

Rapport
de recherche
PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

**Les orthographes approchées pour un enseignement explicite
de l'orthographe au premier cycle du primaire**

Chercheure principale

Annie Charron, Université du Québec à Montréal

Cochercheures

Isabelle Montésinos-Gelet, Université de Montréal
Isabelle Plante, Université du Québec à Montréal
Brigitte Gagnon, Commission scolaire des Hautes-Rivières

Étudiante

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

Établissement gestionnaire de la subvention

Université du Québec à Montréal

Numéro du projet de recherche

2013-ER-165489

Titre de l'Action concertée

Programme de recherche sur l'écriture

Partenaire(s) de l'Action concertée

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

Table des matières

IDENTIFICATION	2
1. CONTEXTE DE LA RECHERCHE	3
1.1 Problématique	3
1.1.1 Les orthographes approchées comme pratique enseignante	4
1.2 Principales questions de recherche	5
1.3 Objectifs de recherche	5
2. PISTES DE SOLUTION EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS DE VOS TRAVAUX	6
2.1 Types d'auditoire	6
2.2 Signification des conclusions	6
2.3 Retombées de la recherche	7
2.4 Limite et généralisation des résultats	8
2.5 Messages clés	8
2.6 Pistes de solutions	9
3. MÉTHODOLOGIE	10
3.1 Approche méthodologique	10
3.2 Échantillon	10
3.3 Méthodes d'analyse des données	10
4. RÉSULTATS	11
4.1 Principaux résultats obtenus	11
4.2 Contribution de la recherche à l'avancement des connaissances	17
5. PISTES DE RECHERCHE	18
6. RÉFÉRENCES CHOISIES ET BIBLIOGRAPHIE	19
7. ANNEXES	21

Identification

Chercheure principale

Annie Charron, Université du Québec à Montréal

Cochercheures

Isabelle Montésinos-Gelet, Université de Montréal

Isabelle Plante, Université du Québec à Montréal

Brigitte Gagnon, Commission scolaire des Hautes-Rivières

Partenaire du milieu

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

Étudiante

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

Établissement gestionnaire de la subvention

Université du Québec à Montréal

Titre du projet de recherche

Les orthographes approchées pour un enseignement explicite de l'orthographe au premier cycle du primaire

Numéro du projet de recherche

165489

Titre de l'action concertée

Programme de recherche sur l'écriture

Partenaire de l'action concertée

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

1. Contexte de la recherche

La présente section vise d'abord à dresser un portrait de la problématique de l'enseignement et de l'apprentissage de l'orthographe au primaire, ce qui sera suivi de l'explication de notre partenaire du milieu, la Commission scolaire des Hautes-Rivières, à vouloir s'investir dans un projet de recherche-action. Cette section se termine avec la formulation des questions et des objectifs de recherche.

1.1 Problématique

Au Québec, les résultats aux épreuves ministérielles de français langue d'enseignement en fin de scolarité primaire soulignent la faible maîtrise du français écrit des élèves (MELS, 2006). Les lacunes des élèves en écriture proviennent notamment de leur faible maîtrise de l'orthographe, qui renvoie à une norme relative à la manière d'écrire correctement les mots de la langue (Bégin, 2008). En effet, les conclusions saillantes relatives à l'orthographe d'usage et grammaticale montrent une décroissance des résultats passant de 87% en 2000 à 77% en 2005 (chez les filles, 92 % en 2000 et 84 % en 2005 et chez les garçons, 81 % en 2000 et 70 % en 2005) (MELS, 2006). Cette diminution significative du taux de réussite souligne la nécessité d'intervenir efficacement à l'aide de moyens concrets en écriture, et ce, particulièrement en orthographe. En outre, un enseignement efficace de l'orthographe, qui s'appuie typiquement sur une approche pédagogique raisonnée et explicite, facilite la maîtrise des régularités phonologiques, orthographiques et morphologiques de la langue écrite (Berninger et Fayol, 2008). Pourtant, dans la réalité des milieux scolaires, **on constate que bon nombre d'enseignants se sentent souvent dépourvus face aux difficultés des élèves en écriture et qu'ils ne connaissent pas toutes les pratiques efficaces pour enseigner l'orthographe et l'écrit.**

L'apprentissage de la langue écrite nécessite que l'apprenant développe des stratégies pour orthographier les mots (ex. : stratégies phonologiques, analogiques, lexicales, etc.). Pour faciliter le développement de l'écrit, Berninger et Fayol (2009) soutiennent l'importance d'enseigner des stratégies d'orthographe aux élèves. Selon Jaffré et David (1998), il faut aider l'apprenant à écrire des mots, des phrases, des textes qu'il ne connaît pas et lui donner des occasions de « comprendre les régularités comme les résistances de son système d'écriture » (p. 59). À leur avis, c'est l'une des tâches essentielles de l'enseignement efficace.

La mémorisation de listes de mots, les exercices d'orthographe et les dictées sont des moyens pédagogiques régulièrement utilisés pour enseigner l'orthographe aux élèves et pour évaluer leur compétence à orthographier. Toutefois, comme le mentionne Jaffré (2004), **la meilleure façon d'enseigner l'orthographe aux élèves est de les faire écrire et d'offrir une pédagogie qui encourage les élèves à discuter ensemble de leurs productions pour développer le doute orthographique et devenir plus attentifs aux productions correctes à l'écrit.**

Adhérant à cette façon socioconstructiviste de voir l'enseignement de l'orthographe, c'est dans cette optique que la Commission scolaire des Hautes-Rivières (CSDHR) s'est engagée dans une démarche visant à accroître la compétence en écriture des élèves dès le début de leur scolarisation, et ce, en favorisant la formation continue d'enseignants au regard de l'enseignement de l'écrit. Ainsi, en 2007, la CSDHR a amorcé une collaboration avec la chercheuse principale, l'amenant à implanter les orthographe approchées (OA) dans un contexte d'éducation préscolaire (subvention nouveau-chercheur FQRSC 2007-2012). Les OA sont des situations d'écriture contextualisées durant lesquelles les élèves sont conduits, d'une part, à écrire des mots en activant leurs savoirs ponctuels et en partageant leurs réflexions sur le fonctionnement du système alphabétique et, d'autre part, à comparer leurs hypothèses d'écriture aux normes orthographiques (Charron, 2006). Depuis l'implantation des OA dans les classes de maternelle, les enseignants de 1^{re} année de la CSDHR accueillent des élèves qui semblent connaître davantage de lettres et de sons, avoir développé des habiletés en conscience phonologique et une compréhension du système alphabétique, en plus d'oser écrire sans avoir peur de l'erreur. En constatant les retombées positives des pratiques des OA auprès des enfants de maternelle, **la CSDHR s'est résolument engagée dans la poursuite des travaux entamés, fondés sur la démarche des OA, afin d'améliorer la maîtrise de l'orthographe et la compétence à écrire d'élèves de 1^{er} cycle du primaire**, car au fil des années, plusieurs enseignants intervenant à ce cycle ont manifesté de l'intérêt pour être formés à cette approche d'enseignement.

1.1.1. Les orthographe approchées comme pratique enseignante

Il existe peu de recherches qui ont étudié l'impact réel de la pratique enseignante des OA sur l'apprentissage de l'écriture en contexte primaire. En réponse au manque d'études documentant les effets des OA sur l'apprentissage de l'écriture du jeune apprenant, Charron (2006) a examiné un corpus d'environ 80 pratiques déclarées d'OA d'enseignants de maternelle. Sur la base des résultats issus de cette vaste analyse, cette chercheuse a développé une démarche didactique composée de six phases: (1) contexte d'écriture et choix du mot; (2) consignes de départ pour le projet d'écriture, regroupement de travail et tâches des élèves; (3) tentatives d'écriture et échanges de stratégies d'écriture; (4) retour collectif sur le mot; (5) rétroaction sur la norme orthographique; (6) conservation des traces et réutilisation des mots. Cette démarche, retenue pour ce projet, se fonde donc sur les travaux de la chercheuse principale (Charron, 2006) et a été adaptée au contexte de l'enseignement de 1^{er} cycle, alors que les élèves sont soumis à un enseignement formel de l'écrit.

Contrairement aux exercices et aux dictées, la pratique pédagogique des OA offre un contexte d'apprentissage significatif pour les élèves afin de les motiver à s'investir dans la situation d'écriture. Par ailleurs, malgré le fait que l'acte d'écrire s'effectue habituellement seul, cette pratique accorde une importance accrue aux échanges entre les élèves de leurs stratégies d'écriture pendant et après l'activité d'écriture. Ces échanges donnent lieu à des conflits

sociocognitifs qui amènent les élèves à développer leur doute orthographique. De plus, à l'instar des travaux de Rieben et al. (2005), qui rapportent que les élèves qui ont reçu une rétroaction sur les dimensions phonémique et orthographique des mots ont des résultats supérieurs en ce qui concerne la lecture de mots et les aspects orthographiques en écriture, nous croyons que la démarche doit impérativement comporter une phase de rétroaction sur la représentation orthographique normée des mots (phase 5). Plus précisément, lors de cette phase, la norme orthographique est présentée et expliquée aux élèves et mise en relation avec leur tentative initiale d'écriture. Ainsi, si leur tentative est différente de la norme orthographique, l'enseignant utilise l'erreur des élèves pour les aider à construire leurs connaissances en orthographe.

