



OBJECTIF

persévérance et réussite

BULLETIN N° 19



Québec 



SOMMAIRE

4 • Les cinq principes d'un développement professionnel efficace en enseignement

6 • Une communauté de pratique en appui aux enseignants dans l'enseignement de la compréhension de lecture au primaire

7 • Saviez-vous que...

- L'implantation d'une nouvelle démarche d'enseignement requiert des conditions particulières pour avoir un effet sur les apprentissages et sur la motivation des élèves?

8 • Saviez-vous que...

- À la formation professionnelle et à l'éducation des adultes, les jeunes de 16 à 25 ans apprennent différemment à lire que les élèves du primaire?

9 • Saviez-vous que...

- Les pratiques de reconnaissance des acquis informels contribuent à augmenter les possibilités pour les apprenants adultes d'obtenir un premier diplôme qualifiant?

PRÉSENTATION

Les recherches présentées dans cette 19^e édition du bulletin *Objectif - Persévérance et réussite* ont été menées dans le cadre du Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires (PRPRS) et d'un programme de recherches ciblées : Approches et pratiques favorisant la persévérance et la réussite scolaires. Ces programmes ont notamment en commun d'avoir pour objectif l'utilisation des connaissances issues de la recherche, la mise en application des résultats de la recherche, ainsi que d'être menés en partenariat avec le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC). Ce numéro s'intéresse au développement des compétences en littératie chez les élèves du primaire, du secondaire, de la formation générale des adultes (FGA) et de la formation professionnelle (FP).

Au-delà de l'enjeu de la littératie, les présentes recherches abordent aussi la formation continue du personnel scolaire, en particulier le développement professionnel des enseignants valide pour l'enseignement de toutes les matières. Les deux premiers articles traitent des principes qui s'avèrent utiles pour mieux guider leurs efforts de formation continue et faire en sorte que ceux-ci engendrent des retombées optimales. L'exemple des effets d'une communauté de pratique (CoP) dans le deuxième article s'inscrit d'ailleurs bien dans cette optique. Le premier article de la section *Saviez-vous que...* contribue aussi à cette réflexion, alors qu'il touche aux conditions de succès d'une formation à l'enseignement explicite.

Aussi, cette édition aborde le thème des parcours pluriels de la persévérance et de la réussite scolaires. En effet, l'article au sujet de l'enseignement du français en FGA et en FP renseignera les lecteurs sur les différences dans les modes d'apprentissage de ces jeunes adultes en dehors du parcours scolaire typique. Finalement, le dernier article traite de la reconnaissance des acquis en contexte informel et de la persévérance de ces apprenants adultes pour l'obtention d'un diplôme qualifiant.



RECHERCHE

Le développement professionnel est reconnu pour contribuer à faire évoluer les pratiques des enseignants et à faire en sorte qu'ils soient guidés dans leurs méthodes par les données probantes les plus récentes. Mario Richard et son équipe de l'Université à distance de l'Université du Québec (TÉLUQ) se sont penchés sur les conditions de réalisation du développement professionnel pour en dégager des principes favorisant son efficacité auprès du personnel scolaire.

En ce sens, l'équipe de recherche menée par Marie-Catherine St-Pierre de l'Université Laval a aussi traité de l'évolution des pratiques enseignantes, mais cette fois en étudiant les effets de la participation à une CoP sur la compréhension de lecture au primaire. L'équipe a notamment déterminé que le manque d'outils et de soutien constituait des obstacles pour les enseignants, ce à quoi la CoP devait remédier dans cette recherche-action réalisée en milieu défavorisé.

Bonne lecture!



LES CINQ PRINCIPES D'UN DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL EFFICACE EN ENSEIGNEMENT

Comment favoriser l'apprentissage des élèves? Cette question est au cœur de nombreuses études¹ qui soulignent l'importance de l'effet enseignant sur les apprentissages des élèves. Toutefois, afin de permettre aux enseignants d'améliorer leurs pratiques, ceux-ci doivent avoir les outils pour perfectionner leurs interventions éducatives, acquis par le développement professionnel². Considérant aussi l'importance de la maîtrise de la langue d'enseignement dans la persévérance et la réussite scolaires des élèves, le chercheur Mario Richard (TÉLUQ) a tenté de cibler les modèles de formation continue les plus efficaces en lecture et en écriture par l'intermédiaire d'une synthèse de connaissances sur le sujet.

