

# Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

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

### **Chercheure principale**

Catherine Turcotte, Université du Québec à Montréal

### **Cochercheures**

Chantal Ouellet, Université du Québec à Montréal

Nathalie Prévost, Université du Québec à Montréal

France Dubé, Université du Québec à Montréal

### **Partenaires du milieu**

Commission scolaire de Laval

Commission scolaire de l'Estuaire

Commission scolaire Kamouraska – Rivière-du-Loup

Commission scolaire Rivière-du-Nord

Commission scolaire des Navigateurs

### **Établissement gestionnaire de la subvention**

Université du Québec à Montréal

### **Numéro du projet de recherche**

2013-ER-165195

### **Titre de l'Action concertée**

Programme de recherche sur l'écriture

### **Partenaires 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)

## **RAPPORT SCIENTIFIQUE INTÉGRAL**

## Table des matières

<b>PARTIE A - CONTEXTE DE LA RECHERCHE.....</b>	<b>1</b>
Problématique.....	1
Principales questions de recherche .....	3
Objectifs poursuivis.....	4
<b>PARTIE B – PISTES DE SOLUTION EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS DE VOS TRAVAUX .....</b>	<b>5</b>
<b>PARTIE C - MÉTHODOLOGIE .....</b>	<b>10</b>
<b>PARTIE D - RÉSULTATS.....</b>	<b>12</b>
Modèle d'organisation et de collaboration des équipes-écoles .....	12
Pratiques d'enseignement de l'écrit en classe .....	13
Motivation, valorisation et perception de compétence de l'élève envers l'écrit .....	14
Progrès des élèves.....	15
<b>PARTIE E - PISTES DE RECHERCHE .....</b>	<b>19</b>
<b>PARTIE F- RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>20</b>
<b>LISTE DES ANNEXES .....</b>	<b>22</b>
<b>ANNEXE I : ÉTAT DES CONNAISSANCES SUR LA QUESTION* .....</b>	<b>23</b>
<b>ANNEXE II : MILIEUX DE RECHERCHE ET PARTICIPANTS .....</b>	<b>29</b>
2.1 Échantillon au T1, T2 et T3.....	30
2.2 Profil socio-économique des écoles .....	31
2.3 Taux de réponse par instrument.....	32
<b>ANNEXE III : OUTILS MÉTHODOLOGIQUES.....</b>	<b>35</b>
3.1 Sondage .....	36
3.2 Épreuve valorisation de l'écrit (copie chercheur).....	37
3.2 Épreuve valorisation de l'écrit (copie élève).....	41
3.3 Épreuve d'écriture (copie chercheur) .....	45
3.3 Épreuve d'écriture 1 <sup>re</sup> année T2 (copie élève) .....	48
3.4 Journal de bord .....	52
3.5 Grille d'observation.....	54
3.6 Canevas entretien de groupe.....	57
3.7 Formulaire de consentement (sujets mineurs) .....	59
3.8 Formulaire de consentement (sujets majeurs) .....	62
3.9 Explication grilles d'analyse de production de mots et de phrase.....	64
<b>ANNEXE IV : RÉSULTATS DÉTAILLÉS .....</b>	<b>68</b>
4.1 Résultats relatifs aux journaux de bord .....	69

4.1.1	Fréquences des contenus enseignés.....	69
4.1.2	Fréquence d'apparition des différents contextes pédagogiques .....	75
4.1.3	Fréquence d'apparition des différents rôles des élèves .....	79
4.1.4	Fréquence du matériel utilisés pour les enseignants et pour les élèves .....	82
4.1.5	Fréquence relatives à la durée des activités réalisées en classe.....	87
4.1.6	Fréquences relatives aux types de regroupement .....	89
4.2	Résultats relatifs aux grilles d'observation.....	91
4.3	Résultats relatifs à l'épreuve d'écriture de mots .....	116
4.3.1	Extraction phonologique pour tous les mots selon les milieux (/34).....	116
4.3.2	Nature des graphèmes pour chacun des mots selon les milieux .....	117
4.3.3	Appropriation progressive de la norme orthographique des élèves.....	122
4.3.4	Analyse de la phrase selon les milieux.....	125
4.4	Résultats relatifs à la motivation, valorisation et perception de compétence de l'élève envers l'écrit.....	127
4.5	Résultats relatifs aux entretiens de groupe .....	128
4.5.1	Résumé des entretiens de groupe des équipes-écoles.....	128
4.5.2	Synthèse des réponses par question pour les quatre écoles .....	141
<b>Annexe V : Références complémentaires.....</b>		<b>145</b>

## **PARTIE A - CONTEXTE DE LA RECHERCHE**

### **Problématique**

Des recherches ont démontré que les expériences portant sur l'écrit à l'âge préscolaire ont un impact sur la réussite en écriture en 1<sup>re</sup> année et tout au long de la scolarité (Giasson et Saint-Laurent, 2004). Le MELS (2003) identifie d'ailleurs le passage de la maternelle au primaire comme étant propice à l'apparition de difficultés.

Divers éléments, tels l'organisation de la classe et des activités, le contenu des activités et le type de matériel utilisé diffèrent habituellement entre ces deux ordres d'enseignement (Conseil supérieur de l'éducation, 2012).

En ce sens, les résultats issus de l'enquête «En route pour l'école !» (MSSS, 2008) révèlent qu'un enfant sur trois est à risque de vivre des difficultés lors de la transition maternelle-1<sup>re</sup> année du primaire. Le MSSS précise que les risques sont davantage élevés lorsque ces élèves proviennent de milieux défavorisés.

Ces résultats sont soulevés dans d'autres études ayant démontré que les enfants provenant de milieux défavorisés sont plus à risque d'échouer en écriture dès la 1<sup>re</sup> année du primaire (La Paro, Pianta et Cox, 2000; Vitaro et Gagnon, 2000). Ce phénomène s'explique par différentes raisons. Au sein de leur famille et de leur communauté, les élèves provenant de milieux défavorisés ont moins accès au matériel écrit (Gavigan, Dickinson et Pribesh, 2012; Neuman et Celano, 2001). Ils reçoivent également moins de stimulation linguistique (Fernald, Marchman et Weisleder, 2013; Hart et Risley, 1995) et vivent moins d'activités liées à l'écrit (Hoff, 2013; Sénéchal

et LeFebvre, 2002; Storch et Whitehurst, 2001). Brièvement, ces élèves sont moins stimulés sur le plan de la valorisation et de la compréhension des fonctions de l'écrit et des apprentissages fondamentaux de l'écrit.

À la maternelle, la prévention et l'intervention précoce en écriture revêtent une grande importance (Edwards, 2003; Lonigan et Shanahan, 2009) pour la réussite de ces élèves. Plusieurs programmes et approches visent d'ailleurs à répondre à ces besoins (Brodeur et al., 2005; Giasson et Saint-Laurent, 2004; Lefebvre, 2009; MELS, 2003; MEQ, 1999; 1998, 1997; Montesinos-Gelet et Morin, 2006; Morin, 2007). Au sein de ces programmes et approches, les lettres, les sons, le principe alphabétique ainsi que la valorisation et les fonctions de l'écriture y sont abordés, mais en adoptant des directions très variées. Les effets sur la compétence à écrire des élèves sont souvent positifs, mais différents entre les programmes, les approches et également entre les populations. Ils sont également conçus et implantés spécifiquement pour les enseignants et les élèves de la maternelle.

En 1<sup>re</sup> année, il a été démontré que l'enseignement explicite des correspondances lettres-sons répond particulièrement bien aux besoins des élèves les plus à risque (voir Juel et Minden-Cupp, 2010; Rayner, Foorman, Perfetti, Pesetsky et Seidenberg, 2001; NRP, 2000). Cela dit, l'apprentissage des stratégies d'écriture des mots gagne à être intégré à des activités authentiques (voir Access Center, 2004; Juel, 1998; Graham et al., 2001). Dans ces études, on observe l'enseignement et l'apprentissage sans envisager la transition depuis la maternelle. Or, une étude à grande échelle réalisée par Schulting, Malone et Dodge (2005) montre que plus la transition

est pensée dès l'entrée à la maternelle, plus les élèves ont des chances de traverser le passage vers la 1<sup>re</sup> année facilement.

À la maternelle, on vise une entrée dans l'écrit (MELS 2001), alors qu'en 1<sup>re</sup> année, on vise l'enseignement formel de l'écriture, ce qui est appuyé par des compétences décrites dans le curriculum. Pour les enseignants et surtout pour les élèves, il est difficile de faire des liens entre ces deux interprétations qui portent sur l'appropriation d'une même compétence: l'écriture. Cette transition, qui s'accompagne de changements importants pour les enfants et les parents, est actuellement peu documentée. Elle comporte pourtant son lot de défis, notamment du point de vue de l'harmonisation des pratiques pédagogiques pour favoriser la continuité éducative (Conseil supérieur de l'éducation, 2012). Les intervenants du préscolaire craignent en ce sens une « primarisation » de la classe maternelle, c'est-à-dire une migration des apprentissages associés à la 1<sup>re</sup> année du primaire vers l'éducation préscolaire (April, Charron et Laroui, 2015).

### **Principales questions de recherche**

Les recherches actuelles ne répondent pas aux questions suivantes concernant les élèves provenant de milieux défavorisés: quelles sont plus précisément les pratiques pédagogiques qui permettent une transition réussie entre la maternelle et la 1<sup>re</sup> année en écriture? Quelles sont les pratiques de collaboration et l'organisation mises en place pour assurer une transition réussie? Quels sont les acteurs impliqués et leur rôle? En ce sens, il est important d'examiner les pratiques des enseignants ainsi que les modèles d'organisation et de collaboration implantés dans certaines écoles du Québec

qui favorisent une transition réussie en écriture entre la maternelle et la 1<sup>re</sup> année, particulièrement en milieu défavorisé.

**Objectifs poursuivis**

1. Décrire des modèles d'organisation et de collaboration d'équipes-écoles exemplaires, qui préviennent les difficultés en écriture et favorisent une transition réussie des apprentissages en écriture entre la maternelle et la 1<sup>re</sup> année en milieu défavorisé (priorité 1.1).
2. Documenter, dans ces mêmes écoles en milieu défavorisé, les pratiques d'enseignement de l'écriture en maternelle et en 1<sup>re</sup> année du primaire (priorités 1.1 et 4.1).
3. Observer le progrès des enfants de la maternelle jusqu'à la fin de la 1<sup>re</sup> année de ces écoles sur le plan de l'écrit au regard des apprentissages fondamentaux (conscience phonologique, principe alphabétique et connaissance des lettres) et de la valorisation/compréhension des fonctions de l'écrit.

## **PARTIE B – PISTES DE SOLUTION EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS DE VOS TRAVAUX**

Points 1 et 2 : Auditoires ciblés et appropriation des résultats

a) décideurs : Cette étude met en lumière des pratiques liées à l'organisation qui favorisent une continuité éducative et une harmonisation des contenus et pratiques d'enseignement entre la maternelle et la première année du primaire. Ces pratiques organisationnelles et de concertation sont vécues à l'intérieur d'écoles, d'une manière inter cycles, puis de façon à concevoir la maternelle comme faisant partie d'un cycle sans être isolée des classes primaires. De plus, les résultats montrent que les écoles ciblées ont des attentes élevées au sujet des expériences devant être mises en œuvre dans les classes de la maternelle. En ce qui a trait aux attentes envers les jeunes scripteurs, ces écoles se sont donné comme mandat de dépasser celles du programme de formation de l'école québécoise, qu'elles jugent insuffisantes, imprécises et limitées pour leurs élèves de milieux défavorisés.

b) gestionnaires : Dans les écoles rencontrées, le leadership exercé par les directions sur le plan des contenus enseignés, des occasions de rencontres formelles et du calendrier des périodes libres entre intervenants pour favoriser leur concertation sont des éléments clés de la transition réussie. De plus, l'instauration d'un dépistage précoce en début de la maternelle par les orthopédagogues est initiée par les directions. Le suivi constant des progrès par l'orthopédagogue est également une clé de la transition réussie. Dans ces écoles, même les élèves les plus faibles ont développé des apprentissages qui dépassent ceux attendus par le programme.

c) intervenants : Les enseignants souhaiteront comprendre comment des contenus, du matériel et des pratiques d'enseignement sont partagés à l'intérieur de l'équipe degré, mais aussi entre la maternelle et la 1<sup>re</sup> année. Les enseignants pourraient vouloir connaître comment la continuité et la conservation d'un fil conducteur sont réfléchies dans les milieux rencontrés. Le matériel, les approches, le langage pour nommer les objets en écriture, les attentes élevées et le soutien aux élèves sont pensés de façon continue. Les orthopédagogues pourraient vouloir mieux comprendre leur rôle de dépistage et de contribution à la transition des premiers apprentissages de l'écrit en s'inspirant des pratiques évoquées dans cette étude. L'orthopédagogue offre un suivi serré entre la maternelle et la 1<sup>re</sup> année et intervient entre les niveaux pour resserrer le fil conducteur établi par les enseignants.

### 3. Retombées immédiates

En ayant une meilleure idée des modèles mis en place dans ces écoles, les enseignants peuvent s'inspirer des pratiques d'enseignement, les équipes-écoles peuvent s'inspirer des pratiques d'organisation, les décideurs peuvent s'inspirer des attentes des équipes-écoles. En ce sens, un guide de concertation de la transition entre la maternelle et la 1<sup>re</sup> année sera offert.

### 4. Généralisation

Les études de cas ont permis d'examiner des modèles d'organisation et de concertation, des pratiques d'enseignement et des performances d'élèves de façon longitudinale. Les résultats sont le fruit d'interactions entre les

particularités des élèves et du milieu, les problématiques soulevées par les intervenants, les solutions dégagées, la mise en œuvre d'une concertation pour y arriver. Ainsi, il ne faut surtout pas s'attendre à pouvoir répliquer sans réflexion ces conditions mises en œuvre dans ces écoles. Pour cette raison, le guide de concertation qui sera produit prochainement ne sera pas prescriptif, mais bien un outil pour favoriser à plusieurs niveaux (approches, matériel, activités, rencontres, acteurs, etc.) la mise en œuvre d'un travail de concertation portant sur la transition, adapté aux contextes spécifiques de chaque milieu. Néanmoins, il fait reconnaître que certaines pratiques et certaines caractéristiques sont communes entre les écoles. Par exemple, dans tous les milieux rencontrés, l'orthopédagogue joue un rôle de premier plan dans le suivi des enfants entre le début de la maternelle et la fin de la 1<sup>re</sup> année. Ainsi, l'importance accordée aux premiers apprentissages de la langue est omniprésente, mais se décline de façon distincte entre les milieux. Par exemple, à l'école de Laval, très multiculturelle et allophone, un accent sur le vocabulaire ressort, ce qui n'est pas le cas de l'école des Laurentides, là où c'est davantage un travail sur les lettres qui prime. Ceci illustre bien de quelle façon chaque milieu s'adapte aux besoins des élèves, même s'ils ont tous le même souci de créer une transition réussie envers l'écrit.

#### 5. Messages clés à formuler et pistes de solution

a) à l'intention des décideurs : Il y a une trop grande disparité entre les attentes à la maternelle et les attentes du premier cycle du primaire. Ceci contribue à créer une discontinuité entre les enseignements et les apprentissages des deux cycles. Ceci complexifie l'arrimage entre la

maternelle et la 1<sup>re</sup> année du primaire et brouille le fil conducteur qui pourrait être plus facilement percevable si les attentes étaient davantage pensées en continuité. Cet arrimage, actuellement, repose beaucoup plus sur la volonté des acteurs scolaires que sur les orientations du programme. Nous comprenons que l'objectif de décrire des attentes plutôt imprécises est lié à la volonté de ne pas bousculer les enfants vulnérables. Or, dans notre étude, les milieux scolaires ont trouvé un équilibre entre les attentes élevées et un soutien solide, permettant de ne pas bousculer les enfants ayant des connaissances fragiles sur l'oral et l'écrit tout en fournissant de nombreuses occasions de développer leurs compétences et leur sentiment d'efficacité. Il serait désormais dommage que cet équilibre repose uniquement sur la volonté des milieux à vouloir dépasser les attentes d'un curriculum.

b) à l'intention des gestionnaires : Les gestionnaires sont des acteurs de premier plan dans la planification et l'optimisation de cette transition réussie. Les directions ont beaucoup de pouvoir sur la réussite de telles initiatives de transition. L'aménagement des horaires pour dégager les enseignants au même moment (périodes libres communes, par exemple), l'élaboration d'attentes communes sur les apprentissages vécus en classe, l'importance accordée au dépistage et l'intervention précoce, tous ces éléments relèvent d'une volonté du gestionnaire à travailler sur l'organisation ainsi que sur les aspects didactiques et pédagogiques. Dans les écoles rencontrées, l'importance accordée à l'écrit et à l'oral est indéniable. Même si le développement global est favorisé à la maternelle, le développement de l'oral

et de l'écrit est favorisé par des pratiques et des contenus précis, décidés en équipe, puis appuyés par la direction.

c) à l'intention des enseignants : Les pratiques enseignantes sont aussi celles qui visent la continuité éducative, la concertation, l'organisation entre les cycles. Les enseignants qui investissent du temps dans ces pratiques y gagnent puisque la création d'un fil conducteur a autant de bénéfices pour les élèves que pour les enseignants, qui savent d'où ils viennent et où ils s'en vont. Cette concertation brise l'isolement des enseignants, favorise la réflexion sur l'enseignement et l'apprentissage, sur le programme de formation et sur le matériel offert par les maisons d'édition. Il n'est pas apparu toujours facile de conserver une concertation dans les écoles, car les opinions peuvent diverger entre collègues. Toutefois, toutes les équipes ont reconnu l'importance de maintenir les échanges, d'insister sur l'importance d'une continuité entre les cycles, et de recevoir l'appui de la direction. À cet égard, la concertation peut être aussi une initiative des enseignants, qui manifestent le besoin d'être soutenus par d'autres intervenants (conseillers pédagogiques, orthopédagogues, éducateur, etc.). Dans les écoles observées, les enseignants ont réalisé qu'ils devaient dépasser les attentes du programme de formation en ce qui concerne les connaissances sur l'écrit puisque leurs élèves venaient de milieux défavorisés comprenant de nombreux facteurs de risque d'échouer. Ils ont compris que l'entrée dans l'écrit se ferait davantage à l'école que dans le milieu familial. Ils ont donc décidé d'accompagner les élèves dans la construction de connaissances plus

claires sur l'écrit, à travers une variété d'activités riches, un milieu stimulant sur le plan de l'écrit et du matériel proposé.

## **PARTIE C - MÉTHODOLOGIE**

Cette recherche est conçue à partir d'un devis multiméthodologique qui rassemble des données qualitatives et quantitatives. Un **sondage** est administré aux directions d'établissement. Cet outil recueille les pratiques d'enseignement en écriture à la maternelle et en 1<sup>re</sup> année ainsi que différentes données sur le milieu scolaire. Elles sont compilées, triangulées et comparées d'une école à l'autre afin d'établir un profil spécifique de chaque école. **Deux épreuves sont administrées aux élèves.** La première, sous forme de questionnaire, vise à évaluer la motivation à écrire, la perception de compétence en écriture et la valorisation de l'écrit. La seconde est une épreuve d'écriture de mots et de phrase. Les pratiques des enseignants sont recueillies à partir d'un **journal de bord** et d'**observation directe** en classe d'une activité portant sur l'écrit. Enfin, des **entretiens de groupe** visent à documenter les modalités d'organisation et de collaboration entre les intervenants en ce concerne spécifiquement la compétence à écrire. Au T1 (avril-mai 2014), les données sont recueillies auprès d'enseignants (T1 : n=15 ; T2 : n=17 ; T3 : n=15) et d'élèves de maternelle (T1 : n=219 ; T2 : n=278 ; T3 : n=272) provenant de cinq écoles situées dans différentes régions à travers le Québec. De ces 272 enfants, 136 étaient présents aux trois temps de passation. Ces écoles ont un indice de défavorisation se situant entre 8 et 10. Les données obtenues à partir des épreuves, des

journaux de bord et des grilles d'observation ont fait l'objet d'analyses descriptives. Les entretiens de groupe ont fait l'objet d'analyse de contenu thématique. L'annexe 2.3 présente le taux de réponse pour les instruments.

## **PARTIE D - RÉSULTATS**

Cette partie met en lumière les résultats obtenus. Les modèles d'organisation et de collaboration, les pratiques d'enseignement de l'écrit, les attitudes des élèves envers l'écrit et les progrès effectués par les élèves durant leur début de parcours scolaire seront abordés.

### **Modèle d'organisation et de collaboration des équipes-écoles**

Les groupes de discussion ont été réalisés auprès de quatre équipes-écoles sur cinq. La transition maternelle-1<sup>re</sup> année en écriture est une préoccupation depuis quelques années (de 3 à 15 ans). L'objectif principal de celle-ci est l'harmonisation des savoirs acquis en maternelle afin de faciliter le début de la 1<sup>re</sup> année en écriture. Le leadership semble être partagé entre les membres de l'équipe-école soit : les enseignants des deux niveaux scolaires, la directrice et l'orthopédagogue. Toutefois, dans deux écoles, sans être nommée explicitement, la direction prend un certain leadership dans la transition surtout en ce qui concerne l'établissement d'objectifs pédagogiques communs ou l'organisation des horaires pour favoriser les rencontres entre professionnels. Ces dernières sont d'ailleurs réalisées de manière formelle à diverses fréquences pour trois écoles. Pour sa part, l'orthopédagogue suit les élèves de maternelle en première année dans toutes les écoles et celle-ci est identifiée comme un pilier en ce qui concerne les apprentissages de l'écrit. L'identification des élèves à risque est réalisée dans toutes les écoles dès le début de l'année en maternelle. Dans trois cas, l'orthopédagogue réalise une évaluation formelle des élèves à risque dès la maternelle. Des interventions

ciblées sont alors amorcées auprès de ces élèves dès leur première année dans le système scolaire.

### **Pratiques d'enseignement de l'écrit en classe**

Les pratiques enseignantes ont été observées à l'aide d'une grille d'observation et des journaux de bord. Les contenus abordés, le contexte pédagogique comprenant le rôle de l'enseignante et le rôle de l'élève ainsi que le matériel utilisé ont permis de dresser le portrait des pratiques enseignantes.

En ce qui a trait au contenu, les résultats démontrent que toutes les enseignantes réalisent des activités qui visent plus d'une habileté. Ainsi, les contenus les plus travaillés à la maternelle sont : la conscience phonologique (76,9%), la connaissance des lettres (69,4%), les liens lettre-son (62,8%) et vocabulaire (47,1%). En fin de 1<sup>re</sup> année, les habiletés les plus travaillées sont : l'habileté rédactionnelle (55,0%), les stratégies de production de mots (38,5%), la calligraphie (34,1%), le vocabulaire (31,9%) et les conventions orthographiques (31,9%). Pour plus d'informations, voir annexe 4.1.1.6.

Le contexte d'enseignement a été analysé en fonction de la fréquence d'apparition des différents rôles des enseignants. Le rôle le plus prédominant du T1 au T3 est *de guider les élèves*. En effet, les enseignants jouent ce rôle lors d'environ sept interventions sur dix. L'annexe 4.1.2.6 présente un portrait plus détaillé des différents rôles adoptés par les enseignants.

Le même processus a permis de détailler le rôle de l'élève identifié par son enseignant lors des activités pédagogiques. Dans la majorité des activités répertoriées, les élèves appliquent des connaissances et se questionnent.

L'élève joue donc un rôle actif dans sa construction de connaissances sur l'écrit. Les fréquences d'apparition des divers rôles des élèves sont présentées à l'annexe 4.1.3.6.

Selon la même procédure d'analyse, il nous a été possible d'identifier le matériel utilisé lors des activités sur l'écrit. Le matériel utilisé par les enseignantes est à la fois structuré et spontané. Il provient de maisons d'édition ou est fait « maison ». Des livres et des exercices en font partie. Dans toutes les classes, le matériel utilisé par les élèves est très varié : affiches, mots-étiquettes, abécédaires, TIC, livres, lettres mobiles, etc. (annexe 4.1.4).

La majorité des activités réalisées en maternelle ont une durée de 15 à 30 minutes alors qu'en 1<sup>re</sup> année, elles sont plus longues (annexe 4.1.5). Quant au type de regroupement, les enseignantes privilégient l'enseignement en grand groupe ainsi que les activités individuelles (annexe 4.1.6).

### **Motivation, valorisation et perception de compétence de l'élève envers l'écrit**

Les résultats obtenus pour ce qui est des épreuves qui cherchaient à voir la motivation à écrire, la perception de compétence en écriture et la valorisation de l'écrit sont présentés à l'annexe 4.4. Ces résultats démontrent une augmentation entre le T1 et le T2 pour la motivation à écrire et la valorisation de l'écrit, et ce, peu importe le milieu. Quant à la perception de compétence, la tendance reste la même, sauf pour une école qui est en légère diminution.

### **Progrès des élèves**

Lors de la passation de l'épreuve d'écriture de mots et de la phrase, les élèves étaient invités à écrire au meilleur de leurs connaissances les mots et la phrase. L'épreuve d'écriture comprenait six mots et une phrase :

**Mots :** pain, escargot, cerise, macaroni, chapeau, épouvantail.

**Phrase :** Les enfants regardent les bonbons.

Dans ces épreuves, l'extraction phonologique a été calculée. L'extraction phonologique concerne la capacité de l'élève à isoler les sons de la langue orale et de les transcrire à l'écrit à partir d'un graphème. Dans l'épreuve proposée aux élèves, il y avait 34 phonèmes à extraire dans la partie « mots ». La phrase contenait quant à elle 17 phonèmes à extraire, 4 blancs graphiques à laisser entre les mots, une majuscule et un point. Les élèves sont en mesure, dès la maternelle, d'extraire en moyenne 15 phonèmes sur 34 en contexte de production de mots. Il est également possible de constater que le nombre de phonèmes extraits augmente entre la fin de la maternelle (T1) et au début et à la fin de la 1<sup>re</sup> année (T2 et T3). Pour plus de détails, une figure cumulant toutes les données se trouve à l'annexe 4.3.1. À chacune des prises de mesure de la recherche, l'extraction phonologique a augmenté dans tous les milieux. De plus, il est possible de constater que l'extraction phonologique en fin de 1<sup>re</sup> année est très élevée (moyenne de 31/34).

La nature des graphèmes utilisés a également été identifiée. Pour chacun des mots, les graphèmes ont été analysés selon leur type.

**Transcription partielle.** Par exemple, si un enfant écrit «sapo» pour «chapeau», le «s» est non conventionnel, car le graphème «s» ne peut jamais faire le son /ch/. Le graphème absent est également classé dans cette catégorie.

**Les graphèmes conventionnels.** Par exemple, si un enfant écrit «chapo» pour «chapeau», le «o» est conventionnel, car il traduit le bon son et ce, même s'il ne respecte pas l'orthographe lexicale du mot chapeau.

**Les graphèmes orthographiques.** Par exemple, si un enfant écrit «chapo» pour «chapeau», le «ch», le «a» et le «p» sont orthographiques.

Chaque type a donc été calculé en pourcentage. Ces résultats sont illustrés dans des diagrammes à bande pour chacun des mots (pain, escargot, cerise, macaroni, chapeau et épouvantail) pour chacune des écoles en annexe 4.2.1. Globalement, le nombre de transcriptions partielles a diminué ou est resté stable pour l'ensemble des mots étudiés. Le nombre de graphèmes conventionnels diminue la plupart du temps laissant place à des graphèmes de plus en plus orthographiques. De plus, le nombre de graphèmes orthographiques est très élevé, et ce, déjà à la fin de la maternelle. Une amélioration s'observe toutefois pour la plupart des mots entre le T1 et le T3. Une analyse supplémentaire présentée à l'annexe 4.2.2 permet de constater l'appropriation progressive de l'orthographe de chacun des mots. Au T3, on remarque une augmentation des élèves qui transcrivent ces mots de manière orthographique. Mis à part pour les mots *escargot* et *épouvantail*, qui comprennent soit un morphème, soit un graphème complexe, notions

abordées seulement en 2<sup>e</sup> année, tous ces résultats montrent que les élèves maîtrisent de plus en plus le code alphabétique et développent progressivement des connaissances orthographiques. Déjà en maternelle, les élèves sont conscients qu'il existe une norme orthographique et ils tentent de s'en approcher. Au T3, les élèves ne connaissent pas tous la norme orthographique pour tous les mots demandés, mais ils transcrivent le plus souvent le son des mots à partir de graphèmes conventionnels, c'est-à-dire de graphèmes qui permettent réellement de faire le son attendu dans le mot. Pour l'épreuve d'écriture de phrase, le nombre de blancs graphiques (espaces entre les mots), de points et de majuscules a été calculé. L'annexe 4.2.3 illustre les résultats obtenus pour chacune des écoles. Ces figures démontrent que les élèves ont une meilleure connaissance du concept du mot; plus précisément, les blancs graphiques étaient présents dans toutes les phrases écrites par les élèves. De plus, à la fin de 1<sup>re</sup> année, les élèves utilisent la majuscule pour marquer le début de la phrase.

