent [2 à 4 fois par mois], très souvent [plus d'une fois par semaine] et routine quotidienne). Au temps 1, le questionnaire comportait également une question ouverte visant à explorer les besoins des enseignants par rapport à la recherche et une question visant à apprécier leur culture littéraire. Les enseignants ont répondu au questionnaire individuellement à l'écrit, mis à part pour la dernière question qui leur a été posée lors d'un entretien semi-directif avec une des chercheuses. Au temps 2, les enseignants ont répondu au questionnaire en ligne sur la plateforme Google Form.

Au T1, 16 enseignants ont répondu à ce questionnaire tandis qu'au T2, 17 enseignants y ont répondu. Parmi les répondants, en raison du mouvement de

personnel, seuls 12 d'entre eux ont répondu à la fois au questionnaire au T1 et au T2.

En participant à la recherche, chaque enseignant (n=22) s'engageait à mettre en œuvre deux réseaux littéraires de son choix en classe. De façon à décrire la qualité mise en œuvre de ces réseaux littéraires, les chercheuses ont procédé à deux observations en classe, ce qui donne un total de 44 observations. Lors de ces observations, une des chercheuses a fixé les pratiques à l'aide photographies tandis que l'autre chercheuse prenait des notes à partir du modèle de Bucheton et Soulé (2009). Chaque observation était d'une durée d'une période pendant laquelle l'enseignant devait mettre en œuvre une pratique en lecture ou en écriture en lien avec le réseau littéraire à l'honneur dans sa classe. Les enseignants choisissaient donc l'activité qu'ils souhaitaient faire lors des deux observations. Les cueillettes de photographies des pratiques d'enseignement et du contexte de la classe constituent une méthode classique en ethnographie lors des observations en situation (Coulon, 1993). Les avantages et les limites de ce moyen de décrire les pratiques effectives sont importants à préciser. Joffe (2007) souligne que la photographie pour étudier les pratiques a l'avantage d'attester de la valeur de vérité d'un évènement. Toutefois, selon Conord (2002) « d'un point de vue méthodologique, il ne suffit pas de considérer le procédé photographique comme un moyen d'enregistrer des données relatives à des éléments visibles du terrain observé et de l'utiliser ensuite à des fins illustratives sans autre forme d'interrogation. L'image n'est pas miroir du réel, mais plutôt un objet construit. Le cadre photographique est déterminé par les choix du sujet

photographiant qui définit au moment de la prise de vues une manière de montrer certains aspects des réalités observées » (n.p.). De plus, il ne faut pas oublier, comme le souligne Bru (2002), que « les pratiques observées ne sont pas toujours assimilables aux pratiques habituelles d'un enseignant, ce sont seulement des pratiques constatées sous les conditions de l'observation » (p.149). C'est pourquoi il importe de trianguler nos données, ce que nous avons fait en considérant les entretiens semi-directifs conduits avec les enseignants.

Méthodes d'analyse

Les données obtenues à partir des questionnaires aux temps 1 et 2 ont, d'une part, fait l'objet d'une analyse descriptive de façon à dépeindre les pratiques déclarées des enseignants en termes de fréquence, de variété des dispositifs, de contenus (réflexion sur la langue), de processus cognitifs mobilisés et de densité au début de la recherche et un an et demi après la fin de celle-ci. De façon à évaluer la variété des dispositifs mis en œuvre par les enseignants, à partir des pratiques déclarées des enseignants, nous avons comparé le nombre de dispositifs mobilisés avec une haute fréquence (souvent, très souvent ou quotidiennement) au début de la recherche (T1) à ceux mis en œuvre avec une haute fréquence un an et demi après la fin de la recherche (T2).

D'autre part, une analyse quantitative, impliquant des tests t bilatéraux réalisés à l'aide du logiciel SPSS, a été utilisée pour comparer les pratiques déclarées des enseignants aux temps 1 et 2 en ce qui avait trait à la fréquence et à la variété des dispositifs mobilisés, aux contenus et aux processus cognitifs mobilisés.

Les données obtenues lors des observations ont, quant à elles, été analysées qualitativement. Cette analyse a été menée à l'aide du modèle du multi-agenda de Bucheton et Soulé (2009). Ce modèle théorique permet de décrire l'agir de l'enseignant en classe en fonction de cinq préoccupations enchâssées rapidement décrites dans la Figure 1: le pilotage des tâches, l'atmosphère, le tissage, l'étayage et les objets de savoir.

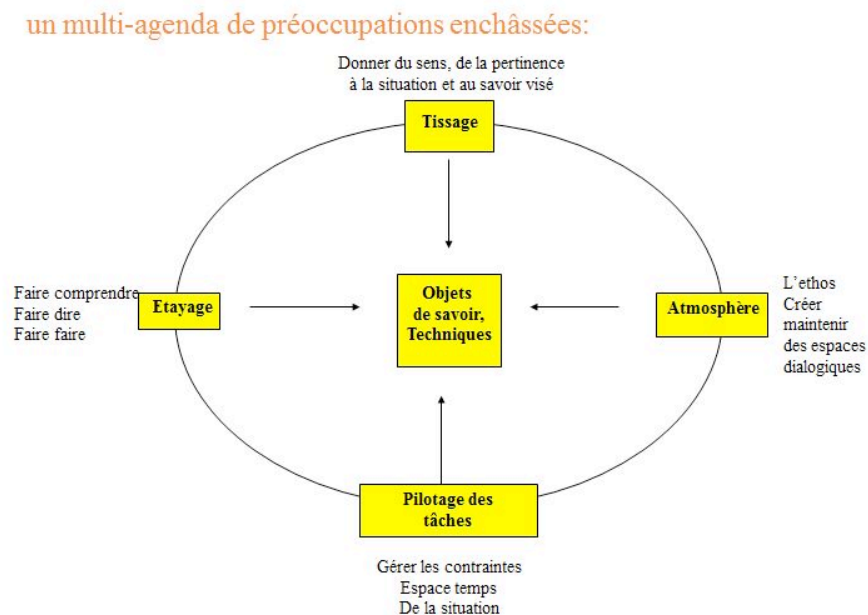


Figure 1 – Modèle du multi-agenda (Bucheton et Soulé, 2009, p.33)

Pour chacune de ces préoccupations, nous avons utilisé deux descripteurs (cf. Tableau 3 pour une présentation des descripteurs). Une échelle de mesure à 5 niveaux de 1 (problématique) à 5 (excellent) a ensuite été utilisée pour attribuer une cote à chaque descripteur pour l'ensemble de l'observation. Pour chaque observation, l'enseignant obtenait donc une note sur cinquante. À partir de ces résultats, une analyse descriptive a été réalisée de façon à dresser un portrait de la qualité de la mise en œuvre des réseaux littéraires en classe.

Les narrations en images constituées à partir des observations ont permis de soutenir les rétroactions offertes aux enseignants lors de l'accompagnement.

Tableau 3 : Descripteurs pour chaque préoccupation de l'enseignant

Préoccupations	Descripteurs
Objets de savoir	- Pertinence et exactitude des contenus - Densité des contenus
Tissage	- Des contenus abordés - Des tâches et des dispositifs mobilisés
Pilotage	- Rythme de l'activité - Efficacité dans la gestion des tâches confiées
Étayage	- Cognitif - Socioaffectif
Atmosphère	- Attention des élèves (réception) - Activité et participation des élèves (production)

De façon à éclairer plus précisément les objets de savoir en jeu lors des observations, une analyse des contenus abordés par l'enseignant pendant l'observation a aussi été effectuée. Les contenus en lecture ont été catégorisés en fonction des processus de bas niveau et des quatre dimensions de la lecture (compréhension, réaction, interprétation et appréciation). En écriture, les contenus ont été classés en fonction des quatre composantes de l'écrit (Montésinos-Gelet, 2013 adapté de Levelt [1989]): la conceptualisation, l'énonciation, l'encodage et la matérialisation. Pour chaque contenu, une cote a été attribuée en fonction d'une échelle à 6 niveaux (décrite dans le Tableau 4). Une analyse descriptive des objets de savoir mobilisés et enseignés par les enseignants a été réalisée dans le but de faire ressortir les éléments les plus travaillés et les moins travaillés lors des observations et de les mettre en lien avec les résultats des élèves en lecture et en écriture.

Tableau 4 : Échelle pour décrire les objets de savoir lors des observations en classe.

Cote	Description
0	Contenu ni mobilisé ni enseigné
1	Contenu mobilisé une fois
2	Contenu mobilisé plusieurs fois
3	Contenu enseigné une fois (peut aussi être mobilisé)
4	Contenu enseigné plusieurs fois
5	Contenu enseigné et mobilisé à plusieurs reprises

Lors des observations, la place accordée au réseau dans l'environnement de la classe a aussi été considérée. Une cote sur une échelle à six niveaux a ainsi été utilisée pour décrire cet aspect de la mise en œuvre du réseau littéraire. Une analyse statistique de corrélation de Pearson, effectuée à partir du logiciel SPSS, a été faite dans le but de mettre en lien les résultats liés à la qualité de la mise en œuvre du réseau littéraire en classe avec ceux se rapportant à la place accordée par l'enseignant à ce réseau dans l'environnement de la classe.

Tableau 5 : Échelle pour décrire la place du réseau littéraire dans la classe lors des observations

Cote	Description
0	Aucune présence du réseau dans la classe
1	Présence d'un ou plusieurs livres ou d'une seule affiche
2	Présence des livres et d'une affiche
3	Présence des livres et de deux affiches
4	Présence des livres, de plusieurs affiches ou productions d'élèves en lien avec le réseau
5	Omniprésence du réseau dans l'environnement

Pour éclairer spécifiquement l'axe 1.1 relatif aux pratiques d'enseignement favorisant les capacités d'interprétation, de réaction et d'appréciation en lecture, les pratiques des enseignants qui ont permis la plus grande progression de leurs élèves à ces niveaux ont été comparées à celles de ceux qui n'ont pas eu un impact aussi marqué. De la même façon, pour ce qui est de l'axe 1.2 relatif aux compétences discursives, textuelles et stylistiques des

élèves, les pratiques des enseignants qui ont eu un impact important quant à l'énonciation ont été comparées à celles des enseignants qui n'ont pas eu un tel impact.

Notre deuxième objectif

Notre deuxième objectif consiste à évaluer l'impact de pratiques d'enseignement qui impliquent l'exploitation de réseaux d'œuvres littéraires sur le développement de la lecture (compréhension, réaction, interprétation et appréciation) et de l'écriture (matérialisation, encodage et énonciation) d'élèves des trois cycles du primaire.

L'évaluation de la lecture

- Un imprévu

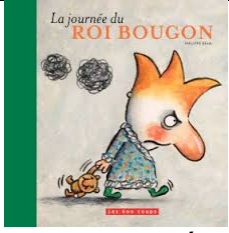
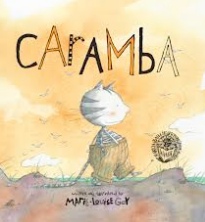
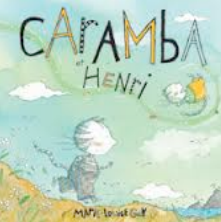
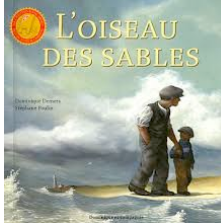
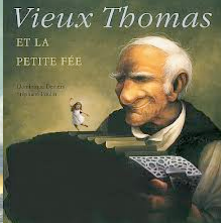
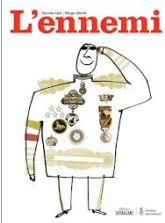
En lecture, notre intention initiale était que les élèves soient évalués par leurs enseignants dans le cadre d'un entretien de lecture portant sur les quatre dimensions de la lecture (compréhension, réaction, interprétation et appréciation). Cependant, les enseignants n'avaient pas recours aux entretiens de lecture dans leurs pratiques habituelles. Nous avons organisé une formation pour les familiariser avec cette méthode d'évaluation et leur présenter les entretiens que nous avons conçus. Malheureusement, malgré cet accompagnement, tous les enseignants n'ont pas été en mesure d'évaluer leurs élèves et la cueillette de données en lecture réalisée au printemps 2015 s'est avérée en grande partie inexploitable. Par chance, nous avons aussi prévu une cueillette à l'automne 2015, avant la mise en œuvre des réseaux littéraires en classe. Afin d'obtenir des données fiables, nous avons pris en

charge la mise en œuvre des entretiens de l'automne 2015 et du printemps 2016, sauf pour trois classes dans lesquelles les enseignants se sentaient suffisamment à l'aise pour les mener.

- La conception des entretiens

La conception des entretiens nous a demandé de réaliser une recherche-développement conjointement à notre recherche-action. Les outils validés disponibles ne permettent pas de documenter les 4 dimensions de la lecture. Deux albums différents par niveau scolaire ont été sélectionnés à l'aide de la base de données *Livres ouverts*, afin qu'ils présentent le même degré de difficulté, une structure identique et un thème similaire. Le Tableau 6 précise les œuvres retenues pour les entretiens de l'automne 2015 et du printemps 2016.

Tableau 6 : Albums retenus pour les entretiens en fonction des cycles

1	  1^{re} année (A15 ; P16)	  2^e année (A15 ; P16)
2	  3^e année (A15 ; P16)	  4^e année (A15 ; P16)
3	  5^e année (A15 ; P16)	  6^e année (A15 ; P16)

Chacune des trois chercheuses a réalisé quatre entretiens en concevant des questions pertinentes pour documenter les quatre dimensions de la lecture et en adoptant un mode de fonctionnement similaire aux entretiens de lecture du Continuum en lecture.

Plus précisément, avant la lecture :

- une préparation à la lecture permet d'explorer le paratexte et de formuler une intention de lecture ;
- les élèves sont aussi invités à partager leurs expériences personnelles sur le thème du livre ;
- quelques mots difficiles sont expliqués ;
- les élèves sont invités à identifier des stratégies de lecture qu'ils sont susceptibles d'utiliser ;
- la manière de lire et les contenus de la suite de l'entretien sont précisés aux élèves.

Pendant la lecture, les réactions spontanées des élèves sont notées.

Après la lecture, différentes tâches sont confiées aux élèves pour documenter les 4 dimensions de la lecture :

- un rappel de récit qui peut être soutenu par des questions relatives aux différentes composantes du schéma de récit si les élèves ne parviennent pas à le faire (compréhension) ;
- un retour sur l'intention de lecture et sur le thème abordé (compréhension) ;
- trois questions inférentielles - une inférence anaphorique, une inférence lexicale et une inférence causale - (compréhension) ;

- la lecture à haute voix d'un extrait (processus de bas niveau) ;
- trois questions de réaction ;
- trois questions d'appréciation ;
- deux questions d'interprétation.

Les 12 entretiens ont été expertisés par une spécialiste de cette méthode d'évaluation (experte 1) et mis à l'essai par une conseillère pédagogique (experte 2) qui a aussi réalisé des enregistrements vidéo que nous avons utilisés lors de la formation donnée aux enseignants.

Malgré le soin apporté à la création de ces entretiens, ils se sont avérés décevants. En effet, les œuvres proposées en 4^e année et au 3^e cycle étaient trop longues, de ce fait la durée d'un entretien dépassait parfois une heure. La préparation de la lecture demandait trop de temps. L'évaluation de la qualité de la lecture à haute voix d'un extrait par les élèves s'est avérée trop subjective. Les œuvres n'avaient pas toujours la même complexité pour les rappels et le recours au rappel quantitatif ne permet pas de mettre en relief l'usage de certaines macrorègles – opérations mentales impliquées dans la mise en relief des éléments importants d'un texte (Kintsch et Van Dijk, 1975)- comme la généralisation ou la construction. Les questions inférentielles, bien que de même type, n'avaient pas la même complexité d'un entretien à l'autre. Les résultats de la question relative aux inférences anaphoriques plafonnent dès la 2^e année. Il n'y avait pas suffisamment de questions pour documenter chacune des dimensions. Il faudrait poursuivre notre recherche-développement afin d'obtenir des entretiens de lecture valides, c'est une piste de recherche qui découle de notre projet.