Sachant que (1) la maîtrise de l'orthographe est un enjeu majeur de la compétence à écrire, (2) la meilleure façon d'enseigner l'orthographe est de faire écrire les élèves et (3) les pratiques utilisées par le personnel enseignant concourent à la réussite des enfants dans leurs apprentissages, il apparaît essentiel de s'attarder aux pratiques enseignantes efficaces.

1.2 Principales questions de recherche

Ce projet de recherche s'est intéressé à l'implantation des OA pour enseigner l'orthographe en contexte de 1^{er} cycle du primaire et aux effets sur les apprentissages des élèves en orthographe et en écriture. Il s'articulait autour d'une question principale, à savoir *comment et pourquoi exploiter les orthographe approchées (OA) pour enseigner l'orthographe au 1^{er} cycle du primaire ?* De cette question émergeaient trois sous-questions de recherche :

- Comment former les enseignants à l'enseignement de l'orthographe par les OA?
- Quels sont les effets du dispositif de formation sur l'appropriation de la démarche des orthographe approchées des enseignants de 1^{er} cycle du primaire?
- Quels sont les effets de cet enseignement sur le développement orthographique et sur la compétence à écrire chez des élèves de 1^{er} cycle du primaire?
-

1.3 Objectifs de recherche

Arrimée aux besoins exprimés par la CSDHR, la présente recherche-action a poursuivi la collaboration établie avec le milieu. Cette recherche avait pour objectif général d'implanter les OA en contexte de 1^{er} cycle et d'en examiner les effets sur les apprentissages des élèves en orthographe et en écriture. Cet objectif général s'accompagnait de trois objectifs spécifiques :

1. Élaborer un dispositif de formation permettant aux enseignants de 1^{er} cycle du primaire de s'approprier la démarche des OA.

2. Évaluer les effets du dispositif de formation sur la démarche des OA auprès des enseignants de 1^{er} cycle du primaire.

Hypothèses: Nous avons posé l'hypothèse que le dispositif de formation nous a) permettrait de voir une amélioration dans la richesse des pratiques d'OA ; et b) mènerait à des pratiques mobilisant des OA de plus en plus fréquentes et diversifiées.

3. Évaluer l'impact des OA mises en œuvre par les enseignants sur le développement orthographique et sur le transfert des acquis en écriture des élèves.

Hypothèses: Nous avons postulé que les enseignements fondés sur les OA augmenteraient a) le développement orthographique et b) la compétence à écrire des élèves. Plus précisément, nous avons émis l'hypothèse que c) le développement orthographique accru des élèves soumis aux OA faciliterait le transfert des acquis, ce qui se traduirait par une augmentation de leur compétence en écriture.

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

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

2.1 Types d'auditoire

Les résultats de ce projet de recherche-action, qui porte sur les orthographe approchées pour enseigner l'orthographe au 1^{er} cycle du primaire, s'adressent à cinq types d'auditoires.

1. Les **décideurs**, tels que le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), car ils mettent en place des politiques et des programmes de formation qui influencent la formation initiale des futurs enseignants et la formation continue des enseignants en exercice.
2. Les **gestionnaires**, tels que les directions de programme dans la formation universitaire, les directions au sein des commissions scolaires et des écoles, car ils influencent les pratiques enseignantes en langue d'enseignement à privilégier auprès des élèves.
3. Les **formateurs d'enseignants**, tels que les professeurs universitaires, les professeurs invités, les chargés de cours, les superviseurs de stage, les conseillers pédagogiques, car ils ont la responsabilité de former les futurs enseignants à partir des résultats de recherche afin que ceux-ci aient les connaissances et les habiletés nécessaires pour pouvoir enseigner efficacement l'orthographe et l'écriture aux élèves.
4. Les **enseignants de 1^{er} cycle en exercice**, car ils se doivent d'être informés des résultats de recherche pour pouvoir améliorer leurs enseignements de l'orthographe et de l'écriture auprès de leurs élèves.
5. Les **futurs enseignants au primaire**, car le fait de connaître les résultats de recherche leur permettra une meilleure préparation pour leurs stages et leur future profession en ce qui concerne l'enseignement de l'orthographe et de l'écriture auprès de jeunes scripteurs.

2.2 Signification des conclusions

Les résultats de recherche, qui portent sur les orthographe approchées pour enseigner l'orthographe au 1^{er} cycle du primaire, peuvent fournir des pistes pertinentes sur la façon de mener des formations en milieu scolaire. Ces pistes permettraient de s'assurer que les formations dispensées dans les commissions scolaires et les écoles soient munies d'un dispositif

de formation, d'observations en classe et d'accompagnement pour que les enseignants soient soutenus dans l'enrichissement ou dans l'ajustement de leur pratique au regard de l'enseignement de l'orthographe.

De plus, contrairement aux résultats qui ont démontré que les élèves de maternelle qui ont réalisé des orthographe approchées réussissent mieux que ceux qui n'en ont pas bénéficié (Charron et Fortin-Clément, soumis), les résultats démontrent que les élèves de 1^{er} cycle qui ont réalisé des pratiques d'orthographe approchées réussissent de façon équivalente à ceux qui n'en ont pas bénéficié. Toutefois, comparativement à des pratiques régulières, les pratiques d'OA semblent contribuer davantage au développement des habiletés morphogrammiques des élèves, habiletés qui jouent un rôle important dans l'apprentissage de l'orthographe (Carlisle, 2004) et de la lecture (Deacon et Kirby, 2004). Ces résultats permettent de proposer les orthographe approchées comme une pratique qui respecte des principes importants à mettre en place pour aborder la langue écrite avec les élèves (développer un rapport à l'erreur positif, écouter les représentations des élèves, fournir des explications sur la langue, etc.), au même titre que d'autres pratiques enseignantes de l'orthographe au 1^{er} cycle du primaire.

2.3 Retombées de la recherche

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

Retombées pour la formation des enseignants

Les résultats permettent d'apporter des connaissances 1) sur la manière d'améliorer les dispositifs de formation des enseignants en exercice, 2) tout en contribuant aux changements de pratiques et à la réussite des élèves en orthographe. En ce qui concerne la manière d'améliorer les dispositifs de formation, notre recherche a permis de démontrer que la formation continue des enseignants peut passer par une participation à un projet de recherche-action. Le dispositif mis en place gagne à prévoir des observations, une rétroaction sur les pratiques personnalisée et collective, du temps d'échange entre pairs pour améliorer constamment leur pratique, notamment. En ce qui concerne les changements de pratique, leur participation à un dispositif de formation amène les enseignants à apporter des modifications à leur pratique. Par exemple, dans le cadre du présent projet, les enseignants ont ajouté la pratique des OA en classe et ont ajouté l'enseignement de stratégies orthographiques. De plus, ils ont modifié leur pratique en enseignement de l'écriture. Notamment ils ont commencé la calligraphie cursive en 1^{re} année, ont pris en considération l'ensemble des composantes de l'écrit (matérialisation, encodage, énonciation et conceptualisation); et ont rendu les périodes d'écriture collaboratives et non seulement individuelles.

Retombées scientifiques

À notre connaissance, notre recherche est la première étude québécoise implantant, documentant et évaluant les orthographe approchées en contexte de 1^{er} cycle du primaire. En ce sens, elle a donc permis l'avancement des connaissances de ce champ de recherche. De plus, les résultats démontrent l'importance et la pertinence du recours à la recherche-action

pour enrichir, ajuster et améliorer les pratiques enseignantes. Plus concrètement, les résultats ont permis de documenter le développement d'un dispositif de développement professionnel et d'évaluer ses effets sur le changement de pratique des enseignants, en plus d'évaluer les effets de ce changement de pratique sur le développement orthographique et le transfert en écrit des élèves.

2.4 Limite et généralisation des résultats

Cette recherche comporte deux limites qu'il convient ici de mentionner afin de guider la recherche future dans le domaine. L'une des limites porte sur notre nombre de sujets. Même si notre échantillon enseignant du groupe expérimental était de taille raisonnable (N=19), les résultats concernant les effets du dispositif de formation paraissent difficiles à généraliser à l'ensemble des enseignants québécois issus de divers milieux. En outre, les enseignants retenus, conformément au portrait démographique de la commission scolaire partenaire, provenaient de milieux ruraux plutôt homogènes et moyennement favorisés. Ainsi, la généralisabilité des résultats obtenus à d'autres milieux, notamment des milieux multiethniques composés d'élèves dont le français n'est pas la langue maternelle, est questionnable. Par ailleurs, comme deuxième limite, le dispositif de formation s'est déroulé sur une année scolaire. Il aurait été souhaitable de réaliser le projet sur deux ou trois années scolaires étant donné que les changements de pratique nécessitent du temps.