### **Pistes de solution et contributions en termes d'avancement des connaissances**

Cette étude a permis de comprendre comment favoriser une meilleure transition des apprentissages de l'écrit entre la maternelle et la 1<sup>re</sup> année du primaire. Au Québec, aucune étude antécédente ne portait spécifiquement sur ce sujet. Des pratiques d'enseignement et des contenus privilégiés par les enseignants de la maternelle et de la 1<sup>re</sup> année ont été évoqués dans cette étude. Elles représentent des pistes intéressantes, car elles ont été

examinées dans des milieux réels, dans la réalité de véritables écoles en milieux défavorisés, sans implantation venue de l'extérieur.

Des pratiques d'organisation et de concertation se révèlent, dans cette étude, comme ayant une aussi grande importance que les pratiques d'enseignement adoptées par les enseignantes. À cet égard, la direction a un rôle à jouer pour encourager ces pratiques. Une transition réussie des apprentissages de l'écrit ne repose pas uniquement sur des approches d'enseignement, elles s'appuient aussi et surtout sur un fil conducteur réfléchi pour créer une continuité entre les ordres d'enseignement. Dans la même veine, la création de ce fil ne s'appuie pas uniquement sur les enseignants. Il appartient aussi à la direction et aux autres intervenants d'y participer activement.

Cette étude a documenté les besoins exprimés dans ces écoles en ce qui concerne la réussite des premiers apprentissages des écrits, mais aussi les solutions apportées pour répondre à leurs besoins. D'ailleurs, les élèves, dans ces écoles pourtant défavorisées, manifestent des compétences semblables à celles de milieux aisés examinés dans une étude précédente (Morin et Montésinos-Gelet, 2006). Enfin, en procédant par études de cas, et même si l'étude ne voulait pas suggérer des pratiques et des solutions à adopter à grande échelle, force est de constater que ces écoles, très éloignées géographiquement les unes des autres et obligées de composer avec des réalités toutes différentes, ont développé des pratiques très similaires. Sans vouloir généraliser, ce constat permet de penser que leurs pratiques et leurs réflexions ont le potentiel d'appuyer celles de milieux analogues.

## **PARTIE E - PISTES DE RECHERCHE**

Les pistes de recherche suivantes peuvent être dégagées :

- Les modèles de collaboration ont été analysés de façon qualitative. Il serait intéressant de les étudier à plus grande échelle. Maintenant que certaines conditions ont pu être relevées dans ces écoles, un guide d'entretien à l'intention des directions ou encore des questionnaires à l'intention de plusieurs intervenants d'une même école pourraient s'en inspirer afin de recueillir des données plus vastes, auprès de plusieurs milieux.
- Il serait intéressant de comparer les progrès des élèves identifiés à risque avec a) ceux de milieux non défavorisés dans les mêmes commissions scolaires et b) d'autres élèves de milieux défavorisés dans des écoles n'ayant pas développé une sensibilité à la qualité de la transition.
- Des études subséquentes pourraient comparer les modèles de concertation et d'organisation avec ceux de milieux non défavorisés ou encore avec des modèles vécus ailleurs dans le monde dans des populations utilisant un système alphabétique.
- Il serait pertinent d'examiner l'implantation d'un modèle in situ, au lieu de le faire après coup, pour dégager les conditions gagnantes tout au long de la mise en œuvre d'un nouveau projet de transition.
- Enfin, évaluer l'effet de la création d'une communauté d'apprentissage regroupant des directions scolaires intéressées à exercer un leadership pédagogique en lien avec cette transition pourrait représenter une suite cohérente à ce projet.

## PARTIE F- RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE

April, J., Charron, A. et Laroui, R. (2015). La littératie à l'éducation préscolaire : ce que les auteurs et les enseignants en disent. Communication faite dans le cadre du 83e Congrès de l'ACFAS, Montréal, 28 mai.

Conseil supérieur de l'éducation. Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services, Avis à la ministre de l'Éducation, Québec, CSE.

Dickinson, D. K., McCabe, A. et Essex, M. J. (2006). A Window of opportunity we must open to all : The case for preschool with high-quality support for language and literacy.

Duncan, L.G. et Seymour, P.H.K. (2000). Socio-economic differences in foundation level literacy. *British Journal of Psychology*, 91(2), 145-166.

Fernald, A., Marchman, V. A. and Weisleder, A. (2013), SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *Developmental Science*, 16: 234-248.

Giasson, J. et Saint-Laurent, L. (2004). La littératie familiale et l'apprentissage de la lecture chez des enfants de première année. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, XLI, 2, 191-212.

Gavigan, K., Dickinson, G., & Pribesh, S. (2012). ACCESS Issues in School Library Media Centers: Examining Library Schedules, Library Closures, and Poverty. In *Educational Media and Technology Yearbook* (pp. 187-197). Springer New York.

Harris, R. D. (2009). A Meta-Analysis on Father Involvement and Early Childhood Social-Emotional Development. NYU Applied Psychology OPUS (Online Publication of Undergraduate Studies).

Hoff, E. (2013). Interpreting the early language trajectories of children from low-SES and language minority homes: Implications for closing achievement gaps. *Developmental Psychology*, Vol 49(1), 4-14.

Krueger, R. A. et Casey, M. A. (2009). Focus groups: A practical guide for applied research (4th Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.  
Lefebvre, P. (2009). La prévention des difficultés de lecture et d'écriture grâce à la lecture partagée. *Langage et Littératie Chez l'Enfant en Service de Garde Éducatif*, 127.

Leseman, P. P. et van Tuijl, C. (2006). Cultural diversity in early literacy. In D. K. Dickinson & S.B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research*, Vol.3 (pp.211-228). New York, NY : The Guilford Press.

Lonigan, C.J., Burgess, S.R. et Anthony, J.L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: evidence from a latent variable longitudinal study. *Development Psychology*, 36, 596-613.

Lonigan, C. J., & Shanahan, T. (2009). *Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel. Executive Summary. A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention.* National Institute for Literacy.

McWayne, C., Green, L., & Fantuzzo, J. (2009). A variable- and person-oriented investigation of preschool competencies and Head Start children's transition to kindergarten and first grade. *Applied Developmental Science*.

MELS (2009). *Tous ensemble pour la réussite scolaire.* Gouvernement du Québec.

MELS. (2005). *Apprendre à lire. Action concertée pour le soutien à la recherche en lecture.* Gouvernement du Québec.

Morrow, L. M., Tracey, D. H., Woo, D. et Pressley, M. (1999). Characteristics of exemplary first-grade literacy instruction. *The Reading Teacher*, 52, 462-476.

Ouellet, C. (2007). Difficultés en lecture et en écriture au secondaire : représentations de futurs enseignants en classe ordinaire et partage d'interventions adaptées. Numéro spécial de la *Revue Caractères*, ABLF, Belgique.

Prévost, N. et Morin, M.-F. (2010). Les compétences orthographiques d'enfants d'âge préscolaire et les pratiques enseignantes d'entrée dans l'écrit. Communication faite dans le cadre du 78e Congrès de l'ACFAS, Montréal, 12 mai.

Taylor, B. M., Pearson, D. P., Clark, K. F. et Walpole, S. (2000). Effective schools and accomplished teachers: Lessons about primary-grade reading instruction in low income schools. *The Elementary School Journal*, 101, 121-165.

Turcotte, C. (2009). Différencier l'enseignement de la lecture au primaire : une question de sens. *Revue des sciences de l'éducation*, 35, 21-39.

Schulting, A. B., P. S. Malone et K. A. Dodge (2005). « The Effect of Schoolbased Transition Policies and Practices on Child Academic Outcomes ». *Developmental Psychology*, 41(6), p. 860-871

## LISTE DES ANNEXES

**Annexe I.....**

État des connaissances sur la question

**Annexe II.....**

Milieus de recherche et participants

**Annexe III.....**

Outils méthodologiques

**Annexe IV.....**

Résultats détaillés

**Annexe V.....**

Références complémentaires

## **ANNEXE I : ÉTAT DES CONNAISSANCES SUR LA QUESTION\***

\* cette annexe est inspirée d'un article actuellement en cours d'évaluation.

Entre la maternelle et la première année du primaire, les élèves traversent une période de transition entre deux ordres d'enseignement ayant des visées distinctes (Bart, Hajami et Bar-Haim, 2007; Riley et Jones, 2010). Des changements entre ces ordres se manifestent d'ailleurs par une conception différente de l'aménagement de l'environnement, du temps, des activités et des routines quotidiennes (Entwisle, et Alexander, 1998; Pianta et Stuhlman, 2004). Les pratiques de transitions entre les cycles sont, en ce sens, souvent analysées sous l'angle de l'espace, du temps, des approches pédagogiques et des efforts pour collaborer avec les parents. Toutefois, peu de travaux centrés sur la transition se penchent sur l'apprentissage d'une discipline spécifique comme le français écrit.

Or, selon des écrits récents (Barajas, Philipsen et Brooks-Gunn, 2007; Curby, Rimm-Kaufman et Ponitz, 2009; Rouse, Brooks-Gunn et McLanahan, 2005), certains enfants ne sont pas prêts à démarrer leur scolarité primaire puisqu'ils n'ont pas acquis les gains développementaux nécessaires à cette adaptation à l'école. Les résultats issus d'une enquête québécoise «En route pour l'école !» (MSSS, 2008) révèlent à ce sujet qu'un enfant sur trois est à risque de vivre des difficultés lors de la transition maternelle-1re année du primaire. Cette enquête précise également que les risques sont davantage élevés lorsque les élèves proviennent de milieux défavorisés. Ces résultats sont soulevés dans d'autres études ayant démontré que les enfants provenant de milieux défavorisés sont plus à risque d'échouer en écriture dès

la 1<sup>re</sup> année du primaire (La Paro, Pianta et Cox, 2000; Vitaro et Gagnon, 2000). L'une des hypothèses expliquant ce phénomène serait que ces élèves sont moins stimulés sur le plan de la valorisation et de la compréhension des fonctions de l'écrit et des apprentissages fondamentaux de l'écrit à la maison (Fernald, Marchman et Weisleder, 2013; Gavigan, Dickinson et Pribesh, 2012; Hart et Risley, 1995; Hoff, 2013).

Selon le programme de formation de l'école québécoise, l'éducation préscolaire se consacrerait à développer des compétences pour apprendre, sans viser le développement de connaissances spécifiques disciplinaires (Duval et Bouchard, 2013). Néanmoins, les connaissances sur l'écrit attendues à la fin de la 2<sup>e</sup> année, sont très élevées. Par exemple, il est attendu que les élèves soient capables d'utiliser l'orthographe conforme d'usage de 500 mots fréquents et d'utiliser les pronoms personnels comme substitut dans une phrase lors d'une reprise d'information.

### **L'entrée dans l'écrit**

Le français compte plus de graphèmes (130) que de phonèmes (36), et est considéré telle une langue semi-opaque, car les correspondances entre ces phonèmes et graphèmes sont peu régulières (Jaffré, 2003). De plus, certains mots ne répondent pas exclusivement aux règles de correspondances lettre-son puisque leur orthographe découle, par exemple, d'une racine latine (corps-corpus), ce qui les rend plus difficiles à lire, mais surtout à écrire. Pour écrire un mot correctement, il faut également maîtriser des régularités orthographiques (géant, gant ou encore poison, poisson) puisque le français comporte de nombreux phénomènes de polyvalence, c'est-à-dire qu'une

lettre peut faire différents sons selon son contexte, puis à l'inverse, un son peut être représenté par différentes lettres ou groupes de lettres (eau, o, au) (Mousty et Alegria, 1999). À ceci s'ajoute le caractère inaudible de plusieurs morphèmes flexionnels (mes frères) et dérivationnels (comme dans grand et blanc) (Chapleau, 2015 ; Fayol, 2008). Le jeune lecteur scripteur doit donc articuler des connaissances, entre autres, sur les lettres, les sons, les régularités orthographiques, les lettres muettes et les morphèmes. Plusieurs études ont ainsi démontré la complexité de l'apprentissage de l'orthographe française et les nombreux défis qui attendent les élèves (Seymour, Aro et Erskine, 2003; Sprenger-Charolles, 2008). À cet égard, un scripteur qui se considère peu habile et qui maintient ses difficultés durant ses premières expériences scolaires sera porté à renoncer à l'écriture (Montésinos-Gelet et Morin, 2008). L'inconfort et le déplaisir face à l'acte d'écrire le conduiront à inhiber ses comportements de scripteur, ce qui est très inquiétant puisque la communication écrite est nécessaire pour participer à la vie citoyenne (MEQ, 2001; OCDE et statistique Canada, 2011; Cartier 2006).

### **Continuité éducative**

La continuité éducative implique une suite dans l'expérience de l'enfant et en ce sens, elle comprend un arrimage de son expérience immédiate à son expérience antérieure, et ces dernières introduisent à leur tour son expérience ultérieure (Joncas, 1997). Cette consistance entre les expériences vécues dans les divers environnements qu'il rencontre appuie ses

apprentissages ainsi que d'autres sphères de développement, comme celle socioémotionnelle (Allen et Kelly, 2015).

Des chercheurs (Jacques et Deslandes, 2002; Mangione et Speth, 1998; Pierce et Bruns, 2013) décrivent certaines conditions favorisant la réalisation de cette continuité dans le milieu scolaire. Parmi celles-ci, les familles jouent un rôle de partenaire, les différents intervenants se concertent et cultivent une communication efficace, les besoins des enfants sont considérés en respectant la culture de sa famille. Ces conditions reposent d'une part sur la capacité à travailler en équipe et donc, une organisation qui permet ce travail et d'autre part, sur la compréhension des ruptures dans cette continuité, qui sont inévitables par moments. Ces passages, qui ont par ailleurs le potentiel de favoriser de nouveaux apprentissages (Berger, 2015), sont plus facilement traversés en présence du soutien adéquat d'un adulte. Il revient donc aux intervenants scolaires de « créer un fil conducteur qui lie toutes les expériences de l'enfant en leur donnant un sens commun » (Joncas, 1997, p. 17) pour créer une continuité et assurer une bienveillance certaine devant les défis difficiles.

Pour tisser ce fil conducteur, Ahtola, Silinskas, Poikonen, Kontoniemi, Niemi et Nurmi (2011) ainsi que Skinner, Bryant, Coffman, et Campbell (1998) suggèrent aux enseignantes de la maternelle et de la 1<sup>re</sup> année d'échanger leurs points de vue et d'arrimer leurs interventions pédagogiques sur des bases communes afin de créer une meilleure harmonisation des pratiques entre l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire et réduire ainsi les discontinuités entre les contextes éducatifs. Sur le plan des pratiques

enseignantes en classe et à l'extérieur de celle-ci, ces suggestions semblent pertinentes, mais elles n'orientent pas les intervenants vers des voies concrètes. Néanmoins, ces auteurs soulignent l'importance de développer deux types de pratiques enseignantes à l'égard de cette transition : les pratiques d'enseignement, qui réfèrent à l'acte d'enseigner, puis les pratiques organisationnelles, qui réfèrent davantage à la dimension collective au sein de l'institution (Marcel, Dupriez et Périsset Bagnoud, 2007).

### **Pratiques d'organisation**

Il semble d'ailleurs y avoir un certain consensus sur les facteurs caractérisant les écoles les plus performantes sur le plan des pratiques d'organisation: une direction qui montre un leadership assuré envers la qualité de l'enseignement offert, une équipe-école qui détient des attentes élevées envers la réussite de tous les élèves, l'établissement d'un climat sécuritaire propice aux apprentissages dans l'école, la priorité accordée aux matières de base (lecture, écriture, mathématique) et enfin, des évaluations fréquentes visant à suivre le progrès des élèves et orienter l'enseignement (Archambault et Harnois, 2010; Bissonnette, Richard, Gauthier Bouchard, 2005; Taylor, Pearson, Clark et Walpole, 1999). Ces facteurs peuvent inspirer des établissements scolaires qui visent la concertation, la réussite du plus grand nombre d'élèves et la création d'un sentiment de sécurité dans l'école, mais une fois de plus, ils ne suggèrent pas de pratiques précises pour favoriser une transition réussie entre les cycles d'enseignement.

Sachant que l'entrée dans l'écrit représente un grand défi pour plusieurs enfants de milieux défavorisés, que ces derniers gagneraient à vivre des expériences conçues à partir d'un fil conducteur entre la maternelle et la 1re année, mais que le programme de formation offre peu de repères pour favoriser cette continuité, comment y arriver ? Cette recherche s'attache à mieux comprendre comment des équipes-écoles reconnues pour avoir développé des pratiques de transition des apprentissages de l'écrit entre la maternelle et la 1re année ont réussi à y arriver. En comprenant mieux les démarches et les solutions envisagées par ces milieux, des pistes concrètes pourraient être transmises à de milieux scolaires aux prises avec des problématiques semblables.

## **ANNEXE II : MILIEUX DE RECHERCHE ET PARTICIPANTS**

Contenu de l'annexe :

- 2.1 Échantillon au T1, T2 et T3
- 2.2 Profil socio-économique des écoles
- 2.3 Taux de réponse par instruments

## 2.1 Échantillon au T1, T2 et T3

	Enseignants			Élèves		
	T1	T2	T3	T1	T2	T3
Laval	4	4	4	57	81	76
Laurentides	2	2	2	32	39	36
Bas Saint-Laurent	4	4	4	57	64	66
Côte-Nord	2	2	2	29	25	24
Rive-Sud de Québec	3	5	3	44	69	70
<b>TOTAL</b>	<b>15</b>	<b>17</b>	<b>15</b>	<b>219</b>	<b>278</b>	<b>272</b>

T1: maternelle (avril et mai)

T2 : 1<sup>re</sup> année (octobre)

T3 : 1<sup>re</sup> année (mai)

## 2.2 Profil socio-économique des écoles

	Élèves issus de l'immigration	Nbre d'élèves dans l'école	Nbre d'élèves en maternelle (T1)	Nb d'élèves en 1 <sup>re</sup> année (T2 et T3)
Laval	71 %	581	77	76
Laurentides	0 %	248	36	36
Bas Saint-Laurent	3 %	280	72	66
Côte-Nord	2 %	175	29	24
Rive-sud de Québec	4 %	421	82	70

Indices de défavorisation: 8, 9 ou 10.

## 2.3 Taux de réponse par instrument

### Sondage a coupe transversale

Toutes les directions d'école (n = 5) ont remplis le sondage avant les premières observations dans les milieux en 2013.

### Épreuve administrées aux élèves

Le nombre d'élèves présents lors des passations des épreuves (production de phrase, de mots et questionnaire sur valorisation et motivation envers l'écrit) au T1 et au T3 est présenté dans le tableau suivant.

<b>Répartition des élèves ayant commencé et terminé le projet dans chacune des écoles</b>		
	<b>T1</b>	<b>T3</b>
<b>Laval</b>	57	34
<b>Laurentides</b>	32	23
<b>Bas Saint-Laurent</b>	57	30
<b>Côte-Nord</b>	29	23
<b>Rive-sud de Québec</b>	44	26
<b>Total</b>	219	136

Les analyses ont été réalisées sur les 136 élèves qui ont été présents aux trois temps.

### Journaux de bord

Les enseignants étaient invités à remplir les pages du journal de bord pendant une période de deux semaines suivant les périodes d'observations. Le nombre d'enseignants qui ont rempli les journaux de bord aux trois temps est consigné dans le tableau suivant.

	<b>T1</b>	<b>T2</b>	<b>T3</b>
<b>Laval</b>	1	1	2
<b>Laurentides</b>	2	2	2
<b>Bas Saint-Laurent</b>	3	4	4
<b>Côte-Nord</b>	2	0	2
<b>Rive-sud de Québec</b>	3	1	2
<b>Total</b>	11	8	12

Le nombre de journaux de bord reçu varie entre les temps. En effet, au T1, 15 enseignants participaient à la recherche et 11 d'entre eux ont remis leur journal de bord. Lors du T2, 8 enseignants ont remis leur journal de bord sur une possibilité de 17. Finalement, seulement deux enseignants ont oublié d'envoyer leur journal de bord lors du T3 dès lors 12 journaux de bord ont été reçus.

### **Observations en classe**

Lors des périodes d'observation, les enseignantes avaient comme consigne de réaliser une activité sur l'écrit qui était habituelle dans leur classe. Deux personnes étaient présentes lors des observations et recueillaient des données à l'aide d'une grille. Le nombre d'enseignants observés lors des trois temps est présenté dans le tableau suivant.

	<b>T1</b>	<b>T2</b>	<b>T3</b>
<b>Laval</b>	4	4	4
<b>Laurentides</b>	2	2	2
<b>Bas Saint-Laurent</b>	4	4	4
<b>Côte-Nord</b>	2	2	2
<b>Rive-sud de Québec</b>	3	5	2
<b>Total</b>	15	17	14

Dans l'école de la rive-du de Québec, un changement au sein du personnel enseignant a diminué le nombre d'enseignants observés lors du T3. Trois

enseignants de première année n'ont donc pas été observés pour une deuxième fois.

### **Entretien de groupe**

Les entretiens de groupe se sont déroulés simultanément aux collectes de données du T3 (avril-mai 2015). Quatre équipes-écoles ont participé aux entretiens. Une d'entre elle a exprimé le désir de ne pas prendre part à cet entretien puisqu'elle avait subi un changement de personnel important au sein de son équipe.

## **ANNEXE III : OUTILS MÉTHODOLOGIQUES**

Contenu de l'annexe :

3.1 Sondage

3.2 Épreuve valorisation de l'écrit

3.3 Épreuve écriture de mots

3.4 Journal de bord

3.5 Grille d'observation

3.6 Grille d'entretien de groupe

3.7 Formulaire de consentement (sujets mineurs)

3.8 Formulaire de consentement (sujets majeurs)

3.9 Explication grilles d'analyse de production de mots et de phrase

### **3.1 Sondage**

<b>INFORMATIONS GENERALES (PROFIL SOCIO-ECONOMIQUE DE L'ÉCOLE)</b>
--

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

Nom de votre école :

---

Nom de votre commission scolaire :

---

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

2.1 Si oui, dans quelle proportion (%) ? \_\_\_\_\_

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

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

---

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

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

Maternelle 5ans : \_\_\_\_\_ élèves

1<sup>re</sup> année : \_\_\_\_\_ élèves

### 3.2 Épreuve valorisation de l'écrit (copie chercheur)

#### MOTIVATION À ÉCRIRE (Je n'aime pas, j'aime un peu, j'aime beaucoup)

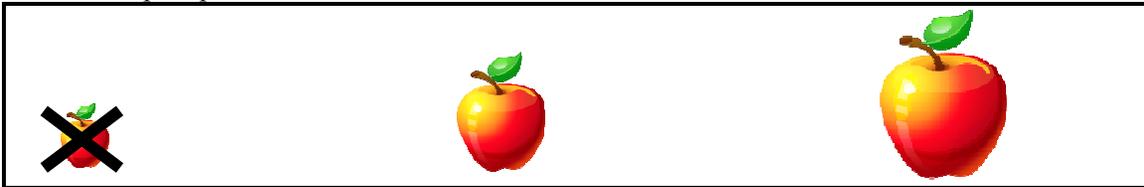
EXEMPLE 1 : Aimer le jus de pommes.

EXEMPLE 2 : Faire du vélo.

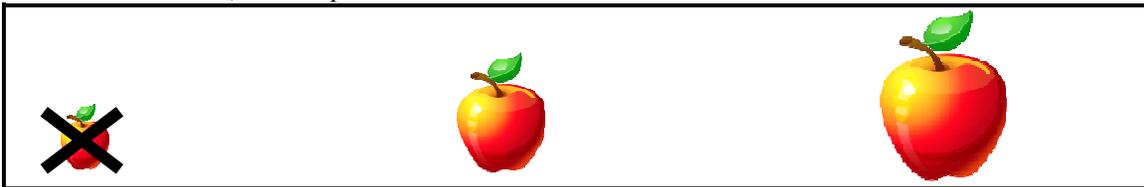
1. Apprendre à écrire des mots nouveaux.



2. Faire le plus possible d'écriture.



3. Écrire des mots, même quand c'est difficile.



4. Lorsque l'enseignant nous dit que c'est le temps de faire de l'écriture.



## PERCEPTION DE COMPÉTENCE EN ÉCRITURE (pas du tout, un peu, beaucoup)

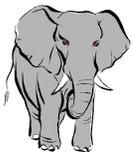
1. L'écriture est une chose très facile pour moi.



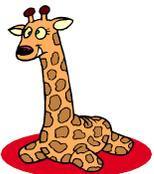
2. Il faut que je me force beaucoup quand j'écris.



3. Je réussis très bien mes activités d'écriture.



4. J'oublie souvent ce que j'apprends en écriture.

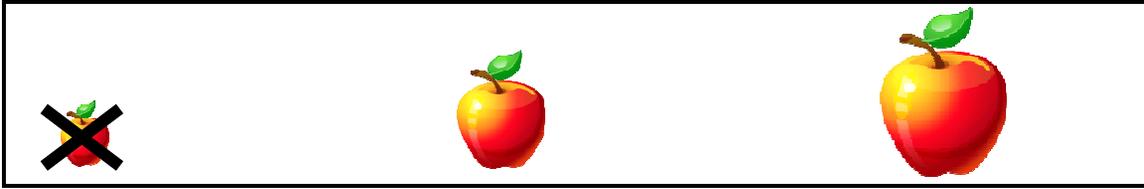


5. Je termine rapidement mes exercices d'écriture.

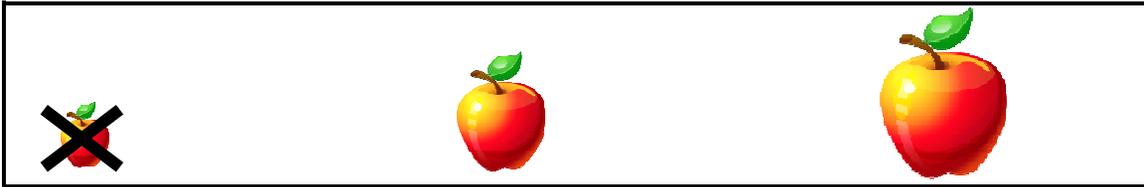


6. Je serai encore meilleur en écriture l'année prochaine.

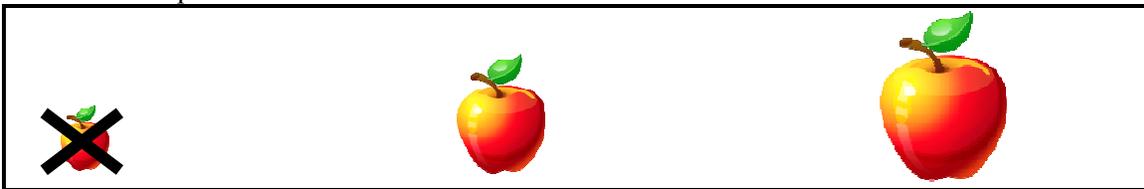




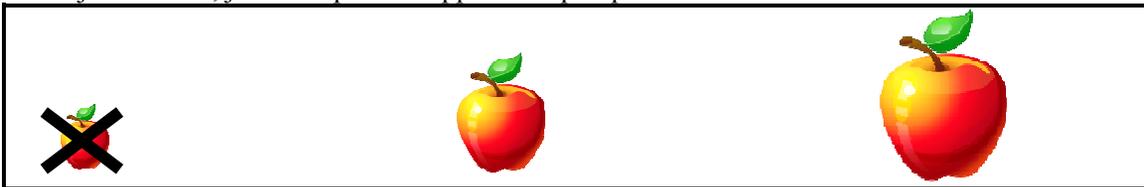
7. Je suis l'un des meilleurs de ma classe en écriture.