- L'analyse des données recueillies

La grille d'évaluation des réponses des élèves, expertisée de la même manière que les entretiens, repose sur des indicateurs tirés de la *Progression des apprentissages en lecture*. Au total, 6 mesures ont été dégagées de ces entretiens : deux mesures reliées à la compréhension (une relative aux processus de bas niveau et l'autre aux processus de haut niveau), une reliée à la réaction, une, à l'interprétation et une, à l'appréciation.

Tableau 7 – Constitution des scores des dimensions évaluées en lecture

Dimension	Constitution du score
Processus de bas niveau (CB)	Échelle à 5 niveaux pour l'appréciation globale de la qualité de la lecture à haute voix (très faible, faible, moyenne, bonne, excellente)
Compréhension (CH)	Score sur 8 composé des résultats au rappel (0; 1 rappel complet avec aide; 2 rappel complet autonome), au retour sur l'intention (0 ou 1), à l'identification du thème (0 ou 1) et aux questions inférentielles (pour chacune des questions : 0; 1 réponse; 2 réponse et justification).
Réaction (R)	Score sur 6 (pour chacune des questions : 0; 1 réponse; 2 réponse et justification).
Interprétation (I)	Score sur 4 (pour chacune des questions : 0; 1 réponse; 2 réponse et justification).
Appréciation (A)	Score sur 6 (pour chacune des questions : 0; 1 réponse; 2 réponse et justification).
Score global (G)	Score sur 5 $G = (CB/5) + (CH/8) + (R/6) + (I/4) + (A/6)$

Pour nous assurer de la rigueur de l'évaluation, tous les entretiens ont été enregistrés et 15% d'entre eux ont été contre-codés. L'accord interjuge a été établi par des kappas de Cohen pour chaque dimension étudiée. À l'exception des processus de bas niveau ($k=0.54$, accord moyen), les autres coefficients indiquent des accords excellents, les k se situant entre 0.94 et 1.00.

Pour répondre à notre objectif, les performances des élèves, quant à ces 6 mesures avant et après la mise en œuvre des réseaux littéraires, sont

comparées globalement, par cycle, par niveau scolaire et par classe. Cette dernière analyse permet de mettre en relation le développement des compétences avec l'ampleur et la qualité de la mise en œuvre des pratiques des enseignants de chacune des classes.

L'évaluation de l'écriture

- La démarche d'évaluation

En écriture, l'épreuve se déploie en 2 temps. Dans un premier temps, elle consiste en un jogging d'écriture, d'une durée de 10 minutes, consécutif à la présentation d'un album sans texte.



Figure 2 – Les albums sans texte utilisés lors des trois cueillettes de données en écriture

La tâche confiée aux élèves dans le cadre de ce jogging d'écriture consiste à écrire l'histoire de cet album. Il s'agit donc d'une production de texte narratif dont la planification est fortement facilitée par la narration en images offerte par l'album sans texte. Ainsi l'énergie cognitive des élèves se divise entre l'énonciation, l'encodage et la matérialisation, ce qui correspond aux aspects évalués avec cet instrument. Les productions réalisées dans le cadre de ce jogging ont été analysées quant à ces trois critères. Dans un deuxième temps, les élèves ont repris ce premier jet pour le réviser et le corriger lors de périodes

d'écriture libre qui se sont étalées pendant deux semaines. Ces textes améliorés ont été analysés à l'aide des mêmes critères. Les conditions de réalisation de la première production sont identiques pour tous les élèves, mais celles de la seconde dépendent des pratiques de chaque enseignant.

- L'analyse des données

La comparaison des résultats des élèves lors des deux productions permet de documenter l'impact des pratiques d'aide à la révision. Nous faisons l'hypothèse que plus les enseignants auront intégré l'approche, plus leurs élèves seront en mesure d'améliorer leurs textes. Au total, 6 mesures sont dégagées de l'analyse de chacune des productions : deux mesures reliées à la matérialisation (une relative à la vitesse en considérant le nombre de mots produits et l'autre, à la qualité de la formation des lettres), deux mesures reliées à l'encodage (orthographe lexicale, orthographe grammaticale) et deux mesures reliées à l'énonciation (l'une quant au respect des normes et l'autre, à l'enrichissement).

Les techniques d'analyse des textes pour la matérialisation et l'encodage ont été reprises de la recherche de Montésinos-Gelet, Morin et Lavoie (CRSH 2006-2009) et celles relatives à l'énonciation, de la recherche de Lefrançois, Montésinos-Gelet et coll. (FRQ-SC 2011-2014 Action concertée sur l'écriture). Pour la matérialisation, la vitesse est établie par le nombre de mots produits en 10 minutes lors du jogging et la qualité, par deux échelles de 4 niveaux, l'une relative à la formation des lettres, l'autre à la linéarité de la production. Pour l'évaluation de la qualité, toutes les productions ont été contre-codées.

Pour l'encodage, l'unité retenue est le mot. Le score d'orthographe lexicale est un pourcentage d'erreurs qui est établi en divisant le nombre de mots présentant une erreur d'orthographe lexicale sur le nombre de mots produits. De la même manière, le score d'orthographe grammaticale est un pourcentage d'erreurs qui est établi en divisant le nombre de mots présentant une erreur d'orthographe grammaticale sur le nombre de mots produits. Une analyse des types d'erreurs commises sera réalisée ultérieurement.

Pour l'énonciation, l'unité retenue est le constituant (sujet, prédicat, complément de phrase). Chaque constituant a été analysé de manière à identifier s'il respecte les normes syntaxiques et s'il est enrichi. Ont été considérés comme enrichis les compléments de phrase et les constituants dans lesquels on note la présence de groupes nominaux intégrant un complément, d'énumération, de compléments du verbe facultatifs ou de modificateurs. Le score relatif aux normes est un pourcentage qui est établi en divisant le nombre de constituants respectant les normes syntaxiques sur le nombre de constituants produits. De la même manière, le score relatif à la richesse énonciative est un pourcentage qui est établi en divisant le nombre de constituants enrichis sur le nombre de constituants produits.

Notre troisième objectif

Afin de répondre à cet objectif, les enseignants ont été invités à témoigner de leur participation au dispositif de formations et d'accompagnement tout au long du projet de recherche-action. Plus précisément, pour recueillir leur

témoignage, **différents moyens** ont été mis en place. Le Tableau 8 présente la synthèse des différents moyens pour collecter les données.

Tableau 8 - Synthèse des différents moyens pour la collecte de données

Moyens	Fréquence
▪ Prises de notes lors des partages durant les journées de formation	9x
▪ Évaluations écrites au terme des neuf journées de formation	9x
▪ Observations à l'aide de notes écrites et de photographies	2x
▪ Entretien collectif semi-dirigé (chapeaux de Bono) avec les enseignants, la direction, la conseillère pédagogique et les chercheuses	1x
▪ Entretien individuel semi-dirigé avec la direction et la conseillère pédagogique	1x

Lors des journées de formation, les enseignants étaient encouragés à partager leur expérimentation en classe en relevant leurs bons coups et leurs défis pour lesquels ils souhaiteraient être accompagnés dans leur réflexion et leurs pratiques enseignantes. Les discussions lors des **partages** étaient **notées** par les chercheuses afin d'en conserver une trace écrite. De plus, à la fin des journées de formation, ils devaient compléter une **évaluation écrite de la formation**. Les questions posées portaient sur le contenu de la formation et sur leurs intérêts et leurs besoins. Entre les formations, les enseignants expérimentaient en classe les réseaux littéraires et leurs nouvelles connaissances apprises lors des formations. Chaque enseignant a été observé en classe à deux reprises durant l'année. Les **observations** ont été **documentées par des notes écrites ainsi que des photographies** permettant de produire une narration des activités observées. Enfin, au terme du dispositif de formation et d'accompagnement, les enseignants et la conseillère pédagogique, faisant partie prenante du projet, ont été interrogés

dans le cadre d'un **entretien collectif semi-dirigé**. Inspirée par la méthode des six chapeaux de Bono, qui permet de poser des questions en évitant la censure des idées chez les participants, le canevas de l'entretien comptait des questions en lien avec leurs apprentissages, les moyens pour apprendre mis à leur disposition lors des formations, les émotions vécues, les aspects positifs et ceux moins appréciés et des idées pour améliorer le dispositif de formation et d'accompagnement. La Figure 3 présente les questions posées aux participants. Les chercheuses ont également participé aux échanges. Par ailleurs, la direction d'école et la conseillère pédagogique ont également accepté de participer à un **entretien individuel semi-dirigé** pour nous fournir un autre regard sur cet objectif.

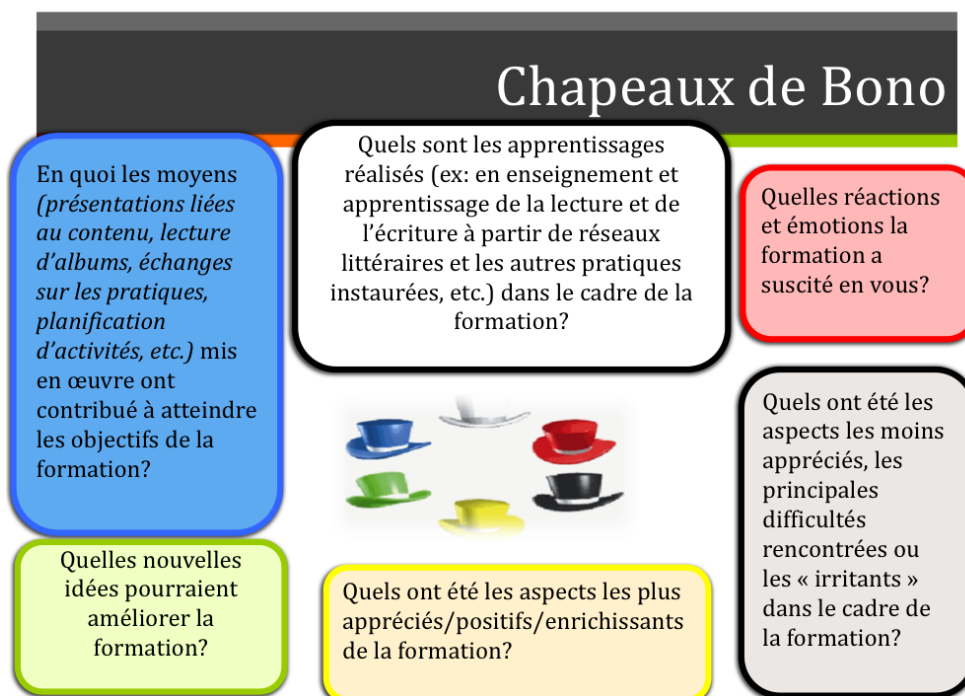


Figure 3 - Les questions posées aux enseignants lors des entretiens semi-dirigés.

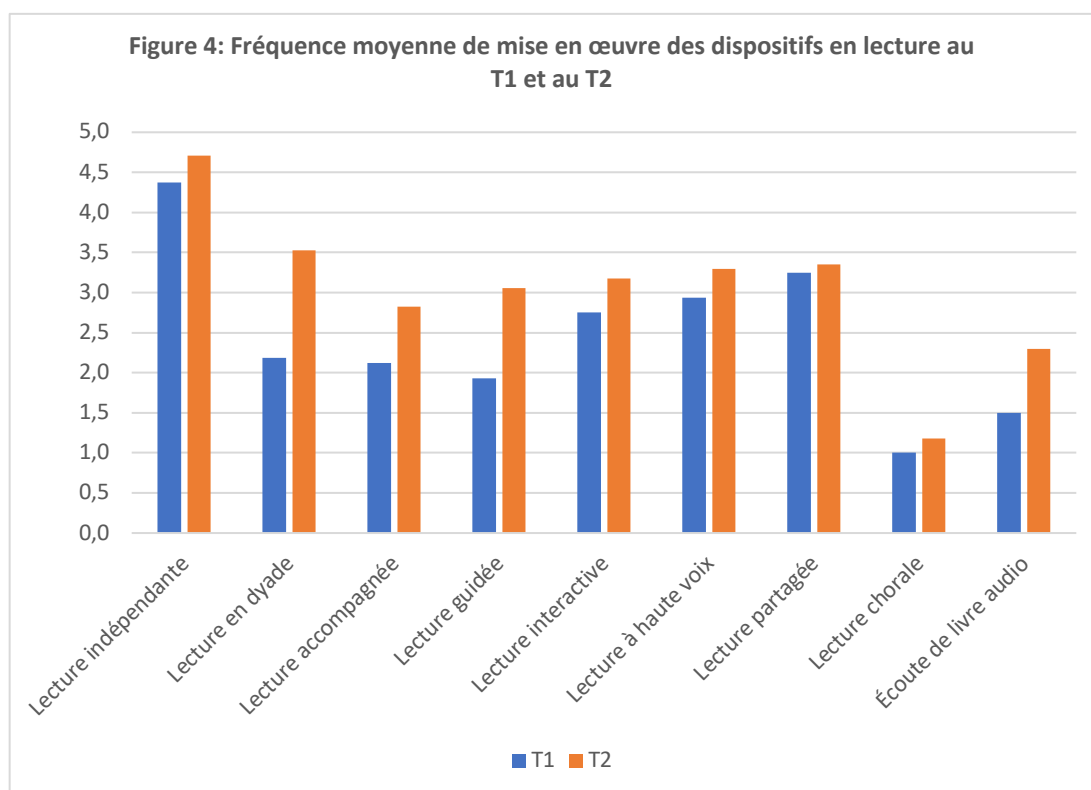
Les **différents moyens** ont permis de collecter des données servant à répondre au troisième objectif.

ANNEXE 3 – PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE L'OBJECTIF 1

Analyse des pratiques déclarées des enseignants

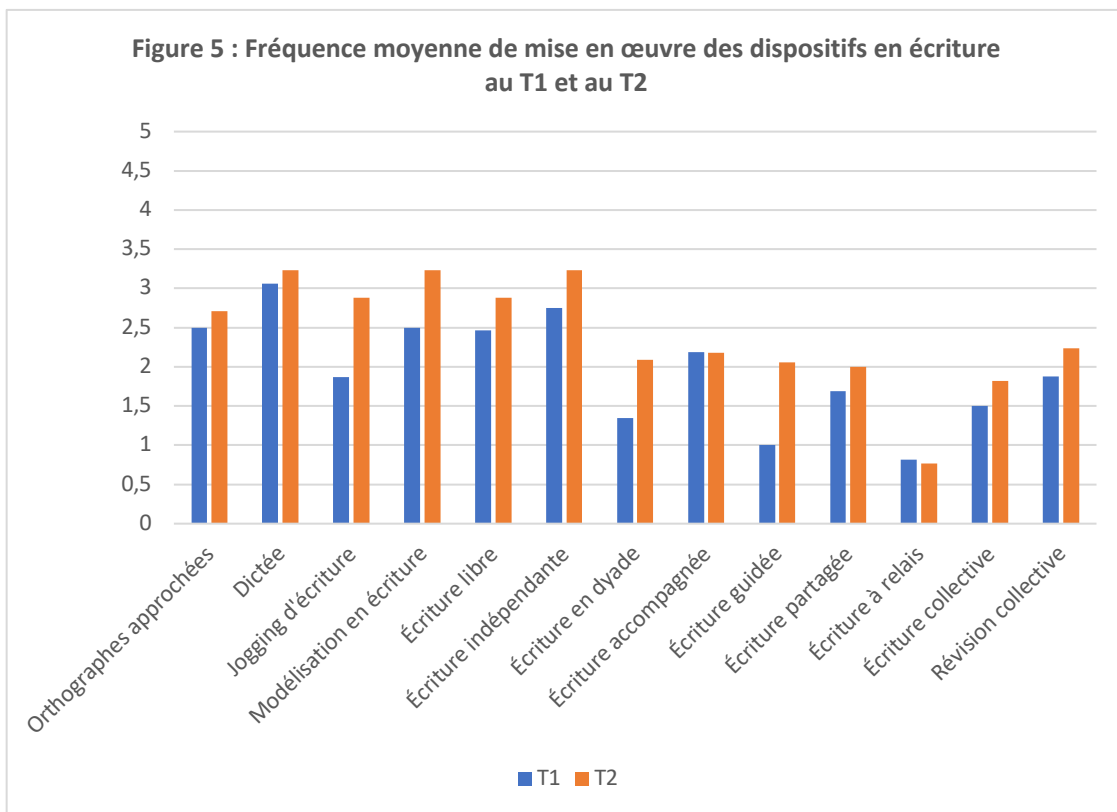
Fréquence des dispositifs d'enseignement en lecture et en écriture

Au début de la recherche, les enseignants déclarent utiliser à une haute fréquence plusieurs dispositifs en lecture, soit la lecture indépendante, la lecture partagée et la lecture à haute voix. À ceux-ci s'ajoutent la lecture guidée, la lecture interactive et la lecture en dyade qui sont souvent utilisées par les enseignants (cf. figure 4).