2.5 Messages clés

Pour les **décideurs**, tels que le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) et les **gestionnaires**, tels que les directions de programme dans la formation universitaire, les directions au sein des commissions scolaires et des écoles, les résultats de la recherche-action suggèrent qu'il est nécessaire d'accorder de l'importance à la participation des enseignants à des projets de recherche, notamment à des projets de recherche-action, où la formation et l'accompagnement sont offerts aux participants. Le changement de pratique nécessite du temps, si bien qu'il importe d'offrir aux enseignants un contexte de développement professionnel soutenant.

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

Pour les **enseignants de 1^{er} cycle en exercice**, il est important de rester à l'affût des écrits scientifiques sur les pratiques efficaces en écriture et d'être ouverts à de nouvelles pratiques. Il importe donc d'encourager les enseignants à participer à des projets de recherche-action.

Pour les **futurs enseignants au primaire**, il serait souhaitable de susciter leur curiosité et leur

ouverture face à l'expérimentation des pratiques novatrices en écriture lors des stages universitaires et dès leur entrée dans la profession.

2.6 Pistes de solution

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

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

Pour les **formateurs d'enseignants**:

- Mettre en place des réseaux de partage des résultats scientifiques et des pratiques efficaces en écriture ;
- Former et accompagner les enseignants en formation et en exercice dans l'amélioration de leurs pratiques en écriture.

Pour les **enseignants de 1^{er} cycle en exercice** :

- Prendre en charge leur développement professionnel en participant à des formations continues, notamment en participant à des projets de recherche-action.

Pour les **futurs enseignants au primaire** :

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

3. Méthodologie¹

La méthodologie vise à décrire et à justifier l'approche méthodologique retenue, l'échantillon et les méthodes de collecte de données et d'analyses.

3.1 Approche méthodologique

Comme le besoin de recherche émanait du milieu scolaire, la recherche-action était tout indiquée comme approche méthodologique. En effet, la recherche-action, comme nous l'entendons dans ce projet comporte trois pôles: la recherche, la formation et l'action (Guay et Prud'homme, 2011). Selon ces auteurs, la recherche est ancrée dans un besoin réel des praticiens sur le terrain. De plus, elle est menée dans leur environnement (classe). Elle met à contribution les praticiens qui collaborent à toutes les étapes de la démarche en tant qu'acteurs et chercheurs. Puis, la recherche-action adopte un design méthodologique souple et flexible, imbriqué dans l'action. Finalement, la recherche-action comporte des mécanismes qui permettent aux collaborateurs d'échanger, de réfléchir et de diffuser leurs réflexions (Guay et Prud'homme, 2011).

3.2 Échantillon

Considérant les objectifs fixés et les besoins exprimés par le milieu, les participants de cette recherche étaient des enseignants (N=36) de 1^{er} cycle du primaire et leurs élèves. Plus spécifiquement, le groupe expérimental, qui correspond au groupe qui a reçu le dispositif de formation, était composé de 19 enseignants et le groupe témoin, qui a poursuivi son cursus d'enseignement régulier, se composait de 17 enseignants. De plus, les élèves (N=650) des enseignants du groupe expérimental (N=362) et témoins (N=288) ont participé au projet.

3.3 Méthodes d'analyse des données

Les données recueillies auprès des enseignants ont été traitées de manière qualitative, en faisant émerger l'essentiel des renseignements. Ces informations ont ensuite été organisées sur une ligne du temps, dans un processus d'analyse « chronologique », de manière à dresser un portrait évolutif des pratiques de chaque enseignant. L'un des grands avantages de l'analyse chronologique est d'aller au-delà de l'identification de changements de pratiques, en offrant un regard sur la manière dont celui-ci s'est effectué. En analysant chaque ligne du temps séparément, plusieurs constats ont été établis en réalisant les changements de pratiques individuelles des enseignants. Par la suite, l'ensemble de ces constats a été analysé, de manière à faire émerger des éléments globaux concernant les pratiques en matière d'OA chez les enseignants du groupe expérimental. Enfin, afin d'évaluer l'incidence de la formation sur les OA sur les différents indicateurs de motivation et de réussite ciblés, des analyses multiniveaux ont été menées à l'aide du logiciel HLM (Raudenbush, Bryk, Cheong et Cheong, 2000). Contrairement à d'autres types d'analyses, les analyses multiniveaux prennent en considération la variance intra-classe qui caractérise les données dites « nichées », comme c'est le cas d'élèves inclus dans des classes (Raudenbush et Bryk, 2002). Ce faisant, les résultats d'analyses multiniveaux permettent de refléter plus spécifiquement les effets relatifs à la formation reçue sur les OA plutôt que des effets relatifs à d'autres variables confondantes.

¹ Une description détaillée de la méthodologie se trouve en annexe.

4. Résultats

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

4.1 Principaux résultats obtenus

La présentation des résultats est structurée à partir des trois objectifs de notre recherche.

Objectif 1 : Élaborer un dispositif de formation permettant aux enseignants de 1^{er} cycle du primaire de s'approprier la démarche des OA.

Le dispositif de formation est constitué de deux volets : un volet formation et un volet accompagnement au moyen d'observations et de rétroactions. Le *volet formation* comporte la planification détaillée de six journées de formation qui inclut 1) six présentations PowerPoint commentées, 2) des narrations de photos pour présenter des pratiques enseignantes en OA; 3) des documents de travail en lien avec les activités pratiques réalisées avec les participants, 4) des textes résumant les contenus théoriques enseignés, 5) une grille d'évaluation de la journée de formation. Le *volet accompagnement* prend la forme d'observations en classe et de rétroactions personnalisées et collectives. Une grille d'observation a été élaborée afin que l'observateur puisse annoter ce qu'il voit en ce qui concerne la démarche et les principes des OA. La rétroaction personnalisée a lieu immédiatement après l'observation entre l'observateur (qui serait le formateur de la formation) et l'enseignant. Cette rétroaction permet de vérifier si l'enseignant applique efficacement la démarche et les principes et de fournir des précisions pour améliorer sa pratique des OA. La rétroaction collective a lieu lors de la journée de formation suivant l'observation en classe. Cette rétroaction permet de présenter les bons coups des enseignants et les défis à relever par ceux-ci, si tel est le cas.

Objectif 2 : Évaluer les effets du dispositif de formation sur la démarche des OA auprès des enseignants de 1^{er} cycle du primaire.

- **Sentiment d'efficacité personnelle des enseignants relativement à l'enseignement de l'orthographe (SEP)** : Entre le début et la fin de l'année scolaire, le SEP, mesuré par un questionnaire à choix multiple a augmenté chez la plupart des enseignants, à différents degrés. Plus précisément, quatre enseignants ont connu une forte augmentation de leur SEP et six ont connu une augmentation plus modeste. Six enseignants, quant à eux, n'ont rapporté aucune différence quant à leur SEP. Pour la majorité d'entre eux, leur SEP était déjà très élevé en début d'année, ce qui peut expliquer l'absence de changement. Un seul enseignant a rapporté en fin d'année un SEP légèrement inférieur à celui décrit en début d'année. Cet enseignant a été en congé de maladie plusieurs mois à la fin de l'année scolaire, ce qui peut expliquer la diminution. Finalement, une enseignante n'a pas rempli le questionnaire à la fin de l'année (absence temporaire en raison d'un problème de santé), ce qui ne permet pas de se prononcer sur l'évolution de son SEP. Ces résultats sont positifs puisqu'ils indiquent que plusieurs enseignants se sont sentis plus compétents à enseigner l'orthographe au terme de la formation. Cela peut être dû aux différents aspects du dispositif de formation (voir objectif 1). D'ailleurs, de manière complémentaire à ce questionnaire, plusieurs enseignants ont mentionné en entrevue qu'ils se sentaient plus compétents. Par exemple, un enseignant a mentionné : « Le fait de partir de

rien, sans utiliser des listes de mots déjà toutes faites, m'a permis de me dire que l'an prochain, c'est notre plan. On met de côté le matériel de français et on part du vécu, de nous. Pas seulement en écriture, en lecture aussi. » De manière similaire, un enseignant distinguait la formation « complète » de la formation allégée de trois jours, sans accompagnement : « Mes autres collègues, ceux qui sont en formation allégée, ils n'ont pas le bagage que j'ai. » Il s'agit de résultats encourageants quant au développement professionnel des enseignants ayant pris part à la formation.