L'EFFICACITÉ DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ET SES EFFETS SUR LES APPRENTISSAGES

L'équipe de recherche de Richard a procédé à un examen systématique des études portant sur le développement professionnel des enseignants. Pour ce faire, ses membres se sont basés sur la présence de deux conditions considérées comme essentielles par la littérature scientifique³ pour que la formation continue parvienne à influencer l'apprentissage des élèves :

- proposer des interventions pédagogiques basées sur des données probantes;

- tenir compte des principes permettant un changement durable dans la démarche enseignante.

Cette synthèse de connaissances a rassemblé 50 études, au moyen de différentes bases de données francophones et anglophones. Leur analyse n'a cependant pas fourni de résultats significatifs. La majorité des recherches répertoriées était descriptive et peu propice à l'établissement de résultats généralisables. Il a donc été impossible d'établir un modèle type de formation continue garantissant aux enseignants une amélioration de l'apprentissage des élèves.

Malgré l'incapacité de fournir des données probantes à l'issue de cette synthèse, Richard et son équipe réitèrent l'importance du développement professionnel, en soulignant qu'il « constitue un vecteur d'optimisation des pratiques enseignantes sur lequel le système d'éducation doit pouvoir compter ». Selon Richard, les résultats sont peu concluants en raison du contenu ou de la démarche de formation continue proposée dans les recherches à l'étude.

LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL, UN VECTEUR D'OPTIMISATION DES PRATIQUES ENSEIGNANTES

Cette recherche a tout de même permis de rassembler les caractéristiques que partagent les programmes de formation continue et dont l'efficacité était manifeste parmi les études

¹ Hattie, J. (2015). The Applicability of Visible Learning to Higher Education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(1), 79-91.

² Barber, M. et Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. Londres : McKinsey & Company.

³ Richard, M. et Bissonnette, S. (2013). Le cours en ligne *L'enseignement efficace : fondements et pratiques*. Vers un changement de paradigme en formation continue des enseignants? Une étude exploratoire. *Formation et profession*, 21(2), 92-104.

recensées. Avec quelques analyses additionnelles, Richard et son équipe ont distingué cinq principes généraux associés aux activités de développement professionnel des enseignants en lecture et en écriture ainsi que dans les autres disciplines scolaires. Pour être efficaces, ces activités doivent répondre aux critères suivants.

- **Viser l'amélioration de l'apprentissage des élèves et évaluer systématiquement l'effet obtenu :** le contenu du développement professionnel doit être applicable au quotidien et proposer aux enseignants des interventions orientées sur le contenu ou sur les stratégies d'apprentissage des élèves.
- **Être étayées par des données probantes et des spécialistes :** en proposant des interventions qui combinent la théorie et la pratique, le développement professionnel doit prévoir un contenu ciblé et viser l'acquisition de connaissances pédagogiques. Il doit fournir des outils qui permettent le transfert des connaissances pour une utilisation en classe.
- **Prévoir une démarche d'accompagnement reposant sur le travail collaboratif :** la mise en place d'une démarche de pratique réflexive encourage les échanges dans le cadre de communautés d'apprentissage professionnelles (CAP). Les enseignants bénéficient alors d'un soutien de leurs pairs et priorisent un travail de résolution de problèmes centré sur l'amélioration des résultats des élèves. Pour un accompagnement individualisé, le *coaching* et l'observation directe en salle de classe sont à privilégier.
- **Distribuer le développement professionnel sur une longue période :** le développement professionnel doit être considéré comme un processus continu, intentionnel, systématique et intégré. Les activités doivent donc durer minimalement 20 heures et être distribuées sur une période d'au moins un an, car une phase d'appropriation est nécessaire. Les enseignants doivent avoir l'occasion de réfléchir à leurs pratiques, de les expérimenter et de les évaluer après leur participation aux activités.
- **Apporter un soutien au développement professionnel des enseignants par l'exercice d'un leadership pédagogique :** la direction d'établissement doit créer un environnement de soutien à l'apprentissage, par exemple en faisant la promotion active d'un processus d'apprentissage professionnel continu auprès des enseignants et en partageant une vision orientée vers l'atteinte de meilleurs résultats chez les élèves.