Un an et demi après la fin de la recherche, ces dispositifs occupent encore une très grande place dans les pratiques des enseignants, leur fréquence ayant même augmenté. À ceux-ci s'ajoutent la lecture guidée, la lecture interactive et la lecture en dyade qui sont souvent utilisées par les enseignants. Une

progression de la fréquence de l'ensemble des dispositifs en lecture entre le T1 et le T2 peut être observée à partir de la figure 4. En écriture, au T1, seule la dictée comme dispositif d'enseignement en écriture est souvent mise en œuvre par les enseignants. Ainsi, au T1, une plus grande place était faite à l'enseignement de la lecture qu'à celui de l'écriture en classe. Au T2, plusieurs dispositifs en écriture sont utilisés fréquemment par les enseignants, soit la dictée, la modélisation en écriture et l'écriture indépendante, une plus grande place serait donc accordée à l'enseignement de l'écriture (cf. figure 5).



De plus, les analyses statistiques témoignent d'une augmentation statistiquement significative de la fréquence de la mise en œuvre de plusieurs dispositifs en lecture et en écriture entre les temps 1 et 2, soit la lecture en dyade, la lecture guidée, la lecture chorale, les activités à partir de la littérature

jeunesse, la lecture en vue de réaliser une recherche documentaire, le jogging d'écriture, la modélisation en écriture, l'écriture guidée, la révision collective, l'enseignement explicite du choix des livres (cf. Tableau 8).

Tableau 9 – Résultats statistiques des tests *t* des échantillons appariés pour les dispositifs d'enseignement utilisés par les enseignants au T1 et au T2.

dispositif	t	Sig. (bilatéral)
Lecture indépendante	-0,804	0,438
Lecture en dyade	-4,926	0,000
Lecture accompagnée	-2,138	0,056
Lecture guidée	-3,545	0,005
Lecture interactive	-2,159	0,054
Lecture à haute voix	-0,842	0,417
Lecture partagée	-0,761	0,463
Lecture chorale	-5	0,000
Écoute de livres sonores	-1,52	0,157
Orthographe approchées	0,192	0,851
Dictée	-0,616	0,551
Joggings	-2,59	0,025
Modélisation en écriture	-2,691	0,021
Écriture libre	-0,498	0,628
Écriture indépendante	-1,149	0,275
Écriture en dyade	-1,82	0,096
Écriture accompagnée	-0,198	0,847
Écriture guidée	-4,525	0,001
Écriture partagée	-1,732	0,111
Écriture à relais	-0,364	0,723
Écriture collective	-1,301	0,220
Révision collective	-2,569	0,026

En somme, la recherche semble avoir amené les enseignants à mettre en œuvre plus fréquemment en classe des dispositifs dans lesquels ils offrent un étayage accru aux élèves (lecture guidée, lecture chorale, écriture guidée, révision collective) et se donnent en modèle de lecteurs et de scripteurs (modélisation en écriture, enseignement explicite du choix des livres). L'étayage par les pairs semble aussi être plus présent (lecture en dyade).

Diversité des dispositifs d'enseignement en lecture et en écriture

L'évolution statistiquement significative (sig. 0.005) du score de diversité des dispositifs mobilisés fréquemment en classe indique qu'au sein de la recherche les enseignants se sont approprié de nouveaux dispositifs auxquels ils ont fait une place importante dans leur pratique augmentant ainsi leur répertoire de dispositifs d'enseignement mobilisés fréquemment. Or, la fréquence et la variété des dispositifs d'enseignement en lecture et en écriture sont des critères d'un enseignement de la lecture et de l'écriture de qualité (Dickinson et McCabe, 2001; Gambrell, Malloy et Mazzoni, 2007; Hall, 2003).

Contenus enseignés : au temps 1, les enseignants déclarent travailler fréquemment l'ensemble des contenus en lecture et en écriture, mis à part la structure des textes, les six traits d'écriture et la graphomotricité. Au temps 2, les contenus liés à la structure des textes et aux six traits d'écriture semblent davantage mobilisés.

Tableau 10 – Résultats statistiques des tests *t* des échantillons appariés pour les contenus d'enseignement travaillés par les enseignants au T1 et au T2.

Contenus	<i>t</i>	Sig. (bilatéral)
Phonologie	0,246	0,811
Orthographe	-1	0,341
Syntaxe	-1	0,341
Microprocessus	-1,838	0,096
Processus d'intégration	-1,75	0,111
Macroprocessus	-1,174	0,267
Processus d'élaboration	-0,896	0,391
Processus métacognitifs	-1,698	0,12
Réaction	-1,604	0,14
Interprétation	-1,305	0,221
Appréciation	-1,456	0,176
Structure des textes	-5,221	0,000
Lexique	-1,604	0,14
6 traits d'écriture	-8,48	0,000
Graphomotricité	-1,254	0,238

Analyse des pratiques observées des enseignants

Qualité de la mise en œuvre des réseaux littéraires

Les enseignants se sont en majorité très bien approprié l'exploitation des réseaux littéraires, car dans 82% des observations la qualité de la mise en œuvre du réseau est soit bonne, très bonne ou excellente. Certains enseignants ont cependant éprouvé des difficultés à intégrer les réseaux littéraires dans leur classe, car dans 14% des observations, la qualité de la mise en œuvre s'est avérée problématique ou difficile, ce qui se reflète par des difficultés pour l'ensemble des éléments observés (contenus, tissage, pilotage, étayage et atmosphère) (cf. Tableau 10).

Tableau 11- Qualité de la mise en œuvre des réseaux littéraires lors des deux observations

Qualité de la mise en œuvre		Score de qualité	Nombre d'observations	% d'observations
Problématique	Moyenne - 2 écarts-types	Entre 0 et 22	4	9
Difficile	Moyenne - 1 écart-type	Entre 23 et 32	2	5
Moyen	Moyenne - 1/2 écart-type	Entre 33 et 37	2	5
Bonne	Moyenne	Entre 38 et 42	8	18
Très bonne	Moyenne + 1/2 écart type	Entre 43 et 47	14	32
Excellente	Moyenne + 1 écart type	Entre 48 et 50	14	32
		Total	44	

Une description de la qualité des observations par cycle est proposée dans le

Tableau 12.

Tableau 12 - Qualité de la mise en œuvre des réseaux littéraires par cycle lors des deux observations

Qualité de la mise en œuvre	Score de qualité	1er cycle Nbre obs.	% des obs.	2e cycle Nbre obs.	% des obs.	3e cycle Nbre obs.	% des obs.
Problématique	Entre 0 et 22	4	25	0	0	0	0
Difficile	Entre 23 et 32	0	0	0	0	2	17
Moyen	Entre 33 et 37	1	6	0	0	1	8
Bonne	Entre 38 et 42	1	6	3	19	4	33
Très bonne	Entre 43 et 47	5	31	7	44	2	17
Excellente	Entre 48 et 50	5	31	6	38	3	25
Total		16		16		12	

Toutes les observations (n=4) où la mise en œuvre s'est avérée problématique concernent des enseignants du 1^{er} cycle du primaire. En effet, 25% des observations réalisées à ce cycle sont problématiques en ce qui a trait à la qualité de la mise en œuvre du réseau. Ces difficultés touchent l'ensemble des éléments observés (contenus, tissage, pilotage, étayage et atmosphère). Ces difficultés ne sont par contre pas représentatives de la mise en œuvre des réseaux par l'ensemble des enseignants du 1^{er} cycle puisque dans 68% des observations la qualité de mise en œuvre a été jugée soit bonne (6%), soit très bonne (31%), soit excellente (31%).

Au 2^e cycle, la qualité des observations se démarque de celle des autres cycles. En effet, la qualité de l'ensemble des observations de ce cycle (n=16) se situe entre bonne (19%), très bonne (44%) ou excellente (38%).

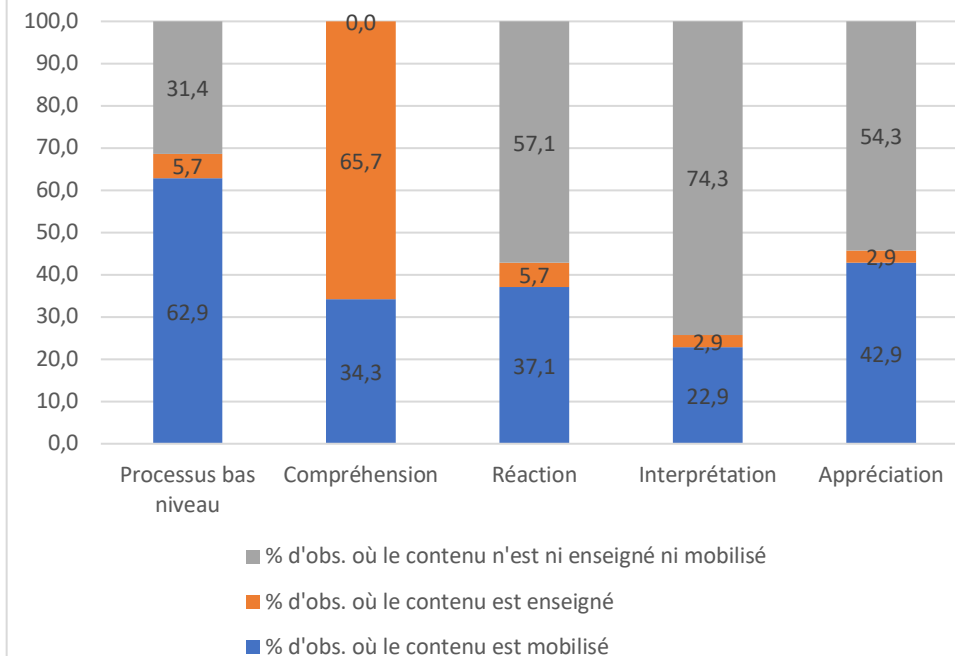
Au 3^e cycle, la qualité de la mise en œuvre a été jugée difficile dans 17% des observations et moyenne dans 8% de celles-ci. Ce qui fait que pour 75% des observations la qualité était soit bonne (33%), soit très bonne (17%) ou excellente (25%). Au 3^e cycle, dans toutes les observations avec une qualité de mise en œuvre difficile, le pilotage est en cause tant en ce qui a trait au rythme de l'activité qu'à l'efficacité des tâches confiées. Pour l'une des observations, la densité des contenus, le tissage des contenus, des tâches et des dispositifs mobilisés ainsi que l'étayage cognitif s'avéraient également faibles ou problématiques.

Des extraits des observations en annexe 6 permettent de montrer des pratiques exemplaires en ce qui a trait à l'ensemble des descripteurs utilisés pour l'analyse des observations.

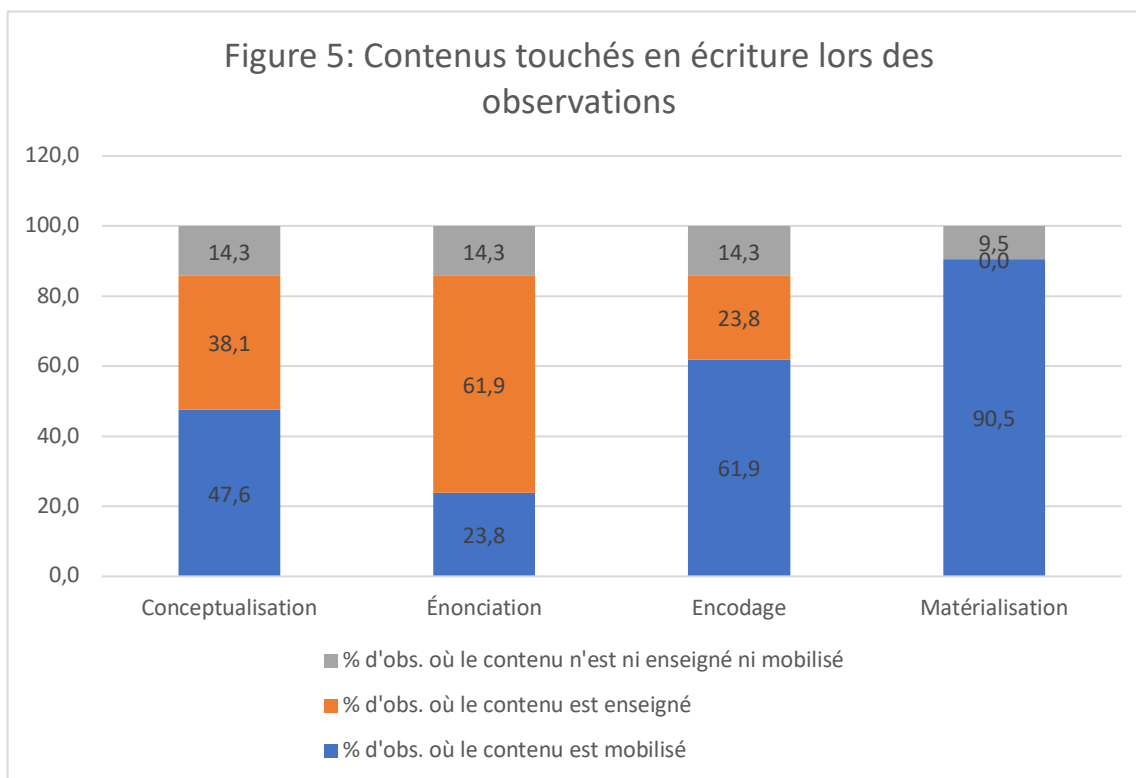
Contenus abordés lors des observations

Une majorité des observations réalisées touche des contenus en lecture (52%), une minorité des observations est exclusivement consacrée à des contenus en écriture (21%) et un peu plus d'un quart d'entre elles vise à travailler de façon intégrée la lecture et l'écriture (27%). En lecture, la dimension de la compréhension est la plus travaillée (score moyen de 3,09/5 [cf. échelle de mesure pour décrire les objets de savoirs en annexe 2]), les dimensions de la réaction, de l'interprétation et de l'appréciation sont très peu mobilisées ou enseignées (scores respectifs moyens de 0.71, 0.43 et 0.74). Quand ces dimensions sont touchées, elles sont mobilisées. Elles font très rarement l'objet d'un enseignement (cf. Figure 4). Il est possible que cette forte attention accordée par les enseignants à la compréhension puisse être expliquée par le fait qu'ils enseignent dans un milieu allophone où les bris de compréhension en lecture sont fréquents pour les élèves, cette dimension étant indispensable au traitement des trois autres.

Figure 4: Contenus touchés en lecture lors des observations



En écriture, l'énonciation ressort comme la composante de l'écrit la plus travaillée (score moyen de 2,95/5). Il y a seulement 14% des observations dans lesquelles elle n'est ni mobilisée ni enseignée. Ce résultat surprenant par rapport aux propos mentionnés dans le cadre théorique pourrait être expliqué par la demi-journée de formation consacrée à ce sujet au cours de la recherche. La conceptualisation et l'encodage sont souvent mobilisés par les élèves et font aussi à plusieurs reprises l'objet d'un enseignement (38% des observations pour la conceptualisation et 24% des observations pour l'encodage). La matérialisation de l'écrit est mobilisée dans presque l'ensemble des observations, mais ne fait jamais l'objet d'un enseignement (cf. Figure 5).