- Pratiques enseignantes quant à la réalisation d'activités d'OA (analyse chronologique) : Tel que mentionné précédemment, une analyse chronologique a été réalisée. Les lignes du temps sont disponibles en annexe. Sur chacune d'elles, on retrouve d'abord, pour chaque aspect de la pratique des OA, le fonctionnement le plus souvent adopté par les enseignants, sous forme de bulles allongées (le début et la fin de celles-ci correspondent aux dates où des pratiques sont ajoutées, supprimées ou modifiées). Au-dessus des pratiques se trouvent plusieurs rectangles résumant les résultats des questionnaires complétés par les enseignants en début et en fin d'année, les caractéristiques de deux pratiques d'OA selon les observations des chercheuses, la réflexion personnelle des enseignants à la fin janvier et finalement leur entrevue bilan. Sous la troisième formation (10 décembre) se trouve également la rétroaction des chercheuses aux enseignants (bons coups, défis à relever et pistes à exploiter). Il faut préciser qu'une ébauche de ligne du temps partielle (les « bulles » quant aux pratiques d'OA rapportées dans les cahiers de planification) a été présentée aux enseignants lors de l'entrevue bilan de fin d'année et qu'elles ont été ajustées selon leurs rétroactions (par exemple « Au début, je cochais que les élèves écrivaient en collectif, mais c'était le retour. Je n'avais pas bien compris. J'ai toujours fait l'écriture de la même manière : individuellement, puis en équipes. »). Les lignes du temps ont été ajustées pour qu'elles reflètent le plus fidèlement possible les pratiques rapportées par les enseignants, en corrigeant pour les incompréhensions attribuables au cahier de planification lui-même. Les résultats qui suivent sont une synthèse des dix-huit lignes du temps réalisées (voir annexe). Un constat important est que la grande majorité des enseignants ont connu des améliorations dans leurs pratiques relatives aux OA durant l'année. Qu'il s'agisse d'ajouts de pratiques ou encore d'enrichissements, les changements étaient très variés d'un enseignant à l'autre. Ceux-ci ont été ou bien rapportés (par les cahiers de planification) ou bien observés (lors des observations par les chercheuses), parfois les deux. Plusieurs enseignants ont notamment amélioré leur retour sur la norme orthographique, leur capacité à expliquer la langue ou leur questionnement des élèves sur leurs apprentissages. Pratiquement tous les aspects des OA ont pu faire l'objet d'un cheminement positif chez un ou plusieurs enseignants : le caractère signifiant des activités, la richesse des intentions pédagogiques, l'enseignement avant l'écriture, l'étayage pendant l'écriture, l'enseignement des stratégies, le recours au travail collaboratif, le pilotage des activités, la gestion du temps pour maximiser les apprentissages, le retour sur l'écriture, et plus particulièrement l'implication des élèves lors de cette phase, l'utilisation des outils de référence comme le dictionnaire, etc.

Deux enseignants ont connu une amélioration globale importante de leurs pratiques, alors que la majorité des enseignants a amélioré certains aspects en particulier. Deux enseignants n'ont connu aucune amélioration quant à des aspects mentionnés comme plus « difficiles » en début d'année (l'un quant au retour sur la norme orthographique² et l'autre quant aux explications sur

² Note : cet enseignant a peu complété le cahier de planification, ce qui pourrait empêcher d'observer certaines améliorations.

la langue) et un a connu une diminution de la qualité de son étayage entre les deux observations³. De manière générale, les nombreuses améliorations observées durant l'année (et non uniquement quelques semaines après la première formation) amènent à penser que les divers dispositifs de formation ont eu des impacts positifs et significatifs sur la manière dont les enseignants réalisent des OA. Les cinq premières formations, les deux observations et les rétroactions qui les ont accompagnées ainsi que la réflexion personnelle à mi-parcours ont visiblement contribué à enrichir les pratiques enseignantes en matière d'OA chez presque tous les participants. L'amélioration étendue dans le temps, variée et prononcée amène à penser qu'un accompagnement serré comme celui dont ont bénéficié les enseignants participant au projet apporte une plus-value non négligeable sur le plan des pratiques enseignantes. Plusieurs enseignants, au moment de l'entrevue bilan, ont d'ailleurs tenu des propos qui appuient ces conclusions, en mentionnant l'impact positif de certains aspects du processus d'accompagnement et de formation sur leur développement professionnel.

Par exemple, des enseignants ont mentionné les avantages et les inconvénients de l'accompagnement et de l'obligation de faire des OA deux fois par semaine, en consignait les activités dans des cahiers de planification :

- « Souvent on va avoir une formation une fois, on ne se revoit plus, on continue, mais on laisse un peu les choses de côté. Mais là, qu'on se soit revu aussi fréquemment, veut, veut pas, on a continué à progresser avec la méthode. Je pense que "l'obligation" nous a amenés à être un peu plus rigoureux. En ayant une démarche aussi rigoureuse, on n'avait pas le choix de continuer. J'ai trouvé ça bien que ce soit sur l'année au complet. »
- « Il y avait une très bonne structure, un très bel accompagnement, le cahier à remplir était clair, précis simple. Mais aussi, le fait qu'il y ait de l'encadrement, le « 2 fois par semaine », c'était plus difficile. Des fois, il y avait des thèmes qui s'y prêtaient moins ou des choses comme cela, ça c'était comme un couteau à double tranchant.

Il en va de même pour les capsules théoriques, qui ont été aidantes pour plusieurs enseignants, mais qui n'ont pas aussi bien convenu à d'autres (un seul l'a mentionné) :

- « J'avais déjà un petit bagage avant, donc ça m'a aidé puis tout ce qu'ils ont apporté comme notions, capsules pédagogiques, ça m'a vraiment beaucoup aidé. Les choses plus techniques comme l'étayage, etc., ce sont des choses que je ne connaissais pas. »
- « Les capsules théoriques je trouvais que c'était trop... Non, c'était lourd! »

Un élément majeur ayant contribué au développement de bon nombre d'enseignants a été la présence de discussions entre pairs et de témoignages d'enseignantes plus expérimentées, dans un esprit de communauté d'apprentissage. Par exemple :

- « Le fait que vous soyez venues [les enseignantes expérimentées], le fait que vous l'avez vécu, ça fait que oui, c'est des gens de l'université qui viennent nous voir, mais aussi c'est des vrais profs, dans des vraies classes, dans des vraies conditions. »
- « Le fait d'être obligé d'être regroupé en équipe, qui n'est pas nécessairement [celle] de notre école, ça nous aide aussi dans nos réflexions. Tu vois ce que les autres ont fait ailleurs et tu te dis que tu pourrais tenter ça, toi aussi. »

³ Note : cet enseignant a cessé de se rendre aux formations à partir de la moitié de l'année, mais il a continué de réaliser des OA en classe et de compléter les cahiers de planification, malgré que l'un d'eux ait été perdu, ce qui a pu changer l'interprétation des données.

- « Chaque fois que je partais d'ici, je partais tout le temps avec plein de nouvelles idées. [Après] une formation, j'arrivais à l'école, j'en faisais et je me sentais meilleure parce que j'avais plus d'idées et tout ça. Mais après, je tombais dans une routine de tout le temps faire les mêmes activités, les mêmes choses. J'essayais de trouver quelque chose de différent et ça ne fonctionnait pas... Puis là, on revenait en formation et je repartais justement avec tout plein de nouvelles idées. Donc j'ai trouvé ça intéressant les formations pour cela, partager nos activités, écouter ce que les autres font... Ça m'a beaucoup aidé. »

Également, la rétroaction offerte aux enseignants à la suite de la première observation semble avoir été l'occasion de plusieurs améliorations et enrichissements des pratiques (par exemple, réaliser des OA à partir de mots choisis par les élèves), car bon nombre d'enseignants en ont tenu compte rapidement. Plusieurs enseignants ont aussi travaillé sur certains aspects identifiés par les chercheuses comme « défis à relever » : la gestion du temps d'écriture pour maximiser les apprentissages ou le rythme, les explications sur la langue, l'enseignement des stratégies, le questionnement des élèves, le niveau de difficulté pour proposer une situation qui correspond à la zone proximale de développement des élèves, l'utilisation des outils et l'organisation pour une meilleure fluidité... Des changements positifs ont été observés chez plusieurs enseignants quant à ces aspects, comme en témoignent les analyses chronologiques individuelles. Finalement, un enseignant a reçu un soutien plus poussé à la suite de la première observation par les chercheuses puisque ses pratiques ne correspondaient pas aux principes et aux étapes de la démarche des OA. Les commentaires et suggestions des chercheuses ont été pris en considération rapidement et efficacement, puisque la deuxième observation, un mois plus tard, a fait état d'une pratique respectant à la fois les principes et les étapes des OA. De tels changements apparaissent directement imputables à l'observation et à la rétroaction des chercheuses, ce qui appuie la pertinence d'une telle démarche. Dans quelques cas, l'information amassée ne permet pas de voir si les rétroactions ont mené à des changements de pratiques et dans un seul cas la rétroaction n'a pas été prise en considération, ce que l'enseignant admet et ce qui a été observé à la fin de l'année. Toutefois, en entrevue, plusieurs enseignants ont mentionné que l'observation et la rétroaction ont eu un effet positif chez eux, par exemple :