En somme, la synthèse de connaissances menée par Richard et son équipe a validé l'importance des principes ci-dessus pour encourager un développement professionnel efficace d'apprentissage continu. Selon leurs analyses, il importe donc d'écartier des formations ponctuelles, fragmentées et décontextualisées qui ne fournissent pas forcément les conditions requises pour un passage de la théorie à la pratique.



UNE COMMUNAUTÉ DE PRATIQUE EN APPUI AUX ENSEIGNANTS DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA COMPRÉHENSION DE LECTURE AU PRIMAIRE

La persévérance et la réussite scolaires reposent en partie sur de bonnes compétences en littérature. À compter du deuxième cycle du primaire, une importance accrue est accordée à la compréhension de lecture, car les élèves utilisent « dorénavant le langage écrit pour apprendre », comme l'indiquent Marie-Catherine St-Pierre de l'Université Laval et son équipe de recherche. Pour ce faire, les élèves doivent élargir leur vocabulaire, traiter des phrases de plus en plus complexes et faire des inférences afin de déduire de l'information nouvelle dans un texte, ce qui peut constituer un défi, surtout pour les enfants présentant des facteurs de risque, comme ceux issus de milieux défavorisés.

D'ailleurs, l'équipe de recherche a ciblé le manque de soutien et d'outils comme un obstacle clair à l'accompagnement des enseignants de ce cycle dans la progression et le développement des compétences langagières de leurs élèves en milieu défavorisé. L'objectif de cette recherche-action est en ce sens de bonifier les pratiques enseignantes en compréhension de lecture par la participation à une communauté de pratique (CoP) particulière, la CoP Écrit.

En se basant sur la théorie de Wenger, la CoP Écrit est définie comme « un mécanisme de développement professionnel qui permet aux enseignants :

- a) d'acquérir et de s'approprier des connaissances théoriques de base et plus expertes sur le rôle du langage dans la [compréhension de lecture] de façon à les intégrer dans la mise en œuvre d'activités ciblées avec leurs élèves;
- b) de développer leur pratique et leur sentiment de compétence par la réflexion et l'observation, de l'échange entre pairs et de la rétroaction ».

L'ACTUALISATION DE LA COP ÉCRIT

Pour connaître l'étendue réelle des pratiques enseignantes en compréhension de lecture au primaire, un questionnaire a été soumis à 474 enseignants. Sur le plan quantitatif, il en est ressorti que ceux-ci détenaient une connaissance de base de la compréhension de lecture et des inférences, mais une compréhension lacunaire d'éléments théoriques plus poussés, notamment relatifs à la morphosyntaxe. En complément, pour évaluer la démarche de la CoP et saisir la réalité des enseignants, l'équipe a préconisé une approche qualitative

et a mené des entrevues individuelles ainsi qu'une captation vidéo des échanges, des discussions et des interactions enseignants/élèves pour ensuite les analyser.

Avant la mise en place de la CoP, une formation sur la compréhension de lecture et sur les pratiques enseignantes guidées par des données probantes en la matière a été offerte aux participantes. Il s'agissait de les amener à développer dès le départ des connaissances dans le cadre d'une démarche réflexive, à concevoir des activités pertinentes et à établir des objectifs quant à l'adoption de stratégies et de comportements qui valident les nouvelles pratiques intégrées. Ainsi, sept enseignantes ont initialement participé à la CoP, comprenant cinq rencontres, dont une rétroaction individuelle. Les bases d'un mentorat ont été mises en place, guidées par des chercheurs et des orthophonistes.