8. Je me trompe souvent dans mes exercices d'écriture.

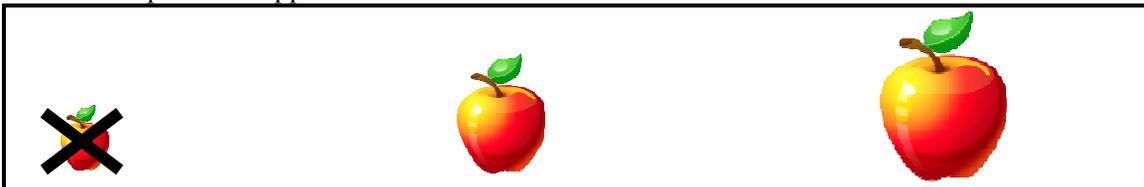


9. Si je le décide, je suis capable d'apprendre quelque chose de vraiment difficile en écriture.



### VALORISATION DE L'ÉCRIT (pas du tout, un peu, beaucoup)

1. C'est important d'apprendre à écrire.

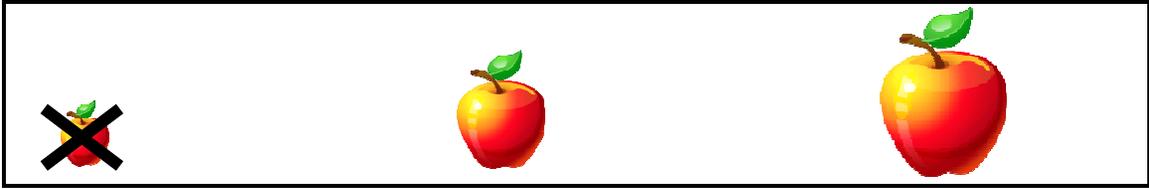


2. J'ai très hâte de savoir écrire tout plein de mots.

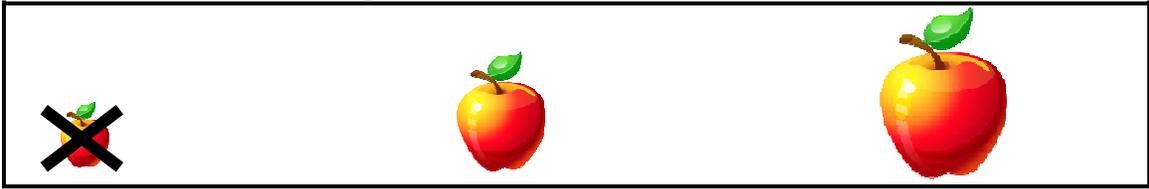


3. J'ai hâte de pouvoir écrire une longue histoire.

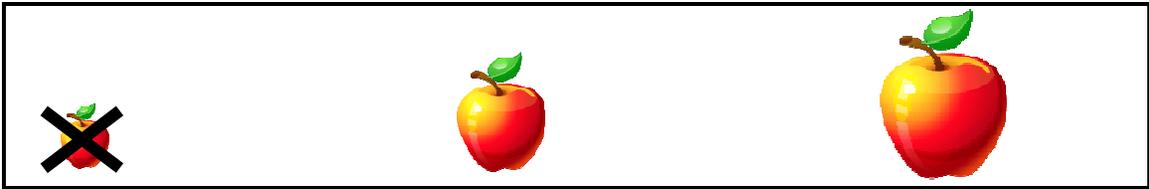




4. J'aime écrire dans mes temps libres.



5. Dans la vie, c'est très utile de savoir écrire.



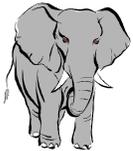
### 3.2 Épreuve valorisation de l'écrit (copie élève)

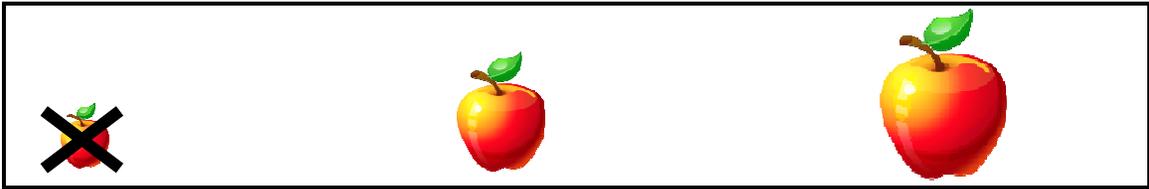
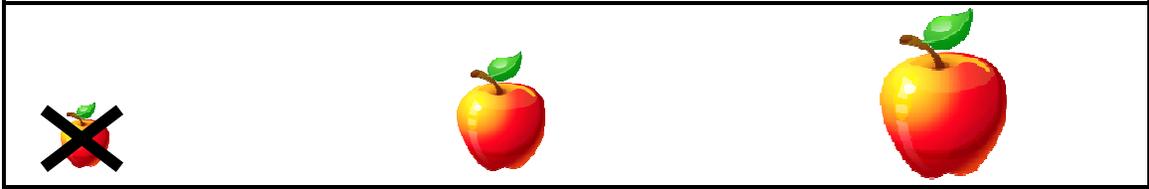
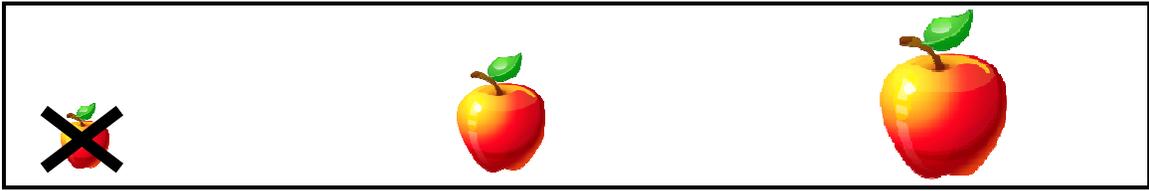
Nom : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_  
École : \_\_\_\_\_ Enseignant : \_\_\_\_\_

#### MOTIVATION À ÉCRIRE (Je n'aime pas, j'aime un peu, j'aime beaucoup)

PERCEPTION DE COMPÉTENCE EN ÉCRITURE (pas du tout, un peu, beaucoup)





VALORISATION DE L'ÉCRIT (pas du tout, un peu, beaucoup)



--	--	--



--	--	--



--	--	--



--	--	--



--	--	--

### **3.3 Épreuve d'écriture (copie chercheur)**

## **Épreuve d'écriture de mots**

### **Consignes de passation**

1<sup>re</sup> année automne (TEMPS 2)

**Matériel nécessaire :**

- feuille réponse
- crayon à la mine

**Modalité de passation :** épreuve collective

**Limite de temps :** aucune

### **Consignes générales**

**AVANT :**

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

**PENDANT :**

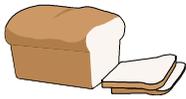
- ◆ **N'accentuez pas** les syllabes et ne prononcez pas les lettres muettes. Par exemple, cerise se prononce [seriz] et non [serize].
- ◆ Dites les mots seuls, **sans déterminant**. On dit « pain » et non « le pain ».
- ◆ Prononcez la phrase du début à la fin; ne faites **aucune pause** entre les mots.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

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

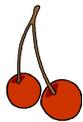


Écris : Les enfants regardent les bonbons.

Indiquer aux enfants de tourner la page



Écris : pain



Écris : cerise



Écris : chapeau

Indiquer aux enfants de tourner la page



Écris : escargot



Écris : macaroni



Écris : épouvantail

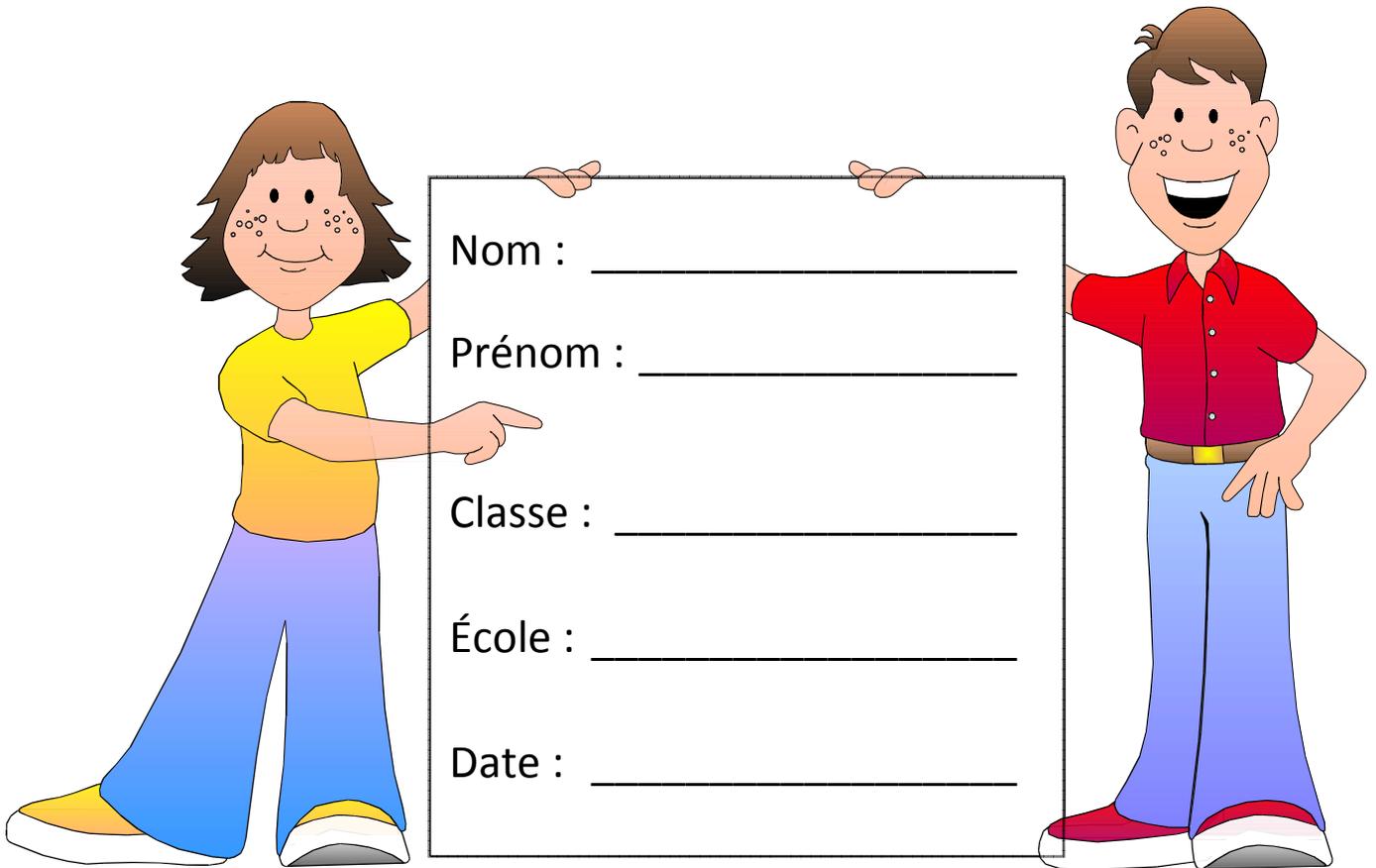
**3.3 Épreuve d'écriture 1<sup>re</sup> année T2 (copie élève)**

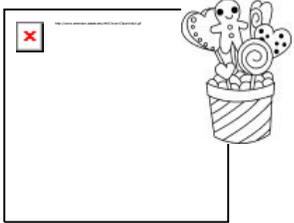
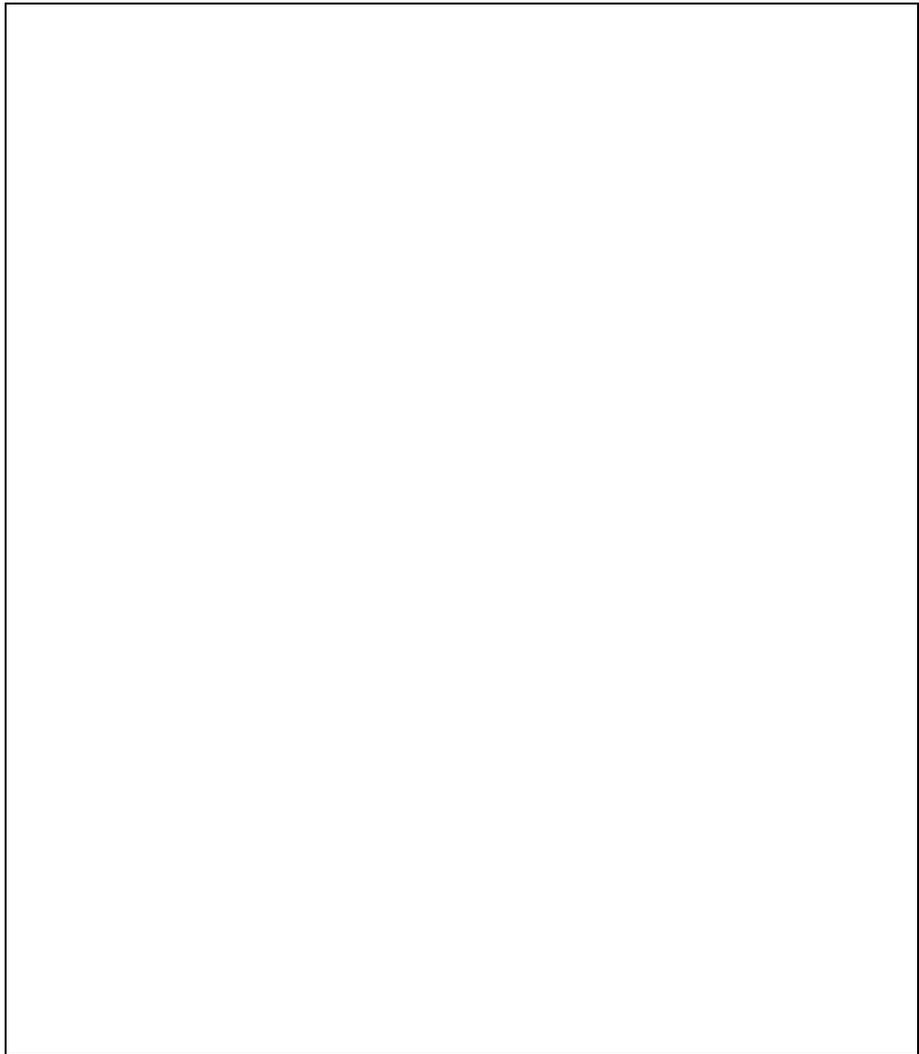
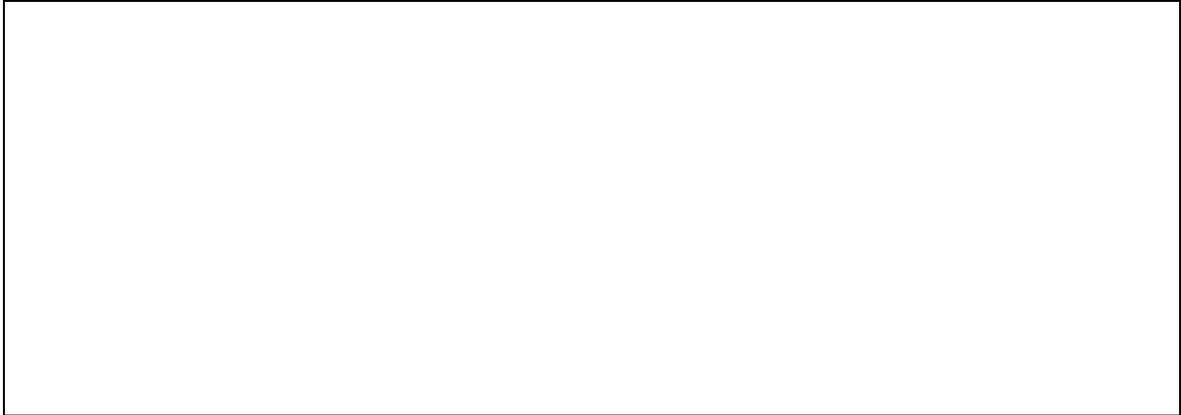
No. de sujet :

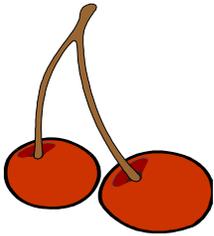
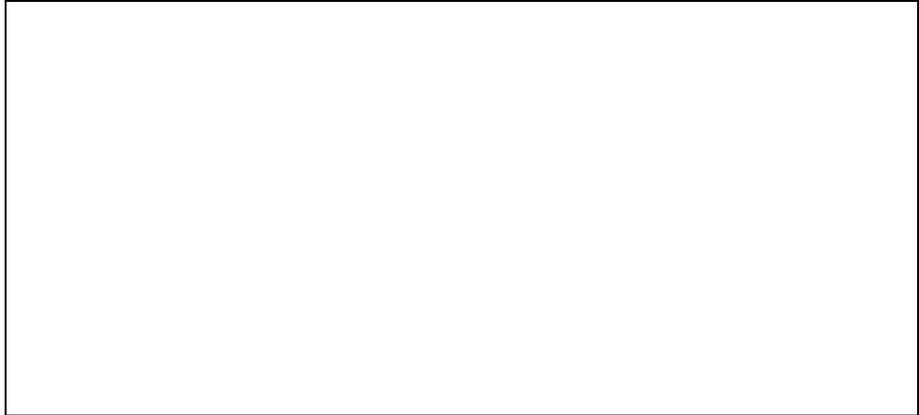
## Épreuve d'écriture de mots

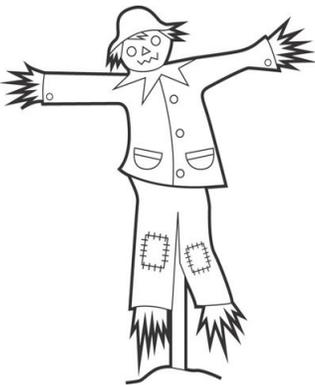
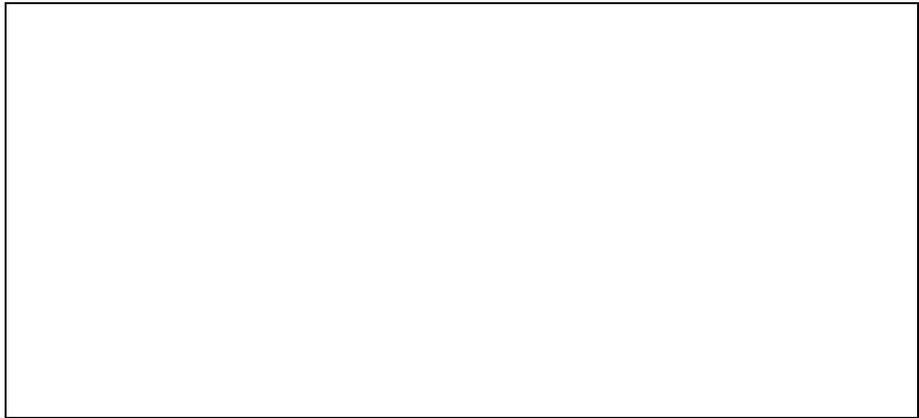
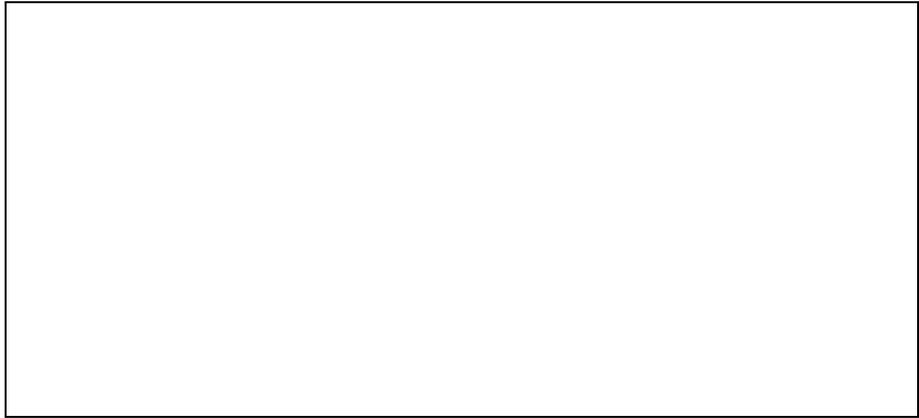
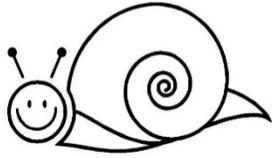
1<sup>re</sup> année automne 2014

TEMPS 2









Nom : \_\_\_\_\_

École : \_\_\_\_\_

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

### 3.4 Journal de bord

## Journal de bord

Situations d'enseignement en émergence de l'écrit

Pour chacune des situations d'enseignement/apprentissage, fournir des précisions à l'aide du tableau suivant (cocher les éléments correspondants) :

<p><b>1. Habileté(s) visée(s) :</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li><input type="checkbox"/> Fonctions de l'écrit (à quoi ça sert écrire ?)</li><li><input type="checkbox"/> Fonctionnement de l'écrit (comment l'écrit fonctionne ?)</li><li><input type="checkbox"/> Connaissance des lettres</li><li><input type="checkbox"/> Conscience phonologique<ul style="list-style-type: none"><li>portant sur : <input type="checkbox"/> la syllabe <input type="checkbox"/> la rime <input type="checkbox"/> le son</li></ul></li><li><input type="checkbox"/> Lien lettre-son</li><li><input type="checkbox"/> Stratégies d'identification des mots écrits</li><li><input type="checkbox"/> Stratégies de production des mots écrits</li><li><input type="checkbox"/> Vocabulaire</li><li><input type="checkbox"/> Habiletés rédactionnelles</li><li><input type="checkbox"/> Conventions orthographiques (norme orthographique)</li><li><input type="checkbox"/> Calligraphie</li><li><input type="checkbox"/> Autre, précisez :</li></ul>	<p><b>3. Durée de la situation :</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li><input type="checkbox"/> moins de 15 minutes</li><li><input type="checkbox"/> 15 à 30 minutes</li><li><input type="checkbox"/> une période (30 à 60 minutes)</li><li><input type="checkbox"/> plus d'une période</li><li><input type="checkbox"/> une seule fois dans la journée</li><li><input type="checkbox"/> plus d'une fois dans la journée</li><li><input type="checkbox"/> matin</li><li><input type="checkbox"/> après-midi</li></ul>	<p><b>6. Rôle(s) des élèves:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li><input type="checkbox"/> Appliquer des connaissances</li><li><input type="checkbox"/> Expliquer ses stratégies à l'enseignant</li><li><input type="checkbox"/> Expliquer ses stratégies aux pairs</li><li><input type="checkbox"/> Se questionner</li><li><input type="checkbox"/> Mémoriser</li><li><input type="checkbox"/> Auto-évaluer ses connaissances et stratégies</li><li><input type="checkbox"/> Autre, précisez :</li></ul>
	<p><b>4. Type de regroupement des élèves</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li><input type="checkbox"/> collectif (groupe, classes)</li><li><input type="checkbox"/> équipe, plus de 2 élèves</li><li><input type="checkbox"/> dyade</li><li><input type="checkbox"/> individuel</li><li><input type="checkbox"/> élèves sélectionnés (activité ciblée pour certains élèves seulement), Précisez quels élèves : faibles, forts</li></ul>	<p><b>7. Rôle(s) de l'enseignant(e):</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li><input type="checkbox"/> Questionner les élèves</li><li><input type="checkbox"/> Expliquer des notions</li><li><input type="checkbox"/> Guider les élèves</li><li><input type="checkbox"/> Modéliser des stratégies</li><li><input type="checkbox"/> Décortiquer la tâche</li><li><input type="checkbox"/> Donner de la rétroaction aux élèves</li><li><input type="checkbox"/> Autre, précisez :</li></ul>

<p><b>2. Contexte de l'activité:</b></p> <p><input type="checkbox"/> Message du matin</p> <p><input type="checkbox"/> Dictée à l'adulte</p> <p><input type="checkbox"/> Écriture collective</p> <p><input type="checkbox"/> Écriture en équipe</p> <p><input type="checkbox"/> Activité d'orthographe approchées</p> <p><input type="checkbox"/> Enseignement de lettres (lesquelles ? _____)</p> <p><input type="checkbox"/> Enseignement de sons (lesquels ? _____)</p> <p><input type="checkbox"/> Lecture d'une histoire</p> <p><input type="checkbox"/> Activité de calligraphie</p> <p><input type="checkbox"/> Ateliers d'écriture</p> <p><input type="checkbox"/> Autre, précisez :</p>	<p><b>5. Matériel utilisé:</b></p> <p><b>Enseignant</b></p> <p><b>Élèves</b></p> <p><input type="checkbox"/> Affiches <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> Albums <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> Magazines <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> Documentaires <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> Abécédaires <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> Dictionnaire <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> Prénoms <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> Mots-étiquettes <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> Ardoise <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> TIC * <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> Lettres mobiles <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> Autre, précisez :</p>	<p><b>8. Autres précisions</b> concernant cette situation d'enseignement/apprentissage:</p>
---	--	---

\* ordinateur, tablette, tableau numérique

Nom de l'enseignante : \_\_\_\_\_  
 Nom de l'école : \_\_\_\_\_  
 Date : \_\_\_\_\_

### 3.5 Grille d'observation

#### GRILLE D'OBSERVATION

#### 1. Environnement de la classe

<p><b>Sur les murs (affiches) :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Chaîne alphabétique</li> <li><input type="checkbox"/> Lettres (Quel type? Minuscule, majuscule, scripte, cursive? )</li> <li><input type="checkbox"/> Sons (Quel matériel?)</li> <li><input type="checkbox"/> Mots-étiquettes (Quels types de mots? Mots fréquents? Selon un thème?)</li> <li><input type="checkbox"/> Mots liés à la routine (Calendrier, horaire, responsabilités, ateliers, etc.)</li> <li><input type="checkbox"/> Modèles de lettres pour la calligraphie (Quel matériel? Quel type de lettre?)</li> <li><input type="checkbox"/> Prénoms</li> <li><input type="checkbox"/> Autres</li> </ul>	<p><b>Dans le coin lecture :</b></p>  <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Abécédaires</li> <li><input type="checkbox"/> Albums</li> <li><input type="checkbox"/> Documentaires</li> <li><input type="checkbox"/> Magazines</li> <li><input type="checkbox"/> Autres : _____</li> </ul>
	<p><b>Dans le coin écriture :</b></p>  <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Crayons</li> <li><input type="checkbox"/> Modèles de lettres</li> <li><input type="checkbox"/> Modèles de prénoms</li> <li><input type="checkbox"/> Mots-étiquettes</li> <li><input type="checkbox"/> Magazines, albums, etc.</li> <li><input type="checkbox"/> TIC</li> <li><input type="checkbox"/> Matériel calligraphie (texture, wikki stix, etc.)</li> <li><input type="checkbox"/> Autres :</li> </ul>

#### 2. Contexte de l'activité observée

<p>Décrire en quelques mots l'activité.</p>
Type de regroupement :
Matériel :
Durée :

#### 3. Terminologie utilisée

L'enseignante utilise ces termes pour parler :

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

#### 4. Description de l'activité

Habileté visée	Description de l'activité (Dans cette activité, l'enseignante...)
----------------	---

Clarté cognitive/concept s liés à l'écrit	Présente les <b>particularités d'un livre</b> (ex : titre, quatrième de couverture, auteur).	
	Aborde l' <b>orientation de l'écrit</b> (gauche, droite, haut, bas).	
	Fait <b>classer des livres</b> dans le coin lecture.	
	Amène ses élèves à <b>distinguer les types d'écrits</b> .	
	Fait prendre conscience à ses élèves des <b>fonctions de l'écrit</b> (code, usage, ...).	
	Demande aux élèves de <b>distinguer l'écrit de l'image</b> .	
Connaissance des lettres	Fait connaître à ses élèves du <b>vocabulaire technique de la langue</b> : majuscule, minuscule, mot, phrase, texte, titre, blancs graphiques, ponctuation, paragraphe, etc.	
	Enseigne le <b>nom</b> de certaines lettres.	
	Enseigne le <b>son</b> de certaines lettres.	
	Travaille à partir du <b>tracé de la lettre</b> .	
	Fait <b>comparer des lettres</b> , selon leurs différences ou leurs ressemblances (minuscules, majuscules,).	
	Invite les élèves à <b>identifier</b> une ou des lettres. (quelle est cette lettre?)	
Conscience phonologique et conscience phonémique	Invite les élèves à <b>reconnaitre</b> une ou des lettres. (trouve le «f»)	
	Amène les élèves à <b>manipuler les syllabes</b> .	
	Amène les élèves à <b>manipuler les rimes</b> .	
	Invite les élèves à <b>trouver des mots</b> selon des caractéristiques phonologiques particulières. (trouve un mot qui commence par..., trouve un mot qui rime avec...)	
Principe alphabétique	Invite les élèves à <b>manipuler les phonèmes</b> .	
	Demande à ses élèves d' <b>établir des relations</b> entre les sons du langage et les lettres de l'alphabet.	
Stratégies d'identification et de production des mots écrits	Fait prendre conscience à ses élèves de l' <b>ordre des sons</b> entendus dans les mots écrits (séquentialité).	
	Amène les élèves à <b>deviner ou prédire</b> ce qui est écrit.	
	Amène ses élèves à faire <b>correspondre</b> chaque lettre d'un mot aux phonèmes afin d'identifier ce mot.	
	Invite ses élèves à <b>mémoriser</b> des mots.	
	Travaille la <b>segmentation des mots</b> écrits en syllabes.	
	Travaille la <b>reconnaissance de mots</b> (par exemple, à partir des prénoms ou de mots étiquettes).	
	Demande à ses élèves de <b>trouver le petit mot</b> dans le grand mot (hiver-hivernal).	
	Enseigne le sens de certains <b>préfixes</b> (pré, anti, re) ou <b>suffixes</b> (hivernal).	
	Enseigne une <b>régularité orthographique</b> (ex : «s» entre deux voyelles).	
	Amène les élèves à utiliser la <b>stratégie analogique phonologique</b> (le même son que).	
	Amène les élèves à utiliser la <b>stratégie analogique orthographique</b> (la même partie de mot que).	
Vocabulaire	Invite ses élèves à <b>écrire en recopiant</b> .	
	Incite ses élèves à <b>trouver comment s'écrit un mot</b> .	
Conventions orthographiques	Enseigne des <b>nouveaux mots</b> de vocabulaire de façon explicite.	
	Enseigne des <b>stratégies d'apprentissage du vocabulaire</b> (utiliser le contexte et la morphologie).	
Habilités rédactionnelles	Aborde le concept de <b>norme orthographique</b> (présence de digrammes, morphogrammes, etc.).	
	Aborde la <b>morphologie du nombre</b> (singulier/pluriel).	
	Aborde la <b>morphologie du genre</b> (féminin/masculin).	
Calligraphie	Invite les élèves à <b>écrire un mot, une phrase, une partie d'histoire</b> .	
	Utilise les <b>stratégies rédactionnelles</b> avec les enfants (planification, mise en texte, révision).	
Calligraphie	Enseigne qu'une phrase commence par une majuscule et se termine par un signe de ponctuation.	
	Enseigne <b>certaines lettres ou certains traits à calligraphier</b> .	
Calligraphie	Travaille sur l' <b>orientation de l'écriture</b> .	