La place accordée au réseau en classe

La place accordée au réseau dans l'environnement de la classe varie considérablement d'une classe à l'autre (cf. Tableau 12)

Tableau 13 - Place accordée au réseau littéraire dans l'environnement de la classe lors de l'observation

Cote	Description de la cote	Nombre d'obs.	% des obs.
0	aucune présence du réseau dans la classe	1	2,27
1	Présence d'un ou plusieurs livres ou seulement d'une affiche	7	15,91
2	Présence des livres + une affiche	10	22,73
3	Présence des livres + deux affiches	8	18,18
4	Présence des livres + plusieurs affiches et/ou productions d'élèves en lien avec le réseau	13	29,55
5	Omniprésence du réseau dans l'environnement	5	11,36
	Total	44	100

Dans une des observations (2%), nous n'avons remarqué aucune présence du réseau dans la classe. Dans 39% des observations, il y avait la présence des

livres du réseau en classe et ceux-ci étaient dans 23% des cas accompagnés d'une affiche. Le réseau avait donc une place minimale dans l'environnement de la classe. Dans 59% des observations, le réseau occupait une grande place dans l'environnement de la classe. En effet, dans 18% des cas les livres étaient accompagnés de deux affiches, dans 30% des observations, ils étaient accompagnés de plus de deux affiches (ex. : analyse des œuvres, productions d'élèves) et enfin dans 11% des observations le réseau était omniprésent dans l'environnement.

Lien entre la qualité de la mise en œuvre du réseau littéraire et la place accordée à celui-ci dans l'environnement

Une corrélation de Pearson (sig. 0.002) a permis de montrer que la qualité de la mise en œuvre du réseau est corrélée positivement à la place accordée au réseau en classe. Cet effet est de taille moyenne (0.450) (cf. Tableau 13).

Tableau 14 – Corrélation entre la qualité de la mise en œuvre du réseau et la place accordée au réseau en classe

		Place	Qualité
Place	Corrélation de Pearson	1	,450**
	Sig. (bilatérale)		0,002
Qualité	Corrélation de Pearson	,450**	1
	Sig. (bilatérale)	0,002	
	N	44	44

** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

ANNEXE 4 – PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE L'OBJECTIF 2

Tableau 15 – moyenne des données longitudinales en lecture

	CB1	CB2	CH1	CH2	R1	R2	I1	I2	A1	A2	T1	T2
1	0,33	0,49	0,29	0,43	0,25	0,66	0,11	0,17	0,32	0,54	0,26	0,46
2	0,34	0,59	0,26	0,55	0,41	0,57	0,27	0,43	0,35	0,58	0,33	0,55
3	0,50	0,66	0,23	0,49	0,32	0,68	0,07	0,13	0,20	0,46	0,26	0,48
4	0,42	0,61	0,29	0,58	0,36	0,73	0,11	0,31	0,26	0,61	0,26	0,57
1re année (N=77)	0,38	0,58	0,27	0,51	0,34	0,66	0,15	0,29	0,29	0,55	0,28	0,51
5	0,69	0,63	0,50	0,47	0,51	0,53	0,64	0,38	0,45	0,58	0,56	0,52
6	0,75	0,66	0,50	0,60	0,67	0,66	0,69	0,57	0,58	0,60	0,64	0,62
7	0,61	0,63	0,36	0,32	0,56	0,44	0,50	0,56	0,44	0,52	0,49	0,49
8	0,77	0,67	0,52	0,39	0,62	0,70	0,54	0,50	0,46	0,67	0,58	0,58
2e année (N=60)	0,70	0,64	0,46	0,45	0,59	0,58	0,58	0,51	0,48	0,59	0,56	0,56
1er cycle	0,54	0,61	0,36	0,49	0,46	0,62	0,35	0,38	0,38	0,57	0,41	0,53
9	0,63	d.m.	0,40	0,31	0,70	0,75	0,50	0,55	0,25	0,65	0,55	d.m.
10	0,52	0,49	0,49	0,41	0,58	0,64	0,60	0,50	0,15	0,58	0,50	0,52
11	0,54	0,62	0,43	0,49	0,65	0,73	0,54	0,77	0,13	0,51	0,49	0,62
12	0,60	0,60	0,51	0,51	0,77	0,74	0,53	0,63	0,14	0,53	0,54	0,60
3e année (N=76)	0,56	0,57	0,47	0,46	0,67	0,72	0,55	0,62	0,30	0,57	0,51	0,58
13	0,76	0,56	0,71	0,60	0,62	0,69	0,61	0,63	0,31	0,81	0,61	0,66
14	0,59	0,51	0,77	0,56	0,67	0,65	0,68	0,78	0,41	0,83	0,63	0,66
15	0,81	0,62	0,89	0,64	0,80	0,65	0,83	0,67	0,61	0,71	0,79	0,66
16	0,70	0,58	0,66	0,54	0,45	0,76	0,49	0,67	0,21	0,78	0,59	0,66
4e année (N=76)	0,72	0,57	0,76	0,59	0,64	0,68	0,66	0,69	0,39	0,78	0,67	0,66
2e cycle	0,64	0,57	0,63	0,51	0,65	0,71	0,61	0,64	0,28	0,64	0,59	0,62
17	0,80	0,63	0,42	0,61	0,66	0,82	0,42	0,80	0,31	0,64	0,52	0,70
18	0,79	0,67	0,55	0,64	0,63	0,75	0,44	0,74	0,39	0,60	0,56	0,68
19	0,76	0,60	0,45	0,64	0,74	0,74	0,50	0,70	0,48	0,43	0,58	0,62
5e année (N=54)	0,79	0,64	0,48	0,63	0,66	0,78	0,45	0,76	0,37	0,58	0,55	0,68
20	0,90	0,72	0,60	0,52	0,68	0,66	0,70	0,47	0,43	0,61	0,66	0,60
21	0,92	0,77	0,64	0,48	0,78	0,62	0,70	0,57	0,49	0,68	0,71	0,62
22	0,84	0,62	0,57	0,51	0,76	0,60	0,63	0,55	0,34	0,58	0,63	0,57
23	0,90	0,73	0,67	0,64	0,70	0,65	0,63	0,50	0,53	0,56	0,69	0,62
6e année (N=67)	0,89	0,70	0,61	0,52	0,73	0,63	0,67	0,53	0,43	0,61	0,67	0,60
3e cycle	0,85	0,67	0,55	0,57	0,7	0,7	0,57	0,63	0,41	0,6	0,62	0,63
Total (N=390)	0,67	0,62	0,52	0,52	0,60	0,67	0,51	0,54	0,35	0,60	0,54	0,59

Présentation des données en lecture

Dans cette annexe, * indique un résultat significatif avec $p < 0,05$ et ** un résultat significatif avec $p < 0,01$.

Données par cycle

Tableau 16 - résultats significatifs aux tests t (échantillons appariés) des données longitudinales en lecture pour le 1^{er} cycle

Paires testées	t
CB1 - CB2	-8,353**
CH1 - CH2	-7,926**
R1 - R2	-10,042**
I1 - I2	-3,138**
A1 - A2	-6,094**
T1 - T2	-12,494**

Les tests t sont statistiquement significatifs pour tous les scores en lecture au 1^{er} cycle.

Aucun des tests t réalisés à partir des données en lecture ne sont statistiquement significatifs au 2^e cycle.

Tableau 17 - résultats significatifs aux tests t (échantillons appariés) des données longitudinales en lecture pour le 3^e cycle

Paires testées	t
A1 - A2	-9,871**
T1 - T2	-2,802**

Deux tests t réalisés à partir des données en lecture sont statistiquement significatifs au 3^e cycle : ceux relatifs aux scores en appréciation littéraire et aux scores globaux en lecture.

Données par niveaux scolaires et effets reliés aux classes

Tableau 18 - résultats significatifs aux tests t (échantillons appariés) des données longitudinales en lecture pour la 1^{re} année

Paires testées	t
CB1 - CB2	-8,353**
CH1 - CH2	-7,926**
R1 - R2	-10,042**
I1 - I2	-3,138**
A1 - A2	-6,094**
T1 - T2	-12,494**

Les tests t sont statistiquement significatifs pour tous les scores en lecture en 1^{re} année.

Effets reliés aux classes en 1^{re} année : les performances des élèves en interprétation à l'automne diffèrent en fonction des classes ($F=3,481^*$, fortes performances des élèves de la classe 2).

Aucun test t n'est statistiquement significatif pour les scores en lecture en 2^e année. Une tendance se dégage pour ce qui est de l'appréciation. Par contre, les effets reliés aux classes sont nombreux :

- score total à l'automne ($F=2,4769^*$, faibles performances des élèves de la classe 7),
- compréhension (processus de haut niveau) au printemps ($F=5,191^*$, fortes performances des élèves de la classe 6, faibles performances des élèves de la classe 7) et
- réaction au printemps ($F=3,724^*$, fortes performances des élèves de la classe 6, faibles performances des élèves de la classe 7).

Tableau 19 - résultats significatifs aux tests t (échantillons appariés) des données longitudinales en lecture pour la 3^e année

Paires testées	t
A1 - A2	-9,871**
T1 - T2	-2,802**

Les tests t sont statistiquement significatifs pour les scores en appréciation et le score total en lecture en 3^e année.

Effets reliés aux classes en 3^e année : les performances des élèves en interprétation au printemps diffèrent en fonction des classes ($F=3,012^*$, fortes performances des élèves de la classe 11).

Tableau 20 - résultats significatifs aux tests t (échantillons appariés) des données longitudinales en lecture pour la 4^e année

Paire testée	t
A1 - A2	-8,887**

Le test t est statistiquement significatif en appréciation en 4^e année.

Effets reliés aux classes en 4^e année :

- Processus de bas niveau en compréhension automne ($F=5,904^{**}$, faibles performances de la classe 14 et fortes performances de la classe 15)
- Processus de haut niveau en compréhension automne ($F=4,824^{**}$, faibles performances de la classe 16 et fortes performances de la classe 15)
- Réaction automne ($F=7,394^{**}$, faibles performances de la classe 16 et fortes performances de la classe 15)
- Interprétation automne ($F=5,717^{**}$, faibles performances de la classe 16 et fortes performances de la classe 15)
- Appréciation automne ($F=12,121^{**}$, faibles performances de la classe 16 et fortes performances de la classe 15)
- Score global automne ($F=8,987^{**}$, faibles performances de la classe 16 et fortes performances de la classe 15)

Tableau 21 - résultats significatifs aux tests t (échantillons appariés) des données longitudinales en lecture pour la 5^e année

Paires testées	t
CH1 - CH2	-4,138**
R1 - R2	-2,928**
I1 - I2	-5,732**
A1 - A2	-5,086**
G1 - G2	-5,873**

Les tests t sont statistiquement significatifs pour tous les scores en lecture en 5^e année, sauf les processus de bas niveau en compréhension. Il n'y a aucun effet classe relevé en 5^e année.

Tableau 22 - résultats significatifs aux tests t (échantillons appariés) des données longitudinales en lecture pour la 6^e année

Paire testée	t
A1 - A2	-4,762**

Le test t est statistiquement significatif en appréciation en 6^e année. Il n'y a aucun effet classe relevé en 6^e année.

C'est en 1^{re} année et en 5^e année que les progrès des élèves en lecture à la suite de l'intervention sont les plus marqués, car ils touchent aux quatre dimensions de la lecture. Dans les autres niveaux, à l'exception de la 2^e année, les élèves progressent significativement en appréciation.

Présentation des données en écriture

Tableau 23 - moyennes des données longitudinales en écriture

*		matérialisation						encodage				énonciation			
		vitesse		régularité		linéarité		OL%		OG%		normes		richesse	
		P15	P16	P15	P16	P15	P16	P15	P16	P15	P16	P15	P16	P15	P16
1	1	d.m.	17 41	d.m.	3,3 3,3	d.m.	3,0 4,0	d.m.	4,5 5,0	d.m.	3,0 6,2	d.m.	0,33 0,62	d.m.	0,22 0,21
	2	d.m.	25 41	d.m.	3,3 3,4	d.m.	2,9 4,0	d.m.	6,8 8,3	d.m.	4,3 5,4	d.m.	0,32 0,62	d.m.	0,15 0,20
	3	d.m.	23 28	d.m.	3,8 3,4	d.m.	3,3 2,9	d.m.	3,2 3,7	d.m.	2,3 3,2	d.m.	0,43 0,71	d.m.	0,29 0,28
	4	d.m.	20 41	d.m.	3,5 3,6	d.m.	2,8 4,0	d.m.	3,4 3,5	d.m.	3,9 4,4	d.m.	0,40 0,72	d.m.	0,24 0,21
		d.m.	20 38	d.m.	3,4 3,4	d.m.	2,9 3,7	d.m.	22,0 13,9	d.m.	17,0 12,9	d.m.	0,36 0,66	d.m.	0,22 0,21
2	5	35 52	59 110	2,6 2,2	3,4 3,5	2,4 3,6	3,1 4,0	5,0 6,2	6,2 4,6	4,0 5,0	7,8 8,4	0,60 0,68	0,69 0,89	0,33 0,40	0,27 0,27
	6	30 45	49 70	2,3 1,5	3,4 3,8	2,3 4,0	2,9 3,9	6,0 9,3	4,9 3,0	4,0 7,5	8,9 5,8	0,51 0,65	0,65 0,90	0,50 0,33	0,22 0,23
	7	19 29	51 54	1,8 2,5	3,3 3,1	2,1 4,0	2,8 4,0	5,7 0,5	8,2 3,8	3,9 0,5	7,9 2,1	0,31 0,9	0,54 0,81	0,35 0,35	0,42 0,36
	8	28 48	41 64	2,3 2,6	3,3 3,6	2,7 4,0	3,0 4,0	6,0 4,7	6,3 3,4	5,8 7,4	5,8 3,0	0,59 0,78	0,74 0,92	0,35 0,30	0,34 0,35
	J	25	50	2,1	3,3	2,3	2,9	22,8	12,8	17,6	15,2	0,46	0,68	0,36	0,37
	R	39	74	2,4	3,5	3,9	4,0	9,0	5,0	10,0	6,4	0,81	0,86	0,34	0,34
C1		25 39	50 74	2,1 2,4	3,3 3,5	2,3 3,9	2,9 4,0	22,8 9,0	12,8 5,0	17,6 10,0	15,2 6,4	0,46 0,81	0,68 0,86	0,36 0,34	0,37 0,34
3	9	46 50	45 89	2,1 2,4	3,2 2,9	2,0 3,1	2,6 3,8	6,4 4,2	3,1 6,3	6,4 6,0	5,3 11,2	0,62 0,70	0,75 0,76	0,33 0,34	0,31 0,32
	10	49 55	68 91	2,3 2,2	2,8 2,8	2,5 3,0	3,0 2,5	9,5 5,4	6,9 8,5	7,8 6,7	9,8 12,9	0,69 0,74	0,79 0,75	0,31 0,35	0,25 0,30
	11	45 54	68 120	2,3 2,5	3,3 3,3	2,1 3,2	2,9 3,9	5,2 4,5	4,5 6,4	6,4 6,2	6,3 13,0	0,73 0,75	0,76 0,84	0,27 0,31	0,33 0,31
	12	43 49	60 130	2,7 2,8	3,0 3,1	2,7 3,0	2,7 3,8	6,1 4,7	5,4 6,9	6,7 6,8	6,0 11,1	0,65 0,76	0,78 0,82	0,35 0,38	0,31 0,32
	J	46	60	2,3	3,0	2,3	2,8	6,9	4,9	6,9	6,8	0,67	0,77	0,32	0,30
	R	52	108	2,4	3,0	3,0	3,5	4,7	7,0	6,4	12,0	0,74	0,78	0,35	0,31
4	13	53 91	83 112	2,5 2,6	2,9 3,4	2,5 4,0	3,1 4,0	4,5 6,9	3,3 4,0	5,3 9,8	8,0 8,6	0,70 0,80	0,86 0,84	0,39 0,33	0,31 0,31
	14	54 72	74 114	2,4 2,6	2,7 3,2	2,5 4,0	2,9 3,9	4,6 5,6	4,2 3,9	7,1 7,9	6,2 7,7	0,71 0,69	0,74 0,85	0,30 0,37	0,30 0,32
	15	51 76	100 180	2,5 2,7	3,1 3,7	2,8 4,0	2,8 4,0	3,7 5,8	5,4 4,0	6,9 8,1	9,5 9,1	0,78 0,77	0,78 0,96	0,35 0,37	0,32 0,48
	16	66 80	81 168	2,6 2,0	3,1 3,7	2,3 2,8	3,1 4,0	4,2 3,8	4,4 4,5	6,0 6,4	6,6 5,6	0,72 0,85	0,88 0,90	0,33 0,30	0,28 0,29
	J	56	85	2,5	2,9	2,5	3,0	4,2	4,4	6,3	8,9	0,73	0,81	0,34	0,31
	R	80	143	2,5	3,5	3,7	4,0	5,5	4,1	8,1	5,5	0,79	0,89	0,34	0,36
C2		51 68	74 125	2,4 2,4	2,9 3,2	2,4 3,4	2,9 3,9	5,4 5,5	4,5 5,2	6,7 7,9	7,3 9,9	0,70 0,76	0,80 0,84	0,33 0,34	0,30 0,33
5	17	71 128	101 176	2,4 2,2	3,1 3,5	2,8 4,0	3,1 4,0	4,1 7,4	4,9 6,2	4,1 10,5	7,9 10,3	0,84 0,85	0,78 0,81	0,39 0,36	0,39 0,39
	18	75 125	78 123	2,4 2,5	3,5 3,7	2,3 4,0	2,9 4,0	4,1 5,2	3,9 3,8	6,8 8,6	6,2 7,0	0,82 0,87	0,85 0,84	0,37 0,39	0,35 0,36
	19	72 119	84 126	2,4 2,2	3,4 3,6	2,7 4,0	3,1 4,0	4,9 3,9	4,4 3,7	2,9 7,2	5,1 6,3	0,80 0,83	0,80 0,83	0,36 0,30	0,29 0,30
	J	73	89	2,4	3,3	2,6	3,0	4,3	4,4	4,9	6,7	0,82	0,82	0,37	0,36
	R	125	147	2,3	3,6	4,0	4,0	5,8	4,8	9,1	8,3	0,85	0,83	0,36	0,37
6	20	94 134	130 206	2,7 2,6	3,4 3,8	2,7 4,0	3,4 4,0	5,5 5,7	4,8 4,8	8,6 8,8	7,3 10,2	0,74 0,77	0,79 0,85	0,35 0,44	0,35 0,37
	21	78 97	95 131	2,3 2,6	3,2 3,1	2,5 4,0	3,4 3,2	4,8 4,5	3,7 4,2	6,9 6,4	6,5 6,8	0,78 0,83	0,79 0,84	0,38 0,39	0,42 0,44
	22	81 128	104 158	2,5 2,2	3,6 3,1	2,8 4,0	3,3 4,0	6,8 4,5	5,5 7,6	5,9 5,0	5,7 8,4	0,75 0,87	0,76 0,86	0,38 0,38	0,38 0,33
	23	93 112	101 133	2,4 2,6	3,6 4,0	2,4 4,0	3,4 4,0	6,4 6,4	3,1 1,1	6,0 7,3	4,1 3,0	0,85 0,81	0,75 0,89	0,32 0,31	0,28 0,32
	J	85	108	2,5	3,4	2,6	3,3	5,8	4,5	8,2	6,2	0,77	0,78	0,36	0,37
	R	118	161	2,5	3,4	4,0	3,8	5,0	4,8	5,8	7,4	0,82	0,85	0,39	0,38
C3		78 117	102 154	2,4 2,4	3,3 3,5	2,6 4,0	3,3 3,9	5,0 5,0	4,6 4,9	6,0 6,9	6,6 7,4	0,76 0,83	0,77 0,85	0,36 0,38	0,37 0,39
T	J	58	66	2,4	3,2	2,5	3,0	9,3	7,4	10,7	9,7	0,70	0,78	0,34	0,33
	R	84	108	2,4	3,4	3,7	3,8	6,0	4,6	8,5	7,0	0,79	0,84	0,35	0,35