Par la suite, la CoP Écrit s'est élargie, et huit enseignantes, dont deux du premier groupe, ont participé aux rencontres. Celles-ci ont permis l'établissement d'un mentorat exercé par les participantes plus compétentes. En analysant le contenu du discours des personnes ayant pris part aux rencontres, l'équipe a remarqué que leur développement professionnel était centré en majorité sur les stratégies d'enseignement et de rétroaction pour favoriser l'acquisition des habiletés inférentielles des élèves. St-Pierre et son équipe ont aussi analysé les interactions des enseignantes; elles suggèrent que leur niveau d'expertise a augmenté au cours de cette phase.

LES RETOMBÉES SUR LES PRATIQUES ENSEIGNANTES

L'analyse des données recueillies indique que les enseignantes participantes ont acquis de nouvelles connaissances théoriques favorisant le développement de compétences en compréhension de lecture chez les élèves. Aussi, dans les interactions enseignantes/élèves, les résultats des analyses des captations vidéo ont montré que des comportements facilitateurs étaient adoptés (ex. : boucle de rétroaction). L'équipe de recherche a en outre souligné que les enseignantes déployaient des stratégies visant à améliorer leurs pratiques en ce qui concerne les habiletés inférentielles, comme la variation des situations pédagogiques.

Les effets de la participation à la CoP Écrit se sont fait ressentir sur les élèves et le personnel enseignant des écoles concernées, puisque les participantes ont indiqué posséder davantage de connaissances et être en mesure de les

transposer à d'autres matières. D'ailleurs, les enseignantes ont noté chez les élèves une amélioration de leurs compétences en compréhension de lecture et en inférence. La modification des pratiques, comme l'utilisation de comportements facilitateurs, favorise la réussite scolaire, la motivation et la participation des élèves. Une différence notable a en outre été remarquée chez les élèves en difficulté au sein des classes participantes.

Finalement, St-Pierre et ses cochercheuses indiquent que l'inclusion de notions théoriques sur le langage et son rôle dans

les apprentissages dans la formation initiale des enseignants sont des pistes de solution parmi d'autres pour favoriser la mise en place de pratiques pédagogiques visant l'amélioration des compétences langagières des élèves, comme les inférences. Aussi, la formation continue représente une autre voie pour parvenir à ce résultat; à ce titre, la CoP est un mécanisme qui permet aux enseignants d'acquérir des connaissances théoriques, de développer leur pratique et une démarche réflexive, alimentée par des échanges et des rétroactions entre pairs.

SAVIEZ-VOUS QUE...

L'IMPLANTATION D'UNE NOUVELLE DÉMARCHE D'ENSEIGNEMENT REQUIERT DES CONDITIONS PARTICULIÈRES POUR AVOIR UN EFFET SUR LES APPRENTISSAGES ET SUR LA MOTIVATION DES ÉLÈVES ?

Le chercheur Érick Falardeau, de l'Université Laval, et ses cochercheurs ont expérimenté de première main l'importance de ces conditions au terme de leur recherche-action qui avait pour objectif d'« étudier l'impact d'un programme basé sur l'enseignement explicite, l'évaluation formative et l'autoévaluation des stratégies d'écriture sur les apprentissages et la motivation en écriture d'élèves du 2^e cycle du secondaire, lorsqu'ils utilisent le [traitement de texte] ». L'absence de ces conditions favorables à l'implantation de nouvelles stratégies d'enseignement a eu des effets importants sur les conclusions de cette recherche, puisque l'équipe n'a pu dégager que peu de résultats probants de leurs analyses pour démontrer la pertinence de l'enseignement explicite.

L'EFFICACITÉ DE L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Falardeau et son équipe ont rassemblé des données provenant de 44 enseignants de français et de 829 élèves du 2^e cycle du secondaire. Ils ont formé ces enseignants à l'enseignement explicite des stratégies d'écriture avec ou sans utilisation du traitement de texte. Des outils ont été créés et implantés dans ces classes afin d'aider les enseignants à entreprendre la démarche d'enseignement explicite.