	Corrige les <b>mauvaises tenues</b> de crayon.	
	Corrige les <b>mauvaises postures</b> pour écrire.	
	Invite les élèves à développer <b>leurs habiletés de graphomotricité fine</b> .	

Annexe :

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

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

### **3.6 Canevas entretien de groupe**

#### **Canevas pour les entretiens de groupe**

Buts :

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

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

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

Étape	Question	Sous-questions et relances
Bienvenue	Merci Rappel de la recherche Rappel des instruments déjà utilisés	
Ouverture	Depuis combien de temps travaillez-vous sur la transition en écriture entre la maternelle et la 1 <sup>re</sup> année?	
Introduction	Quels étaient les objectifs de travailler sur la transition ?	Que vouliez-vous améliorer ? Avez-vous relevé un problème dans la structure en place?
Transition	Qui sont les intervenants impliqués dans cette transition ?	Y a-t-il un leader ?
Questions clés	Comment avez-vous décidé <b>des</b>	En maternelle ?

	<b>apprentissages</b> à cibler ?	En 1 <sup>re</sup> année ?
	Comment avez-vous décidé des <b>pratiques d'enseignement</b> à privilégier ?	En maternelle ? En 1 <sup>re</sup> année ?
	En maternelle, est-ce qu'il y a une identification des élèves à risque de vivre des difficultés en écriture	L'identification a-t-elle lieu en début, milieu, fin d'année maternelle? Comment sont-ils identifiés ? Quelles sont les informations transmises aux enseignantes de la 1 <sup>re</sup> année?
	Quels sont vos moyens de vous concerter ?	À quelle fréquence ? Quand dans l'année ? Avec les parents ? Rencontres formelles ? Suivis des élèves ?
	Avez-vous rencontré certaines difficultés lors de vos premières discussions autour de la transition?  Est-ce qu'il y a encore certaines difficultés ?	Divergence d'opinion Interprétation du programme Vision de la maternelle vs 1 <sup>re</sup> année
	Que faites-vous de nouveau que vous ne faisiez pas avant ?	Matériel, contenus, activités, suivi, etc.
Questions finales	Si vous pouviez donner des conseils à une autre école sur la transition, quels seraient-ils ?	Matériel, progression des apprentissages à favoriser, leadership, approches efficaces, organisation, rencontres d'équipe, etc.
	Avez-vous des suggestions pour la formation initiale et continue ?	

### **3.7 Formulaires de consentement (sujets mineurs)**

#### **FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (parents)**

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

#### IDENTIFICATION

**Responsable du projet : Catherine Turcotte**

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

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

**Adresse courriel : [turcotte.catherine@uqam.ca](mailto:turcotte.catherine@uqam.ca)**

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

#### BUT GÉNÉRAL DU PROJET

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

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

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

#### PROCÉDURES

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

#### AVANTAGES ET RISQUES D'INCONFORT

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

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

## ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ

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

## PARTICIPATION VOLONTAIRE

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

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

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

## DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

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

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

## REMERCIEMENTS

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

## AUTORISATION PARENTALE

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

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

**OUI**

**NON**

**Signature du parent :** \_\_\_\_\_ **Date :** \_\_\_\_\_

**Nom du parent (en lettres moulées) :** \_\_\_\_\_

**Coordonnées (facultatif) :** \_\_\_\_\_

**Signature de la chercheuse :** \_\_\_\_\_ **Date :** \_\_\_\_\_

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

## 3.8 Formulaire de consentement (sujets majeurs)



### FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (enseignants)

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

#### IDENTIFICATION

Responsable du projet : Catherine Turcotte

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

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

Adresse courriel : [turcotte.catherine@uqam.ca](mailto:turcotte.catherine@uqam.ca)

Membres de l'équipe : Chantal Ouellet (professeure, UQAM), France Dubé (professeure, UQAM), Nathalie Prévost (professeure, UQAM), Marie-Julie Godbout (assistante de recherche), Jennifer Parent (professionnelle de recherche)

#### BUT GÉNÉRAL DU PROJET

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

Le but de cette étude est de décrire les pratiques d'enseignement et les modèles d'organisation et de collaboration d'équipes-écoles exemplaires qui préviennent les difficultés en écriture et favorisent une transition réussie entre la maternelle et la 1<sup>re</sup> année du primaire en milieu défavorisé.

#### PROCÉDURES

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

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

#### AVANTAGES et RISQUES

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

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

#### CONFIDENTIALITÉ

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

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

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

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

#### **PARTICIPATION VOLONTAIRE**

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

#### **DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?**

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

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

#### **REMERCIEMENTS**

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

#### **SIGNATURES :**

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

Signature du participant : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom du participant (en lettres moullées) : \_\_\_\_\_

Coordonnées (facultatif) : \_\_\_\_\_

Signature de la chercheuse : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

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

### **3.9 Explication grilles d'analyse de production de mots et de phrase**

#### **Analyse de la phrase : «Les enfants mangent des bonbons»**

##### Critère 1 : nb de blancs graphiques

Ici, il s'agit de compter le nombre de blancs graphiques sur un total de 4.

- 0 = tous les mots sont collés
- 1 = présence de 1 blanc graphique
- 2 = présence de 2 blancs graphiques
- 3 = présence de 3 blancs graphiques
- 4 = présence de 4 blancs graphiques

##### Critère 2 : liaison

S'il y a ajout d'un phonème à la liaison (pour représenter le phonème /z/).

- 0 = aucun phonème pour représenter la liaison
- 1 = présence d'un phonème pour représenter la liaison

##### Critère 3 : morphogramme dérivationnel

On veut vérifier la présence du morphogramme dérivationnel «t» dans le mot «enfants».

- 0 = omission du «t»
- 1 = présence du «t»

##### Critère 4 : morphogramme flexionnel 1

On veut vérifier la présence du morphogramme flexionnel «s» dans le mot «enfants».

- 0 = omission du «s»
- 1 = présence du «s»

##### Critère 5 : morphogramme flexionnel 2

On veut vérifier la présence du morphogramme flexionnel «ent» dans le mot «mangent».

- 0 = omission du «ent»
- 1 = présence du «ent»

##### Critère 6 : morphogramme flexionnel 3

On veut vérifier la présence du morphogramme flexionnel «s» dans le mot «bonbons».

- 0 = omission du «s»

1 = présence du «s»

Critère 7 : majuscule

On veut vérifier la présence de la majuscule au début de la phrase.

0 = omission de la majuscule

1 = présence de la majuscule

Critère 8 : point

On veut vérifier la présence du point à la fin de la phrase.

0 = omission du point

1 = présence du point

\*\* Si aucun mot n'a été écrit dans la phrase, on code 99 dans chacune des cases.

**Analyse des mots : «pain», «cerise», «chapeau», «escargot», «macaroni», «épouvantail»**

POUR L'ENSEMBLE DES MOTS :

Critère 1 : Cote globale

0	<b>Production non phonologique avec présence de pseudo-lettre et/ou de dessin</b> (aucun phonème extrait)
1	<b>Production non phonologique avec présence exclusive de lettres</b> (aucun phonème extrait) Ex : xdhfjkorlt (hibou) ; jkslfor (escargot)
2	<b>Extraction partielle des phonèmes et présences de lettres joker</b> (lettres n'ayant aucune valeur phonologique et morphologique) Ex : idhfjkorlt (hibou) ; okljpu (escargot)
3	<b>Extraction partielle des phonèmes et absence de lettres joker</b> Ex : i (hibou) ; scar (escargot)
4	<b>Extraction complète des phonèmes et présence de lettres joker</b> Ex : iboujkl (hibou) ; èscargom (escargot)
5	<b>Extraction complète des phonèmes et absence de lettres joker</b> Ex : ibou (hibou) ; eskargau (escargot)

6	<b>Majorité de mots orthographiques (5 et +)</b>
---	--

Critère 2 : extraction phonologique totale

Notez le nombre de phonèmes extraits (conventionnels et orthographiques) sur 34.

Critère 3 : Nombre de mots

Calculer le nombre de mots dans chacune des catégories.

POUR CHACUN DES MOTS :

Critère 1 : la cote

Il s'agit d'attribuer une cote pour la production d'un mot en particulier.

NP = Non-phonologique : aucun phonème n'est représenté

PP = Partiellement phonologique : certains phonèmes sont représentés. S'il y a confusion phonétique (ex : t/d, s/z, etc.), on classe le mot dans partiellement phonologique.

P = Phonologique : tous les phonèmes sont représentés, mais le mot ne respecte pas la norme orthographique.

OR = Orthographique : tous les phonèmes sont représentés de manière à respecter la norme orthographique

Critère 2 : le nb de phonogrammes

Pour chacune des colonnes, calculer le nombre de phonogrammes.

Transcription partielle : Le phonogramme n'est pas présente ou ne représente pas un phonème présent dans le mot.

*Ex : Si un enfant écrit «sapo» pour «chapeau», le «s» est non conventionnel.*

Conventionnel : Le phonogramme est associé à un phonème présent dans le mot, mais il ne respecte pas la norme orthographique.

*Ex : Si un enfant «chapo» pour «chapeau», le «o» est conventionnel.*

Orthographique : Le phonogramme est associé à un phonème présent dans le mot et il respecte la norme orthographique.

\* Si un phonogramme est orthographique, on le compte seulement dans la catégorie orthographique, de sorte à ce que le total corresponde au nombre de phonèmes dans le mot

Critère 3 : morphogramme (seulement pour le mot escargot)

Il s'agit d'identifier s'il y a présence d'un morphogramme conventionnel ou orthographique pour représenter le morphogramme «t» dans le mot «escargot».

Conventionnel : L'enfant a ajouté un morphogramme, mais celui-ci ne respecte pas la norme.

Ex : «escargod»

Orthographique : L'enfant a choisi le bon morphogramme.

\*\* Si aucun mot n'a été écrit, on code 99 dans chacune des cases.

## **ANNEXE IV : RÉSULTATS DÉTAILLÉS**

Contenu de l'annexe :

### 4.1 Résultats relatifs aux journaux de bord

4.1.1 Contenu

4.1.2 Contexte pédagogique

4.1.3 Rôle des élèves

4.1.4 Matériels utilisés

4.1.5 Durée des activités réalisées en classe

4.1.6 Types de regroupement

### 4.2 Résultats relatifs aux grilles d'observation

### 4.3 Résultats relatifs à l'épreuve d'écriture de mots

4.3.1 Extraction phonologique pour tous des mots selon les milieux

4.3.2 Nature des graphèmes pour chacun des mots selon les milieux

4.3.2. Appropriation progressive de la norme orthographique des élèves

4.3.3 Analyse de la phrase selon les milieux

### 4.4. Résultats relatif à la motivation, valorisation et perception de compétence de l'élève envers l'écrit

### 4.5 Résultats relatifs aux entretiens de groupes

4.5.1 Résumé des entretiens de groupe des équipes-écoles

4.5.2 Résumé des réponses par question pour les quatre écoles

## 4.1 Résultats relatifs aux journaux de bord

### 4.1.1 Fréquences des contenus enseignés

#### 4.1.1.1 École de la région de Laval

Habilités visées par l'activité	T1 (/11)	T2 (/16)	T3 (/13)
Fonction de l'écrit	0	13	7
Fonctionnement de l'écrit	0	15	4
Connaissance des lettres	7	12	10
Conscience phonologique (syllabe, rime, son)	11	16	10
Lien lettre-son	10	16	10
Stratégie d'identification de mots	5	13	3
Stratégie de production des mots	4	16	13
Vocabulaire	10	15	0
Habilités rédactionnelles	3	10	9
Conventions orthographiques	0	11	11
Calligraphie	6	16	10
Autres	0	0	0

4.1.1.2 École de la région des Laurentides

<b>Habilités visées par l'activité</b>	<b>T1 (/24)</b>	<b>T2 (/24)</b>	<b>T3 (/8)</b>
Fonction de l'écrit	9	0	1
Fonctionnement de l'écrit	4	2	0
Connaissance des lettres	19	6	0
Conscience phonologique (syllabe, rime, son)	15	4	0
Lien lettre-son	17	5	0
Stratégie d'identification de mots	6	4	0
Stratégie de production des mots	4	1	1
Vocabulaire	3	3	3
Habilités rédactionnelles	4	4	3
Conventions orthographiques	6	4	2
Calligraphie	18	8	3
Autres: comprendre une histoire Composition de phrase, lecture, reconnaissance de mots- étiquettes dans un texte	1	3	0

4.1.1.3 École de la région du Bas-Saint-Laurent

<b>Habiletés visées par l'activité</b>	<b>T1 (/28)</b>	<b>T2 (/39)</b>	<b>T3 (/31)</b>
Fonction de l'écrit	5	7	1
Fonctionnement de l'écrit	7	8	6
Connaissance des lettres	15	4	0
Conscience phonologique (syllabe, rime, son)	21	22	4
Lien lettre-son	14	9	1
Stratégie d'identification de mots	15	8	9
Stratégie de production des mots	2	17	10
Vocabulaire	21	12	12
Habiletés rédactionnelles	3	14	18
Conventions orthographiques	3	4	6
Calligraphie	9	18	9
Autres : stratégie de correction	0	0	1

4.1.1.4 École de la région de la Côte-Nord

<b>Habiletés visées par l'activité</b>	<b>T1 (\21)</b>	<b>T2 (/0)</b>	<b>T3 (/20)</b>
Fonction de l'écrit	5	0	8
Fonctionnement de l'écrit	7	0	12
Connaissance des lettres	12	0	2
Conscience phonologique (syllabe, rime, son)	16	0	8
Lien lettre-son	10	0	4
Stratégie d'identification de mots	6	0	2
Stratégie de production des mots	7	0	4
Vocabulaire	7	0	8
Habiletés rédactionnelles	4	0	12
Conventions orthographiques	7	0	2
Calligraphie	5	0	0
Autres: Structure du récit, stratégie d'identification de signes ponctuation	2	0	0

4.1.1.5 École de la région de la Rive-sud de Québec

<b>Habiletés visées par l'activité</b>	<b>T1 ( /37)</b>	<b>T2 ( /5)</b>	<b>T3 ( /19)</b>
Fonction de l'écrit	13	1	1
Fonctionnement de l'écrit	15	1	0
Connaissance des lettres	31	1	2
Conscience phonologique (syllabe, rime, son)	30	0	0
Lien lettre-son	25	2	3
Stratégie d'identification de mots	11	0	7
Stratégie de production des mots	13	1	7
Vocabulaire	16	0	6
Habiletés rédactionnelles	7	3	8
Conventions orthographiques	10	1	8
Calligraphie	8	1	9
Autres: compréhension de texte	1	0	0

4.1.1.6 Fréquence d'apparition des habiletés travaillées lors des activités pour les 5 écoles

Fréquence d'apparition des habiletés travaillées lors des activités (%)			
	T1	T2	T3
Fonction de l'écrit	26,5	25,0	19,8
Fonctionnement de l'écrit	27,3	31,0	24,2
Connaissance des lettres	69,4	27,4	11,6
Conscience phonologique (syllabe, rime, son)	76,9	25,0	26,2
Lien lettre-son	62,8	38,1	19,8
Stratégie d'identification de mots	35,5	29,8	23,1
Stratégie de production de mot	24,8	41,7	38,5
Vocabulaire	47,1	35,7	31,9
Habiletés rédactionnelles	17,4	36,9	55,0
Conventions orthographiques	21,5	23,8	31,9
Calligraphie	38,0	51,2	34,1
Autres (structure du récit, stratégies de correction)	3,3	3,6	1,1

#### 4.1.2 Fréquence d'apparition des différents contextes pédagogiques

##### 4.1.2.1 École de la région de Laval

<b>Rôle des enseignants</b>	<b>T1 (/11)</b>	<b>T2 (/16)</b>	<b>T3 (/13)</b>
Questionner les élèves	5	14	9
Expliquer des notions	6	14	7
Guider les élèves	6	16	12
Modéliser des stratégies	6	16	9
Décortiquer la tâche	4	16	8
Donner de la rétroaction aux élèves	4	16	7
Autres:	0	0	0

4.1.2.2 École de la région des Laurentides

Rôle des enseignants	T1 (/24)	T2 (/24)	T3 (/8)
Questionner les élèves	14	10	4
Expliquer des notions	14	12	2
Guider les élèves	19	14	6
Modéliser des stratégies	5	10	2
Décortiquer la tâche	0	1	2
Donner de la rétroaction aux élèves	7	8	6
Autres: Écriture d'une description, Page couverture d'un livre	0	0	3

4.1.2.3 École de la région du Bas-Saint-Laurent

Rôle des enseignants	T1 (/28)	T2 (/39)	T3 (/31)
Questionner les élèves	19	21	15
Expliquer des notions	12	19	18
Guider les élèves	22	25	16
Modéliser des stratégies	11	19	16
Décortiquer la tâche	4	12	8
Donner de la rétroaction aux élèves	5	14	17
Autres: Intéresser les élèves, écrire en grand groupe	1	0	1

4.1.2.4 École de la région de la Côte-Nord

Rôle des enseignants	T1 (/21)	T2 (/0)	T3 (/20)
Questionner les élèves	10	0	10
Expliquer des notions	7	0	14
Guider les élèves	15	0	20
Modéliser des stratégies	12	0	12
Décortiquer la tâche	3	0	14
Donner de la rétroaction aux élèves	0	0	16
Autres:	0	0	0

4.1.2.5 École de la région de la Rive-sud de Québec

Rôle des enseignants	T1 (/37)	T2 (/5)	T3 (/19)
Questionner les élèves	26	5	9
Expliquer des notions	16	3	6
Guider les élèves	23	2	10
Modéliser des stratégies	19	2	7
Décortiquer la tâche	7	2	3
Donner de la rétroaction aux élèves	7	3	5
Autres: évaluer les lettres	1	0	1

4.1.2.6 Fréquence d'apparition des rôles des enseignants pour les 5 écoles

Fréquence d'apparition des rôles des enseignants (%)			
	T1	T2	T3
Questionner	61,5	59,5	51,6
Expliquer	45,5	57,1	51,6
Guider les élèves	70,2	67,9	70,3
modéliser des stratégies	43,8	56,0	50,6
Décortiquer la tâche	14,9	38,1	38,5
Donner de la rétroaction	19,0	48,8	56,0
Autres (capter l'attention des élèves, évaluer, écrire en grand groupe)	1,7	0,0	5,5

### 4.1.3 Fréquence d'apparition des différents rôles des élèves

#### 4.1.3.1 École de la région de Laval

Rôle des élèves	T1 (/11)	T2 (/16)	T3 (/13)
Appliquer des connaissances	7	16	12
Expliquer ses stratégies à l'enseignant	4	14	8
Expliquer ses stratégies aux pairs	4	11	7
Se questionner	3	11	11
Mémoriser	7	11	3
Auto-évaluer ses connaissances et stratégies	3	9	9
Autres:	0	0	0

#### 4.1.3.2 École de la région des Laurentides

Rôle des élèves	T1 (/24)	T2 (/24)	T3 (/8)
Appliquer des connaissances	20	17	7
Expliquer ses stratégies à l'enseignant	4	4	2
Expliquer ses stratégies aux pairs	3	2	1
Se questionner	11	5	3
Mémoriser	9	8	3
Auto-évaluer ses connaissances et stratégies	2	1	1
Autres:	0	0	0

#### 4.1.3.3 École de la région du Bas-Saint-Laurent

<b>Rôle des élèves</b>	<b>T1 (/28)</b>	<b>T2 (/39)</b>	<b>T3 (/31)</b>
Appliquer des connaissances	20	30	21
Expliquer ses stratégies à l'enseignant	11	10	9
Expliquer ses stratégies aux pairs	15	5	6
Se questionner	20	11	13
Mémoriser	12	11	7
Auto-évaluer ses connaissances et stratégies	2	6	5
Autres: anticiper, se pratiquer	1	1	0

#### 4.1.3.4 École de la région de la Côte-Nord

<b>Rôle des élèves</b>	<b>T1 (/21)</b>	<b>T2 (/0)</b>	<b>T3 (/20)</b>
Appliquer des connaissances	16	0	20
Expliquer ses stratégies à l'enseignant	5	0	4
Expliquer ses stratégies aux pairs	2	0	2
Se questionner	11	0	10
Mémoriser	9	0	6
Auto-évaluer ses connaissances et stratégies	0	0	10
Autres:	0	0	0

4.1.3.5 École de la région de la Rive-sud de Québec

<b>Rôle des élèves</b>	<b>T1 (/37)</b>	<b>T2 (/5)</b>	<b>T3 (/19)</b>
Appliquer des connaissances	27	4	12
Expliquer ses stratégies à l'enseignant	20	3	5
Expliquer ses stratégies aux pairs	15	1	6
Se questionner	19	0	7
Mémoriser	6	0	3
Auto-évaluer ses connaissances et stratégies	2	0	0
Autres: persévérer et observer, donner ses idées	1	1	1

4.1.3.6 Fréquence d'apparition des rôles des élèves pour les 5 écoles

Fréquence d'apparition des rôles des élèves (%)			
	T1	T2	T3
Appliquer des connaissances	74,4	79,8	79,1
Expliquer ses stratégies à l'enseignant	36,4	36,9	30,8
Expliquer ses stratégies aux pairs	32,2	22,6	24,2
Se questionner	52,9	32,1	48,3
Mémoriser	35,5	35,7	24,2
Autoévaluer ses connaissances et stratégies	7,4	19,0	27,5
Autres (observer, anticiper, donner ses idées)	1,6	2,4	1,1

#### 4.1.4 Fréquence du matériel utilisés pour les enseignants et pour les élèves

##### 4.1.4.1 École de la région de Laval

Matériel utilisé	T1 (/11)		T2 (/16)		T3 (/13)	
	Ens.	Él.	Ens.	Él.	Ens.	Él.
Affiche	7	3	0	1	3	13
Album	3	3	2	0	0	0
Magazine	0	0	0	0	0	0
Documentaire	0	0	0	0	0	0
Abécédaire	7	7	0	0	0	0
Dictionnaire	1	0	0	0	0	1
Prénom	6	5	0	0	0	0
Mots-Étiquettes	8	7	6	9	3	13
Ardoises	0	0	0	0	0	3
TIC	0	0	2	2	0	0
Lettres mobiles	5	5	0	0	0	0
Manuel	0	0	0	0	0	0
Cahier d'exercice	0	0	0	1	0	1
Carte de son	0	0	0	1	3	12
Autre	Bingo		0		0	

4.1.4.2 École de la région des Laurentides

Matériel utilisé	T1 (\37)		T2 (/5)		T3 (/19)	
	Ens.	Él.	Ens.	Él.	Ens.	Él.
Affiche	5	5	1	2	3	2
Album	2	1	1	1	3	2
Magazine	0	0	0	0	1	0
Documentaire	0	1	0	0	0	0
Abécédaire	3	5	0	1	0	0
Dictionnaire	0	0	0	1	6	9
Prénom	1	7	0	1	1	0
Mots-Étiquettes	3	7	0	0	0	0
Ardoises	7	7	0	0	0	0
TIC	1	1	2	1	3	1
Lettres mobiles	0	1	1	2	1	2
Manuel	0	0	0	0	0	2
Cahier d'exercice	0	0	0	0	0	1
Carte de son	0	0	0	1	0	1
Autre	12 (Cahier raconte-moi l'alphabet, carte postale, déguisement, mot caché géant, tableau, feuille d'éval., bingo, chevalet, crayon effaçable)		1 (papier trottoir)		3 (dé et roule ton histoire, leurs histoires, cahier de dictée)	

4.1.4.3 École de la région du Bas-Saint-Laurent

Matériel utilisé	T1 (/28)		T2 (/39)		T3 (/31)	
	Ens.	Él.	Ens.	Él.	Ens.	Él.
Affiche	8	2	6	9	2	11
Album	12	2	9	3	3	5
Magazine	1	1	0	0	0	0
Documentaire	4	2	0	0	0	0
Abécédaire	9	11	2	3	0	4
Dictionnaire	2	1	1	9	1	15
Prénom	8	8	0	6	1	1
Mots-Étiquettes	6	9	9	14	4	11
Ardoises	6	1	1	0	3	2
TIC	0	1	16	4	5	1
Lettres mobiles	1	3	0	2	0	0
Manuel	0	0	0	0	0	1
Cahier d'exercice	0	0	0	5	0	7
Carte de son	0	0	0	6	0	1
Autre	4 (raconte-moi l'alphabet, tableau, chenille, reproduction)		0		5 (dictionnaire des synonymes, mots au tableau, feuilles d'exercices)	

4.1.4.4 École de la région de la Côte-Nord

Matériel utilisé	T1 (\21)		T2 (/0)		T3 (/20)	
	Ens.	Él.	Ens.	Él.	Ens.	Él.
Affiche	10	8	0	0	2	0
Album	3	1	0	0	0	0
Magazine	0	0	0	0	0	0
Documentaire	0	0	0	0	0	0
Abécédaire	4	3	0	0	8	0
Dictionnaire	2	2	0	0	8	0
Prénom	0	0	0	0	0	0
Mots-Étiquettes	0	0	0	0	4	0
Ardoises	2	2	0	0	0	0
TIC	0	0	0	0	6	0
Lettres mobiles	2	1	0	0	0	0
Manuel	0	0	0	0	0	0
Cahier d'exercice	0	0	0	0	8	0
Carte de son	0	0	0	0	0	0
Autre	2 (tableau, jeu fabriqué)		0		14(canevas d'histoire, feuilles reproductibles, matériels de la grammaire 3D)	

4.1.4.5 École de la région de la Rive-sud de Québec

Matériel utilisé	T1 (\37)		T2 (/5)		T3 (/19)	
	Ens.	Él.	Ens.	Él.	Ens.	Él.
Affiche	5	5	1	2	3	2
Album	2	1	1	1	3	2
Magazine	0	0	0	0	1	0
Documentaire	0	1	0	0	0	0
Abécédaire	3	5	0	1	0	0
Dictionnaire	0	0	0	1	6	9
Prénom	1	7	0	1	1	0
Mots-Étiquettes	3	7	0	0	0	0
Ardoises	7	7	0	0	0	0
TIC	1	1	2	1	3	1
Lettres mobiles	0	1	1	2	1	2
Manuel	0	0	0	0	0	2
Cahier d'exercice	0	0	0	0	0	1
Carte de son	0	0	0	1	0	1
Autre	12 (Cahier raconte-moi l'alphabet, carte postale, déguisement, mot caché géant, tableau, feuille d'éval., bingo, chevalet, crayon effaçable)		1 (papier trottoir)		3 (dé et roule ton histoire, leurs histoires, cahier de dictée)	