Comme les élèves de 1^{re} année étaient en maternelle avant le début du projet, ils n'ont pas été évalués lors du printemps 2015.

Données globales

Les analyses des données globales sont réalisées à partir des données des 268 élèves suivis de manière longitudinale.

Tableau 24 – résultats significatifs aux tests *t* des données longitudinales en écriture lors des joggings

Paires testées	<i>t</i>
P15JV - P16JV	-11,661**
P15JR - P16JR	-9,947**
P15JL - P16JL	-8,02**
P15JOG - P16JOG	-2,469*
P15JEN - P16JEN	-6,115**

Globalement, lors des joggings, les élèves progressent significativement quant à la matérialisation (vitesse et qualité), l'orthographe grammaticale et les normes syntaxiques.

Données par cycles

Tableau 25 – résultats significatifs aux tests *t* des données longitudinales en écriture lors des joggings pour les élèves de 1^{er} cycle

Paires testées	<i>t</i>
P15JV - P16JV	-4,018**
P15JR - P16JR	-5,271**
P15JL - P16JL	-4,167**
P15JEN - P16JEN	-5,093**

Au 1^{er} cycle (N=32), lors des joggings, les élèves progressent significativement quant à la matérialisation (vitesse et qualité) et aux normes syntaxiques.

Tableau 26 – résultats significatifs aux tests t des données longitudinales en écriture lors des joggings pour les élèves de 2^e cycle

Paires testées	t
P15JV - P16JV	-7,575**
P15JR - P16JR	-4,606**
P15JL - P16JL	-3,822**
P15JEN - P16JEN	-5,615**

Au 2^e cycle (N=124), lors des joggings, les élèves progressent significativement quant à la matérialisation (vitesse et qualité) et aux normes syntaxiques.

Tableau 27 – résultats significatifs aux tests t des données longitudinales en écriture lors des joggings pour les élèves de 3^e cycle

Paires testées	t
P15JV - P16JV	-7,417**
P15JR - P16JR	-7,641**
P15JL - P16JL	-5,718**

Au 3^e cycle (N=92), lors des joggings, les élèves progressent significativement quant à la matérialisation (vitesse et qualité).

Données par niveaux et effets reliés aux classes

Au premier cycle, seuls les effets reliés aux classes sont présentés, car comme il n'y a pas de données pour les élèves de 1^{re} année au printemps 2015, celles des 2^e année sont identiques aux données déjà présentées pour le 1^{er} cycle.

En 1^{re} année, les ANOVA réalisées montrent quatre effets reliés aux classes lors de la cueillette réalisée après l'intervention sur les textes révisés :

- Vitesse ($F=3,235^*$, faibles performances des élèves de la classe 3)
- Linéarité ($F=46,776^{**}$, les élèves de la classe 3 n'ont pas écrit sur une feuille lignée, contrairement aux élèves des autres classes)
- Orthographe lexicale ($F=5,473^{**}$, faibles performances des élèves de la classe 2)

- Orthographe grammaticale ($F=2,872^*$, faibles performances des élèves de la classe 3)

En 2^e année, les effets reliés aux classes sont nombreux.

- Avant l'intervention jogging vitesse ($F=3,108^*$, faibles performances des élèves de la classe 7)
- Avant l'intervention jogging normes syntaxiques ($F=5,767^{**}$, faibles performances des élèves de la classe 7)
- Après l'intervention texte révisé vitesse ($F=4,937^{**}$, faibles performances des élèves de la classe 7)
- Après l'intervention texte révisé orthographe lexicale ($F=18,651^{**}$, l'enseignante de la classe 7 a corrigé les erreurs des élèves) et orthographe grammaticale ($F=28,744^{**}$, idem)
- Après l'intervention jogging richesse syntaxique ($F=3,596^*$, fortes performances des élèves de la classe 7)
- Après l'intervention texte révisé vitesse ($F=21,223^{**}$, fortes performances des élèves de la classe 5)
- Après l'intervention texte révisé régularité des lettres ($F=3,8^*$, faibles performances des élèves de la classe 7)
- Après l'intervention texte révisé orthographe grammaticale ($F=9,632^{**}$, faibles performances des élèves de la classe 5)
- Après l'intervention texte révisé richesse syntaxique ($F=4,266^{**}$, faibles performances des élèves de la classe 5)

Tableau 28 – résultats significatifs aux tests t des données longitudinales en écriture lors des joggings pour les élèves de 3^e année

Paires testées	t
P15JV - P16JV	-4,819**
P15JR - P16JR	-4,688**
P15JL - P16JL	-3,634**
P15JEN - P16JEN	-4,59**

En 3^e année ($N=67$), lors des joggings, les élèves progressent significativement quant à la matérialisation (vitesse et qualité) et au respect des normes syntaxiques.

En 3^e année, les ANOVA réalisées montrent cinq effets reliés aux classes :

- Avant l'intervention jogging linéarité ($F=3,209^*$, les élèves des classes 10 et 12 se distinguent de ceux des classes 9 et 11 en écrivant de manière plus linéaire)
- Après l'intervention jogging vitesse ($F=3,805^*$, faibles performances des élèves de la classe 9)
- Après l'intervention jogging orthographe grammaticale ($F=3,113^*$, faibles performances des élèves de la classe 10)

- Après l'intervention texte révisé vitesse ($F=6,013^{**}$, les élèves des classes 11 et 12 se distinguent de ceux des classes 9 et 10 en produisant de plus longs textes)
- Après l'intervention texte révisé linéarité ($F=18,350^{**}$, faibles performances des élèves de la classe 10)

Tableau 29 – résultats significatifs aux tests t des données longitudinales en écriture lors des joggings pour les élèves de 4^e année

Paires testées	t
P15JV - P16JV	-6,816**
P15JL - P16JL	-2,994**
P15JEN - P16JEN	-3,252**

En 4^e année ($N=69$), lors des joggings, les élèves progressent significativement quant à la matérialisation (vitesse et linéarité) et au respect des normes syntaxiques.

En 4^e année, les ANOVA réalisées montrent sept effets reliés aux classes :

- Avant l'intervention texte révisé linéarité ($F=27,238^{**}$, les élèves de la classe 16 n'ont pas écrit sur une feuille lignée, contrairement aux autres)
- Avant l'intervention texte révisé normes syntaxiques ($F=3,730^*$, faibles performances des élèves de la classe 14)
- Après l'intervention jogging vitesse ($F=2,751^*$, fortes performances des élèves de la classe 15)
- Après l'intervention jogging normes syntaxiques ($F=5,115^{**}$, faibles performances des élèves de la classe 14)
- Après l'intervention texte révisé vitesse ($F=12,195^{**}$, les élèves des classes 15 et 16 se distinguent de ceux des classes 13 et 14 en produisant de plus longs textes)
- Après l'intervention texte révisé normes syntaxiques ($F=6,768^{**}$, fortes performances des élèves de la classe 15)
- Après l'intervention texte révisé richesse syntaxique ($F=12,233^{**}$, fortes performances des élèves de la classe 15)

Tableau 30 – résultats significatifs aux tests t des données longitudinales en écriture lors des joggings pour les élèves de 5^e année

Paires testées	t
P15JV - P16JV	-3,51**
P15JR - P16JR	-4,684**
P15JL - P16JL	-3,122**
P15JOG - P16JOG	-2,691**

En 5^e année (N=40), lors des joggings, les élèves progressent significativement quant à la matérialisation (vitesse et qualité). Par contre, ils produisent plus d'erreurs d'orthographe grammaticale.

En 5^e année, les ANOVA réalisées montrent deux effets reliés aux classes :

- Avant l'intervention jogging normes syntaxiques (F=3,917*, faibles performances des élèves de la classe 19)
- Après l'intervention texte révisé vitesse (F=11,374**, les élèves de la classe 17 produisent de plus longs textes)

Tableau 31 – résultats significatifs aux tests *t* des données longitudinales en écriture lors des joggings pour les élèves de 6^e année

Paires testées	<i>t</i>
P15JV - P16JV	-5,987**
P15JR - P16JR	-7,721**
P15JL - P16JL	-4,677**
P15JOL - P16JOL	2,07*

En 6^e année (N=57), lors des joggings, les élèves progressent significativement quant à la matérialisation (vitesse et qualité) et leur proportion d'erreurs d'orthographe lexicale diminue.

En 6^e année, les ANOVA réalisées montrent neuf effets reliés aux classes :

- Avant l'intervention texte révisé vitesse (F=3,550*, faibles performances des élèves de la classe 21)
- Après l'intervention jogging vitesse (F=4,155**, fortes performances des élèves de la classe 20)
- Après l'intervention jogging richesse syntaxique (F=3,147*, fortes performances des élèves de la classe 21)
- Après l'intervention texte révisé vitesse (F=4,551**, fortes performances des élèves de la classe 20)
- Après l'intervention texte révisé régularité des lettres (F=7,173**, faibles performances des élèves de la classe 22)
- Après l'intervention texte révisé linéarité (F=23,265**, les élèves de la classe 21 n'écrivent pas sur une feuille lignée contrairement aux autres élèves)
- Après l'intervention texte révisé orthographe lexicale (F=3,341*, les élèves de la classe 23 commettent moins d'erreurs que les autres et ceux de la classe 22 en commettent plus)
- Après l'intervention texte révisé orthographe grammaticale (F=3,610*, les élèves de la classe 23 commettent moins d'erreurs que les autres et ceux de la classe 20 en commettent plus)

- Après l'intervention texte révisé richesse syntaxique ($F=4,287^{**}$, fortes performances des élèves de la classe 21)

Les aspects révisés en fonction des classes

Cette analyse est menée à partir de 408 paires de productions écrites (joggings et textes révisés) réalisé au terme de l'intervention. Elle vise à dégager les changements significatifs opérés par les élèves sur leur texte lors de la révision.

Tableau 32 - résultats significatifs aux tests t (échantillons appariés) de comparaison des joggings et des textes révisés

Classe (N)	Vitesse	Régularité	Linéarité	O. lex.	O. gram.	N. Synt.	R. Synt.
1 (20)	-6,447**		-6,842**		-3,760**	-4,697**	
2 (21)	-5,037**		-9,648**			-4,575**	
3 (17)	-2,764*	2,746*				-5,562**	
4 (15)	-4,502**		-8,264**			-5,124*	
5 (17)	-5,440**		-5,892**			-4,964**	
6 (19)	-3,716**		-6,538**			-4,801**	
7 (17)			-9,058**	4,368**	4,572**	-4,292**	
8 (19)	-5,198**		-7,550**	2,402*	2,392*	-4,093**	
9 (20)	-5,117**		-5,618**	-2,823*	-5,426**		
10 (20)	-5,496**		3,249**	-2,460*	-3,401**		
11 (20)	-6,626**		-4,456**		-4,706**	-2,631*	
12 (20)	-8,707**		-5,506*		-6,843**		
13 (20)	-4,099**		-5,596**				
14 (16)	-5,162**		-3,569**			-3,454**	
15 (20)	-7,269**	-3,269**	-6,439**			-6,964**	-4,699**
16 (14)	-5,802**	-2,188*	-4,163**				
17 (22)	-7,769**		-7,231**				
18 (18)	-3,518**		-6,185**				
19 (10)	-4,076**		-2,862*				
20 (19)	-5,813**	-2,388*	-3,284**		-2,440*		
21 (19)	-5,195**						
22 (17)	-3,016**		-4,400**			-3,425**	
23 (8)	-3,481**			3,813**			
G (408)	-19,535**	-2,708**	-18,343**		-3,939**	-12,028**	

Globalement, lors de la révision des textes, ce qui est affecté en priorité c'est le **nombre de mots** (67 mots en moyenne dans le jogging, 109 dans le texte révisé, soit environ 63% de mots en plus). Ce phénomène s'observe dans 22

des 23 classes. Ces mots ne servent pas en priorité à enrichir les phrases, car seule une classe progresse quant à l'enrichissement syntaxique, mais plutôt à ajouter des détails au récit. Ensuite, c'est la **linéarité de la mise en page** qui est améliorée, le plus souvent en raison de l'adoption de feuilles lignées pour la production révisée. C'est le cas dans 19 classes sur 23. La **régularité de la formation des lettres** est aussi parfois améliorée (dans 3 classes sur 23), mais on observe aussi une régression dans une classe de 1^{re} année, comme si l'effort nécessaire pour ajouter des détails au récit s'est traduit par un moins bon contrôle de la matérialisation des lettres. Puis, le **respect des normes syntaxiques** est souvent meilleur, surtout chez les plus jeunes (dans les 8 classes de 1^{er} cycle et dans 4 autres classes). Enfin, l'augmentation du nombre de mots s'accompagne fréquemment d'un accroissement de la proportion des **erreurs d'orthographe grammaticale** surtout en 3^e année, comme si l'effort occasionné par le développement du texte limitait les ressources attentionnelles des élèves consacrées à la gestion de l'orthographe grammaticale, encore peu maîtrisée à ce moment de la scolarité.