Bien que de nombreuses études montrent l'efficacité de cette approche pédagogique⁴, Falardeau souligne que le volet expérimental de cette recherche-action n'a pas eu les effets escomptés et que plusieurs raisons peuvent



l'expliquer. D'abord, trois ou quatre jours de formation répartis sur l'ensemble de l'année ne suffisent pas pour implanter une nouvelle démarche d'enseignement, d'autant plus que ces formations interviennent souvent à des périodes où la planification des activités pédagogiques est déjà faite pour l'année en cours. Peu de nouveautés sont donc introduites. Aussi, notons que les enseignants étaient en cours d'apprentissage de l'enseignement explicite; des interventions hésitantes auprès des élèves ont donc été observées pendant cette période.

Aussi, l'implantation de l'enseignement explicite doit être intensive et ne pas se résumer à des interventions épisodiques. Pour obtenir des effets maximaux, il est important d'orienter les interventions des enseignants pendant cette phase. L'équipe de recherche affirme donc que la mise en œuvre d'une nouvelle démarche d'enseignement requiert un accompagnement sur plus d'une année par des personnes expertes et doit être généralisée à l'ensemble des enseignants d'une même école.

⁴ Graham, S. (2006). Strategy instruction and the teaching of writing: A meta-analysis. Dans C. MacArthur, S. Graham et J. Fitzgerald (dir.). *Handbook of Writing Research* (p. 197-207). New York, NY : Guilford.

L'APPRENTISSAGE DES ÉLÈVES EN ÉCRITURE

Plusieurs recherches montrent que le traitement de texte demeure un outil sous-utilisé et qu'il produit peu d'effets tangibles, sauf pour l'orthographe⁵. L'équipe de recherche a ainsi examiné l'incidence de l'utilisation du traitement de texte pour améliorer les compétences scripturales des élèves et pour tirer profit de ses avantages, comme la réécriture.

L'analyse des résultats du prétest fait émerger plusieurs constats relativement à la performance en écriture. Les filles ont obtenu des résultats significativement plus élevés que les garçons en ce qui concerne les critères du respect de la situation de communication (adaptation), la cohérence, la syntaxe et l'orthographe. Seul le critère du vocabulaire présente un écart marginal. En outre, la mesure de la progression des élèves entre la 3^e et la 5^e secondaire, des

critères de l'adaptation, de la cohérence du texte et du respect des normes orthographiques révèle une progression nette partout, le dernier critère connaissant une progression de 29 %. Falardeau explique ces statistiques par l'importance attribuée à la maîtrise de l'orthographe au Québec pendant les dernières années du secondaire en vue de l'épreuve unique de la 5^e secondaire.

En somme, dans le cadre de cette recherche-action uniquement et pour des raisons méthodologiques, il est impossible de montrer l'efficacité de l'enseignement explicite, de l'évaluation formative et de l'autoévaluation des stratégies d'écriture sur l'apprentissage des élèves. En ce sens, l'équipe de recherche insiste sur l'importance de repenser l'attribution de fonds consacrés au développement professionnel des enseignants, car les formations ponctuelles ont des effets limités sur leurs pratiques.

SAVIEZ-VOUS QUE...

À LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET À L'ÉDUCATION DES ADULTES, LES JEUNES DE 16 À 25 ANS APPRENNENT DIFFÉREMMENT À LIRE QUE LES ÉLÈVES DU PRIMAIRE?

Bien que les habiletés requises pour apprendre à lire ne soient pas différentes entre les enfants et les jeunes adultes, des disparités importantes influent sur le développement de la littératie. La chercheuse Chantal Ouellet, de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), et son équipe de recherche ont déterminé que l'irrégularité de la fréquentation des lieux d'études et les objectifs qui motivent l'apprentissage, pour ne nommer que ceux-ci, en font partie. La synthèse de connaissances menée par Ouellet avait pour objectif de déterminer les approches et les pratiques efficaces pour diminuer les difficultés en lecture et en écriture des jeunes adultes à la formation générale des adultes (FGA) et à la formation professionnelle (FP). Les effets de ces approches et de ces pratiques sur leur progrès en lecture et en écriture ont été observés par l'équipe de recherche, tout en prenant en considération les spécificités de cette clientèle hétérogène possédant différents niveaux de compétence en littératie. Ce projet a d'ailleurs permis de repérer des lacunes dans la littérature scientifique sur les approches efficaces pour ce type d'apprenants et leur applicabilité dans le contexte québécois.