#### 4.1.5 Fréquences relatives à la durée des activités réalisées en classe

##### 4.1.5.1 École de la région de Laval

<b>Durée de la situation</b>	<b>T1 (/11)</b>	<b>T2 (/16)</b>	<b>T3 (/13)</b>
Moins de 15 minutes	5	0	1
Entre 15 à 30 minutes	3	3	0
Entre 30 à 60 minutes	0	10	4
Plus de 60 minutes	2	3	8
1 fois par jours	1	7	2
Plus d'une fois par jours	6	0	0
AM	9	7	3
PM	6	1	0

##### 4.1.5.2 École de la région des Laurentides

<b>Durée de la situation</b>	<b>T1 (/24)</b>	<b>T2 (/24)</b>	<b>T3 (/8)</b>
Moins de 15 minutes	4	5	0
Entre 15 à 30 minutes	18	14	2
Entre 30 à 60 minutes	2	3	4
Plus de 60 minutes	4	0	2
1 fois par jours	7	8	5
Plus d'une fois par jours	1	0	0
AM	20	12	7
PM	5	1	1

##### 4.1.5.3 École de la région du Bas-Saint-Laurent

<b>Durée de la situation</b>	<b>T1 (/28)</b>	<b>T2 (/39)</b>	<b>T3 (/31)</b>
Moins de 15 minutes	11	10	1
Entre 15 à 30 minutes	12	14	11
Entre 30 à 60 minutes	3	12	11
Plus de 60 minutes	2	4	3
1 fois par jours	7	3	4
Plus d'une fois par jours	5	1	0
AM	12	12	16
PM	12	3	3

#### 4.1.5.4 École de la région de la Côte-Nord

<b>Durée de la situation</b>	<b>T1 (\21)</b>	<b>T2 (/0)</b>	<b>T3 (/20)</b>
Moins de 15 minutes	13	0	0
Entre 15 à 30 minutes	8	0	2
Entre 30 à 60 minutes	1	0	12
Plus de 60 minutes	0	0	6
1 fois par jours	5	0	0
Plus d'une fois par jours	1	0	0
AM	9	0	14
PM	7	0	4

#### 4.1.5.5 École de la région de la Rive-sud de Québec

<b>Durée de la situation</b>	<b>T1 (\37)</b>	<b>T2 (/5)</b>	<b>T3 (/19)</b>
Moins de 15 minutes	7	1	1
Entre 15 à 30 minutes	23	4	12
Entre 30 à 60 minutes	7	0	2
Plus de 60 minutes	0	0	0
1 fois par jours	20	3	0
Plus d'une fois par jours	2	2	4
AM	23	5	10
PM	9	2	6

#### 4.1.6 Fréquences relatives aux types de regroupement

##### 4.1.6.1 École de la région de Laval

Type de regroupement	T1 (/11)	T2 (/16)	T3 (/13)
Collectif	8	7	6
Équipe	8	0	0
Dyade	3	0	0
Individuel	4	16	13
Sélection d'élèves faibles	0	0	0
Sélection d'élèves forts	0	0	0

##### 4.1.6.2 École de la région des Laurentides

Type de regroupement	T1 (/24)	T2 (/24)	T3 (/8)
Collectif	20	16	2
Équipe	1	0	0
Dyade	1	2	0
Individuel	10	13	7
Sélection d'élèves faibles	0	0	0
Sélection d'élèves forts	0	0	0

##### 4.1.6.3 École de la région du Bas-Saint-Laurent

Type de regroupement	T1 (/28)	T2 (/39)	T3 (/31)
Collectif	26	24	14
Équipe	1	0	1
Dyade	0	6	3
Individuel	14	22	15
Sélection d'élèves faibles	6	0	0
Sélection d'élèves forts		0	0

4.1.6.4 École de la région de la Côte-Nord

Type de regroupement	T1 (\21)	T2 (/0)	T3 (/20)
Collectif	13	0	12
Équipe	2	0	0
Dyade	2	0	4
Individuel	4	0	16
Sélection d'élèves faibles	0	0	0
Sélection d'élèves forts	0	0	2

4.1.6.5 École de la région de la Rive-sud de Québec

Type de regroupement	T1 (\37)	T2 (/5)	T3 (/19)
Collectif	29	4	10
Équipe	1	0	1
Dyade	1	0	2
Individuel	9	4	12
Sélection d'élèves forts	0	0	1
Sélection d'élèves faibles	3	0	0

## 4.2 Résultats relatifs aux grilles d'observation

### 4.2.1 Résultats pour l'école de la région de Laval

<b>Sur les murs</b>			
	<b>T1 (/7)</b>	<b>T2 (/6)</b>	<b>T3 (/4)</b>
<b>Chaîne alphabétique</b>	7	6	4
<b>Lettres</b>	7	6	4
<b>Sons</b>	4	6	4
<b>Mots-étiquette</b>	2	6	4
<b>Mots de la routine</b>	6	6	4
<b>Calendrier</b>	0	5	0
<b>Prénom</b>	4	5	2
<b>Autres</b>	Les couleurs (2), Raconte-moi l'alphabet, Forêt de l'alphabet	Règles de la classe	G et C doux et dur

<b>Dans le coin lecture</b>			
	<b>T1 (/7)</b>	<b>T2 (/6)</b>	<b>T3 (/4)</b>
<b>Abécédaire</b>	2	5	0
<b>Album</b>	5	6	4
<b>Documentaire</b>	5	3	4
<b>Magazine</b>	0	3	0
<b>Autres</b>	Premières lectures	Affiches, Documentaire, dictionnaire	Collections graduées

<b>Dans le coin écriture</b>			
	<b>T1 (/7)</b>	<b>T2 (/6)</b>	<b>T3 (/4)</b>
<b>Crayon</b>	1	0	0
<b>Modèle de lettre</b>	2	0	0
<b>Modèle de prénom</b>	0	0	0
<b>Mots-Étiquette</b>	0	0	0
<b>Magazine/album</b>	0	0	0
<b>TIC</b>	0	0	0
<b>Matériel de calligraphie</b>	0	0	0
<b>Autres</b>	0	0	0

<b>Contexte</b>						
	<b>T1(/7)</b>		<b>T2 (/6)</b>		<b>T3(/4)</b>	
<b>Description</b>	La forêt de l'alphabet du o, Vocabulaire des métiers, segmentation et mettre les sons en ordre		Écriture d'une phrase Modélisation de production de mot Composition de 2 phrases		Présentation et production de texte en lien avec des images	
<b>Type de regroupement</b>	Ind.	2	Ind.	4	Ind.	2
	Coll.	6	Coll.	6	Coll.	4
	Dyade	3	Dyade	2	Dyade	0
	Équipe	0	Équipe	0	Équipe	0
<b>Matériel</b>	TBI, cahier d'écriture, album, crayon, etc.		Pictogrammes, cahier d'écriture, crayon, images, etc.		Grande feuille blanche lignée, crayon, images.	
<b>Durée</b>	0-15	0	0-15	0	0-15	0
	16-30	4	16-30	0	16-30	0
	31-60	0	31-60	6	31-60	4

<b>Terminologie utilisée</b>			
	<b>T1(/7)</b>	<b>T2 (/6)</b>	<b>T3(/4)</b>
<b>Phonèmes</b>	Sons	Sons	Sons
<b>Graphèmes</b>	Lettres	Lettres	Lettres
<b>Ponctuation</b>	0	Point, majuscule	Point, majuscule
<b>Unité sonore</b>	Syllabes	Sons amoureux Son Syllabes	Syllabes
<b>Mot</b>	Mot	Mot	Mot
<b>Phrase</b>	Phrase	Phrase	Phrase
<b>Paragraphe</b>	0	0	0

Habileté visée				
Description de l'activité (Dans cette activité, l'enseignante...)				
		T1 (/7)	T2 (/6)	T3 (/4)
Clarté cognitive/concepts liés à l'écrit	Présente les <b>particularités d'un livre</b> (ex : titre, quatrième de couverture, auteur).	0	0	0
	Aborde l' <b>orientation de l'écrit</b> (gauche, droite, haut, bas).	0	1	0
	Fait <b>classer des livres</b> dans le coin lecture.	0	0	0
	Amène ses élèves à <b>distinguer les types d'écrits</b> .	0	3	0
	Fait prendre conscience à ses élèves des <b>fonctions de l'écrit</b> (code, usage, ...).	0	0	0
	Demande aux élèves de <b>distinguer l'écrit de l'image</b> .	0	0	0
	Fait connaître à ses élèves du <b>vocabulaire technique de la langue</b> : majuscule, minuscule, mot, phrase, texte, titre, blancs graphiques, ponctuation, paragraphe, etc.	2	6	4
Connaissance des lettres	Enseigne le <b>nom</b> de certaines lettres.	4	2	0
	Enseigne le <b>son</b> de certaines lettres.	4	2	0
	Travaille à partir du <b>tracé de la lettre</b> .	2	1	0
	Fait <b>comparer des lettres</b> , selon leurs différences ou leurs ressemblances (minuscules, majuscules,).	0	1	0
	Invite les élèves à <b>identifier</b> une ou des lettres. (quelle est cette lettre?)	7	0	0
	Invite les élèves à <b>reconnaître</b> une ou des lettres. (trouve le «f»)	2	0	0
Conscience phonologique et conscience phonémique	Amène les élèves à <b>manipuler les syllabes</b> .	0	2	4
	Amène les élèves à <b>manipuler les rimes</b> .	5	0	0
	Invite les élèves à <b>trouver des mots</b> selon des caractéristiques phonologiques particulières. (trouve un mot qui commence par..., trouve un mot qui rime avec...)	3	0	0
	Invite les élèves à <b>manipuler les phonèmes</b> .	2	2	2

Principe alphabétique	Demande à ses élèves d' <b>établir des relations</b> entre les sons du langage et les lettres de l'alphabet.	3	2	0
	Fait prendre conscience à ses élèves de <b>l'ordre des sons</b> entendus dans les mots écrits (séquentialité).	2	2	0
Stratégies d'identification et de production des mots écrits	Amène les élèves à <b>deviner ou prédire</b> ce qui est écrit.	0	1	0
	Amène ses élèves à faire <b>correspondre</b> chaque lettre d'un mot aux phonèmes afin d'identifier ce mot.	0	2	4
	Invite ses élèves à <b>mémoriser</b> des mots.	0	0	0
	Travaille la <b>segmentation des mots</b> écrits en syllabes.	2	2	4
	Travaille la <b>reconnaissance de mots</b> (par exemple, à partir des prénoms ou de mots étiquettes).	0	3	0
	Demande à ses élèves de <b>trouver le petit mot</b> dans le grand mot (hiver-hivernal).	0	0	0
	Enseigne le sens de certains <b>préfixes</b> (pré, anti, re) ou <b>suffixes</b> (hivernal).	0	0	0
	Enseigne une <b>régularité orthographique</b> (ex : «s» entre deux voyelles).	0	0	4
	Amène les élèves à utiliser la <b>stratégie analogique phonologique</b> (le même son que).	1	1	0
	Amène les élèves à utiliser la <b>stratégie analogique orthographique</b> (la même partie de mot que).	0	0	0
	Invite ses élèves à <b>écrire en recopiant</b> .	1	6	2
	Incite ses élèves à <b>trouver comment s'écrit un mot</b> .	0	2	2
Vocabulaire	Enseigne des <b>nouveaux mots</b> de vocabulaire de façon explicite.	2	0	2
	Enseigne des <b>stratégies d'apprentissage du vocabulaire</b> (utiliser le contexte et la morphologie).	0	0	0
Conventions orthographiques	Aborde le concept de <b>norme orthographique</b> (présence de digrammes, morphogrammes, etc.).	0	1	4
	Aborde la <b>morphologie du nombre</b> (singulier/pluriel).	0	2	0
	Aborde la <b>morphologie du genre</b> (féminin/masculin).	0	0	0

Habilités rédactionnelles	Invite les élèves à <b>écrire un mot, une phrase, une partie d'histoire.</b>	1	6	4
	Utilise les <b>stratégies rédactionnelles</b> avec les enfants (planification, mise en texte, révision).	0	2	4
	Enseigne qu'une phrase commence par une majuscule et se termine par un signe de ponctuation.	0	5	4
Calligraphie	Enseigne <b>certaines lettres ou certains traits à calligraphier.</b>	3	4	0
	Travaille sur <b>l'orientation de l'écriture.</b>	0	3	0
	Corrige les <b>mauvaises tenues</b> de crayon.	0	0	0
	Corrige les <b>mauvaises postures</b> pour écrire.	1	0	0
	Invite les élèves à développer <b>leurs habiletés de graphomotricité fine.</b>	0	0	0

#### 4.2.2 Résultats pour l'école de la région des Laurentides

<b>Sur les murs</b>			
	<b>T1 (/3)</b>	<b>T2 (/2)</b>	<b>T3 (/2)</b>
<b>Chaîne alphabétique</b>	3	1	2
<b>Lettres</b>	3	2	2
<b>Sons</b>	3	2	2
<b>Mots-étiquette</b>	1	1	0
<b>Mots de la routine</b>	3	2	2
<b>Calendrier</b>	0	0	1
<b>Prénom</b>	2	0	0
<b>Autres</b>	Tapis avec lettres	Stratégie de production, Phrase de base	Sons complexes et graphèmes

<b>Dans le coin lecture</b>			
	<b>T1 (/3)</b>	<b>T2 (/2)</b>	<b>T3 (/2)</b>
<b>Abécédaire</b>	0	0	1
<b>Album</b>	2	2	2
<b>Documentaire</b>	2	2	1
<b>Magazine</b>	1	1	1
<b>Autres</b>	0	Lectures graduées, collections, dictionnaire	Livre audio

<b>Dans le coin écriture</b>			
	<b>T1 (/3)</b>	<b>T2 (/2)</b>	<b>T3 (/2)</b>
<b>Crayon</b>	2	0	0
<b>Modèle de lettre</b>	1	0	0
<b>Modèle de prénom</b>	0	0	0
<b>Mots-Étiquette</b>	0	0	0
<b>Magazine/album</b>	0	0	0
<b>TIC</b>	0	0	0
<b>Matériel de calligraphie</b>	0	0	0
<b>Autres</b>	0	0	0

<b>Contexte</b>						
	<b>T1 (/3)</b>		<b>T2 (/2)</b>		<b>T3 (/2)</b>	
<b>Description</b>	Activités en lien avec la lettre <i>k</i> , activité d'orthographe approchée		Rédaction d'une phrase		Écriture de mots de vocabulaire (orthographe)	
<b>Type de regroupement</b>	Ind.	2	Ind.	2	Ind.	0
	Coll.	3	Coll.	2	Coll.	1
	Dyade	0	Dyade	0	Dyade	0
	Équipe	0	Équipe	0	Équipe	0
<b>Matériel</b>	TNI, crayon, feuilles à découper		Lettres et graphèmes complexes pjustifiés		TNI, liste de mots, crayon, pochette de DVD.	
<b>Durée</b>	0-15	0	0-15	0	0-15	0
	16-30	2	16-30	2	16-30	1
	31-60	0	31-60	0	31-60	0

<b>Terminologie utilisée</b>			
	<b>T1 (/3)</b>	<b>T2 (/2)</b>	<b>T3 (/2)</b>
<b>Phonèmes</b>	Son	Son	Son, son de la lettre
<b>Graphèmes</b>	Lettre	Lettre	0
<b>Ponctuation</b>	0	Majuscule, Point	0
<b>Unité sonore</b>	Son	0	0
<b>Mot</b>	Mot	Mot	Mot
<b>Phrase</b>	0	Phrase	0
<b>Paragraphe</b>	0	0	0

Habileté visée				
Description de l'activité (Dans cette activité, l'enseignante...)				
		T1 (/3)	T2 (/2)	T3 (/2)
Clarté cognitive/concepts liés à l'écrit	Présente les <b>particularités d'un livre</b> (ex : titre, quatrième de couverture, auteur).	0	0	0
	Aborde l' <b>orientation de l'écrit</b> (gauche, droite, haut, bas).	0	1	0
	Fait <b>classer des livres</b> dans le coin lecture.	0	0	0
	Amène ses élèves à <b>distinguer les types d'écrits</b> .	0	0	0
	Fait prendre conscience à ses élèves des <b>fonctions de l'écrit</b> (code, usage, ...).	0	0	0
	Demande aux élèves de <b>distinguer l'écrit de l'image</b> .	0	0	0
	Fait connaître à ses élèves du <b>vocabulaire technique de la langue</b> : majuscule, minuscule, mot, phrase, texte, titre, blancs graphiques, ponctuation, paragraphe, etc.	0	2	0
Connaissance des lettres	Enseigne le <b>nom</b> de certaines lettres.	2	0	0
	Enseigne le <b>son</b> de certaines lettres.	1	0	1
	Travaille à partir du <b>tracé de la lettre</b> .	1	0	0
	Fait <b>comparer des lettres</b> , selon leurs différences ou leurs ressemblances (minuscules, majuscules,).	0	0	0
	Invite les élèves à <b>identifier</b> une ou des lettres. (quelle est cette lettre?)	1	0	1
	Invite les élèves à <b>reconnaître</b> une ou des lettres. (trouve le «f»)	1	0	0
Conscience phonologique et conscience phonémique	Amène les élèves à <b>manipuler les syllabes</b> .	0	0	0
	Amène les élèves à <b>manipuler les rimes</b> .	0	0	0
	Invite les élèves à <b>trouver des mots</b> selon des caractéristiques phonologiques particulières. (trouve un mot qui commence par..., trouve un mot qui rime avec...)	0	0	0
	Invite les élèves à <b>manipuler les phonèmes</b> .	0	2	0

Principe alphabétique	Demande à ses élèves d' <b>établir des relations</b> entre les sons du langage et les lettres de l'alphabet.	0	2	1
	Fait prendre conscience à ses élèves de <b>l'ordre des sons</b> entendus dans les mots écrits (séquentialité).	0	2	0
Stratégies d'identification et de production des mots écrits	Amène les élèves à <b>deviner ou prédire</b> ce qui est écrit.	0	0	0
	Amène ses élèves à faire <b>correspondre</b> chaque lettre d'un mot aux phonèmes afin d'identifier ce mot.	0	0	1
	Invite ses élèves à <b>mémoriser</b> des mots.	0	1	1
	Travaille la <b>segmentation des mots</b> écrits en syllabes.	0	0	0
	Travaille la <b>reconnaissance de mots</b> (par exemple, à partir des prénoms ou de mots étiquettes).	0	1	0
	Demande à ses élèves de <b>trouver le petit mot</b> dans le grand mot (hiver-hivernal).	0	0	0
	Enseigne le sens de certains <b>préfixes</b> (pré, anti, re) ou <b>suffixes</b> (hivernal).	0	0	0
	Enseigne une <b>régularité orthographique</b> (ex : «s» entre deux voyelles).	0	0	1
	Amène les élèves à utiliser la <b>stratégie analogique phonologique</b> (le même son que).	0	0	0
	Amène les élèves à utiliser la <b>stratégie analogique orthographique</b> (la même partie de mot que).	0	0	0
	Invite ses élèves à <b>écrire en recopiant</b> .	2	1	0
	Incite ses élèves à <b>trouver comment s'écrit un mot</b> .	1	2	1
Vocabulaire	Enseigne des <b>nouveaux mots</b> de vocabulaire de façon explicite.	1	0	1
	Enseigne des <b>stratégies d'apprentissage du vocabulaire</b> (utiliser le contexte et la morphologie).	0	0	1
Conventions orthographiques	Aborde le concept de <b>norme orthographique</b> (présence de digrammes, morphogrammes, etc.).	1	1	0
	Aborde la <b>morphologie du nombre</b> (singulier/pluriel).	1	0	0
	Aborde la <b>morphologie du genre</b> (féminin/masculin).	0	0	0

Habiletés rédactionnelles	Invite les élèves à <b>écrire un mot, une phrase, une partie d’histoire.</b>	2	2	1
	Utilise les <b>stratégies rédactionnelles</b> avec les enfants (planification, mise en texte, révision).	0	0	0
	Enseigne qu’une phrase commence par une majuscule et se termine par un signe de ponctuation.	0	2	1
Calligraphie	Enseigne <b>certaines lettres ou certains traits à calligraphier.</b>	2	0	1
	Travaille sur <b>l’orientation de l’écriture.</b>	0	0	0
	Corrige les <b>mauvaises tenues</b> de crayon.	0	0	0
	Corrige les <b>mauvaises postures</b> pour écrire.	0	0	0
	Invite les élèves à développer <b>leurs habiletés de graphomotricité fine.</b>	0	0	0

4.2.3 Résultats pour l'école de la région du Bas St-Laurent

<b>Sur les murs</b>			
	<b>T1 (/8)</b>	<b>T2 (/0)</b>	<b>T3 (/6)</b>
<b>Chaîne alphabétique</b>	8	0	6
<b>Lettres</b>	8	0	6
<b>Sons</b>	4	0	6
<b>Mots-étiquette</b>	7	0	5
<b>Mots de la routine</b>	8	0	5
<b>Calendrier</b>	7	0	0
<b>Prénom</b>	7	0	5
<b>Autres</b>	Anniversaire, horloge, annonce, tapis lettres/chiffres, dessin	0	Régularités orthographiques, genre/ nombre, stratégie de lecture

<b>Dans le coin lecture</b>			
	<b>T1 (/8)</b>	<b>T2(/0)</b>	<b>T3 (/6)</b>
<b>Abécédaire</b>	1	0	1
<b>Album</b>	8	0	3
<b>Documentaire</b>	4	0	2
<b>Magazine</b>	0	0	0
<b>Autres</b>	Jeux, photos, chaise berçante	0	Collections graduées

<b>Dans le coin écriture</b>			
	<b>T1 (/8)</b>	<b>T2(/0)</b>	<b>T3 (/6)</b>
<b>Crayon</b>	0	0	0
<b>Modèle de lettre</b>	0	0	0
<b>Modèle de prénom</b>	0	0	0
<b>Mots-Étiquette</b>	0	0	0
<b>Magazine/album</b>	0	0	0
<b>TIC</b>	1	0	0
<b>Matériel de calligraphie</b>	0	0	0
<b>Autres</b>	0	0	0

Contexte						
	T1 (/8)		T2 (/0)		T3 (/6)	
<b>Description</b>	Devinette à partir des prénoms, Repérage de la lettre E, projet sur les dinosaure, message du matin, lecture de mots		0		Rédaction d'une histoire en dyade, Rédaction d'une histoire à la suite de la lecture d'un album, Rédaction d'une histoire à lire aux maternelles, Rédaction d'un conte	
<b>Type de regroupement</b>	Ind.	1	Ind.	0	Ind.	5
	Coll.	6	Coll.	0	Coll.	3
	Dyade	0	Dyade	0	Dyade	1
	Équipe	2	Équipe	0	Équipe	0
<b>Matériel</b>	Album, pâte à modeler, tableau, mots, carton, lettres à manipuler, etc.		0		Dictionnaire murale, TNI, livret d'écriture, dictionnaire personnel, album, etc.	
<b>Durée</b>	0-15	0	0-15	0	0-15	0
	16-30	0	16-30	0	16-30	0
	31-60	3	31-60	0	31-60	4

Terminologie utilisée			
	T1 (/8)	T2(/0)	T3 (/6)
<b>Phonèmes</b>	Son, bruit	0	Son
<b>Graphèmes</b>	Lettres, voyelles	0	0
<b>Ponctuation</b>	0	0	Majuscule, point
<b>Unité sonore</b>	Syllabes	0	0
<b>Mot</b>	Mot	0	Mot
<b>Phrase</b>	0	0	Phrase
<b>Paragraphe</b>	0	0	0

Habileté visée				
Description de l'activité (Dans cette activité, l'enseignante...)				
		T1 (/8)	T2 (/0)	T3 (/6)
Clarté cognitive/concepts liés à l'écrit	Présente les <b>particularités d'un livre</b> (ex : titre, quatrième de couverture, auteur).	0	0	1
	Aborde l' <b>orientation de l'écrit</b> (gauche, droite, haut, bas).	4	0	0
	Fait <b>classer des livres</b> dans le coin lecture.	0	0	0
	Amène ses élèves à <b>distinguer les types d'écrits</b> .	0	0	0
	Fait prendre conscience à ses élèves des <b>fonctions de l'écrit</b> (code, usage, ...).	0	0	0
	Demande aux élèves de <b>distinguer l'écrit de l'image</b> .	2	0	1
	Fait connaître à ses élèves du <b>vocabulaire technique de la langue</b> : majuscule, minuscule, mot, phrase, texte, titre, blancs graphiques, ponctuation, paragraphe, etc.	3	0	5
Connaissance des lettres	Enseigne le <b>nom</b> de certaines lettres.	8	0	0
	Enseigne le <b>son</b> de certaines lettres.	7	0	0
	Travaille à partir du <b>tracé de la lettre</b> .	5	0	0
	Fait <b>comparer des lettres</b> , selon leurs différences ou leurs ressemblances (minuscules, majuscules,).	3	0	0
	Invite les élèves à <b>identifier</b> une ou des lettres. (quelle est cette lettre?)	7	0	0
	Invite les élèves à <b>reconnaître</b> une ou des lettres. (trouve le «f»)	5	0	0
Conscience phonologique et conscience phonémique	Amène les élèves à <b>manipuler les syllabes</b> .	7	0	1
	Amène les élèves à <b>manipuler les rimes</b> .	0	0	0
	Invite les élèves à <b>trouver des mots</b> selon des caractéristiques phonologiques particulières. (trouve un mot qui commence par..., trouve un mot qui rime avec...)	1	0	0
	Invite les élèves à <b>manipuler les phonèmes</b> .	8	0	1
Principe alphabétique	Demande à ses élèves d' <b>établir des relations</b> entre les sons du langage et les lettres de l'alphabet.	6	0	0
	Fait prendre conscience à ses élèves de <b>l'ordre des sons</b> entendus dans les mots écrits (séquentialité).	6	0	1
Stratégies d'identification et de	Amène les élèves à <b>deviner ou prédire</b> ce qui est écrit.	4	0	2

production des mots écrits	Amène ses élèves à faire <b>correspondre</b> chaque lettre d'un mot aux phonèmes afin d'identifier ce mot.	5	0	1
	Invite ses élèves à <b>mémoriser</b> des mots.	0	0	0
	Travaille la <b>segmentation des mots</b> écrits en syllabes.	6	0	2
	Travaille la <b>reconnaissance de mots</b> (par exemple, à partir des prénoms ou de mots étiquettes).	2	0	3
	Demande à ses élèves de <b>trouver le petit mot</b> dans le grand mot (hiver-hivernal).	1	0	0
	Enseigne le sens de certains <b>préfixes</b> (pré, anti, re) ou <b>suffixes</b> (hivernal).	0	0	0
	Enseigne une <b>régularité orthographique</b> (ex : «s» entre deux voyelles).	0	0	0
	Amène les élèves à utiliser la <b>stratégie analogique phonologique</b> (le même son que).	1	0	2
	Amène les élèves à utiliser la <b>stratégie analogique orthographique</b> (la même partie de mot que).	0	0	0
	Invite ses élèves à <b>écrire en recopiant</b> .	1	0	6
	Incite ses élèves à <b>trouver comment s'écrit un mot</b> .	3	0	6
Vocabulaire	Enseigne des <b>nouveaux mots</b> de vocabulaire de façon explicite.	1	0	0
	Enseigne des <b>stratégies d'apprentissage du vocabulaire</b> (utiliser le contexte et la morphologie).	0	0	0
Conventions orthographiques	Aborde le concept de <b>norme orthographique</b> (présence de digrammes, morphogrammes, etc.).	1	0	2
	Aborde la <b>morphologie du nombre</b> (singulier/pluriel).	0	0	1
	Aborde la <b>morphologie du genre</b> (féminin/masculin).	0	0	1
Habilités rédactionnelles	Invite les élèves à <b>écrire un mot, une phrase, une partie d'histoire</b> .	0	0	6
	Utilise les <b>stratégies rédactionnelles</b> avec les enfants (planification, mise en texte, révision).	0	0	6
	Enseigne qu'une phrase commence par une majuscule et se termine par un signe de ponctuation.	0	0	6
Calligraphie	Enseigne <b>certaines lettres ou certains traits à calligraphier</b> .	4	0	0
	Travaille sur <b>l'orientation de l'écriture</b> .	3	0	0
	Corrige les <b>mauvaises tenues</b> de	0	0	0

	crayon.			
	Corrige les <b>mauvaises postures</b> pour écrire.	0	0	0
	Invite les élèves à développer <b>leurs habiletés de graphomotricité fine.</b>	1	0	2