Comme nous venons de le voir, certaines composantes régressent au sein des textes révisés. Ce phénomène s'observe dans 7 classes, dont les 4 de 3^e année. Les élèves à ce moment de leur cheminement scolaire semblent avoir plus de mal à bonifier leur texte lors de la révision. Dans une des classes (10), cette diminution significative de la performance des élèves se manifeste pour 3 critères (linéarité, orthographe lexicale, orthographe grammaticale) et dans

une autre classe (9), ce sont les performances en orthographe lexicale et en orthographe grammaticale qui diminuent.

Une mise en relation des performances des élèves et de la qualité de mise en œuvre des réseaux par les enseignants

Cette section vise à mettre en relation certains résultats du premier objectif quant à la qualité de mise en œuvre des réseaux par les enseignants et les performances des élèves des classes qui se démarquent statistiquement de manière positive ou négative en lecture, en écriture et lors de la révision des textes après l'intervention. Chaque fois qu'une classe se démarque de manière positive, elle obtient un point ; quand elle se distingue de manière négative, elle en perd un. Pour que la classe soit intégrée dans l'analyse, il faut qu'elle se démarque de manière positive ou négative d'au moins 2 points. Le nombre de points sert de coefficient appliqué à la somme des scores de qualité de mise en œuvre attribués lors des deux observations, ce qui permet de donner un poids plus important aux classes qui se distinguent davantage. Au total, 7 classes sur les 23 se distinguent, 4 de manière positive et 3 de manière négative.

Tableau 33 – Analyse comparée des classes qui se distinguent positivement ou négativement

Classes qui se distinguent positivement				Classes qui se distinguent négativement			
Classe	Coefficient	Qualité	Valeur	Classe	Coefficient	Qualité	Valeur
S	2	9,8	19,6	M	3	3,2	9,6
V	2	9,4	18,8	I	2	8,0	16
L	5	9,3	46,5	R	2	6,3	12,6
J	2	8,7	17,4				
somme moy.	11		102,3 9,3		7		38,2 5,5

Au regard de cette analyse, nous pouvons affirmer que les classes qui se distinguent pour leurs meilleures performances en lecture, en écriture et en révision ont une moyenne quant aux scores de qualité de mise en œuvre des réseaux nettement supérieure à celle des classes qui se démarquent négativement (9,3 contre 5,5).

ANNEXE 5 – PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE L'OBJECTIF 3

Nous présenterons d'abord **les forces et les défis de l'accompagnement** selon les enseignants, la direction de l'école, la conseillère pédagogique et les chercheuses. Ensuite, nous exposerons quels sont **les impacts du dispositif de formation et d'accompagnement sur l'enseignement de la lecture et de l'écriture** des enseignants. Enfin, un résumé des **conditions facilitantes offertes dans le cadre du dispositif de formation et d'accompagnement reçu qui ont eu le plus d'impacts sur les changements de pratiques des différents enseignants** sera exposé.

Les forces et les défis de l'accompagnement

Les données collectées ont permis de faire ressortir des forces et des défis de l'accompagnement développés dans le dispositif de formation et d'accompagnement mis en place dans le cadre du projet de recherche-action. Toutes les forces et tous les défis sont appuyés par des propos recueillis auprès des enseignants, de la direction de l'école, de la conseillère pédagogique et des chercheuses.

Les forces

1. Être soutenus par les chercheuses

Les enseignants ont mentionné que le soutien des chercheuses a été une des forces de la formation. Ils se sont **sentis encadrés** par elles et elles ont facilité leur développement professionnel.

Enseignant V, 1^{er} cycle : *Demander à deux conducteurs dans une grande ville qu'ils ne connaissent pas, d'aller d'un point A à un point B, mais à un des deux conducteurs, on lui donne un système GPS. **L'accompagnement est pour moi ce système GPS qui a facilité mon développement professionnel**, m'a permis de développer une culture littéraire (un livre entre les mains, je ne le vois plus de la même façon qu'au début). L'accompagnement a représenté pour moi un trait d'union entre la théorie et la pratique, sans lui, je n'aurais jamais essayé tant de choses avec mes élèves. Tout simplement, l'accompagnement m'a donné une grande confiance en moi.*

Enseignant E, 2^e cycle : « (...) J'ai **apprécié d'être encadrée**, de dire bon, vous allez choisir le réseau, qu'est-ce que vous allez faire, de me faire encadrer, de se fixer des dates. »

De plus, les chercheuses ont été des **sources de motivation** pour les enseignants à essayer de nouveaux dispositifs pédagogiques.

Enseignant A, 3^e cycle : « (...) Prendre le risque d'essayer. On se lance, on a le filet en dessous, c'est pratique. (Relance: C'est quoi ton filet?) C'est vous. Passez de la théorie à la pratique. Maintenant, je le fais vous êtes ma pratique guidée, ensuite vous êtes là pour récupérer et vous êtes là pour me permettre de passer à la pratique autonome. **Je n'aurais pas essayé autant de choses, si j'avais pas eu la chance d'avoir votre soutien.** »

2. Avoir la présence d'une conseillère pédagogique pour les accompagner

Dès le début du projet, une conseillère pédagogique a été mandatée pour accompagner les enseignants entre les journées de formation. L'importance de la présence de la conseillère pédagogique au sein du projet a été relevée, notamment par la directrice de l'école.

J., directrice : « (...) quelque chose qui a beaucoup aidé, c'est d'**avoir Julie** (C.P.), un cadeau de la C.S.. »

J., conseillère pédagogique : « J'avais un rôle de facilitatrice avec les enseignants. Je réfléchissais avec eux les réseaux, on coconstruisait. Je répondais à leurs besoins : la planification des réseaux en groupe ou en individuel et vérification des planifications. Je m'assurais d'avoir les albums travaillés, s'ils ne sont pas présents à la bibliothèque de

l'école. Je faisais également le pont avec Jocelyne (la directrice) : est-ce que tout va bien dans le projet ?, etc.. Bien connaître l'équipe-école, c'est facilitant! »

3. Bénéficier d'un accompagnement d'une durée de deux ans

Initialement prévu sur une année, le projet a finalement eu lieu sur deux années, et ce, à la demande de la directrice d'école qui voulait répondre aux besoins des enseignants qui souhaitent poursuivre leur démarche d'apprentissage en lien avec les réseaux littéraires. Cet ajout d'une année a semblé profitable pour les enseignants.

*J., directrice : « On a été **chanceux de pouvoir le faire sur deux ans**, parce qu'un an, c'est vraiment trop court. »*

*J., conseillère pédagogique : « Les groupes, l'année dernière, étaient en apprentissage. Cette année, je sentais que les enseignants **avaient des questions plus précises. Le temps d'expérimenter.** Le fait d'avoir demandé de quoi chaque groupe avait besoin, c'était payant. »*

4. Se faire observer en classe

Dans le dispositif de formation, des observations en classe étaient prévues afin de pouvoir offrir un accompagnement personnalisé aux enseignants. Quoique révélées stressantes par certains, les observations ont eu du positif dans le cadre de l'accompagnement.

*Enseignant E, 2^e cycle : « C'est quand même un **moteur de dépassement.** Un incitatif. C'est sûr qu'on le veuille ou non, ça nous **oblige à nous mobiliser**, même si c'est stressant. »*

5. Développer sa culture littéraire et des dispositifs pédagogiques en lecture et en écriture

Le projet de recherche-action portait sur la mise en œuvre de réseaux littéraires en classe. En plus d'y présenter des albums, des dispositifs pédagogiques variés pour enseigner la lecture et l'écriture ont été illustrés. La

participation des enseignants au projet leur a permis de développer une culture littéraire ainsi que de découvrir et d'expérimenter de nouveaux dispositifs pédagogiques.

Enseignant T, 2^e cycle : « (...) la **culture littéraire qu'on a développée**. Notre curiosité quand on va dans une librairie. Vouloir en connaître plus. »

Enseignant L, 2^e cycle : « (...) **les réseaux, comment les mettre en œuvre et tous les dispositifs**, je ne connaissais rien de ça. Les albums, je ne connaissais rien de ça. Sur tous les aspects. »

Enseignant C, 1^{er} cycle : « (...) moi, personnellement...je n'avais pas une grande connaissance, je connaissais quelques auteurs. **J'ai une bonne connaissance, je suis plus critique face à une œuvre.** »

6. Modéliser les dispositifs pédagogiques

Lors des formations, les chercheuses se sont assurées de modéliser les dispositifs pédagogiques suggérés afin que les enseignants puissent se les approprier et les mettre en place en classe. De plus, de nombreux albums ont été lus et présentés par les chercheuses, d'autres ont été travaillés selon une consigne fournie. Il s'agissait parfois de réseaux littéraires, parfois d'albums coups de cœur ou de nouveauté. Aussi, des accompagnements personnalisés ont également été offerts à certains enseignants pour les aider dans leur planification.

Enseignant V, 1^{er} cycle : « Beaucoup de moyens mis en œuvre dans l'accompagnement ont été utiles pour moi. Juste à titre d'exemple, dans chaque formation, les accompagnatrices commencent par nous présenter un album de littérature jeunesse (elles lisent le livre et nous disent qu'est-ce qui caractérise ce livre). Lors des formations, les accompagnatrices lisent un livre et nous posent des questions. **Cette mise en situation, où je suis l'élève, m'a beaucoup aidée avec mes élèves.** »

Enseignant S, 1^{er} cycle : « (...) ça nous permet de **sauver du temps**. Moi et Marie on s'est assises ensemble et on a planifié les activités ensemble sur une base hebdomadaire. »

Enseignant E, 2^e cycle : « (...) « J'aime beaucoup quand **vous nous lisez les livres** et que vous nous demandez de nous-mêmes faire des observations. Ça nous met à la place des enfants, ensuite quand nous on le fait avec les enfants, c'est aidant. »

7. Générer de la documentation pour la formation initiale et continue des enseignants

Une des forces du projet est qu'il a permis de générer de la documentation pour la formation initiale et continue des enseignants. Une des chercheuses a révélé cet aspect lors de l'entretien collectif.

I., chercheuse : « (...) Ce que j'aime dans ce que vient de dire Annie (posture cochercheurs), c'est qu'on parle de réciprocité. Nous, on bénéficie beaucoup de ça. Par exemple, actuellement, **on utilise les narrations des pratiques observées dans vos classes en enseignement. Vos pratiques sont perçues comme exemplaires par les enseignants en formation. Donc, ce que vous avez fait, aide à former de nouveaux enseignants. C'est plus concret.** Ex. : on peut montrer comment ça se passe dans les classes. Votre expertise, vous en avez une..., alimente la formation des autres. »

Les défis

1. Libérer les enseignants

Le projet de recherche-action avait lieu à l'école des Nations de la Commission scolaire de Montréal (CSDM). Depuis quelques années, la CSDM éprouve des problèmes de pénurie d'enseignants. Lors de la réalisation du projet, il est arrivé que des enseignants ne puissent participer à des journées de formation par manque de suppléants disponibles. Ce fut une problématique soulevée par les enseignants, mais pour laquelle ils n'avaient aucun contrôle.

Enseignant A, 3^e cycle : « (...) La CSDM. **Le manque de suppléants.** »

2. Concilier enseignement et évaluation

En participant à ce projet de recherche-action, les enseignants ont apporté des modifications à leur pratique enseignante en lecture et en écriture. Une plus grande place a été faite à l'utilisation de la littérature jeunesse et d'une variété de dispositifs en lecture et en écriture, même si la majorité des enseignants ont conservé l'utilisation d'un manuel scolaire. Ces changements de pratique ont eu comme conséquence de les amener à réfléchir à leur pratique d'évaluation en lecture et en écriture. Les enseignants ont réalisé que les évaluations en lecture et en écriture qu'ils utilisaient auparavant, évaluations en lien avec les manuels scolaires, ne convenaient plus à leurs nouvelles pratiques en lien avec les réseaux littéraires. Cette problématique les a amenés à douter et à se questionner sur la manière de concilier leur enseignement et l'évaluation des élèves.

Enseignant A, 3^e cycle : « (...) Là, je les prépare à faire les examens du MEES et je trouve ça lourd de faire rentrer tout ça, ce que je sais qui est efficace, mais là on a un bulletin. J'ai commencé à changer plein de choses, les parents n'ont rien dit. Je suis dans un milieu pour... **Là, je m'en vais dans les examens du MEES, on revient à des moules que j'essaie de briser, je n'ai pas le choix de tomber dedans** et j'ai les évaluations du MEES et je veux mettre toutes les chances de leur côté. Je me sens « pouich » à cause de ça parce que quand je fais ça, je ne fais pas ça. »

Heureusement, la deuxième année du projet a permis aux enseignants d'envisager de nouvelles façons de réaliser leurs évaluations (voir retombées positives à la page 71).

3. Fournir son appréciation sur la formation

Au terme de chacune des journées de formation, les enseignants ont été invités à répondre à des questions pour évaluer le dispositif de formation et d'accompagnement. Ces questions avaient pour but de s'assurer de bien répondre aux besoins individuels des enseignants et d'ajuster l'accompagnement offert afin qu'ils répondent aux objectifs du personnel de l'école. Les participants étaient libres de signer ou non leur évaluation, mais la plupart la signaient. Cette façon de faire a peut-être gêné certains participants, car il semblerait que les enseignants n'étaient pas à l'aise de s'y livrer.

Enseignant E, 2^e cycle : « (...) Les **petites feuilles à la fin** de chaque rencontre. Moi, j'ai énormément de mal à me livrer, **quand on fait des tours de table aussi.** »

4. Ajouter de nouveaux enseignants en cours de projet

Comme le projet s'est échelonné sur deux années consécutives, il est normal qu'il y ait eu du changement de personnel. Certains ont changé d'école et d'autres se sont ajoutés au personnel enseignant en cours de projet. Certains enseignants ont même fait le choix de retenir l'école des Nations, car ils voulaient s'investir dans un projet sur les réseaux littéraires. Des enseignants présents dès le début du projet ont relevé le fait que d'ajouter de nouveaux enseignants implique qu'ils doivent consacrer de leur temps pour les accompagner et qu'ils aient plus facile de le faire lorsqu'ils ont des traces des formations suivies.

Enseignant O, 3^e cycle : « (...) L'année est presque terminée, ça va vite. L'année prochaine, ça serait d'avoir du temps pour pas que ça se perde. Laisser des traces, **on peut « coacher » les nouveaux avec des traces.** »

5. Se comparer aux autres

Lorsque le projet de recherche-action a commencé au sein de l'école, certains enseignants étaient reconnus par leurs pairs comme compétents étant donné qu'ils avaient déjà participé à un ou deux microprogrammes universitaires en lien avec l'enseignement par la littérature jeunesse. Cette perception des compétences a amené des enseignants à douter de leur compétence personnelle et à se comparer aux autres. Heureusement, ce sentiment ne semble pas avoir persisté dans le temps.

Enseignant E, 2^e cycle : « (...) Au début, j'étais **angoissée**, y'avait **des filles qui connaissaient déjà ça**. »

Enseignant V, 1^{er} cycle : « **Peur d'être jugé, peur que mes connaissances soient faibles**. »

6. Répondre aux attentes des participants

Le projet a impliqué une vingtaine d'enseignants. Chacun d'eux avait des besoins, mais également des attentes personnelles. Même si les chercheuses ont essayé de s'ajuster à partir des commentaires formulés lors des évaluations écrites à la fin de chaque journée de formation, certaines attentes ne pouvaient pas toujours être comblées, ce qui fut le cas pour deux situations, à savoir l'obtention de documentations avant les journées de formation et le visionnement de vidéos menées en salle de classe.

Enseignants C & S, 1^{er} cycle : « **J'aurais bien aimé avoir comme les dates, c'est quoi la prochaine étape**. Vous avez envoyé un document, une planification pour l'année. On dirait que j'ai oublié ce qui s'est passé l'année passée. **J'aime lire avant la formation**. Quand j'arrive en formation, je décompresse. Si j'ai le temps de lire avant, je note mes questions. »

Enseignant C, 1^{er} cycle : « Moi, ce que j'aime **voir des vidéos dans des vraies classes**. Pouvoir voir des vidéos d'enseignants dans l'action. »

Mentionnons que ces deux attentes ne pouvaient être comblées par les accompagnatrices, car elles ne possédaient pas de vidéos et qu'il était impossible de fournir toute la documentation d'avance aux enseignants pour différentes raisons, dont le nombre élevé de journées de formation sur deux années et les différents contenus personnalisés présentés aux enseignants selon leur cycle scolaire.