- « Avec les observations et le feedback qu'on a eu, je pense que ça été intéressant. [...] Je trouvais que c'était très constructif. La rétroaction a été aidante. On savait si on était sur la bonne voie. »
- « Par l'essai et erreur, je me suis ajusté. C'est sûr que les observations, ça a aidé. Quand les personnes sont venues nous observer, avoir ce feedback-là était très aidant. »

Quelques précisions s'imposent cependant quant à l'interprétation de ces résultats, car il s'agit des *principales* améliorations. Autrement dit, bien des enseignants ont connu de petites améliorations quant à plusieurs aspects, mais celles qui sont rapportées ici sont seulement les plus considérables. De plus, il ne s'agit que d'*améliorations*, c'est-à-dire que plusieurs enseignants présentaient déjà en début d'année un grand niveau de compétence face à certains éléments, ce qui rend plus difficile l'observation d'une amélioration. C'est le cas notamment de quatre enseignants qui se sont illustrés lors des deux observations par la qualité élevée de leur étayage, de leur enseignement de la langue et de leur retour sur la norme. À l'inverse, d'autres enseignants, malgré certains changements, ont conservé durant l'année certaines difficultés (faible densité d'enseignement, retour sur la norme ou étayage peu élaborés, etc.).

L'analyse chronologique permet de mettre en lumière certaines forces des enseignants (ex. quant à l'organisation de la classe, aux explications sur la langue et au tissage) et des effets intéressants dans le temps. Par exemple, certains enseignants ont adopté un fonctionnement « de départ », qui a duré quelques semaines, avant qu'on observe plusieurs enrichissements au fil des mois. D'autres ont adopté un fonctionnement différent en fin d'année (avril et mai), peut-être en lien avec un niveau d'appropriation avancé, ou l'intégration des OA à un projet particulier. À ce sujet, un enseignant mentionnait : « vers la fin, j'utilisais plus les idées des élèves. J'utilisais plus des phrases, plus complexes. [J'étais] plus à l'aise avec la méthode. » De plus, un certain « creux » a été observé chez plusieurs enseignants en milieu d'année. Leurs pratiques semblent plus riches en début et en fin d'année, avec une période intermédiaire (février-mars pour certains, novembre-février pour d'autres) où elles apparaissent moins variées (ou alors moins de nouvelles pratiques s'ajoutent). Ces observations pourraient être attribuables à la réalité scolaire (avant et après le retour du congé de Noël), au manque de motivation à compléter le cahier de planification, au moindre intérêt pour les OA ou peut-être simplement au hasard.

L'analyse des lignes du temps permet d'offrir un regard sur la manière dont les changements de pratiques se sont effectués, bien que chaque enseignant a connu une progression unique. Alors que certaines pratiques sont demeurées identiques toute l'année, d'autres ont connu une variation constante et systématique (par exemple, un enseignant pouvait changer chaque jour le contexte de réalisation de son activité d'OA et ce, toute l'année) et finalement, d'autres ont connu une évolution par phases (par exemple, un enseignant pouvait utiliser le mot du jour pendant un mois, puis la littérature jeunesse pendant quelques semaines, puis le message du matin pendant un mois). Ainsi, pour chaque enseignant, différents aspects des OA ont évolué par phases, alors que d'autres aspects sont demeurés constants (quoiqu'il faille garder en tête que la constance puisse signifier une variation constante). Pour sept enseignants, l'évolution par phases semble dominante, alors que pour les onze autres, la constance semble dominante.

Il semble que certaines étapes de la démarche des OA se prêtent particulièrement bien à une évolution par phases, notamment le contexte d'écriture et le réinvestissement, ce qui était le cas de bon nombre d'enseignants. Il est possible que, pour eux, les OA soient inscrits dans la réalité de la classe, variable selon les thèmes, ou encore qu'ils aient fait plusieurs essais (ex. le message du matin, le mot du jour, etc.). Il faut toutefois mentionner que ce ne sont pas tous les enseignants qui ont procédé de cette manière, car certains ont trouvé un contexte qui leur convenait bien et ils l'ont gardé toute l'année ou presque : « J'essayais de varier les contextes parce que je ne voulais pas que cela devienne redondant pour les élèves à un moment donné. J'essayais d'apporter des petites nouveautés, mais j'avoue que la phrase du jour était un modèle simple et confortable. » Dans un esprit similaire, certaines pratiques semblent particulièrement stables dans le temps, comme le regroupement de travail (ex. tentative individuelle, puis tentative d'équipe) ou de la manière de faire le retour sur les tentatives (ex. quelques enfants présentent). Dans ces deux cas, plusieurs enseignants ne dérogent pratiquement jamais de leur manière de fonctionner. Ces constantes pourraient correspondre au fonctionnement de la classe en matière d'OA. De plus, alors que quelques enseignants ont connu une évolution par phases quant aux rôles qu'ils jouent avant et pendant l'écriture, ainsi que lors du retour sur la norme, la plupart d'entre eux ont opté pour une variété constante dans l'année, adoptant un ou plusieurs rôles différents d'une activité à l'autre. Peut-être s'agit-il là d'une volonté (ou d'une nécessité) de s'adapter aux besoins des élèves, à la situation, au temps disponible, aux difficultés des mots à écrire. Pour certains enseignants, des rôles semblent

découler d'un style d'enseignement plus large que la pratique des OA. Il peut s'agir, par exemple, du droit à l'erreur, des encouragements ou des félicitations pour l'effort, comme c'est le cas pour un enseignant : « Même avant de faire des orthographe approchées, pour moi le rapport à l'erreur a toujours été important. Dans ma classe, c'est important que les enfants sentent qu'ils sont là pour apprendre et qu'ils ont le droit de se tromper. »

Il est bien important de mentionner que ces constats sont généraux; ils visent à dégager de nouvelles connaissances sur la manière dont évoluent les pratiques d'OA dans le temps sans prétendre décrire la réalité de tous les enseignants sans exception. La principale conclusion de cette analyse est certainement la diversité des parcours enseignants dans le cadre de la formation d'un an. La majorité des évolutions s'est avérée positive, et la formation complète (dans ses différentes composantes) a plu aux participants, qui se sont investis dans la recherche-action.

Objectif 3 : Évaluer l'impact des OA mises en œuvre par les enseignants sur le développement orthographique et sur le transfert des acquis en écriture des élèves

Les résultats des analyses multiniveaux, présentés séparément pour chacun des types d'indicateurs ciblés, se trouvent dans les tableaux 4, 5 et 6 en annexe.

Tableau 4 en annexe : Les résultats qui ont trait à la progression de la motivation des élèves révèlent que la progression dans l'utilisation de stratégies qui reflètent les OA favorise marginalement l'amélioration de la valeur accordée à l'écriture des élèves. Aucune autre variable étudiée n'a procuré d'effet sur la progression du sentiment de compétence ou de la valeur accordée à l'écriture.

Tableau 5 en annexe : Les résultats relatifs à la compétence orthographique révèlent que la formation reçue a eu un effet significatif sur la progression du critère morphologie de la dictée. Ainsi, les élèves dont l'enseignant a suivi la formation sur les OA ont davantage progressé que ceux dont les enseignants n'ont pas suivi de formation en ce qui a trait à morphologie des mots orthographiés. Par ailleurs, l'expérience de l'enseignant (tant des élèves issus du groupe témoin que de ceux du groupe expérimental) a également joué un rôle modérateur marginalement significatif dans la progression de la morphologie des mots orthographiés. Autrement dit, la progression pour les morphogrammes dans les mots était plus importante dans les classes où l'enseignant avait plus d'expérience, et ce, autant pour le groupe expérimental que pour le groupe témoin.

Tableau 6 en annexe : Les résultats relatifs au transfert des acquis en écriture indiquent que le SEP des enseignants influence positivement la progression de la longueur, de la qualité et, de façon marginalement significative, de la qualité orthographique des productions écrites des élèves. De plus, la progression de la compétence des enseignants à exploiter les OA favorise la progression de la qualité des productions écrites des élèves. Enfin, aucune des variables étudiées n'a procuré d'effet significatif sur l'amélioration de la fluidité en écriture chez les élèves. Dans l'ensemble, les résultats indiquent que la formation sur les OA a procuré peu d'effet sur la progression des indicateurs de motivation, de compétence orthographique et de la capacité à transférer les acquis en écriture des élèves. En effet, seul un effet significatif de la formation a été obtenu, en faveur des élèves dont les enseignants ont suivi la formation, pour le critère morphogramme de la dictée. Cela dit, les résultats indiquent également que diverses caractéristiques des enseignants modèrent la progression des indicateurs ciblés chez les élèves.