Compréhension (mettre en annexe)	L'enseignante propose une activité qui permet à ses élèves d'établir des <b>relations entre un texte et les images</b> qui l'illustrent.	5		2
	L'enseignante propose une activité qui permet à ses élèves d'établir <b>des relations entre un texte et des événements réels.</b>	0		0
	L'enseignante invite ses élèves à <b>répondre à des questions</b> concernant une histoire.	0		2
	L'enseignante invite ses élèves à <b>formuler des prédictions.</b>	0		2
	L'enseignante propose une activité qui permet aux élèves de <b>rappeler les principaux éléments d'une histoire</b> (personnage, intrigue, etc.).	0		1
	L'enseignante demande aux élèves de <b>faire un rappel.</b>	0		0
	L'enseignante fait vivre à ses élèves des <b>activités d'expression</b> à partir d'un livre (ex : mimer une histoire).	0		0

#### 4.2.4 Résultats pour l'école de la région de la Côte Nord

Sur les murs			
	<b>T1 (/4)</b>	<b>T2 (/4)</b>	<b>T3 (/4)</b>
<b>Chaîne alphabétique</b>	3	4	2
<b>Lettres</b>	3	4	3
<b>Sons</b>	4	3	1
<b>Mots-étiquette</b>	0	4	2
<b>Mots de la routine</b>	4	4	4
<b>Calendrier</b>	0	3	3
<b>Prénom</b>	3	2	0
<b>Autres</b>	Voc. littéraire (conte), tracé des lettres, mots difficiles	Déterminants, classe de mots	ABCBoum, affiche de déterminants, masculin/féminin, singulier/pluriel, grammaire en 3D

Dans le coin lecture			
	<b>T1 (/4)</b>	<b>T2 (/4)</b>	<b>T3(/4)</b>
<b>Abécédaire</b>	1	0	2
<b>Album</b>	2	4	4
<b>Documentaire</b>	4	3	4
<b>Magazine</b>	0	0	0
<b>Autres</b>	Encyclopédie, dino-science, dictionnaire, schéma du récit	Film, lectures graduées	Lectures graduées, affiches, cassette, collection grands-rats

Dans le coin écriture			
	<b>T2 (/4)</b>	<b>T2(/4)</b>	<b>T3</b>
<b>Crayon</b>	2	1	0
<b>Modèle de lettre</b>	1	0	0
<b>Modèle de prénom</b>	0	0	0
<b>Mots-Étiquette</b>	0	1	0
<b>Magazine/album</b>	0	0	0
<b>TIC</b>	0	0	0
<b>Matériel de calligraphie</b>	0	0	0
<b>Autres</b>	0	0	0

Contexte						
	<b>T1(/4)</b>		<b>T2</b>		<b>T3</b>	
<b>Description</b>	Différentes activités autour de la lettre w (reconnaissance, identification, nom son, tracé)		Explication du concept de phrase et composition, Rédaction d'une phrase à l'aide d'image et amélioration de celle-ci		Inventer un conte, Écriture d'une phrase avec des adjectifs	
<b>Type de regroupement</b>	Ind.	3	Ind.	3	Ind.	3
	Coll.	3	Coll.	4	Coll.	3
	Dyade	0	Dyade	0	Dyade	2
	Équipe	0	Équipe	0	Équipe	0
<b>Matériel</b>	Raconte-moi l'alphabet, feuille d'exercices, album, etc.		Grammaire en 3D, ardoise, assiette, carte, feuille d'exercices		Schéma du récit en 3 temps, cahier d'activité, dictionnaire, mots-étiquette, TNI, etc.	
<b>Durée</b>	0-15	0	0-15	0	0-15	0
	16-30	0	16-30	2	16-30	0
	31-60	4	31-60	2	31-60	4

Terminologie utilisée			
	<b>T1 (/4)</b>	<b>T2 (/4)</b>	<b>T3(/4)</b>
<b>Phonèmes</b>	Son	0	0
<b>Graphèmes</b>	Lettre, lettre du son	Lettre	Lettre
<b>Ponctuation</b>	0	Majuscule	0
<b>Unité sonore</b>	Son, syllabe ou rond	0	0
<b>Mot</b>	Mot ou brique	Mot	Mot
<b>Phrase</b>	0	Phrase	Phrase
<b>Paragraphe</b>	0	0	0

Habileté visée				
Description de l'activité (Dans cette activité, l'enseignante...)				
		T1 (/4)	T2 (/4)	T3 (/4)
Clarté cognitive/concepts liés à l'écrit	Présente les <b>particularités d'un livre</b> (ex : titre, quatrième de couverture, auteur).	0	0	0
	Aborde l' <b>orientation de l'écrit</b> (gauche, droite, haut, bas).	0	0	0
	Fait <b>classer des livres</b> dans le coin lecture.	0	0	0
	Amène ses élèves à <b>distinguer les types d'écrits</b> .	0	1	1
	Fait prendre conscience à ses élèves des <b>fonctions de l'écrit</b> (code, usage, ...).	0	0	0
	Demande aux élèves de <b>distinguer l'écrit de l'image</b> .	0	0	0
	Fait connaître à ses élèves du <b>vocabulaire technique de la langue</b> : majuscule, minuscule, mot, phrase, texte, titre, blancs graphiques, ponctuation, paragraphe, etc.	2	4	4
Connaissance des lettres	Enseigne <b>le nom</b> de certaines lettres.	3	1	0
	Enseigne <b>le son</b> de certaines lettres.	3	3	2
	Travaille à partir du <b>tracé de la lettre</b> .	2	0	0
	Fait <b>comparer des lettres</b> , selon leurs différences ou leurs ressemblances (minuscules, majuscules,).	0	0	0
	Invite les élèves à <b>identifier</b> une ou des lettres. (quelle est cette lettre?)	1	1	1
	Invite les élèves à <b>reconnaître</b> une ou des lettres. (trouve le «f»)	1	0	1
Conscience phonologique et conscience phonémique	Amène les élèves à <b>manipuler les syllabes</b> .	3	2	0
	Amène les élèves à <b>manipuler les rimes</b> .	1	0	0
	Invite les élèves à <b>trouver des mots</b> selon des caractéristiques phonologiques particulières. (trouve un mot qui commence par..., trouve un mot qui rime avec...)	1	0	0
	Invite les élèves à <b>manipuler les phonèmes</b> .	3	0	0

Principe alphabétique	Demande à ses élèves d' <b>établir des relations</b> entre les sons du langage et les lettres de l'alphabet.	3	2	1
	Fait prendre conscience à ses élèves de <b>l'ordre des sons</b> entendus dans les mots écrits (séquentialité).	1	2	0
Stratégies d'identification et de production des mots écrits	Amène les élèves à <b>deviner ou prédire</b> ce qui est écrit.	1	1	0
	Amène ses élèves à faire <b>correspondre</b> chaque lettre d'un mot aux phonèmes afin d'identifier ce mot.	1	1	4
	Invite ses élèves à <b>mémoriser</b> des mots.	0	0	0
	Travaille la <b>segmentation des mots</b> écrits en syllabes.	2	3	3
	Travaille la <b>reconnaissance de mots</b> (par exemple, à partir des prénoms ou de mots étiquettes).	1	2	0
	Demande à ses élèves de <b>trouver le petit mot</b> dans le grand mot (hiver-hivernal).	0	0	0
	Enseigne le sens de certains <b>préfixes</b> (pré, anti, re) ou <b>suffixes</b> (hivernal).	0	0	0
	Enseigne une <b>régularité orthographique</b> (ex : «s» entre deux voyelles).	0	0	0
	Amène les élèves à utiliser la <b>stratégie analogique phonologique</b> (le même son que).	0	1	2
	Amène les élèves à utiliser la <b>stratégie analogique orthographique</b> (la même partie de mot que).	0	1	0
	Invite ses élèves à <b>écrire en recopiant</b> .	2	0	1
	Incite ses élèves à <b>trouver comment s'écrit un mot</b> .	1	2	3
Vocabulaire	Enseigne des <b>nouveaux mots</b> de vocabulaire de façon explicite.	3	0	0
	Enseigne des <b>stratégies d'apprentissage du vocabulaire</b> (utiliser le contexte et la morphologie).	0	0	0
Conventions orthographiques	Aborde le concept de <b>norme orthographique</b> (présence de digrammes, morphogrammes, etc.).	0	1	0
	Aborde la <b>morphologie du nombre</b> (singulier/pluriel).	0	0	2
	Aborde la <b>morphologie du genre</b> (féminin/masculin).	0	1	2

Habiletés rédactionnelles	Invite les élèves à <b>écrire un mot, une phrase, une partie d'histoire.</b>	1	4	4
	Utilise les <b>stratégies rédactionnelles</b> avec les enfants (planification, mise en texte, révision).	0	0	3
	Enseigne qu'une phrase commence par une majuscule et se termine par un signe de ponctuation.	0	4	4
Calligraphie	Enseigne <b>certaines lettres ou certains traits à calligraphier.</b>	1	1	0
	Travaille sur <b>l'orientation de l'écriture.</b>	1	1	0
	Corrige les <b>mauvaises tenues</b> de crayon.	0	0	0
	Corrige les <b>mauvaises postures</b> pour écrire.	1	0	0
	Invite les élèves à développer <b>leurs habiletés de graphomotricité fine.</b>	0	0	0

4.2.5 Résultats pour l'école de la région de la Rive-Sud de Québec

<b>Sur les murs</b>			
	<b>T1 (/3)</b>	<b>T2 (/3)</b>	<b>T3 (/4)</b>
<b>Chaîne alphabétique</b>	3	2	2
<b>Lettres</b>	3	3	4
<b>Sons</b>	3	1	4
<b>Mots-étiquette</b>	3	3	3
<b>Mots de la routine</b>	3	3	4
<b>Calendrier</b>	0	1	0
<b>Prénom</b>	3	3	4
<b>Autres</b>	Tracé de lettres	0	0

<b>Dans le coin lecture</b>			
	<b>T1 (/3)</b>	<b>T2 (/3)</b>	<b>T3 (/4)</b>
<b>Abécédaire</b>	3	1	2
<b>Album</b>	1	3	3
<b>Documentaire</b>	1	3	3
<b>Magazine</b>	0	2	2
<b>Autres</b>	Conte, histoire par son	Sac de livres, bac de livres classés par difficulté.	0

<b>Dans le coin écriture</b>			
	<b>T1 (/3)</b>	<b>T2 (/3)</b>	<b>T3 (/4)</b>
<b>Crayon</b>	3	0	0
<b>Modèle de lettre</b>	3	0	0
<b>Modèle de prénom</b>	3	0	0
<b>Mots-Étiquette</b>	2	0	0
<b>Magazine/album</b>	0	0	0
<b>TIC</b>	0	0	0
<b>Matériel de calligraphie</b>	1	0	0
<b>Autres</b>	Jeux d'écritures variés	0	0

Contexte						
	T1 (/3)		T2 (/3)		T3 (/4)	
<b>Description</b>	Écriture d'une phrase en orthographe approchée		Complète une phrase (orthographe approchée), Écriture d'une phrase		Dictée et correction collective, Rédaction d'une histoire, à la suite de la lecture d'un album	
<b>Type de regroupement</b>	Ind.	2	Ind.	3	Ind.	1
	Coll.	1	Coll.	2	Coll.	4
	Dyade	0	Dyade	0	Dyade	2
	Équipe	0	Équipe	0	Équipe	0
<b>Matériel</b>	Crayon de plomb, cahier d'écriture, crayon de couleur, tableau		TNI, bande de papier, mots-étiquette, cahier d'Écriture		Album, cahier d'écriture, feuille blanche, dictionnaire personnel, TNI	
<b>Durée</b>	0-15	1	0-15	0	0-15	0
	16-30	2	16-30	0	16-30	4
	31-60	0	31-60	3	31-60	0

Terminologie utilisée			
	T1 (/3)	T2 (/3)	T3 (/4)
<b>Phonèmes</b>	Son	Bruit, son, ce que tu entends, les sons amoureux	0
<b>Graphèmes</b>	Lettres	Lettres	0
<b>Ponctuation</b>	Point, point d'exclamation, point d'interrogation, trois petits points	Point, majuscule	Point, majuscule
<b>Unité sonore</b>	Syllabes, lettres amoureuses	Son, bruit, syllabe	0
<b>Mot</b>	Mot	Mot	Mot
<b>Phrase</b>	Phrase	Phrase	Phrase
<b>Paragraphe</b>	0	0	0

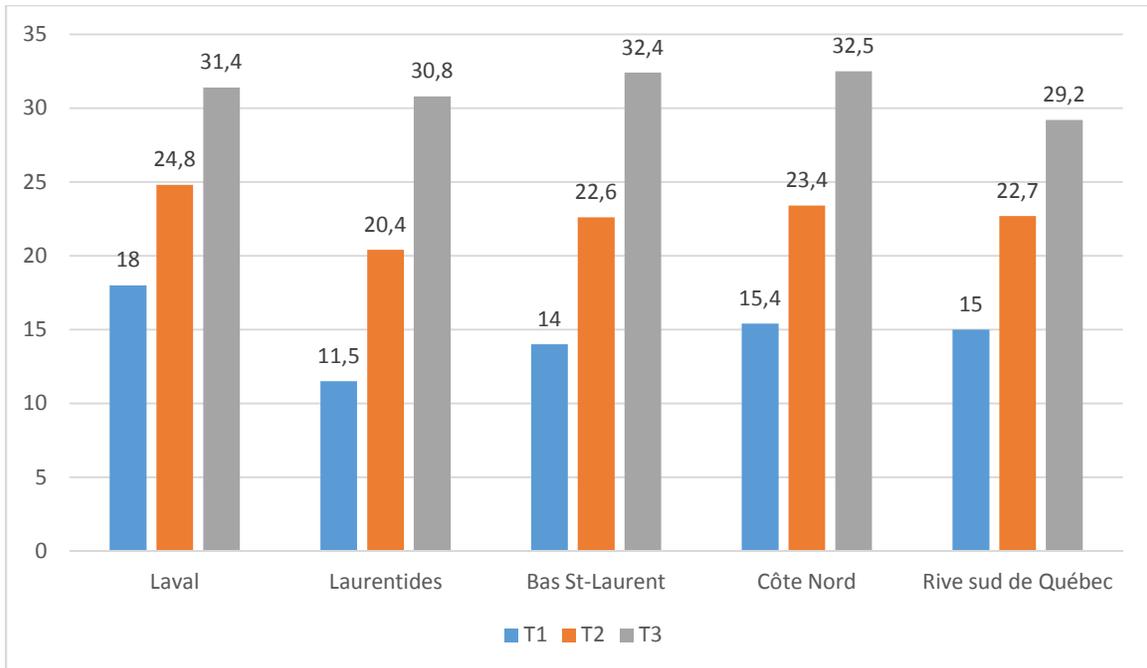
<b>Habilité visée</b>				
<b>Description de l'activité (Dans cette activité, l'enseignante...)</b>				
		<b>T1 (/3)</b>	<b>T2 (/3)</b>	<b>T3 (/4)</b>
Clarté cognitive/concepts liés à l'écrit	Présente les <b>particularités d'un livre</b> (ex : titre, quatrième de couverture, auteur).	0	2	2
	Aborde <b>l'orientation de l'écrit</b> (gauche, droite, haut, bas).	0	0	2
	Fait <b>classer des livres</b> dans le coin lecture.	0	0	0
	Amène ses élèves à <b>distinguer les types d'écrits</b> .	0	0	0
	Fait prendre conscience à ses élèves des <b>fonctions de l'écrit</b> (code, usage, ...).	0	0	0
	Demande aux élèves de <b>distinguer l'écrit de l'image</b> .	0	0	0
	Fait connaître à ses élèves du <b>vocabulaire technique de la langue</b> : majuscule, minuscule, mot, phrase, texte, titre, blancs graphiques, ponctuation, paragraphe, etc.	0	3	2
Connaissance des lettres	Enseigne <b>le nom</b> de certaines lettres.	1	1	0
	Enseigne <b>le son</b> de certaines lettres.	1	2	0
	Travaille à partir du <b>tracé de la lettre</b> .	0	0	0
	Fait <b>comparer des lettres</b> , selon leurs différences ou leurs ressemblances (minuscules, majuscules,).	0	0	0
	Invite les élèves à <b>identifier</b> une ou des lettres. (quelle est cette lettre?)	1	1	0
	Invite les élèves à <b>reconnaître</b> une ou des lettres. (trouve le «f»)	0	0	0
Conscience phonologique et conscience phonémique	Amène les élèves à <b>manipuler les syllabes</b> .	1	2	0
	Amène les élèves à <b>manipuler les rimes</b> .	0	1	0
	Invite les élèves à <b>trouver des mots</b> selon des caractéristiques phonologiques particulières. (trouve un mot qui commence par..., trouve un mot qui rime avec...)	0	0	0
	Invite les élèves à <b>manipuler les phonèmes</b> .	2	2	0

Principe alphabétique	Demande à ses élèves d' <b>établir des relations</b> entre les sons du langage et les lettres de l'alphabet.	2	3	0
	Fait prendre conscience à ses élèves de l' <b>ordre des sons</b> entendus dans les mots écrits (séquentialité).	1	1	0
Stratégies d'identification et de production des mots écrits	Amène les élèves à <b>deviner ou prédire</b> ce qui est écrit.	1	1	0
	Amène ses élèves à faire <b>correspondre</b> chaque lettre d'un mot aux phonèmes afin d'identifier ce mot.	1	1	1
	Invite ses élèves à <b>mémoriser</b> des mots.	0	0	2
	Travaille la <b>segmentation des mots</b> écrits en syllabes.	1	1	1
	Travaille la <b>reconnaissance de mots</b> (par exemple, à partir des prénoms ou de mots étiquettes).	0	1	0
	Demande à ses élèves de <b>trouver le petit mot</b> dans le grand mot (hiver-hivernal).	0	0	0
	Enseigne le sens de certains <b>préfixes</b> (pré, anti, re) ou <b>suffixes</b> (hivernal).	0	0	0
	Enseigne une <b>régularité orthographique</b> (ex : «s» entre deux voyelles).	0	0	2
	Amène les élèves à utiliser la <b>stratégie analogique phonologique</b> (le même son que).	0	2	0
	Amène les élèves à utiliser la <b>stratégie analogique orthographique</b> (la même partie de mot que).	0	1	0
	Invite ses élèves à <b>écrire en recopiant</b> .	0	1	0
	Incite ses élèves à <b>trouver comment s'écrit un mot</b> .	3	2	2
Vocabulaire	Enseigne des <b>nouveaux mots</b> de vocabulaire de façon explicite.	0	0	2
	Enseigne des <b>stratégies d'apprentissage du vocabulaire</b> (utiliser le contexte et la morphologie).	0	0	2
Conventions orthographiques	Aborde le concept de <b>norme orthographique</b> (présence de digrammes, morphogrammes, etc.).	0	0	2
	Aborde la <b>morphologie du nombre</b> (singulier/pluriel).	1	0	0
	Aborde la <b>morphologie du genre</b> (féminin/masculin).	0	0	0

Habiletés rédactionnelles	Invite les élèves à <b>écrire un mot, une phrase, une partie d’histoire.</b>	2	3	4
	Utilise les <b>stratégies rédactionnelles</b> avec les enfants (planification, mise en texte, révision).	0	1	4
	Enseigne qu’une phrase commence par une majuscule et se termine par un signe de ponctuation.	1	3	4
Calligraphie	Enseigne <b>certaines lettres ou certains traits à calligraphier.</b>	0	0	2
	Travaille sur <b>l’orientation de l’écriture.</b>	0	0	2
	Corrige les <b>mauvaises tenues</b> de crayon.	0	1	0
	Corrige les <b>mauvaises postures</b> pour écrire.	0	1	0
	Invite les élèves à développer <b>leurs habiletés de graphomotricité fine.</b>	0	0	0

### 4.3 Résultats relatifs à l'épreuve d'écriture de mots

#### 4.3.1 Extraction phonologique pour tous les mots selon les milieux (/34)



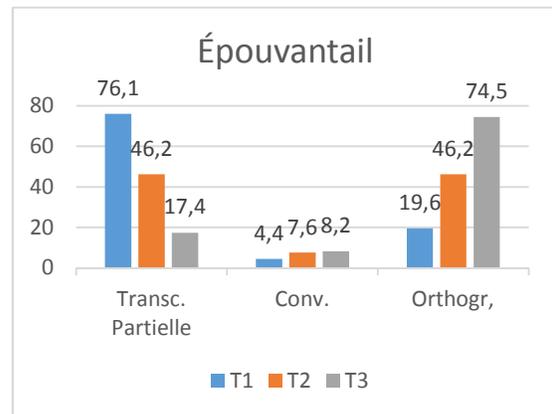
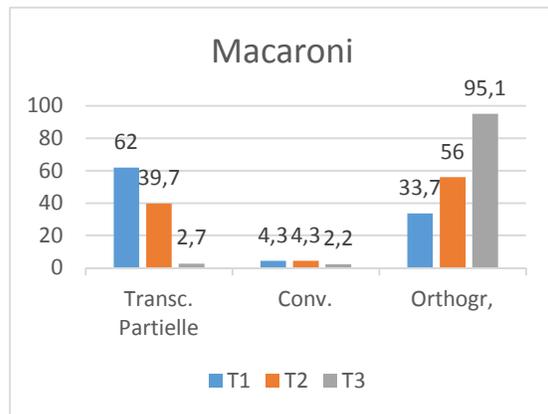
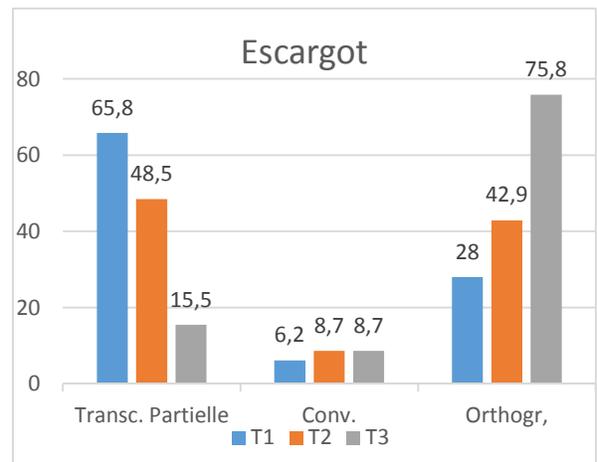
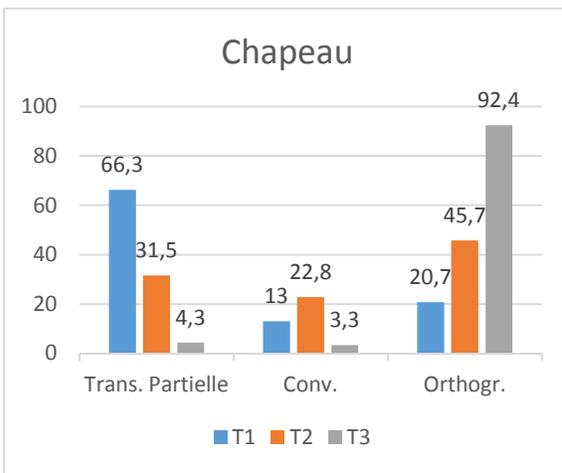
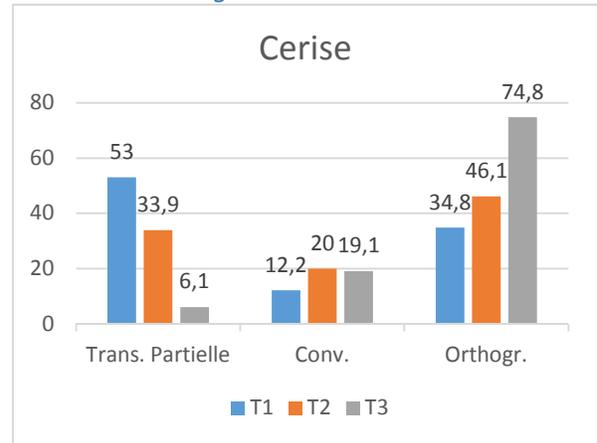
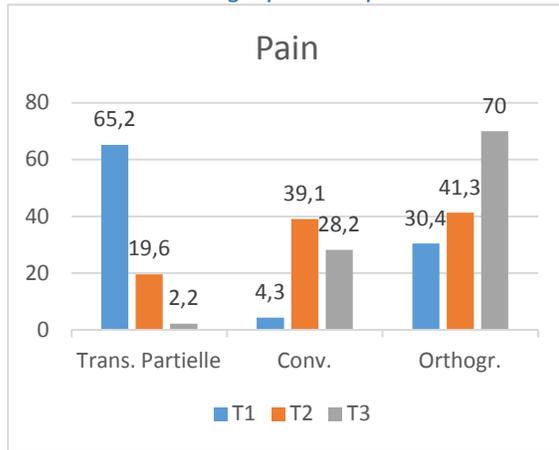
### 4.3.2 Nature des graphèmes pour chacun des mots selon les milieux<sup>1</sup>

#### 4.3.2.1 Nature des graphèmes pour chacun des mots : école de la région de Laval

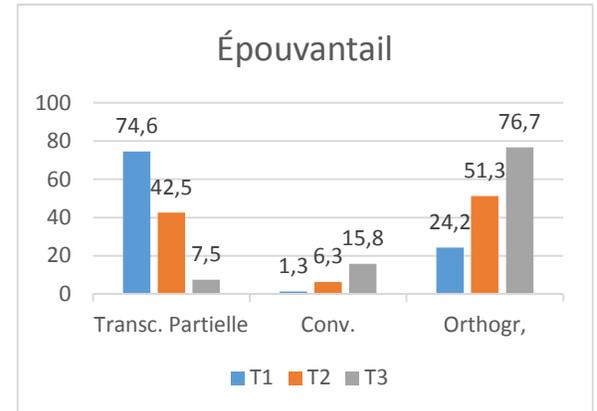
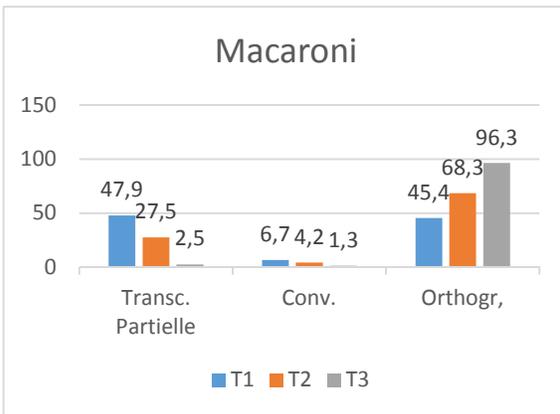
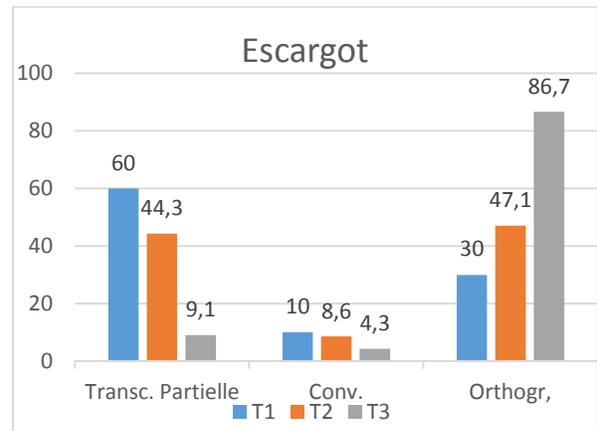
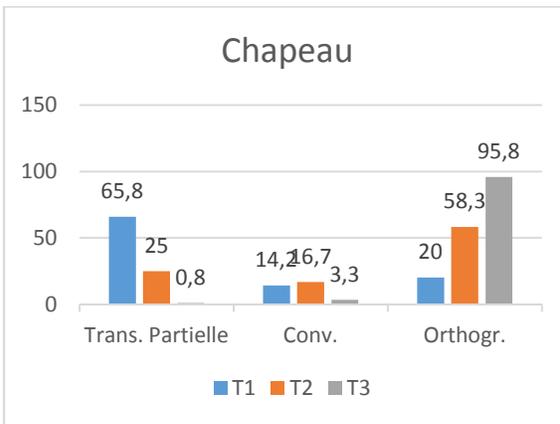
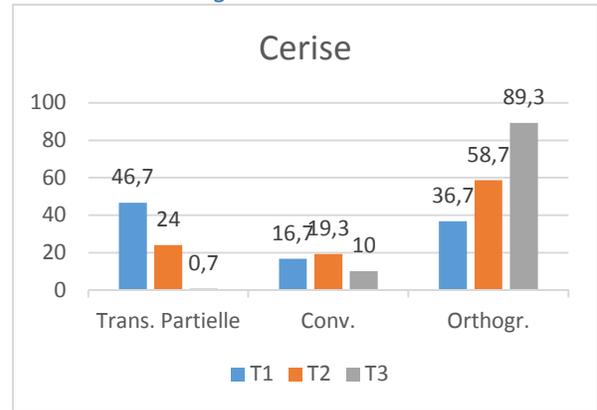
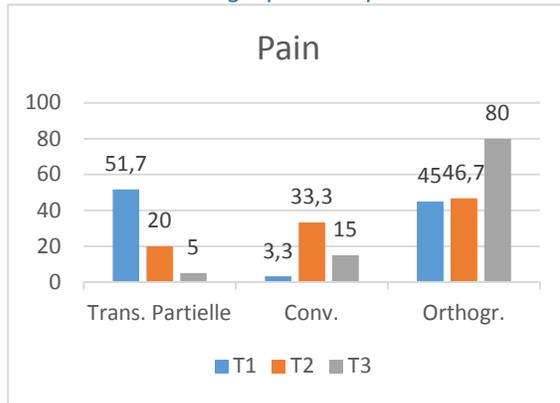