7. Tenir compte du stress lié à l'observation

Dans le cadre du dispositif de formation et d'accompagnement, les chercheuses ont offert aux enseignants d'être observés en classe afin d'obtenir de la rétroaction personnalisée. Même si les enseignants ont accepté les observations et qu'ils ont compris son importance, certains enseignants ont manifesté avoir ressenti du stress avant et pendant l'observation. Malgré les qualités humaines des chercheuses, les enseignants ont quand même relevé cet aspect dans les défis du dispositif de formation et d'accompagnement.

*Enseignant C, 1^{er} cycle : « Moi, **ça m'a stressée personnellement, j'étais gênée, j'étais pas super à l'aise.** J'en avais parlé avec Céline, **elle aussi ça l'a stressée.** En même temps, ça m'a rassurée. En même temps, vous êtes super humaines, à cause de votre personnalité (à écouter). **Il n'y a rien d'autre que vous aurez pu faire pour mettre à l'aise.** »*

8. Craindre de ne plus bénéficier d'accompagnement

Par le dispositif de formation et d'accompagnement mis en place, les enseignants se sentaient encadrés et soutenus. Toutefois, comme toute bonne chose a une fin, le projet de recherche-action durera deux années. Le

personnel enseignant anticipe de devoir poursuivre les apprentissages réalisés, mais cette fois, sans accompagnement.

Enseignant E, 2^e cycle : « Là, on avait Julie (C.P.), les attentes de l'école c'est que l'on continue. **Mais je me sens seule, ça m'amène du stress.** »

Les enseignants doivent se trouver une manière de conserver la motivation à poursuivre le projet et à s'offrir mutuellement du soutien entre collègues.

Les impacts du dispositif de formation et d'accompagnement

Les données recueillies auprès des enseignants ont permis de faire ressortir les impacts du dispositif de formation et d'accompagnement non seulement sur l'enseignement des enseignants, mais également sur les apprentissages des élèves. Cette prochaine section présentera ces impacts et sera aussi appuyée par des propos d'enseignants.

Sur l'enseignement des enseignants

Le dispositif de formation et d'accompagnement a eu de nombreuses retombées sur l'enseignement des enseignants. Présentons ici sept retombées positives relevées par les enseignants.

1. Enrichissement des pratiques enseignantes en lecture et en écriture

Leur participation au projet de recherche-action a enrichi leurs pratiques enseignantes en français langue d'enseignement. Plus précisément, ils ont développé une meilleure connaissance des dispositifs en lecture et en écriture et ils se sont approprié différentes approches pédagogiques qu'ils ont pu

réinvestir en classe avec leurs élèves. De plus, ils ont démontré une meilleure intégration des quatre dimensions de la lecture.

Enseignant A, 3^e cycle : « (...) *Moi, ça m'a fait renouer avec la lecture. Au début, j'ai dit : « moi je ne suis pas une bonne lectrice ». Ça a changé. **Je fais plus de lecture, d'écriture.** »*

Enseignant R, 3^e cycle : « (...) **On fait plus par rapport aux lectures interactives. Plus qu'avant. Y'a beaucoup de choses que j'ai changées dans ma pratique d'enseignement.** »

Enseignant R, 3^e cycle : « (...) **on fait plus d'écriture quand on fait les réseaux...**»

Ces résultats sont en lien avec les données du 2^e objectif qui ont été recueillies par le questionnaire soumis aux enseignants au terme de la première année du projet de recherche. Les enseignants ont également déclaré utiliser une plus grande variété de dispositifs en lecture et en écriture et le font à une plus haute fréquence.

2. Meilleur soutien à l'apprentissage

En plus d'avoir enrichi leurs pratiques enseignantes, les enseignants ont mentionné offrir un meilleur soutien à l'apprentissage. Ils offrent notamment, davantage de rétroaction.

Enseignant W, 2^e cycle : « (...) *en termes de stratégies, **on a une vue plus large pour accompagner les élèves** au niveau de la lecture.* »

Enseignant J, 3^e cycle) : « (...) **Je fais beaucoup de rétroactions** ...»

Comme le présente l'objectif 1, le fait de mieux soutenir l'apprentissage des élèves peut s'expliquer par le fait que les participants mettent davantage en œuvre des dispositifs d'enseignement leur permettant d'offrir du soutien à

leurs élèves, notamment lors des pratiques de lecture guidée et d'écriture guidée.

3. Enseignement significatif

En faisant le choix d'enseigner à partir de réseaux littéraires, les enseignants semblent avoir aussi rendu leur enseignement plus significatif pour les élèves. La motivation des élèves est un facteur très important dans leurs apprentissages.

Enseignant O, 3^e cycle : « (...) d'avoir réussi à développer le goût de la lecture et de l'écriture. » « (...) ***l'approche qu'on a avec les enfants, c'est plus signifiant et plus motivant que ce qu'on pouvait faire avant. Ça a fonctionné.*** »

Enseignant U, 3^e cycle : « (...) pour les jeunes, ***gros sens les réseaux. C'est super intéressant. Beaucoup de sens.*** »

Enseignant V, 1^{er} cycle : « L'analyse collective est l'une des stratégies apprises en accompagnement et utilisée avec mes élèves. J'ai constaté ***qu'elle a créé un lien très fort entre moi, mes élèves et les élèves entre eux.*** »

4. Plaisir d'enseigner

En plus de la motivation des élèves, il est aussi important de prendre en considération la motivation des enseignants. Les enseignants ont mentionné avoir du plaisir à enseigner à partir des réseaux littéraires.

Enseignant U, 3^e cycle : « (...) le plaisir. ***J'ai tellement plus de plaisir. Tu vois qu'eux autres ils embarquent. C'est super intéressant. Beaucoup de sens.*** »

Enseignant A, 3^e cycle : « (...) Moi, ça m'a fait renouer avec la lecture. Au début, j'ai dit : « moi je ne suis pas une bonne lectrice ». Ça a changé. ***Je fais plus de lecture, d'écriture.*** »

5. Évaluation

Les enseignants ont d'abord douté de leur façon d'arrimer leur nouvelle manière d'enseigner la lecture et l'écriture et l'évaluation des apprentissages des élèves. Toutefois, l'accompagnement des chercheuses les a amenées à réfléchir à de nouvelles pratiques évaluatives, mais surtout à comprendre qu'il est possible d'évaluer que certains aspects et non l'ensemble des critères et qu'il est surtout important de diversifier les traces. Par exemple, plusieurs enseignants ont mentionné l'utilisation des joggings d'écriture dans le questionnaire portant sur leurs pratiques en lecture et en écriture.

Enseignant U, 3^e cycle : « (...) **Écriture, pas tout évaluer**, faire des joggings des fois, **je leur disais je vais évaluer ça**. Je regarde plus ou moins les fautes. » (...) tout au niveau de l'évaluation, l'année dernière, on pensait qu'on était perdu. Même cette année y'a plein de pistes. »

Ce dispositif est un de ceux que les enseignants ont déclaré mobiliser davantage entre le début et la fin de l'année scolaire. L'engouement de cette pratique d'écriture par les enseignants peut s'expliquer par le fait qu'une des chercheuses a modélisé ce dispositif lorsqu'elle l'a utilisé comme outil pour collecter des données auprès des élèves. Les enseignants ont donc eu un modèle concret à répliquer par la suite en classe.

Par ailleurs, la conseillère pédagogique a également réalisé des modélisations en classe.

J., conseillère pédagogique : « J'ai fait 4 modélisations en classe pour des enseignants qui voulaient un coup de main. J'ai aussi eu des échanges informels pour soutenir les enseignants, par exemple, dans la mise en place en classe du dispositif Les 5 au quotidien. »

D'autres pratiques ont aussi été relevées par les enseignants.

Enseignant W, 2^e cycle : « (...) **Y'a d'autres types d'évaluation, l'entretien de lecture, c'est quelque chose de nouveau.** »

Enseignant A, 3^e cycle : « (...) **diversifier les dispositifs, les traces, les façons de garder des notes avec les traces, ce n'est pas nécessaire que ce soit un produit fini, un texte qui est passé par toutes les étapes pour être une trace valable. Un écrit spontané c'est une trace valable.** »

Enseignant O, 3^e cycle : « (...) **Les joggings d'écriture, on peut se donner le droit de vérifier un critère au lieu des cinq. Laissez la liberté d'écrire plus et par le fait qu'ils deviennent de meilleurs scripteurs.** »

6. Utilisation des albums

Bien entendu, en participant à un projet en lien avec les réseaux littéraires, on s'attendait à ce que les enseignants utilisent davantage les albums dans leur enseignement. Cette hypothèse a été confirmée.

Enseignant E, 2^e cycle : « (...) **présenter plus de livres aux enfants, c'est une différence majeure. Ça a changé au mieux.** »

7. Fierté et compétence

Les enseignants ont mentionné avoir amélioré leur sentiment de compétence dans l'enseignement du français. Ils ont également vécu des moments où ils ont été très fiers d'eux. Quels sentiments satisfaisants que de se sentir fier et compétent!

Enseignant U, 3^e cycle : « (...) **Tout ce que j'ai fait avec les sans texte avec Élise Gravel, mes bons coups sont vraiment là. Je me sens vraiment plus compétent.** »

Enseignant Q, 2^e cycle : « (...) **ce que je vois dans les yeux de mes élèves, ce que ça m'apporte à moi, d'avoir accompli quelque chose** »

Enseignant O, 3^e cycle : « (...) **je me sens plus compétente** de permettre de faire des affaires comme mon cartable, les TAG, les joggings, c'est ce dont **je suis le plus fière**. D'avoir été capable d'avoir réalisé un entretien de lecture et avoir eu votre retour positif. »

Enfin, les chercheuses et la direction ont remarqué que les échanges d'équipes et le partage d'expérience furent des retombées positives dans le cadre de ce projet de recherche et durable à la suite de la recherche. Les enseignants ont développé et piloté de nouveaux réseaux littéraires. La participation à un projet de recherche amène des changements à court, à moyen et à long terme.

Sur l'apprentissage des élèves

Les enseignants et la conseillère pédagogique ont déclaré que les élèves ont fait des apprentissages et ont développé leur motivation durant les expérimentations réalisées en classe tout au long du projet.

1. Intérêt à lire et à écrire

Les enfants ont manifesté des comportements démontrant leur intérêt à lire et à écrire. Notamment, les enfants étaient motivés lors des périodes de lecture personnelle.

Enseignant H, 1^{er} cycle : « (...) *la motivation que ça crée. La motivation face à la lecture et aux livres. **La période de bibliothèque, c'est leur période préférée.** Ils essaient de refaire ce que je fais en lecture interactive. Ils prennent le soin de lire le livre pour vrai.* »

Enseignant R, 3^e cycle : « *En lecture, dès qu'on leur propose des livres, **les élèves demandent plus de livres par rapport au réseau.*** »

Enseignant T, 2^e cycle : « (...) **ils me demandent tout le temps quand je vais lire une histoire.** Ils adorent. Quand ils voient un livre

de Pennart, ils veulent le prendre.» * Mentionnons que l'enseignante a développé elle-même ce réseau littéraire en lien avec cet auteur.

Enseignant A, 3^e cycle : « *Le fait d'écrire plus souvent, écrire pour être lu, c'est important. **On voit qu'on est passé par habitude à par intérêt.** Au niveau de la lecture, **c'est un bonbon de leur dire qu'ils peuvent lire.*** »

Enseignant V, 1^{er} cycle : « *Écrire un livre à la manière d'un auteur et **voir la joie de mes élèves en regardant leur produit fini, ça n'a pas de prix !*** »

2. Culture littéraire

Les élèves ont développé leurs connaissances liées aux auteurs et à la littérature jeunesse en général. Par exemple, lors des visites à la bibliothèque, les élèves étaient curieux, posaient des questions et avaient des préférences plus précises dans leur choix de livres.

Enseignant E, 2^e cycle : « (...) *ça crée un intérêt, **les enfants connaissent plus d'auteurs.*** »

J., conseillère pédagogique : « (...) ***c'est formidable, tout le monde arrive à la même conclusion, on est dans un milieu défavorisé, allophone, des milieux où y'a pas la culture du livre, et là, ce n'est pas ce que j'entends.** Je me dis que c'est extraordinaire. Quand on a l'engagement et la motivation.* »

3. Compétences en lecture, en écriture et à l'oral

Tout au long de l'expérimentation des réseaux littéraires et des différents dispositifs pédagogiques, les enfants ont développé des compétences en lecture, en écriture et à l'oral. Dans un milieu allophone, il a été relevé que les élèves ont enrichi leur vocabulaire et qu'ils sont capables de réinvestir des mots vus à travers des œuvres travaillées.

Enseignant O, 3^e cycle : « (...) *Ils font de la lecture en dyade à la bibliothèque, même qu'ils se font de la lecture à haute voix, **ils choisissent le meilleur lecteur et lui demande de lire*** »

Enseignant H, 1^{er} cycle : « (...) cette année, **ils sont extraordinairement bons en écriture, ils écrivent des pages complètes, des enrichissements dans les phrases.** »

Enseignant S, 1^{er} cycle : « (...) **ils sont capables de s'exprimer davantage, ça aide l'écriture, l'oral l'interaction avec les pairs, avec l'adulte.** (à écouter). **Ils sont plus outillés pour s'exprimer,** pour utiliser les bons mots dans les communications de tous les jours. Par exemple, le mot « perplexe », aujourd'hui, je suis perplexe. »

Enseignant V, 1^{er} cycle : « En utilisant les réseaux, **j'ai remarqué que le passage de la lecture à l'écriture (le réinvestissement en écriture) avec différentes façons** (écriture à la manière de l'auteur en utilisant les locutions, la répétition, la ponctuation au service de l'expression, les onomatopées, dialogue) **a beaucoup aidé mes élèves en écriture et ils ont gagné en confiance.** »

4. Engagement et motivation à lire

Les élèves ont également démontré des comportements où ils étaient engagés et motivés à lire, ce qui est une retombée non négligeable dans un tel projet où l'on souhaite que l'engagement et la motivation de l'enseignant déteignent sur l'engagement et la motivation de l'élève.

Enseignant E, 2^e cycle : « (...) c'est l'intérêt qui est là. **Ils s'intéressent aux auteurs, aux livres.** C'est pas perçu comme on fait du français, c'est quelque chose de ludique. **C'est mieux accueilli par les enfants.** (...) y'a des enfants, qui fréquentent les bibliothèques du quartier, **spontanément ils vont rapporter des livres de la bibliothèque sans que je leur demande.** »

Enfin, relevons que le projet de recherche-action a également permis des retombées positives pour le milieu scolaire, à savoir que l'équipe-école a témoigné d'un dynamisme pédagogique et d'une réflexion soutenue, d'une cohérence dans les pratiques pédagogiques et la mise en place de pratiques

pédagogiques efficaces et validées par la recherche¹ (présentation orale de la direction et d'une enseignante lors d'un cours du microprogramme en littérature jeunesse suivi à la suite du projet).

Conditions facilitantes offertes dans le cadre du dispositif de formation et d'accompagnement reçu qui ont eu le plus d'impacts sur les changements de pratiques des différents enseignants

Nous allons maintenant ressortir les conditions qui ont été **offertes dans le cadre du dispositif de formation et d'accompagnement et qui ont facilité les changements de pratiques des différents enseignants**. Comme c'est le cas pour les parties précédentes, cette présentation se fera par des points de forme.

- **Projet éducatif d'école et participation à une recherche-action**

Pour favoriser des changements réels dans une école, il est important d'en faire une priorité. Une des façons de faire est de formuler un objectif dans le projet éducatif de l'école. Ce qui est encore plus gagnant, c'est de réfléchir à un projet de recherche-action qui permettrait de répondre aux besoins réels d'un milieu et d'être appuyés par des chercheurs du domaine, ce qui a été la prémisse dans ce présent projet. En partenariat avec la direction de l'école, les cochercheuses en didactique du français ont réfléchi et ont échangé avec

¹ Ces points ont été relevés par la direction de l'école et une enseignante qui ont réalisé une présentation orale sur le projet de recherche-action dans le cadre d'un cours de microprogramme en littérature jeunesse, cours qu'elles ont décidé de suivre au terme de leur participation au projet de recherche-action.

l'équipe-école pour réaliser un projet de recherche-action qui répondrait à leurs besoins et à leurs intérêts selon leur réalité scolaire et sociale. Le rôle de facilitatrice de la conseillère pédagogique investie dans le projet a été également un facteur clé. Elle faisait le pont entre l'équipe de recherche, la direction et les enseignants pour favoriser la réussite de la mise en œuvre des réseaux littéraires en classe.