Ces derniers résultats soulignent le rôle important des enseignants sur la qualité des apprentissages et le profil motivationnel des élèves et suggèrent que ces « effets-enseignant » surpassent les effets de la formation sur les OA.

4.2 Contribution de la recherche à l'avancement des connaissances

Les résultats de notre recherche ont permis de mettre en évidence des contributions à l'avancement des connaissances scientifiques et pratiques.

Dans les *contributions scientifiques*, notre recherche-action a permis un apport novateur dans le domaine de la recherche sur les interventions pédagogiques en orthographe (et les OA, en particulier) en contexte francophone québécois. À l'instar des quelques rares études qui ont évalué l'impact des OA en contexte primaire (Brasacchio et al., 2001 ; Clarke, 1988 ; Gettinger, 1993 ; Nicholson, 1996; Saulnier-Beaupré, 2006) et qui visaient à comparer les progrès d'élèves réalisant des OA à ceux d'élèves réalisant des pratiques dites traditionnelles (copie de mots, travail de reconnaissances de lettres, etc.), notre projet de recherche-action s'est engagé à étudier la pratique des OA d'une vingtaine d'enseignants en effectuant des observations directes et en évaluant l'impact de cette pratique sur un vaste échantillon de 650 élèves, ce qui n'avait jamais été fait dans ce domaine.

Concrètement, les résultats ont permis de démontrer que la formation enseignante a des répercussions positives et significatives lorsqu'un accompagnement auprès des participants est mis en œuvre. De plus, les résultats ont démontré que élèves qui ont réalisé des pratiques d'OA, réussissent de façon équivalente à ceux qui n'en ont pas bénéficié, à l'exception que les pratiques d'OA semblent contribuer davantage au développement des habiletés morphogrammiques des élèves, habiletés qui jouent un rôle important dans l'apprentissage de l'orthographe et de la lecture. Ces résultats permettent de proposer les OA comme une pratique qui respecte des principes importants à mettre en place pour aborder la langue écrite avec les élèves (développer un rapport à l'erreur positif, écouter les représentations des élèves, fournir des explications sur la langue, etc.), au même titre que d'autres pratiques enseignantes de l'orthographe au 1^{er} cycle du primaire.

Dans les *contributions pratiques*, nos résultats permettent des retombées non négligeables en ce qui concerne la formation enseignante. Dans les milieux scolaires, le dispositif de formation qui a été mis au point servira de guide de référence destiné à des conseillers pédagogiques issus de diverses commissions scolaires désirant offrir des formations sur les OA et de l'accompagnement aux enseignants dans leur changement de pratique en orthographe.

5. Pistes de recherche

Les résultats de cette recherche-action sur l'enseignement de l'orthographe au moyen des orthographe approchées nous amènent à suggérer trois pistes de recherche qui seraient souhaitables d'approfondir dans de futures recherches.

1. Notre recherche-action a démontré que le dispositif de formation qui a été mis en place, comprenant six journées de formation étalées durant l'année scolaire, deux observations avec accompagnement de rétroactions collectives et personnalisées, a eu des impacts positifs et significatifs sur la manière dont les enseignants réalisent des orthographe approchées en classe avec leurs élèves. Il serait intéressant de répliquer ce type de dispositif de formation dans le cadre d'autres projets de recherche-action en enseignement de l'orthographe ou sur les orthographe approchées.
2. Notre recherche a permis d'évaluer les impacts de la démarche des orthographe approchées mises en œuvre par les enseignants sur le développement orthographique et sur le transfert des acquis en écriture des élèves sur une année scolaire. Il serait souhaitable d'évaluer ces impacts sur plus d'une année en réalisant une étude longitudinale qui suit l'évolution des élèves sur quelques années consécutives.
3. Notre recherche a démontré que les élèves dont les enseignants ont suivi la formation ont obtenu de meilleurs résultats pour le critère morphogrammique en contexte de dictée. Sachant que les habiletés morphogrammiques jouent un rôle important dans l'apprentissage de l'orthographe et de la lecture, il serait intéressant de vérifier si la démarche des orthographe approchées a un impact à long terme sur les habiletés morphogrammique des élèves ainsi que sur l'apprentissage de la lecture.

6. Références choisies et bibliographie

Berninger, V. W., et Fayol, M. (2008). Why Spelling Is Important and How To Teach It Effectively. *Encyclopedia of language and literacy development* (pp.1-13). London : Ontario : Canadian Language and Literacy Research Network.

Besse, J.M. (2001). L'accès au principe phonographique : ce que montrent les écritures approchées. Dans G. Chauveau (sous la dir.), *Comprendre l'enfant apprenti lecteur* (pp. 130-158). Paris : Retz.

Bucheton, D., et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & didactique* 3, 29-48.

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.

Carlisle, J.F. (2004). Morphological processes that influence learning to read. In Stone, C.A., Silliman, E.R., Ehren, B.J., & Appel (eds). *Handbook of language & literacy development and disorders*. Guilford Press: New York. 318-339.

Charron, A. (2006). *Les pratiques d'orthographe approchées d'enseignantes de maternelle et leurs répercussions sur la compréhension du principe alphabétique chez les élèves*. Thèse de doctorat à la Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Montréal, Québec.

Charron, A., et Fortin-Clément, G. (2010). Les orthographe approchées pour construire la compréhension du principe alphabétique d'élèves de la maternelle. Actes du *Congrès de l'Actualité de La Recherche En Éducation et En Formation (AREF)*, 1-10.

Charron, A. et Fortin-Clément, G. (soumis). Impacts des pratiques d'orthographe approchées sur l'appropriation de la langue écrite d'enfants de maternelle 5 ans. *Lidil*.

Clarke, L.K. (1988). Invented versus traditional spelling in first graders' writings: Effects on learning to spell and read. *Research in the Teaching of English*, 22, 281-309.

Deacon, S.H., & Kirby, J.R. (2004). Morphological awareness: Just "more phonological"? The roles of morphological and phonological awareness in reading development. *Applied Psycholinguistics*, 25, 223-238.

Fijalkow, E. et Fijalkow, J. (1992). L'écriture inventée au cycle des apprentissages : Étude génétique. *Les Dossiers de l'éducation*, 18, 125-147.

Guay, M.H. et Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.). *La recherche en éducation : étapes et approches*, 3^e édition (p.183-211). Saint-Laurent : ERPI.

Hofmann, D. A. et Gavin, M. B (1998). Centering decisions in hierarchical linear models: Implications for research in organizations. *Journal of Management*, 24(5), 623-641.

Lefrançois, P., Laurier, M. D., Lazure, R. et Claing, R. (2005). *Évaluation de l'efficacité des mesures visant l'amélioration du français écrit du primaire à l'université, tiré à part pour le primaire*. Rapport de recherche (515 pages). Montréal : Université de Montréal.

Marion, I. (2010). *L'impact de l'approche des orthographes approchées en situations coopératives sur le comportement stratégique et les conceptions des scripteurs du premier cycle du primaire*. Mémoire. Montréal (Québec, Canada), Université du Québec à Montréal, Maîtrise en éducation.

Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.F. (2008). L'apprentissage de l'orthographe: enjeux pour l'apprenant et l'enseignant. Dans A. Desrochers, F. Martineau et Y.-C. Morin (dir.), *Normes et pratiques orthographiques*. Ottawa : Les Éditions David.

Montésinos-Gelet, I., et Morin, M.-F. (2001). S'approcher de la norme orthographique en 1^{re} année du primaire : qu'en est-il de la pluralité des conceptions linguistiques? *Archives de Psychologie*, 69(270-271), 159-176.

Montésinos-Gelet, I., et Morin, M.-F. (2005). The Impact of a Cooperative Approximate Spelling Situation in a kindergarten Setting. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 5(3), 365-383.

Morin, M.-F. (2002). *Le développement des habiletés orthographiques chez des sujets francophones entre la fin de la maternelle et de la première année du primaire*. Thèse de doctorat à la Faculté des Sciences de l'Éducation, Université Laval, Québec.

Morin, M.-F. et Montésinos-Gelet, I. (2007). Effet d'un programme d'orthographes approchées en maternelle sur les performances ultérieures en lecture et en écriture d'élèves à risque. *Revue des Sciences de l'Éducation*, XXXIII(3), 663-683.

Saulnier-Beaupré, K. (2006). *Des pratiques d'orthographes approchées en classe pour favoriser l'atteinte de la norme orthographique des élèves allophones de première année du primaire*. Mémoire de maîtrise à la Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Montréal, Québec.

Raudenbush, S. W. et Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods* (2^e édition). Thousand Oaks, CA: Sage.

Raudenbush, S. W., Bryk, A. S., Cheong, Y. F., et Congdon, R. (2000). *HLM 5: Hierarchical linear and nonlinear modeling*. Lincolnwood, IL: Scientific Software International.