<sup>1</sup> À noter que les données des tableaux ont été arrondies au décimal près

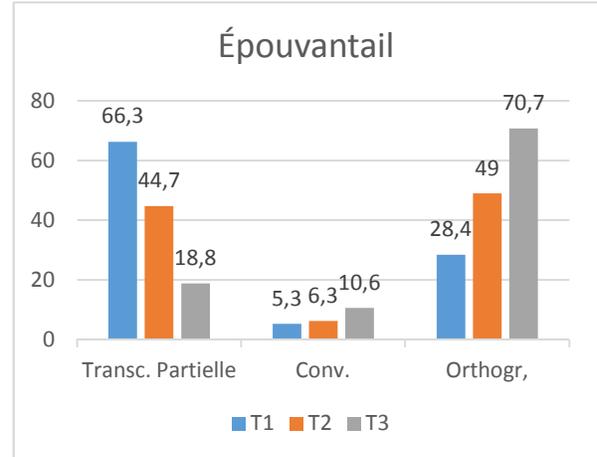
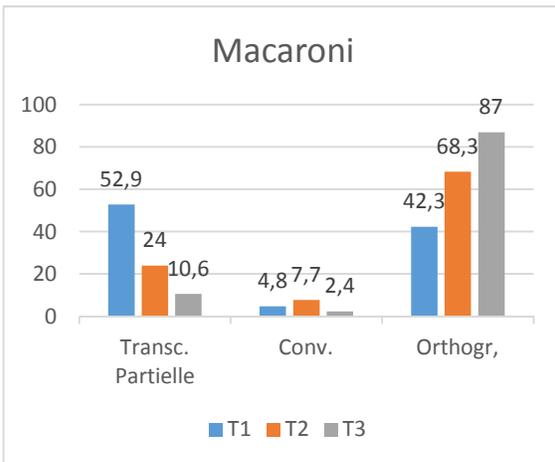
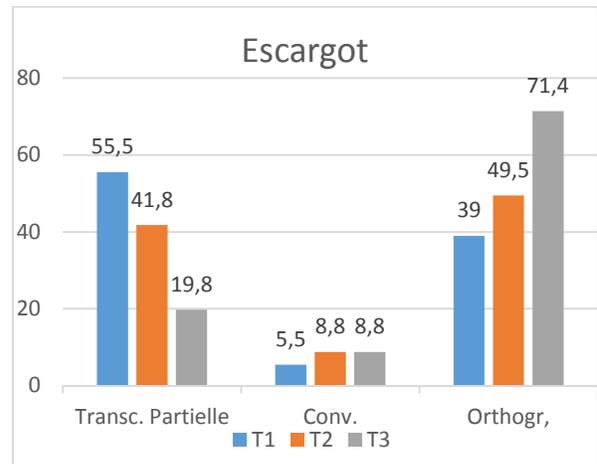
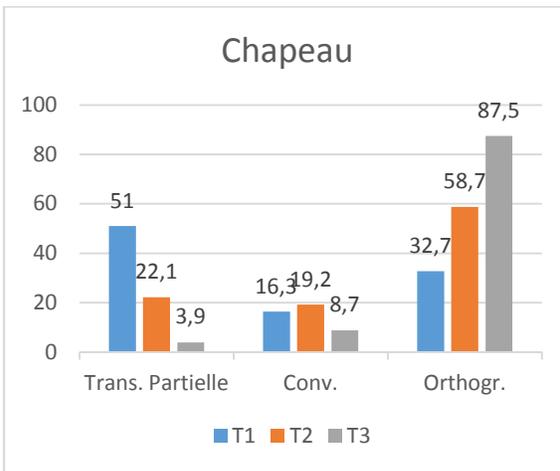
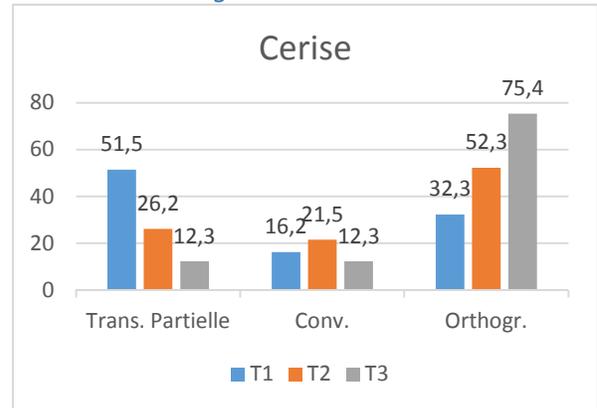
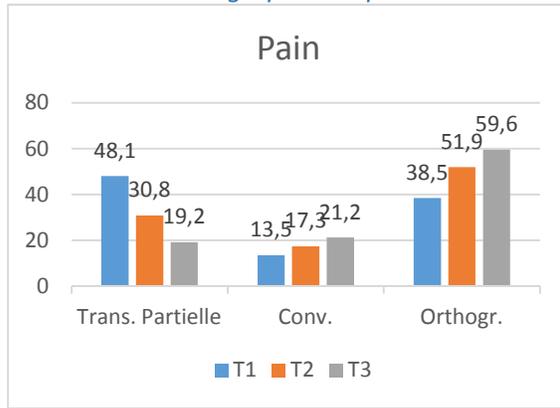
4.3.2.2 Nature des graphèmes pour chacun des mots : école de la région de Laurentides



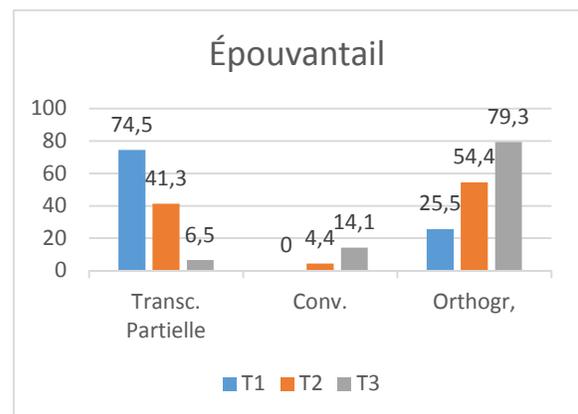
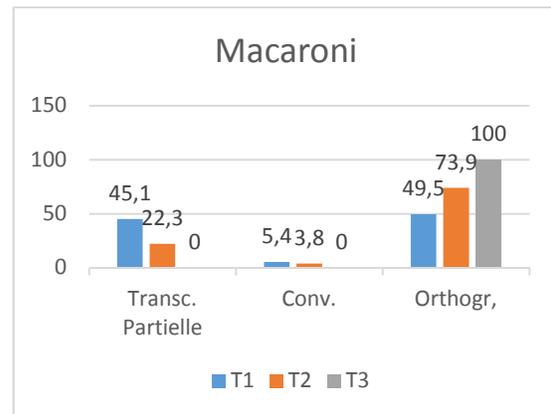
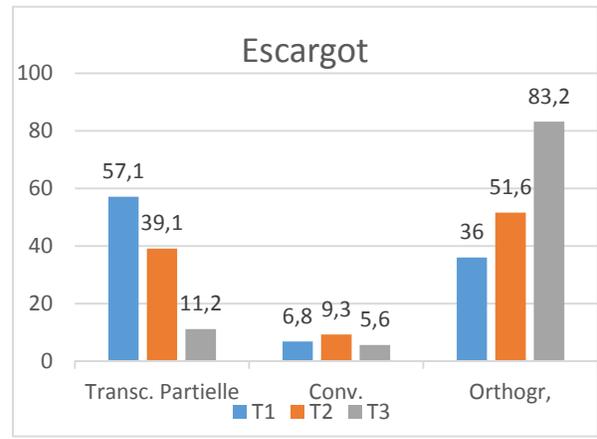
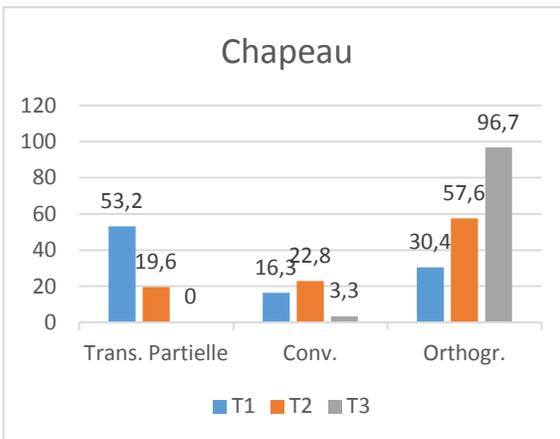
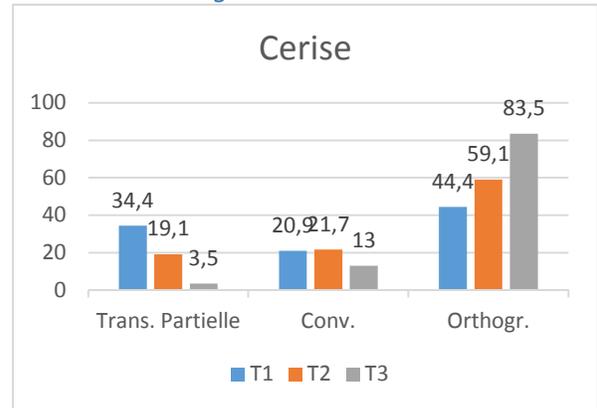
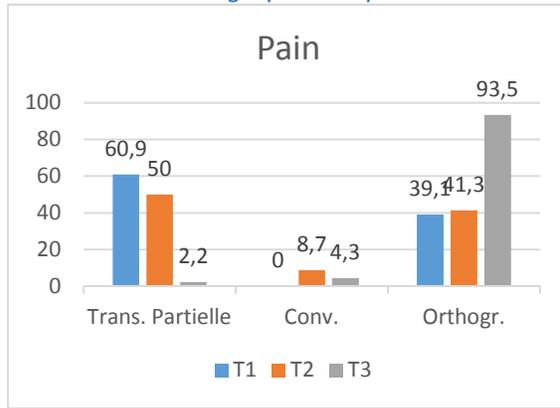
4.3.2.3 Nature des graphèmes pour chacun des mots : école de la région du bas St-Laurent



4.3.2.4 Nature des graphèmes pour chacun des mots : école de la région de la rive sud de Québec



4.3.2.5 Nature des graphèmes pour chacun des mots : école de la région de la Côte Nord



### 4.3.3. Appropriation progressive de la norme orthographique des élèves

#### 4.3.3.1 Appropriation progressive de la norme orthographique de l'école de la région de Laval

n élèves / 34 mots	Absence de correspondances phonème-graphème			Tous les graphèmes sont conventionnels ou orthographiques			Orthographe selon la norme uniquement		
	T1	T2	T3	T1	T2	T3	T1	T2	T3
<b>pain</b>	33	27	1	1	6	20	0	1	13
<b>cerise</b>	24	13	5	7	16	14	3	5	15
<b>chapeau</b>	31	19	1	3	14	7	0	1	26
<b>escargot</b>	32	34	23	1	0	2	1	0	9
<b>macaroni</b>	31	21	8	2	8	0	1	5	26
<b>épouvantail</b>	34	28	19	0	6	15	0	0	0

#### 4.3.3.2 Appropriation progressive de la norme orthographique de l'école des Laurentides

n élèves / 23 mots	Absence de correspondances phonème-graphème			Tous les graphèmes sont conventionnels ou orthographiques			Orthographe selon la norme uniquement		
	T1	T2	T3	T1	T2	T3	T1	T2	T3
<b>pain</b>	21	7	1	2	15	13	0	1	9
<b>cerise</b>	22	19	6	1	4	15	0	0	2
<b>Chapeau</b>	23	16	4	0	7	1	0	0	18
<b>escargot</b>	23	21	4	0	2	14	0	0	5
<b>macaroni</b>	23	20	4	0	1	4	0	2	15
<b>épouvantail</b>	23	21	15	0	2	3	0	0	5

4.3.3.3 Appropriation progressive de la norme orthographique de l'école du Bas St-Laurent

n élèves / 30 mots	Absence de correspondances phonème-graphème			Tous les graphèmes sont conventionnels ou orthographiques			Orthographe selon la norme uniquement		
	T1	T2	T3	T1	T2	T3	T1	T2	T3
<b>pain</b>	28	11	3	2	19	9	0	0	18
<b>cerise</b>	28	22	1	2	7	14	0	1	15
<b>Chapeau</b>	29	13	1	1	15	4	0	2	25
<b>escargot</b>	30	28	13	0	2	2	0	0	15
<b>macaroni</b>	28	23	4	1	1	3	1	6	23
<b>épouvantail</b>	30	27	14	0	3	16	0	0	0

4.3.3.4 Appropriation progressive de la norme orthographique de l'école de la Côte Nord

n élèves / 23 mots	Absence de correspondances phonème-graphème			Tous les graphèmes sont conventionnels ou orthographiques			Orthographe selon la norme uniquement		
	T1	T2	T3	T1	T2	T3	T1	T2	T3
<b>pain</b>	23	20	1	0	3	2	0	0	20
<b>cerise</b>	20	15	4	3	8	11	0	0	8
<b>Chapeau</b>	21	9	0	2	14	3	0	0	20
<b>escargot</b>	23	20	12	0	3	4	0	0	7
<b>macaroni</b>	22	13	0	0	1	0	1	9	23
<b>épouvantail</b>	23	21	10	0	2	13	0	0	0

4.3.3.5 Appropriation progressive de la norme orthographique de l'école de la rive sud de Québec

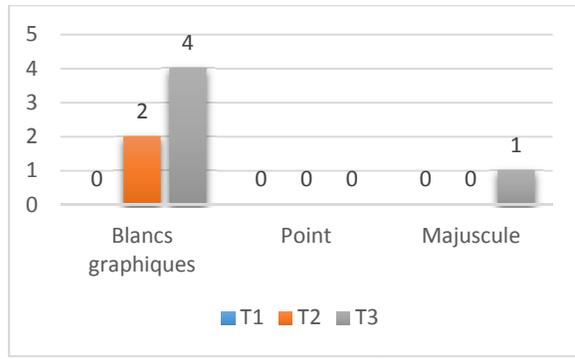
n élèves / 26 mots	Absence de correspondances phonème-graphème			Tous les graphèmes sont conventionnels ou orthographiques			Orthographe selon la norme uniquement		
	T1	T2	T3	T1	T2	T3	T1	T2	T3
pain	19	16	9	5	9	10	2	1	7
cerise	23	19	11	2	5	12	1	2	3
Chapeau	23	12	2	3	14	8	0	0	16
escargot	25	26	18	1	0	6	0	0	2
macaroni	25	18	6	0	4	2	1	4	18
épouvantail	24	23	16	2	3	9	0	0	1

4.3.3.6. Appropriation progressive de la norme orthographique des élèves des 5 écoles

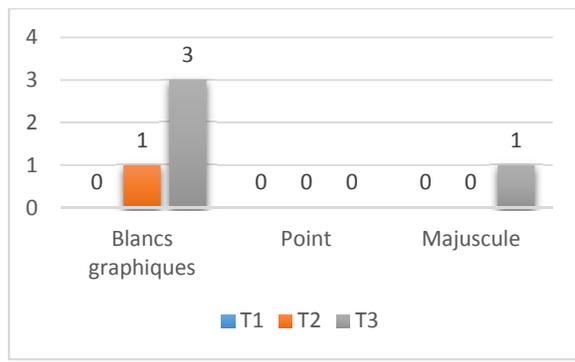
n élèves / 136 mots	Absence de correspondances phonème-graphème			Tous les graphèmes sont conventionnels ou orthographiques			Orthographe selon la norme uniquement		
	T1	T2	T3	T1	T2	T3	T1	T2	T3
pain	124	81	15	10	52	54	2	3	67
cerise	117	88	27	15	40	66	4	8	43
Chapeau	127	69	8	9	64	23	0	3	105
escargot	133	129	70	2	7	28	1	0	38
macaroni	129	95	22	3	15	9	4	26	105
épouvantail	134	120	74	2	16	56	0	0	6

#### 4.3.4 Analyse de la phrase selon les milieux

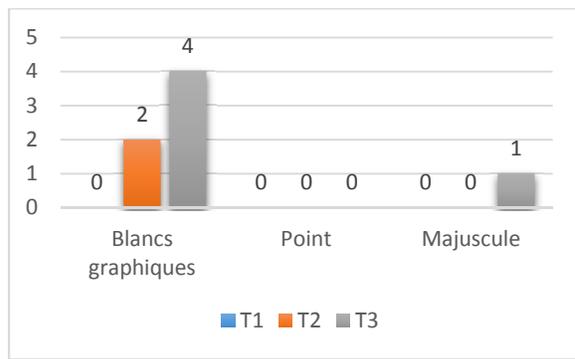
##### 4.3.4.1 Analyse de la phrase des élèves de l'école de la région de Laval



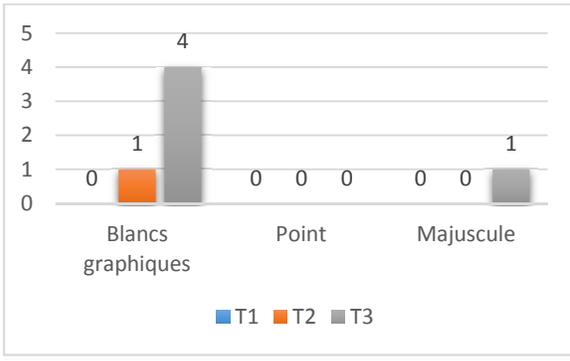
##### 4.3.4.2 Analyse de la phrase des élèves de l'école de la région de Laurentides



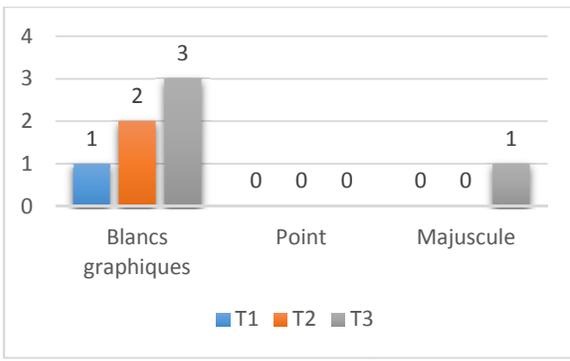
##### 4.3.4.3 Analyse de la phrase des élèves de l'école de la région du Bas-St-Laurent



4.3.4.4 Analyse de la phrase des élèves de l'école de la région de la Côte-Nord



4.3.4.5 Analyse de la phrase des élèves de l'école de la région de de la Rive-Sud de Québec



#### 4.4 Résultats relatifs à la motivation, valorisation et perception de compétence de l'élève envers l'écrit

	Motivation à écrire		Perception de compétence		Valorisation de l'écrit	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2
Laval	79,8	89,0	73,6	91,9	81,8	91,0
Laurentides	81,1	89,2	81,4	90,0	89,2	92,8
Bas-St-Laurent	80,8	84,8	80,5	75,4	89,9	90,4
Côte-Nord	82,2	89,9	80,0	99,2	88,3	93,0
Rive-sud de Québec	77,1	86,7	83,5	95,1	82,1	86,5

## 4.5 Résultats relatifs aux entretiens de groupe

### 4.5.1 Résumé des entretiens de groupe des équipes-écoles

#### 4.5.1.1 Résumé des réponses par question : école de la région de Laval

Questions	Sous questions	Réponses
Depuis combien de temps travaillez-vous sur la transition en écriture entre la maternelle et la 1 <sup>re</sup> année?		Des petites avancées avaient eu lieu avant, mais il y a 2-3 ans une rencontre formelle d'arrimage a eu lieu.
Quels étaient les objectifs de travailler sur la transition	Que vouliez-vous améliorer?	Uniformiser les savoirs des élèves lorsqu'ils arrivent en première année. (selon la classe qu'ils avaient fréquentée, ils arrivaient avec des savoirs différents)
	Aviez-vous relevé un problème dans la structure en place?	
Qui sont les intervenants impliqués dans cette transition?		Directrice : Achat du matériel, elle prend les décisions pédagogiques pour harmoniser les pratiques entre les enseignantes de maternelle  Orthopédagogue : Elle suit seulement les maternelles et les premières années. Observation en classe, intervention en classe et intervention en sous-groupe.  Enseignantes  Enseignante leader de la maternelle : essaie du matériel (groupe pilote) et si les résultats sont bons, elle discute avec la directrice qui décide si elle l'instaure uniformément.
	Y a-t-il un leader?	Une enseignante de maternelle et en première année c'est plus partagé.
Comment avez-vous décidé des apprentissages à cibler?	En maternelle?	Le nom et le son et la reconnaissance des lettres.
	En première année?	Ils se sont fait leur propre progression pour séparer le programme (pour toutes les matières).

Comment avez-vous décidé des pratiques d'enseignement à privilégier?	En maternelle?	Partage du matériel entre les deux années: Raconte-moi l'alphabet, machine à lire, lire à deux et là vous partagez aussi le récit en 3D.
	En première année?	Elles partagent le matériel avec les enseignantes de maternelle afin d'avoir le même langage.
En maternelle, est-ce qu'il y a une identification des élèves à risque de vivre des difficultés en écriture?	L'identification a-t-elle lieu en début, milieu, fin d'année en maternelle?	Elle observe en classe dès le début de l'année. Intervention en classe jusqu'au mois de mars. Mars à juin : intervention en petits groupes hors de la classe
	Comment sont-ils identifiés?	Observation dès le mois de septembre.
	Quelles sont les informations transmises aux enseignants de la 1 <sup>re</sup> année?	L'orthopédagogue effectue le suivi. Elle sait dans quelle classe les élèves vont et elle discute des difficultés de chacun avec leur nouvelle enseignante.  Il y a un portrait classe fait sur papier à la fin de l'année (vert/jaune/rouge pour le comportement de l'élève, en lecture, en écriture et en mathématique et les services que l'élève a eus) et ensuite les enseignantes de maternelles vont voir les enseignantes de première pour discuter des élèves.
Quels sont vos moyens pour vous concerter? À quelle fréquence? Quand dans l'année?		Après avoir reçu leur liste de classe, elles vont parler avec les enseignantes de première année au début de l'année et au courant de l'année lorsque le besoin se fait sentir.
	Avec les parents?	
	Rencontres formelles?	Les rencontres formelles se font plus entre le même niveau. (les enseignantes de première année ensemble)
	Suivis des élèves?	
Avez-vous rencontré certaines difficultés lors de vos premières discussions autour de la transition? (Divergence d'opinions, Interprétation du programme, Vision		Il y avait des divergences d'opinions sur la matière à aborder en maternelle et en première année avant la rencontre d'arrimage (2-3 ans). La directrice a décidé de mettre sur table ce qui était attendu en maternelle et en première année.

de la maternelle v.s. 1 <sup>re</sup> année)		
Est-ce qu'il y a encore certaines difficultés?		Trouver le temps pour se rencontrer Le roulement du personnel
Que faites-vous de nouveau que vous ne faisiez pas avant? (Matériels, contenus, activités, suivi, etc.)		Elles ont toutes un objectif commun.
Si vous pouviez donner des conseils à une autre école sur la transition, quels seraient-ils?		De dépasser le programme au préscolaire Être rigoureux, structuré, avoir des intentions pédagogiques derrière les activités Avoir des attentes élevées S'investir beaucoup dans son enseignement et dans la réussite des élèves
Avez-vous des suggestions pour la formation initiale et continue?		Même les enseignantes du régulier devraient avoir un cours en adaptation scolaire. Avoir des cours sur les élèves en difficultés d'apprentissage. Avoir des cours sur les difficultés de comportement.