- **Formation avec accompagnement**

L'expérience des cochercheuses dans le cadre de projet de recherche-action et les besoins du personnel enseignants ont amené les cochercheuses à proposer un dispositif de formation incluant de l'accompagnement. L'accompagnement a pris différentes formes : des observations en classe avec de la rétroaction personnalisée, la modélisation du dispositif d'écriture du jogging d'écriture dans toutes les classes, de l'accompagnement ponctuel en planification, par exemple. De plus, une conseillère pédagogique de la commission scolaire a également été mandatée pour soutenir les enseignants entre les formations et les moments où les cochercheuses venaient observer en classe. Cet accompagnement a été apprécié par les enseignants et la directrice.

- **Temps de libération pour la formation et la planification d'activités**

Pour bien mener le projet de recherche-action, la direction d'école s'est assurée de pouvoir libérer les enseignants pour leur participation aux journées de formation, mais également pour la planification d'activités en lien avec les

réseaux littéraires et les nouveaux dispositifs pédagogiques mis en place en classe, pour les moments d'échange et de concertation avec les autres enseignants de son cycle ou des autres cycles. Le temps est un facteur non négligeable dans un projet où l'on amène les enseignants à apporter des changements à leur pratique enseignante.

- **Ressources matérielles mises à la disposition (budget pour l'achat d'œuvres de littérature de jeunesse, bibliothèques de rangement, la revue *Le Pollen*)**

La mise en place d'un projet en lien avec la littérature jeunesse implique obligatoirement l'achat de livres de littérature jeunesse. Le projet doit donc inclure un budget pour faire ces achats. Par ailleurs, afin que les enseignants puissent se partager les livres, il faut mettre en place une bibliothèque qui se verra un lieu d'entreposage et d'échanges. De plus, l'achat de la revue numérique *Le Pollen* dans le cadre du projet a permis aux enseignants de bénéficier de réseaux littéraires clés en main. Les ressources matérielles sont nécessaires pour rendre concret et viable un projet de cette ampleur. Notons qu'à la suite du projet, l'école s'est réabonnée pour la revue, démontrant que la présence des réseaux littéraires est partie intégrante de leur pratique désormais.

- **Engagement et passion des enseignants**

Il est primordial que les enseignants soient engagés et passionnés par le projet de recherche. Cette condition facilite grandement le travail des chercheurs, le changement de pratique et la motivation des élèves dans leurs apprentissages.

ANNEXE 6 – PRÉSENTATION D'EXTRAITS D'OBSERVATIONS POUR CHAQUE DESCRIPTEUR DU MODÈLE DE BUCHETON ET SOULÉ

Le tissage

Selon Bucheton et Soulé (2009), le tissage consiste à : « Donner du sens, de la pertinence à la situation et au savoir visé ».

Dans la classe d'Isabelle en classe multi-niveau 5/6^e années, les élèves ont mis en œuvre un réseau sur l'auteur Simon Boulerice. Lors de celui-ci, ils ont travaillé la mise en voix à plusieurs reprises lors de lectures guidées.

Lors de l'observation, Isabelle a pris soin d'expliquer aux élèves l'importance de travailler la mise en voix et d'avoir une lecture fluide (cf. figure X). Elle a aussi expliqué aux élèves le rôle de chacun dans la tâche lors de la lecture guidée.



Figure 6 – Mise en voix d'une œuvre de Simon Boulerice lors d'une lecture guidée

Le pilotage

Bucheton et Soulé (2009) définissent le pilotage comme le fait de « gérer les contraintes et l'espace temps de la situation ».

Dans sa classe de 4^e année, Céline a mis en œuvre un réseau autour de l'univers de l'auteure-illustratrice Catherine de Boël en classe. Lors de l'observation, elle s'est démarquée par la qualité de son pilotage, et ce, tant en ce qui a trait au rythme de l'activité qu'à son efficacité dans la gestion des tâches confiées.

La période a commencé par un rappel des objectifs du réseau (étude des caractéristiques du conte à travers des œuvres illustrées par Anne-Catherine de Boël pour créer une suite à un conte). Ensuite, l'enseignante a procédé à une lecture interactive de l'album *Rafara* (cf. figure X). Cette lecture a donc été accompagnée par des discussions avant, pendant et après la lecture.



Figure 7 - Lecture interactive de Rafara

Ensuite, cette lecture a été suivie par un jeu pour analyser l'œuvre lue sous la loupe des caractéristiques du conte. Ces caractéristiques étaient affichées dans la classe et connues des élèves (cf. figure X). Pour ce jeu, l'enseignante lançait à un élève un dé sur lequel elle avait collé les caractéristiques du conte. L'élève devait alors décrire cette caractéristique dans l'album lu (cf. figure X).

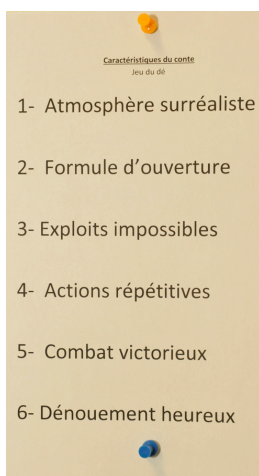


Figure 8 - Caractéristiques du conte



Figure 9 - Élève analysant l'album en fonction d'une caractéristique du conte

Enfin, cette période s'est terminée par un travail autour des quatre dimensions de la lecture, le tout sous forme de jeu. L'enseignante a créé un jeu de table comprenant des questions sur les quatre dimensions de la lecture. La force de ce jeu est qu'il peut être utilisé après toutes les lectures. Les élèves devaient cette fois-ci répondre aux questions en se référant à l'album *Rafara* qui venait

d'être lu lors de la lecture interactive. De plus, celui-ci favorise les interactions des élèves autour des œuvres lues (cf. figure X).



Figure 10 - Élèves jouant à un jeu portant sur les quatre dimensions de la lecture

Étayage

Dans la classe de 3^e année de Nathalie, un réseau alliant la poésie et l'univers de l'auteure Sylvie Nicolas était à l'honneur. Pendant que ses élèves réalisaient des ateliers autour de la poésie de façon autonome, Nathalie animait une lecture guidée avec un sous-groupe d'élèves autour de l'œuvre *L'enfant qui tissait des tapis* de Sylvie Nicolas. Cette œuvre revêtait une complexité, notamment lexicale pour ses élèves. Ainsi, Nathalie a dû leur offrir de l'étayage

pour les soutenir dans la réalisation d'inférences lexicales. L'extrait ci-dessous témoigne de la pertinence du soutien qu'elle a apporté à ses élèves, notamment en ayant recours au questionnement, à l'incitation à la mobilisation de stratégies variées (repérer des indices dans le texte, regarder avant et après le mot, recours à ses connaissances antérieures) et à l'apport d'informations (présentation d'une photo [cf. figure 11]).

Extrait de l'observation dans la classe de Nathalie (N)

- N : Je viens de lire beaucoup de mots qui sont difficiles. Zinnias, asters, chrysanthèmes, iris, même moi, y'avait des mots que j'avais jamais vus. Est-ce que tu sais ce que c'est ces mots-là?
- E : iris, je l'ai déjà entendu
- N : qu'est-ce que ça pourrait être ces mots-là? Est-ce que vous avez déjà entendu ça?
- E : Iris, je pense que c'est une sorte de fleurs
- N : regardez y'a des indices, trouvez-moi des indices qui prouvent que c'est peut-être des fleurs
- E : « quelle fleur préfères-tu? »
- N : oui, est-ce qu'il y a d'autres indices? « Quelle fleur préfères-tu? », c'était un indice qui était après. Est-ce qu'il y a des indices qui étaient avant?
- E : « du fil pour former des fleurs »
- N : oui, on le dit. « Tapis, jardin ». Un jardin qu'est-ce que ça peut contenir?

- E : des fruits et des légumes
- N : oui ça va être plus dans un potager. Peut aussi il va y avoir des fleurs. Zinnias je savais pas ce que c'était, mais avec les autres mots je savais que c'était des fleurs. Elle reprend la lecture. Qu'est-ce que c'est des oiseaux de paradis?
- E : ça peut être les fleurs
- N : est-ce que vous êtes d'accord?
- PE : oui
- N : oui, j'ai trouvé une photo, car c'est une étrange fleur. Est-ce que vous comprenez pourquoi? (elle leur montre la photo)
- E : on dirait des oiseaux



Figure 11 : Présentation d'une illustration pour clôturer la discussion autour du nom de fleur *Oiseau du paradis*.

L'atmosphère

Bucheton et Soulé (2009) décrivent l'atmosphère comme le fait de « créer et maintenir des espaces dialogiques ». Dans nos observations, nous nous sommes intéressées tant à l'attention des élèves en position de réception qu'à leur activité et à leur participation lors de la production.

Dans la classe de 2^e année de Nathalie dans lequel l'auteur Michaël Escoffier était en vedette, l'atmosphère était particulièrement intéressante. Les élèves ont d'abord participé à une lecture interactive de l'album *Au secours!* (cf. figure X et X) et ont ensuite été invités à faire un rappel de l'œuvre après la lecture. Pour favoriser leur engagement et leur participation, l'enseignante leur a proposé de faire un rappel mimé de cette œuvre (cf. figure X).



Figure 12 - Lecture interactive de l'album *Au secours!*



Figure 13 - Lecture interactive de l'album *Au secours!*



Figure 14 - Rappel mimé de l'album *Au secours!*

ANNEXE X – RÉFÉRENCES

Bélanger, J., Bowen, F., Cartier, S., Desbiens, N., Montésinos-Gelet, I. et Turcotte, L. (2012). L'appropriation de nouvelles pratiques pédagogiques et éducatives en milieu scolaire : réflexions sur un cadre théorique intégrateur. *Éducation et francophonie*, XL(1), 56-75.

Blank, R. K., et de las Alas, N. (2009). The Effects of Teacher Professional Development on Gains in Student Achievement: How Meta Analysis Provides Scientific Evidence Useful to Education Leaders. *Council of Chief State School Officers*.

Boutevin, C. et Richard-Principalli, P. (2008). *Dictionnaire de la littérature de jeunesse*. Paris : Vuibert.

Bru, M. (2002). Savoirs de la recherche et savoirs des praticiens de l'enseignement: jeu de dupes ou rencontre ouverte et constructive? In J. Donnay et M. Bru (Eds.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (pp. 133-154). Bruxelles: De Boeck.

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. *Education & Didactique*, 3 (3), 29-48.

Butler, D. L. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 31, (1), 55-78.

Chénard-Guay, C. (2010). *Écrire à la manière d'un auteur au premier cycle du primaire : pratiques et impacts*. Mémoire de maîtrise en didactique, Université de Montréal.

Conord, S. (2002). Le choix de l'image en anthropologie : qu'est-ce qu'une "bonne" photographie ? *Ethnographiques*, 2 [en ligne] <http://www.ethnographiques.org/2002/Conord>.

Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris : PUF.

Demont, E. (2001). Contribution de l'apprentissage précoce d'une deuxième langue au développement de la conscience linguistique et à l'apprentissage de la lecture. *International journal of psychology*, 36(4), 274-285.

Devanne, B. (2006). *Lire, dire, écrire en réseaux : des conduites culturelles*. Paris : Bordas.

Dickinson, D.K. et McCabe, A. (2001). Bringing it all together : The multiple origins, skills and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16(4), 186-202.

Duchesne, C. et Savoie-Zajc, L. (2007). La recherche comme stratégie de développement professionnel : réflexions d'enseignantes dites « engagées. » *Formation et Profession*, 13(2), 58-63.

Dupin de Saint-André, M. et Montésinos-Gelet, I. (2009). Étude des pratiques d'une enseignante experte qui favorisent l'appropriation de l'écrit de ses élèves à la maternelle. *Caractères*, 33, 11-15.

Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Bourdeau, R. (soumis). Intégrer la littérature jeunesse en classe à l'aide des réseaux littéraires. *Documentation et bibliothèques*, 18p.

Duprey, S. et Duprey, G. (2006). *Parcours lectures de 4 à 7 ans : 14 parcours pour se construire une première culture littéraire et pour découvrir le monde*. Schiltigheim: Accès éditions.

Ecalte, J. et Magnan, A. (2002). *L'apprentissage de la lecture: Fonctionnement et développement cognitifs*. Armand Colin.

Fijalkow, J. (1996). *L'entrée dans l'écrit*. Presses Univ. du Mirail.

Hayes, J. R. et Flower, L. S. (1987). On the structure of the writing process. *Topics in language disorders*, 7(4), 19-30.

Gambrell, L.B., Malloy, J.A. et Mazzoni, S.A. (2007). Evidence-based best practices for comprehensive literacy instruction. In L.B. Gambrell, L.M. Morrow and M. Pressley (dir.). *Best Practices in Literacy instruction* (p.11-29). New-York : The Guilford Press.

Hall, K. (2003). Effective literacy teaching in the early years of school. In N. Hall, J. Larson and J. Marsh (Eds.) *Handbook of Early Childhood Literacy* (p. 315-326). London: Sage.

Hayes, J. R. et Flower, L. S. (1987). On the structure of the writing process. *Topics in language disorders*, 7(4), 19-30.

Irwin, J. (2007). *Teaching Reading Comprehension Processes*. Englewood, NJ: Prentice-Hall.

Joffe, H. (2007). Le pouvoir de l'image : persuasion, émotion et identification, *Diogène*, 217, 102-115.

Joyce, B. R. et Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development*. ASCD.

Kintsch, W. et Van Dijk, T. A. (1975). Comment on se rappelle et on résume des histoires. *Langages*, (40), 98-116.

Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking*. Cambridge, MA : MIT Press.

MEQ (2001). *Le programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.

MELS (2005). *Plan d'action sur la lecture à l'école*. Québec : Gouvernement du Québec.

MELS (2009). *Progression des apprentissages au primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

Montésinos-Gelet, I. (2018). *Pleins feux sur l'album*. Montréal : CDFDF.

Montésinos-Gelet, I. (2013). Réflexion sur l'écriture: une compétence, différents aspects. *Le Pollen*, 10, 72-74.

Montésinos-Gelet, I. et Dupin de Saint-André, M. (2013). *Intégrer la littérature jeunesse en classe à l'aide de réseaux d'auteurs*. Communication présentée au 26e congrès de l'AQEP, Québec.

Morin, M.-F. et Montésinos-Gelet, I. (2007). *Approcher l'écrit à pas de loup*. Montréal : Chenelière.

Morin, M. F., Montésinos-Gelet, I., Parent, J., et Charron, A. (2005). L'impact d'une approche intégrée du français écrit sur les compétences orthographiques au primaire. *Lettre de l'AIRDF*, 2, 24-29.

Morin, M. F., et Roger, L. (2014). Les réseaux littéraires: clé du passeur culturel. *Québec français*, (171), 95-97.

Nadon, Y. (2011). *Apprendre à lire et à écrire en première année et pour le reste de sa vie* (2^e édition). Montréal : Chenelière.

Nadon, Y. (2007). *Écrire au primaire : réflexions et pratiques*. Montréal : Chenelière.

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 inédite. Montréal : Université de Montréal.

Savoie-Zajc, L. et Bednarz, N. (2007). Action research and collaborative research: their specific contributions to professional development. *Educational Action Research*, 15(4), 577-596.

Schneider, J.-B. (2008). *Défi écrire 7 à 9 ans*. Schiltigheim : Accès éditions.

Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école : Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? de la GS au CM*. Paris : Hatier.

Tauveron, C. (2004). La lecture comme jeu, à l'école aussi. *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*, 31-41.

Turgeon, É. (2013). *Développement et mise à l'essai d'un outil pour analyser des albums jeunesse afin d'élaborer un répertoire d'œuvres québécoises propices au travail interprétatif*. Thèse de doctorat inédite. Montréal : Université de Montréal.