Rieben, L., Ntamakiro, L., Gonthier, B., et Fayol, M. (2005). Effects of Various Early Writing Practices on Reading and Spelling. *Scientific Studies on Reading*, 9(2), 145-166.

7. Annexes

a) Tableaux des résultats

b) Méthodologie détaillée

c) Lignes du temps

a. Tableaux des résultats

Tableau 4 : Résultats des analyses multiniveaux prédisant les indicateurs de motivation des élèves

	Perception de compétence		Valeur	
	<i>b</i>	ES	<i>b</i>	ES
Constante β_0	-0,12	0,12	0,18	0,25
Effets du niveau 2 sur β_0				
Formation reçue (0 = pas de formation; 1 = formation sur les OA)	-0,06	0,14	0,09	0,18
Expérience	0,01	0,01	-0,01	0,01
SEP – Pertinence	0,01	0,01	0,00	0,01
SEP – Enseignement de l’orthographe	0,01	0,01	0,01	0,01
Progression OA	0,00	0,01	0,04 ^t	0,03
Compétence moyenne OA	0,00	0,00	-0,00	0,00

b = coefficient de régression non standardisé, ES = erreur standard de *b*; ^t = $p < 0,10$; * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

Tableau 5 : Résultats des analyses multiniveaux prédisant les indicateurs de compétence orthographique des élèves

	Dictée Mots		Dictée Pseudo-mots		Dictée Morphogrammes	
	<i>b</i>	ES	<i>b</i>	ES	<i>b</i>	ES
Constante β_0	0,91	0,93	0,66	0,99	0,04	0,05
Effets du niveau 2 sur β_0						
Formation reçue (0 = pas de formation; 1 = formation sur les OA)	0,70	0,80	0,67	0,76	0,12**	0,04
Expérience	0,06	0,04	0,08 ^t	0,04	0,00 ^t	0,00
SEP – Pertinence	0,01	0,03	0,01	0,04	0,00	0,00
SEP – Enseignement de l’orthographe	0,05	0,04	0,04	0,04	-0,00	0,00
Progression OA	-0,02	0,06	-0,03	0,05	0,00	0,00
Compétence moyenne OA	0,00	0,00	0,00	0,00	-0,00	0,00

b = coefficient de régression non standardisé, ES = erreur standard de *b*; ^t = $p < 0,10$; * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

Tableau 6 : Résultats des analyses multiniveaux prédisant les indicateurs de transfert en écriture des élèves

	Prod. écrite Longueur		Prod. écrite Orthographe		Prod. écrite Qualité		Prod. écrite Fluidité	
	<i>b</i>	ES	<i>b</i>	ES	<i>b</i>	ES	<i>b</i>	ES
Constante β_0	18,20	3,46	13,48	3,50	0,69	0,23	2,77	0,55
Effets du niveau 2 sur β_0								
Formation reçue (0 = pas de formation; 1 = formation sur les OA)	0,73	2,76	-0,30	2,68	0,03	0,22	-0,09	0,49
Expérience	-0,22	0,19	-0,20	0,16	-0,00	0,01	-0,03	0,03
SEP – Pertinence	0,26*	0,10	0,16 ^t	0,09	0,02*	0,01	0,01	0,02
SEP – Enseignement de l’orthographe	-0,13	0,16	-0,16	0,13	0,01	0,01	-0,02	0,03
Progression OA	0,20	0,19	0,03	0,15	0,04*	0,02	0,03	0,04
Compétence moyenne OA	-0,00	0,00	-0,00	0,00	-0,00	0,00	-0,00	0,00

b = coefficient de régression non standardisé, ES = erreur standard de *b*; ^t = $p < 0,10$; * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

b. Méthodologie détaillée

La méthodologie vise à décrire et à justifier l'approche méthodologique retenue, l'échantillon et les méthodes de collecte de données et d'analyses.

3.1 Approche méthodologique

Comme le besoin de recherche émanait du milieu scolaire, la recherche-action était tout indiquée comme approche méthodologique. En effet, la recherche-action, comme nous l'entendons dans ce projet comporte trois pôles à savoir : la recherche, la formation et l'action (Guay et Prud'homme, 2011). Selon ces auteurs, la recherche est ancrée dans un besoin réel des praticiens sur le terrain. De plus, elle est menée dans leur environnement (classe). Elle met à contribution les praticiens qui collaborent à toutes les étapes de la démarche en tant qu'acteurs et chercheurs. Puis, la recherche-action adopte un design méthodologique souple et flexible, imbriqué dans l'action. Finalement, la recherche-action comporte des mécanismes qui permettent aux collaborateurs d'échanger, de réfléchir et de diffuser leurs réflexions (Guay et Prud'homme, 2011).

3.2 Échantillon

Considérant les objectifs fixés et les besoins exprimés par le milieu, les participants de cette recherche étaient des enseignants (N=36) de 1^{er} cycle du primaire et leurs élèves⁴. Plus spécifiquement, le groupe expérimental, qui correspond au groupe qui a reçu le dispositif de formation, était composé de 19 enseignants et le groupe témoin, qui a poursuivi son cursus d'enseignement régulier, se composait de 17 enseignants. De plus, les élèves (N=650) des enseignants des deux groupes (expérimentaux : N=362 et témoins : N=288) ont été participé au projet de recherche. Afin de respecter les normes d'éthique en vigueur à l'UQAM, seuls les élèves qui auront reçu une autorisation parentale écrite ont pris part à l'étude.

3.3 Méthodes de cueillette de données

Pour répondre à nos objectifs, nous avons organisé des méthodes de cueillette distinctes auprès de nos participants : les enseignants et les élèves du 1^{er} cycle. Pour l'**objectif 1, élaborer un dispositif de formation permettant aux enseignants de 1^{er} cycle du primaire de s'approprier la démarche des OA**, nous n'avons pas organisé une cueillette de données comme ce fut le cas

⁴ À noter que six enseignants du groupe témoin et leurs élèves proviennent d'autres commissions scolaires (CS des Patriotes et CS des Trois-Lacs). Comme nous voulions avoir à peu près un même nombre de classes par groupe (expérimental ou témoin), nous avons dû recruter des écoles d'autres commissions scolaires parce que nous n'arrivions pas à trouver des enseignants qui disaient ne pas faire d'OA dans leur classe au sein de la CSDHR. Lors du recrutement des enseignants pour le groupe expérimental, plus de 40 enseignants ont manifesté leur intérêt. Nous en avons sélectionné aléatoirement 20. Pour répondre aux besoins des autres enseignants, nous leur avons proposé une formation allégée de 3 jours de formation sans accompagnement, ce qui a contribué à rétrécir notre bassin de recrutement pour former le groupe témoin.

pour les deux autres objectifs de recherche. Dans le cadre de ce projet de recherche-action, la première année du projet a été en majeure partie consacrée au développement du dispositif de formation. Après discussions et réflexions, nous avons opté pour un dispositif de formation incluant des journées de formation avec de la théorie et de la pratique ainsi que des observations en classe avec des rétroactions collectives et personnalisées. Nous avons tenu une demi-douzaine de rencontres pour réfléchir à la forme que prendrait ce dispositif de formation. Les rencontres ont été consacrées à choisir et à planifier les contenus qui seraient enseignés lors des journées de formation (présenter la démarche et les principes des orthographe approchées à l'aide de narration de photos, consolider des notions sur l'orthographe, construire des situations d'écriture en OA, faire un retour critique sur leur expérimentation des OA en classe, exprimer des progrès et des défis dans l'enseignement de l'orthographe et de l'écriture, etc.) et les documents d'accompagnement (PPT, résumés de textes en lien avec des sujets enseignés, etc.). De plus, nous avons développé le cahier de planification et la grille d'observation qui a été utilisée lors des observations en classe.

Au terme de la version préliminaire du dispositif de formation, nous avons sollicité trois enseignants de 1^{er} cycle, qui ont développé une expertise des OA, dans le but de leur présenter le dispositif et de recueillir leurs rétroactions. Sur la base des suggestions et des commentaires reçus, le dispositif de formation a été amélioré avant d'être instauré l'année suivante avec le groupe expérimental d'enseignants.

Il est important de spécifier qu'avant chacune des journées de formation qui ont eu lieu à la deuxième année du projet, nous avons tenu des rencontres de travail afin de modifier et d'ajuster le dispositif de formation afin de répondre aux besoins des enseignants, et ce, d'une journée de formation à l'autre. Le Tableau 1 présente les objets qui ont été abordés comme contenus théoriques pour chacune des journées de formation, en plus des autres modalités de formation (retour critique sur leur expérimentation des OA en classe, construction de situations d'écriture en OA, etc.).