4.5.1.2 Résumé des réponses par question : école de la région des Laurentides

Questions	Sous questions	Réponses
Depuis combien de temps travaillez-vous sur la transition en écriture entre la maternelle et la 1 <sup>re</sup> année?		3 ans
Quels étaient les objectifs de travailler sur la transition		<p>L'harmonisation des pratiques Rassurer l'enfant puisqu'il n'arrivera pas dans un univers complètement inconnu en première année. Faciliter le début de la première année puisque les enfants ont plus de connaissances. « Toute cet arrimage-là, toute cette prélecture et toute cette pré-écriture-là on vient les remettre un peu plus à niveau. Et commencer une première année plus solide, plus confiant. ... Je me dis si en défavorisé on le fait pas, my god, il s'en sort pas. » Commencer plus rapidement l'écriture.</p>
	Que vouliez-vous améliorer? Aviez-vous relevé un problème dans la structure en place?	Dans toute l'école, c'est une préoccupation le souci de cohérence, de continuité entre chacun des cycles
Qui sont les intervenants impliqués dans cette transition?		<p>La conseillère pédagogique à la réussite : accompagnement des enseignants à la demande, proposent des pratiques issues de la recherche</p> <p>Conseillère pédagogique attitrée au préscolaire : accompagne les enseignants dans les rencontres cycles, propose des activités de transition (ex; Abby)</p> <p>Orthopédagogue : évalue 3 fois les élèves en maternelle et commence un suivi des élèves dès le mois de janvier en maternelle. Elle participe aux rencontres cycles. Elle fait des activités en classe et elle sort des élèves.</p>

		<p>La directrice : organise l'horaire des spécialistes afin que les enseignants entre cycles soient libérés en même temps. L'objectif est de favoriser les rencontres entre enseignants de même cycle. Priorise le besoin de l'élève et exprime l'importance de la pédagogie. Supporte les enseignants dans leurs pratiques</p> <p>Les enseignantes</p>
	Y a-t-il un leader?	Non. C'est plus du partage entre chacun.
Comment avez-vous décidé des apprentissages à cibler?	En maternelle?	Apprentissage du son des lettres en priorité puis le nom des lettres.
	En première année?	Le programme de première année.
Comment avez-vous décidé des pratiques d'enseignement à privilégier?	En maternelle?	Raconte-moi l'alphabet Orthographe approchée
	En première année?	Raconte-moi les sons Orthographe approchée
En maternelle, est-ce qu'il y a une identification des élèves à risque de vivre des difficultés en écriture?	L'identification a-t-elle lieu en début, milieu, fin d'année en maternelle?	Au début de l'année (fin octobre), les maternelles commencent la forêt de l'alphabet, puis l'orthopédagogue évalue individuellement les élèves (son et nom des lettres). Réévaluation en janvier puis à la fin de l'année pour suivre les progrès.
	Comment sont-ils identifiés?	Dès le mois de janvier, après la deuxième évaluation l'orthopédagogue suit des élèves si leurs connaissances sur le nom et le son des lettres ne sont pas suffisantes.
	Quelles sont les informations transmises aux enseignants de la 1 <sup>re</sup> année?	L'orthopédagogue fait le lien.
Quels sont vos moyens pour vous concerter?	À quelle fréquence?	Aux 5 semaines (de manière formelle). Toutefois, si le besoin se fait sentir, chaque semaine, tous les enseignants du même cycle sont libérés en même temps.
	Quand dans l'année?	Dès le début de l'année

	Avec les parents?	
	Rencontres formelles?	Il y a des rencontres formelles dans chacun des cycles accompagnés avec la conseillère pédagogique et l'orthopédagogue. Ils partagent leurs pratiques si un enseignant ressent des besoins et parlent de nouvelles pratiques.
	Suivis des élèves?	3 évaluations des élèves en maternelles 4 régulations par l'orthopédagogue par année Sans être des rencontres formelles, en fin d'année, les enseignantes se parlent toujours des élèves.
Avez-vous rencontré certaines difficultés lors de vos premières discussions autour de la transition? (Divergence d'opinions, Interprétation du programme, Vision de la maternelle v.s. 1 <sup>re</sup> année)		Oui, ou plutôt des interrogations ou des questionnements. Elles se questionnaient jusqu'où elles devaient se rendre en maternelle. Elles sont allées chercher sur internet et dans les recherches.
Est-ce qu'il y a encore certaines difficultés?		
Que faites-vous de nouveau que vous ne faisiez pas avant? (Matériels, contenus, activités, suivi, etc.)		L'orthographe approchée. La transition a toujours été au centre des préoccupations.
Si vous pouviez donner des conseils à une autre école sur la transition, quels seraient-ils?		La communication  Ne pas avoir peur de demander de l'aide aux autres professionnels  Ne pas avoir peur d'essayer de nouvelles pratiques de se remettre en question  Se questionner sur les meilleures pratiques à mettre en place (même lorsque celles-ci sont proposées par un matériel pédagogique)  Aller chercher des pratiques probantes approuvées par la recherche

		<p>Ne pas oublier que l'on travaille pour l'intérêt de l'enfant.</p> <p>Essayer de garder l'intérêt des élèves plus forts</p> <p>Aller en formation</p>
Avez-vous des suggestions pour la formation initiale et continue?		Les stagiaires ne sont pas habitués aux rencontres cycle et au travail d'équipe.
QUESTION SUPPLMENTAIRE : Ça fait combien de temps que vous travaillez ensemble en maternelle?		5-6 ans

4.5.1.3 Résumé des réponses par question : école de la région du bas Saint-Laurent

Questions	Sous questions	Réponses
Depuis combien de temps travaillez-vous sur la transition en écriture entre la maternelle et la 1 <sup>re</sup> année?		Environ 10 ans. Cela a toujours été au cœur des préoccupations de l'école
Quels étaient les objectifs de travailler sur la transition	Que vouliez-vous améliorer?	Cohérence entre les niveaux (avoir le même langage, suivis entre les niveaux) Savoir les attentes les unes des autres Facilité le début de la première année
	Aviez-vous relevé un problème dans la structure en place?	Les écarts entre les connaissances des élèves selon les classes qu'ils ont fréquentés en maternelle.
Qui sont les intervenants impliqués dans cette transition?		L'orthopédagogue : Elle suit les enfants de la maternelle à la première année, elle évalue et intervient en petit groupe hors de la classe  La directrice : met en place les ressources pour le matériel et autres selon les besoins des enfants  Enseignants
	Y a-t-il un leader?	Il n'y en a pas vraiment. Tout le monde dit son point.  La direction n'impose rien. Elle s'informe des besoins des élèves et des enseignants. Elle met en place les ressources (Budget, matériel formation).  L'orthopédagogue est un «pilier», « noyau », « pont ». Elle fait le pont entre les matières vues en maternelle et ce qu'il faut encore approfondir en première. Elle connaît les besoins des élèves. Elle rencontre les parents des élèves à risque. Elle donne des devoirs à faire durant l'été
Comment avez-vous décidé des apprentissages à cibler?	En maternelle?	L'orthopédagogue aide beaucoup. Le nom et le son des lettres sont vus. Le son est priorisé à la demande de l'orthopédagogue. Une attention particulière est portée

		aux lettres majuscules dans le prénom
	En première année?	On continue le travail qui a été fait.
Comment avez-vous décidé des pratiques d'enseignement à privilégier?	En maternelle?	Raconte-moi l'alphabet. Liberté individuelle priorisée Elles ont un échancier transmis aux parents et elles travaillent les mêmes contenus en même temps.
	En première année?	Raconte-moi les sons. Liberté individuelle priorisée. Elles ne font pas toutes les mêmes choses en même temps. Elles se rencontrent pour se donner les grandes lignes et les objectifs de l'étape. Elles travaillent depuis longtemps ensemble donc elles savent qu'elles travaillent des notions semblables, mais différemment.
En maternelle, est-ce qu'il y a une identification des élèves à risque de vivre des difficultés en écriture?	L'identification a-t-elle lieu en début, milieu, fin d'année en maternelle?	Oui, dès le début de l'année (Septembre). Mars- Avril : Orthopédagogue en classe Avril : Évaluation systématique des élèves
	Comment sont-ils identifiés?	Par les enseignantes (observation).  Par le CPE qui contacte la directrice  Avril : l'orthopédagogue teste les élèves
	Quelles sont les informations transmises aux enseignants de la 1 <sup>re</sup> année?	L'orthopédagogue suit les élèves en première année. Elle leur donne des travaux à faire durant l'été.  Les enseignants se parlent des difficultés spécifiques des élèves.
Quels sont vos moyens pour vous concerter?	À quelle fréquence? Quand dans l'année?	Variable. Cela dépend des besoins des élèves ou ceux des enseignants. Il y a des semaines où elles ne se rencontrent pas. Il y en a d'autres où elles se parlent régulièrement.
	Avec les parents?	Rencontre formelle avec les parents d'élève à risque par l'orthopédagogue en juin. Elle leur fait une petite formation sur les devoirs, leçons et leur donne un peu de travail à faire durant l'été.
	Rencontres formelles?	Il y a des rencontres formelles dégagées dans leur temps. (Première année qu'elles essaient cela).

	Suivis des élèves?	Réalisé par l'orthopédagogue et dans les rencontres.
Avez-vous rencontré certaines difficultés lors de vos premières discussions autour de la transition? (Divergence d'opinions, Interprétation du programme, Vision de la maternelle v.s. 1 <sup>re</sup> année)		Non, elles avaient toutes la même vision. « tant qu'à leur montrer à écrire, aussi bien leur montrer tout de suite de la bonne façon. »  Elles ont toutefois modifié le projet de l'orthopédagogue. Maintenant elle prend un petit groupe d'élève à risque et elle travaille avec eux pour réduire les écarts entre les élèves forts et les plus faibles. (Dénombrement flottant)
Est-ce qu'il y a encore certaines difficultés?		Non
Que faites-vous de nouveau que vous ne faisiez pas avant? (Matériels, contenus, activités, suivi, etc.)		Elles changent souvent de matériels, mais elles le changent en même temps. Du temps est dégagé dans l'horaire des enseignants pour se rencontrer. Cela fait 10 ans que pour elles, la transition est une préoccupation.
Si vous pouviez donner des conseils à une autre école sur la transition, quels seraient-ils?		L'orthopédagogue travaille avec les deux niveaux. Se parler (communication et respect) Travail d'équipe Donner nos attentes et non objectifs sans les imposer
Avez-vous des suggestions pour la formation initiale et continue?		Garder l'esprit critique face aux formations ou aux courants à la mode.  Ne pas être fermée aux nouvelles pratiques

4.5.1.4 Résumé des réponses par question : école de la région de la Côte-Nord

Questions	Sous questions	Réponses
Depuis combien de temps travaillez-vous sur la transition en écriture entre la maternelle et la 1 <sup>re</sup> année?		Cela fait environ 15 ans que la transition est une préoccupation. De manière plus formelle, un portrait classe (pour évaluer les élèves) est utilisé depuis 2 ans.
Quels étaient les objectifs de travailler sur la transition	Que vouliez-vous améliorer?	La prévention pour déceler les difficultés et intervenir le plus tôt possible.
	Aviez-vous relevé un problème dans la structure en place?	Les élèves étaient faibles. Dans un milieu défavorisé il y a moins de stimulation à la maison.
Qui sont les intervenants impliqués dans cette transition?		Directrice : s'assure qu'il y ait un lien entre les niveaux, fait un portrait classe avec les enseignants pour assurer le suivi des élèves.  Enseignantes : transmettent les informations au prochain.  Orthopédagogue : elle suit les élèves de la maternelle à la première année. Elle fait le lien entre les deux niveaux.
	Y a-t-il un leader?	Le leadership est partagé entre les enseignants.
Comment avez-vous décidé des apprentissages à cibler?	En maternelle?	Le portrait classe énumère les objectifs à atteindre. Les objectifs sont choisis en co-développement entre les enseignants et la conseillère pédagogique. Les objectifs diffèrent dans la commission scolaire.
	En première année?	Les enseignants les prend où ils sont rendus et ils essaient de les amener plus loin. Ils s'adaptent à la classe qui est devant eux.
Comment avez-vous décidé des pratiques d'enseignement à privilégier?	En maternelle?	Raconte-moi l'alphabet
	En première année?	Raconte-moi les sons (pour harmoniser le matériel avec celui des maternelles) Rencontres informelles sur des thématiques en particulier.

En maternelle, est-ce qu'il y a une identification des élèves à risque de vivre des difficultés en écriture?	L'identification a-t-elle lieu en début, milieu, fin d'année en maternelle?	Il n'y a pas de diagnostic. Mais des observations sont effectuées au cours de l'année.
	Comment sont-ils identifiés?	Des observations (difficultés, facilité) sont effectuées et elles sont notées dans le portrait.
	Quelles sont les informations transmises aux enseignants de la 1 <sup>re</sup> année?	Le portrait est remis à l'enseignante de première année par l'entremise de la directrice. Elle fait un portrait de classe aux enseignants pour qu'elles aient en tête la classe qu'elles auront, pour ne pas perdre de temps dans le suivi et pour ne pas répéter ce qui a déjà été tenté.  Les élèves ayant un plan d'intervention ou pratiques particulières mises en place ont une fiche de suivi.
Quels sont vos moyens pour vous concerter?	À quelle fréquence?	
	Quand dans l'année?	
	Avec les parents?	
	Rencontres formelles?	Rencontres informelles la plupart du temps.
	Suivis des élèves?	L'orthopédagogue, la directrice (portrait de classe).
Avez-vous rencontré certaines difficultés lors de vos premières discussions autour de la transition? (Divergence d'opinion, Interprétation du programme, Vision de la maternelles v.s. 1 <sup>re</sup> année)		Non, le plan de réussite est clair. Nous avons des objectifs à atteindre. Tout le monde travaille en fonction de la réussite des élèves de toute l'école.
Est-ce qu'il y a encore certaines difficultés?		Ils commencent à changer leur service d'orthopédagogie pour augmenter le temps en maternelle et au premier cycle.
Que faites-vous de nouveau que vous ne faisiez pas avant? (Matériels, contenus, activités, suivi, etc.)		Avant, ils commençaient l'écriture lorsque les élèves savaient lire. Maintenant ils en font dès le début de l'année en première année et en maternelle sous forme de jeu. Ils

		partent d'où les élèves sont rendus. Le portrait classe pour le suivi des élèves (instauré il y a deux ans).
Si vous pouviez donner des conseils à une autre école sur la transition, quels seraient-ils?		<p>Voir le métier d'enseignante comme une collaboration, un travail d'équipe et non comme une compétition.</p> <p>Avoir un souci d'améliorer ses pratiques, de se remettre en question (se questionner, aller chercher des réponses).</p> <p>Communiquer les découvertes aux autres enseignants.</p> <p>Favoriser le sentiment d'appartenance des élèves et des parents.</p> <p>Garder des traces de ce qui a déjà été fait pour ne pas répéter les mêmes interventions si celles-ci n'ont pas fonctionnées.</p>
Avez-vous des suggestions pour la formation initiale et continue?		<p>Il y a un manque dans la formation initiale sur le côté pratique de l'enseignement de l'écriture et de la lecture.</p> <p>Il y a beaucoup de lecture théorique, mais peu de lien avec les pratiques véritables.</p> <p>Formation trop statique qui ne tient pas compte de la diversité des élèves et des milieux.</p>

#### 4.5.2 Synthèse des réponses par question pour les quatre écoles

Questions	Sous questions	Réponses
Depuis combien de temps travaillez-vous sur la transition en écriture entre la maternelle et la 1 <sup>re</sup> année?		Les réponses varient de 3 (pour deux écoles) à 15 ans.
Quels étaient les objectifs de travailler sur la transition	Que vouliez-vous améliorer?	Cohérence entre les deux niveaux (pratiques, langage) Faciliter le début de la première année Uniformiser les savoirs des élèves lorsqu'ils arrivent en première année.
	Aviez-vous relevé un problème dans la structure en place?	Selon la classe qu'ils avaient fréquentée en maternelle, les élèves avaient des connaissances complètement différentes.
Qui sont les intervenants impliqués dans cette transition?		Directrice : Organisation de l'horaire, achat de matériel, suivis des élèves. À noter : trois directrices ont eu une formation en tant qu'orthopédagogues.  Orthopédagogue : évaluation des élèves, accompagnement en classe (co-enseignement et observation), suivis des élèves et enseignement en petits groupes aux élèves à risque  Enseignants  Conseillère pédagogique (une école) : Recherche de pratiques efficaces, soutien des enseignants en classe.
	Y a-t-il un leader?	Le leadership semble être partagé entre les enseignants, l'orthopédagogue et la directrice dans toutes les écoles.
Comment avez-vous décidé des apprentissages à cibler?	En maternelle?	L'apprentissage du nom et du son des lettres est priorisé. Les objectifs pédagogiques sont fixés.
	En première année?	Ils prennent les élèves où ils sont rendus et font le programme de première année.
Comment avez-vous décidé des pratiques d'enseignement à privilégier?	En maternelle?	Le même matériel est utilisé afin d'harmoniser le vocabulaire utilisé entre les deux niveaux ( <i>Raconte-moi l'alphabet</i> ).

	En première année?	<i>Raconte-moi les sons.</i>
En maternelle, est-ce qu'il y a une identification des élèves à risque de vivre des difficultés en écriture?	L'identification a-t-elle lieu en début, milieu, fin d'année en maternelle?	De manière formelle ou informelle, elle a lieu dans toutes les écoles au début de l'année.
	Comment sont-ils identifiés?	Observation en classe par l'orthopédagogue ou l'enseignante (identification informelle).  Évaluation systématique des connaissances des élèves par l'orthopédagogue (identification formelle).
	Quelles sont les informations transmises aux enseignants de la 1 <sup>re</sup> année?	Un portrait de l'élève est transmis aux enseignants de première année.  L'orthopédagogue fait un suivi avec les enseignants.  Les enseignants se parlent entre eux.
Quels sont vos moyens pour vous concerter?	À quelle fréquence?	Pour la plupart des équipes, la fréquence des rencontres est variable. Cela dépend des besoins des élèves ou ceux des enseignants.
	Quand dans l'année?	Dès le début de l'année.
	Avec les parents?	Une école a fait mention d'une formation offerte par l'orthopédagogue aux parents des enfants identifiés à risque en maternelle. Les devoirs, les leçons et certaines activités à faire à la maison sont abordés.
	Rencontres formelles?	Les rencontres formelles se font plus entre enseignants de même niveau (les enseignants de première année ensemble). Deux écoles ont dégagé du temps dans leur horaire pour cela.
	Suivis des élèves?	L'orthopédagogue et la directrice (dans un cas) s'occupent du suivi des élèves de manière formelle. Les enseignantes se parlent entre elles également.
Avez-vous rencontré certaines difficultés lors de vos premières discussions autour de la transition? (Divergence		Trois écoles n'ont pas eu de problème, les objectifs pédagogiques étaient clairs. Quelques questionnements sur les pratiques à favoriser ont toutefois émergé.  Une école a éprouvé des problèmes, certains enseignants n'avaient pas la

d'opinions, Interprétation du programme, Vision de la maternelle v.s. 1 <sup>re</sup> année)		même vision des apprentissages à faire en maternelle. La directrice a communiqué les objectifs pédagogiques de l'école aux enseignants et le problème a disparu.
Est-ce qu'il y a encore certaines difficultés?		Des questionnements sur les pratiques à privilégier en orthopédagogie et en classe. Roulement du personnel Trouver le temps pour se rencontrer (une école).
Que faites-vous de nouveau que vous ne faisiez pas avant? (Matériels, contenus, activités, suivi, etc.)		Cela diffère d'école en école, mais entre autres: dégagement du temps dans les horaires pour les rencontres, changement de matériels simultanément entre les niveaux, le suivi des élèves (portrait d'élève), commencer l'écriture plus rapidement, etc.
Si vous pouviez donner des conseils à une autre école sur la transition, quels seraient-ils?		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Communication</li> <li>• Partage du travail</li> <li>• Travail d'équipe (entre enseignants, orthopédagogue, conseillère pédagogique et direction)</li> <li>• Avoir un souci d'améliorer ses pratiques et de se remettre en question (se questionner, recherche de pratiques probantes)</li> <li>• Avoir des attentes claires</li> <li>• Avoir de hautes attentes envers les élèves</li> <li>• Être rigoureux dans son travail et dépasser les attentes du programme du préscolaire</li> <li>• Aller en formation</li> </ul>
Avez-vous des suggestions pour la formation initiale et continue?		Avoir plus de cours pratiques et axées sur les interventions à favoriser auprès des élèves qui éprouvent de la difficulté en écriture.

		<p>Moins se concentrer sur la création de situations d'apprentissage et plus sur les pratiques à favoriser.</p> <p>Garder l'esprit critique</p> <p>Tenir en compte la diversité des élèves et des milieux.</p>
--	--	--

## **Annexe V : Références complémentaires**

- Ahtola, A, Silinskas, G, Poikonen, P.-L, Kontoniemi, M., Niemi, P. et Nurmi, J.E. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 295-302.
- Allen, L., et Kelly, B. B. (Eds.). (2015). *Transforming the Workforce for Children Birth Through Age 8:: A Unifying Foundation*. National Academies Press.
- Al Otaiba, S., Puranik, C. S., Rouby, D. A., Greulich, L., Sidler, J. F., et Lee, J. (2010). Predicting kindergarteners' end-of-year spelling ability based on their reading, alphabetic, vocabulary, and phonological awareness skills, as well as prior literacy experiences. *Learning Disability Quarterly*, 33(3), 171-183.
- Archambault, J. et Harnois, L. (2010). Les réactions de directions d'écoles de milieux défavorisés aux caractéristiques des écoles performantes de milieux défavorisés. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 109-126.
- Association québécoise des professeurs de français (2015). Consultation des membres de l'AQPF à propos de la stratégie de renforcement des langues (MELS). Document repéré le 10 mai 2016 ici : <http://www.aqpf.qc.ca/>
- Barajas, R.G., Philipsen, N., et Brooks-Gunn, J. (2007). Cognitive and emotional outcomes for children in poverty. Dans D.R. Crane et T.B. Heaton (dir.), *Handbook for families and poverty* (311-333). New York: Sage Publications.
- Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches qualitatives*, 28(1), 133-148.
- Bart, O., Hajami, D., et Bar-Haim, Y. (2007). Predicting school adjustment from motor abilities in kindergarten. *Infant and Child Development*, 16, 597-615.
- Berger, R. H. (2015). *The Role of Sleep During the Transition to Kindergarten and Early Academic Achievement*. Thèse de doctorat inédite. Arizona State University.
- Biot-Chevrier, C., Écalle, J., et Magnan, A. (2008). Pourquoi la connaissance du nom des lettres est-elle si importante dans l'apprentissage de la langue écrite ? *Revue Française de Pédagogie*, 162, 15-27.
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C., et Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire?

Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3(1), 1-35.

Bouchard, C. (2012). Le développement global de l'enfant, au cœur de l'éducation au préscolaire! *Revue préscolaire*, 50(2), 9-14.

Briquet-Duhazé, S. (2015). La connaissance du nom des lettres chez les élèves en difficulté de lecture. *Québec français*, 174, 81-83.

Brodeur, M., Gosselin, C., Legault, F., Deaudelin, C., Mercier, J., et Vanier, N. (2005). Prévention des difficultés d'apprentissage en lecture chez les enseignants de maternelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 33-54.

Cartier, S. C. (2006). Stratégies d'apprentissage par la lecture rapportées par des élèves en difficulté d'apprentissage de première secondaire en classe de cheminement particulier de formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 439-460.

Catterall, M. et Maclaran, P. (1997). Focus Group Data and Qualitative Analysis Programs: Coding the Moving Picture as Well as the Snapshots. *Sociological Research Online*, 2(1). Repéré le 8 mai 2016 ici: <http://www.socresonline.org.uk/2/1/6.html>

Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X., et Tomblin, J. B. (1999). Language basis of reading and reading disabilities: Evidence from a longitudinal investigation. *Scientific studies of reading*, 3(4), 331-361.

Chapleau, N. (2015). L'apprentissage de l'orthographe lexicale chez les dysorthographiques: interventions en morphologie dérivationnelle, *ANAE - Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 135 (27) 204-224.

Cormier, P. (2006). Connaissance du nom des lettres chez des enfants francophones de 4, 5 et 6 ans au Nouveau-Brunswick. *Education et Francophonie*, 34, 5-27.

Curby, T. W., Rimm-Kaufman, S. E., et Ponitz, C. C. (2009). Teacher-child interactions and children's achievement trajectories across kindergarten and first grade. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 912-925.

Dickinson, D. K., McCabe, A., Anastasopoulos, L., Peisner-Feinberg, E.S., et Poe, M. D. (2003). The comprehensive language approach to early literacy: The interrelationships among vocabulary, phonological sensitivity, and print knowledge among preschool-aged children. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 465-481.

Duval, S., et Bouchard, C. (2013). Transition de l'élève de l'éducation préscolaire vers l'enseignement primaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16(2), 147-181.

- Écalle, J. (2004). Les connaissances des lettres et l'écriture du prénom chez l'enfant français avant l'enseignement formel de la lecture-écriture. *Psychologie Canadienne*, 45, 111-118.
- Écalle, J., Magnan, A., et Biot-Chevrier, C. (2006). Alphabet knowledge and early literacy skills in French beginning readers. *European Journal of Developmental Psychology*, 5, 303-325.
- Elbro, C. et Scarborough, H. S. (2004). Early identification. Dans T. Nunes et P. Bryant (dir.), *Handbook of Children's literacy* (p. 339-359). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Entwisle, D. R. et Alexander, K. L. (1998). Facilitating the transition to first grade: The nature of transition and research on factors affecting it. *The elementary school journal*, 351-364.
- Fayol, M. (2008). Apprendre à orthographier la morphologie. Dans M. Fayol et J.-P. Jaffré (Dir). *Orthographier* (p. 197-210). Paris : Presses universitaires de France.
- Fernald, A., Marchman, V. A., et Weisleder, A. (2013). SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *Developmental science*, 16(2), 234-248.
- Foulin, J. N. et Pacton, S. (2006). La connaissance du nom des lettres: précurseur de l'apprentissage du son des lettres. *Éducation et francophonie*, 34, 28-55.
- Gallagher, A., Frith, U., et Snowling, M. (2000). Precursors of literacy delay among children at genetic risk of dyslexia. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 203-213.
- Gavigan, K., Dickinson, G., et Pribesh, S. (2012). ACCESS Issues in school library media centers: examining library schedules, library closures, and poverty. Dans *Educational media and technology yearbook* (p. 187-197). New York : Springer.
- Graham, S., McKeown, D., Kiuahara, S., et Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 879.
- Hart, B., et Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, MD, US: Paul H Brookes Publishing, 268 pages.
- Helal, S. et Weil-Barais, A. (2015). Cognitive determinants of early letter knowledge. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(1), 86-98.

- Hoff, E. (2013). *Language development*. Belmont: Wendsworth. Cengage Learning, 528 pages.
- Jacques, M. et Deslandes, R. (2002). Transition à la maternelle et relations école famille. Comprendre la famille. Dans C. Lacharité et G. Pronovost (dir.) *Actes du 6e symposium québécois de recherche sur la famille*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Jaffré, J. P. (2003). La linguistique et la lecture-écriture: de la conscience phonologique à la variable «orthographe». *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 37-49.
- Joncas, M. (1997). Continuité éducative et adaptation de l'enfant en maternelle. *Revue Préscolaire*, 35(3), 17-20.
- Justice, L. M., Pence, K., Bowles, R. B. et Wiggins, A. (2006). An investigation of four hypotheses concerning the order by which 4-years-old children learn alphabet letters. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 374-389.
- Kim, Y. S., Al Otaiba, S., Puranik, C., Folsom, J. S., et Grulich, L. (2014). The contributions of vocabulary and letter writing automaticity to word reading and spelling for kindergartners. *Reading and writing*, 27(2), 237-253.
- Krueger, R.A. et Casey, M.A. (2009). *Focus groups: A practical guide for applied research (4th Ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- La Paro, K. M., Pianta, R., et Cox, M. (2000). Kindergarten teachers' reported use of kindergarten to first grade transition practices. *The Elementary School Journal*, 101(1), 63-78.
- Mangione, P. L. et Speth, T. (1998). The transition to elementary school : A framework for creating continuity through home, school, and community partnerships. *The Elementary School Journal*, 98(4), 382-397.
- Marcel, J.-F., Dupriez, V. et Périsset Bagnoud, D. (2007). Le métier d'enseignant: nouvelles pratiques, nouvelles recherches. Dans J.-F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagnoud & M. Tardif (dir). *Coordonner, collaborer, coopérer: de nouvelles pratiques enseignantes* (pp. 7-17). Bruxelles : De Boeck.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement préscolaire*. Québec, QC : MEQ.
- 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 (Éd.), *Orthographe française : évolution et pratique* (p. 355-372). Ottawa : Éditions David.

- Morin, M.-F. et Prévost, N. (2012). Enjeux actuels des premiers apprentissages en lecture et en écriture au Québec, *Information grammaticale*, 133, 29-33.
- Mousty, P., et Alegria, J. (1999). L'acquisition de l'orthographe: données comparatives entre enfants normo-lecteurs et dyslexiques. *Revue française de Pédagogie*, 126, 7-22.
- Ministère de la santé et des services sociaux (MSSS). (2008). En route pour l'école ! Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais. Rapport régional.
- National Early Literacy Panel (NELP). (2008). Developing early literacy: Report of the national early literacy panel. National Institute for Literacy.
- Parr, J. M. et Limbrick, L. (2010). Contextualising practice: Hallmarks of effective teachers of writing. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 583-590.
- Pianta, R. C. et Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444.
- Pierce, C. D., et Bruns, D. A. (2013). Aligning components of recognition and response to intervention to improve transition to primary school. *Early Childhood Education Journal*, 41, 347-354.
- Prévost, N. et Morin, M.-F. (2015). Quel rôle joue la connaissance des lettres dans l'acquisition de l'écriture en maternelle ? *Le français aujourd'hui*, 190, 35-47.
- Riley, J. G. et Jones, R. B. (2010). Acknowledging learning through play in the primary grades. *Childhood Education*, 86(3), 146-149.
- Seymour, P. H., Aro, M., et Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British journal of psychology*, 94(2), 143-174.
- Skinner, D., Bryant, D., Coffman, J., et Campbell, F. (1998). Creating risk and promise: Children's and teachers' co-constructions in the cultural world of kindergarten source. *The elementary school journal*, 98(4), 297-310.
- Snow, C. E. (2006). What counts as literacy in early childhood. Dans K. McCartney et D. Phillips (Eds.), *Handbook of early child development* (p.274-294). Oxford : Blackwell Publishers.
- Rouse, C., Brooks-Gunn, J., & McLanahan, S. (2005). Introducing the issue. *Future of Children*, 15, 5-13.

Sprenger-Charolles, L. (2008). Correspondances graphème-phonème et phonème-graphème: une comparaison de l'anglais, du français, de l'allemand et de l'espagnol. Dans A. Desrochers, F. Martineau, et Y.C. Morin (Éd.), *Orthographe française : évolution et pratique* (p. 213-225). Ottawa : Éditions David.

Taylor, B., Pearson, P., Clark, K., & Walpole, S. (1999). *Beating the odds in teaching all children to read*. CIERA Report 2-006. University of Michigan: Ann Arbor.

Treiman, R. et Kessler, B. (2014). *How children learn to write words*. New York, NY: Oxford University Press.

Vitaro, F., et Gagnon, C. (2000). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents (Vol. 2)*. Montréal : Québec. Presses de l'université du Québec.

Organisation de coopération et de développement économiques et Statistique Canada (2011). *La littératie, un atout pour la vie : Nouveaux résultats de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes*. Ottawa: Statistique Canada. Catalogue no. 89-604-XWF.