Tableau 1 : Présentation des objets abordés dans les contenus théoriques

Dates de formation	Objets enseignés
Août 2013	Démarche des OA; principes pédagogiques; modèle d'enseignement.
Octobre 2013	Système orthographique; préoccupations du jeune scripteur.
Décembre 2013	Retour sur la démarche des OA et les principes pédagogiques à la suite des observations.
Février 2014	Quatre composantes de la production écrite; fonctions de l'étayage selon Bruner.
Avril 2014	Retour sur les quatre composantes de la production écrites et fonctions de l'étayage, les préoccupations du jeune scripteur; transfert des apprentissages; graphomotricité.
Mai 2014	Entretiens avec les enseignantes et bilan de la recherche.

Après la première rencontre de formation à laquelle ils ont participé, les enseignants des classes expérimentales ont réalisé des situations d'écriture en OA. Ainsi, dans le cadre de la formation reçue, les enseignants étaient invités à mettre en œuvre des situations d'OA à raison de deux fois par semaine. Les pratiques devaient respecter les six phases de la démarche et les principes des OA, incluant un enseignement explicite de stratégies ou de connaissances de l'orthographe. Ces directives claires permettaient d'uniformiser la pratique des OA d'une classe à l'autre.

Pour l'**objectif 2**, évaluer les effets du dispositif de formation sur la démarche des OA auprès des enseignants de 1^{er} cycle du primaire, nous avons mis en place une méthode de cueillette de données auprès des enseignants des deux groupes. Le Tableau 2 en présente le portrait.

Tableau 2 : Présentation de la cueillette de donnée en lien avec l'objectif 2

Instruments / groupes	Groupe expérimental	Groupe témoin
Questionnaire sur les pratiques enseignantes en lecture et en écriture (Montésinos-Gelet et Saulnier-Beaupré, 2008)	T ₁ : Mi-sept./début oct. T ₂ : Fin avril./mi-mai	T ₁ : Mi-sept./début oct. T ₂ : Fin avril/mi-mai
Questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle (Adaptation de Lachance et Giroux, 2008 et de Dussault, Villeneuve et Deaudelin, 2001)	T ₁ : Mi-sept./début oct. T ₂ : Fin avril/mi-mai	T ₁ : Mi-sept./début oct. T ₂ : Fin avril/mi-mai
Questionnaire sur la perception des enseignants à l'égard de la formation continue (Adaptation de Vezeau et al., 1998)	T ₁ : Mi-sept./début oct. T ₂ : Fin avril/mi-mai	T ₁ : Mi-sept./début oct. T ₂ : Fin avril/mi-mai
Cahier de planification des OA (Charron, 2013)	Mi-sept. à fin avril	S.O.
Grille d'observation des OA en classe (Charron et Fortin-Clément, 2013)	T ₁ : Fin oct./fin nov. T ₂ : Fin av./début mai	S.O.
Entretien semi-dirigé sur leur expérience (projet et OA en classe) (Charron et al., 2014)	Fin mai	S.O.

Pour l'**objectif 3**, évaluer l'impact des OA mises en œuvre par les enseignants sur le développement orthographique et sur le transfert des acquis en écriture des élèves, nous avons mis en place une méthode de cueillette de données identiques auprès des élèves des deux groupes à deux moments, soit un prétest entre la mi-septembre et le début octobre et un post-test de la fin avril à la mi-mai. Deux temps de collecte ont eu lieu : temps 1 et temps 2. Le Tableau 3 en présente le portrait.

Tableau 3 : Présentation de la cueillette de donnée en lien avec l'objectif 3

Instruments
WIAT II (Wechsler. 2001. Wechsler Individual Achievement Test-Second Edition (WIAT- II) .
Dictée de mots (Lavoie et Marin, n. d. Adapté par Charron et Fortin-Clément, 2013)
ODÉDYS, Dictée de pseudo-mots (Jacquier-Roux, Valdois, et Zorman, 2005). ODÉDYS, Outil de dépistage des dyslexies, version 2. Laboratoire de Psychologie et Neurocognition :

Grenoble, France. Adapté par Charron et Fortin-Clément, 2013)
Production écrite (Charron et Fortin-Clément, 2013)
Instrument mesurant la motivation à écrire et la perception de compétence en écriture (Bouffard, Vezeau, Chouinard et Marcotte, 2006).

3.4. Méthodes d'analyse

Des méthodes d'analyse ont été nécessaires pour le deuxième et le troisième objectif.

Pour l'**objectif 2**, *évaluer les effets du dispositif de formation sur la démarche des OA auprès des enseignants de 1er cycle du primaire*, les données recueillies auprès des enseignants ont été traitées de manière qualitative, en faisant émerger l'essentiel des renseignements (ex. pratiques dominantes ou changements de pratiques, observations principales, éléments de rétroaction ou de réflexion, moments forts de l'entrevue, etc.). Ces informations ont ensuite été organisées sur une ligne du temps, dans un processus d'analyse « chronologique », de manière à dresser un portrait évolutif des pratiques de chaque enseignant. L'un des grands avantages de l'analyse chronologique est d'aller au-delà de l'identification de changements de pratiques, en offrant un regard sur la manière dont celui-ci s'est effectué. En analysant chaque ligne du temps séparément, plusieurs constats ont été établis en réalisant les changements de pratiques individuelles des enseignants. Par la suite, l'ensemble de ces constats a été analysé, de manière à faire émerger des éléments globaux concernant les pratiques en matière d'OA chez les enseignants du groupe expérimental.

Pour l'**objectif 3**, *évaluer l'impact des OA mises en œuvre par les enseignants sur le développement orthographique et sur le transfert des acquis en écriture des élèves*, des analyses qualitatives ont été réalisées à partir des logiciels SPSS et HLM. Afin d'évaluer l'incidence de la formation sur les OA sur les différents indicateurs de motivation et de réussite ciblés, des analyses multiniveaux ont été menées à l'aide du logiciel HLM (Raudenbush, Bryk, Cheong et Cheong, 2000). Contrairement à d'autres types d'analyses, les analyses multiniveaux prennent en considération la variance intra-classe qui caractérise les données dites « nichées », comme c'est le cas d'élèves inclus dans des classes (Raudenbush et Bryk, 2002). Ce faisant, les résultats d'analyses multiniveaux permettent de refléter plus spécifiquement les effets relatifs à la formation reçue sur les OA plutôt que des effets relatifs à d'autres variables confondantes. En tout, neuf analyses ont été réalisées, prédisant chacun des indicateurs relatifs à la motivation, à la compétence orthographique ou au transfert en écriture. Plus spécifiquement, deux analyses ont été menées pour examiner le degré de motivation des élèves, prédisant respectivement le sentiment de compétence et la valeur attribuée à l'écriture. Puis, trois analyses ont été menées pour prédire la compétence orthographique, évaluée à l'aide de l'épreuve de dictée, prédisant respectivement le nombre de mots orthographiés correctement, le nombre de pseudo-mots orthographiés correctement et la compétence à utiliser les morphogrammes des mots orthographiés. Enfin, quatre analyses ont permis d'évaluer la qualité du transfert en écriture des élèves. Pour ce faire, les productions écrites des élèves ont été analysées pour créer des scores

relatifs à quatre critères prédéfinis soit la longueur, l'orthographe, la qualité du texte (excluant le critère orthographique) et la fluidité du texte, scores qui ont été retenus pour les analyses.

Au préalable, une série d'analyses multiniveaux a vérifié si les élèves des groupes témoin et expérimental étaient comparables. Les résultats ont confirmé qu'en début d'année scolaire, les élèves des deux groupes avaient des indicateurs de motivation et de rendement qui ne différaient pas significativement (tous les $p > 0,05$). Puis, un score de différence entre l'indicateur mesuré au début de l'année et la fin de l'année a été calculé, permettant de circonscrire la progression des indicateurs entre le début et la fin de l'année scolaire. Ce score a été inséré comme variable dépendante au niveau 1 des analyses. Puis, pour vérifier si la formation sur les OA affectait les indicateurs ciblés, cette variable a été insérée au niveau 2 des analyses. De plus, cinq variables supplémentaires qui représentent des caractéristiques des enseignants ont été insérées au niveau 2 des analyses, pour évaluer leur rôle modérateur dans la progression de la motivation ou du rendement de leurs élèves. D'abord, le nombre d'années d'expérience en enseignement, le sentiment d'autoefficacité personnelle relatif à l'enseignement de l'orthographe et la pertinence attribuée à l'enseignement de l'orthographe ont été retenus. Puis, pour connaître le rôle modérateur de l'intégration des contenus abordés durant la formation des OA dans la progression des indicateurs ciblés chez les élèves, deux autres variables ont été insérées dans les analyses. D'une part, un score de la progression quant au niveau de compétence à réaliser des activités d'OA a été inséré au niveau 2 des analyses. D'autre part, un score de compétence moyenne des enseignants à mettre en œuvre des stratégies didactiques issues des OA a été inclus au niveau 2 des analyses. En conformité avec les recommandations des experts sur le sujet (Hofmann et Gavin, 1998), les variables non centrées ont été insérées dans les analyses.