LES COMPÉTENCES EN LITTÉRATIE DES APPRENANTS ADULTES

La synthèse de connaissances a été élaborée après la réalisation d'une revue systématique des écrits, comprenant des textes scientifiques, des textes professionnels incluant la littérature grise (ex. : des rapports de recherches, des actes de colloques et des thèses), des récits de pratiques exemplaires, ainsi que des livres de base de type *Handbooks* et des méta-analyses. Au bout du compte, 105 sources ont été retenues, dont uniquement 13 traitant des pratiques ou des interventions. En les analysant, les chercheuses en sont venues à dégager quelques principes et constats sur l'apprentissage des jeunes adultes en lecture, en écriture et en lecture-écriture.

LA LECTURE

Le développement de la conscience morphologique semble être analogue chez les lecteurs débutants adultes et les élèves de niveau primaire. Par contre, pour certains apprenants adultes, cette habileté se développe graduellement, et la capacité à établir des correspondances lettres-sons ou à décoder les mots s'avère plutôt faible. Néanmoins, la capacité des lecteurs adultes débutants à reconnaître les mots est généralement meilleure que celle des enfants du même niveau de lecture, car ils semblent s'appuyer sur l'orthographe de mots qu'ils connaissent et sur leur contexte pour analyser les nouveaux mots.

⁵ Grégoire, P. (2012). *L'impact de l'utilisation du traitement de texte sur la qualité de l'écriture d'élèves québécois du secondaire*. Thèse de doctorat. Université de Montréal, Canada.

Aussi, le vocabulaire demeure une faiblesse que plusieurs études anglophones consultées ont soulignée. Malgré tout, les recherches recensées n'offrent pas de consensus à l'égard de la contribution des composantes fondamentales de la lecture et leurs interactions lors de l'apprentissage de la lecture. Une méta-analyse relève que, parmi ces composantes, les plus importantes sont notamment la conscience morphologique, la compréhension orale et la fluidité⁶.

L'ÉCRITURE

L'étude de Greenberg⁷ fait ressortir que plus les apprenants adultes décodent difficilement les mots, moins ils sont habiles à l'orthographe, d'autant plus que ceux-ci auraient moins tendance à recourir à des stratégies phonétiques pour orthographier les mots. Aussi, deux études⁸ ont mis en lumière que les tâches d'écriture courtes et micrograduées, devraient être privilégiées et que les enseignants devraient fournir des rétroactions explicites et observer les progrès des adultes scripteurs dans le but de favoriser leur motivation, leur persévérance et leur autoefficacité.

D'autres analyses⁹ proposent d'expérimenter avec les apprenants adultes l'écriture créative, des ateliers d'écriture-réécriture, mais aussi d'offrir l'intégration des technologies de la communication. En bref, l'enseignement explicite de stratégies d'écriture a des effets positifs, tout comme c'est le cas chez les élèves d'âge primaire et secondaire.

LA LECTURE-ÉCRITURE

Les adultes faibles lecteurs entretiennent une relation avec la lecture et l'écriture qui va au-delà du cadre scolaire et de leurs propres apprentissages. Pour cette raison, il est important d'établir un rapport à l'écriture qui correspond aux situations authentiques qu'ils vivent et à leurs préoccupations afin de

développer des habitudes de lecture et d'écriture adaptées à ce type d'apprenants et d'accroître leur motivation à lire et à écrire.

DES PISTES DE SOLUTION

Cette synthèse de connaissances a révélé plusieurs lacunes en ce qui a trait à l'état des connaissances sur les jeunes de 16 à 25 ans en milieu francophone. Ainsi, Ouellet et son équipe proposent ces pistes de solution :

- encourager la recherche portant sur la FGA et la FP en milieu francophone et autochtone;
- privilégier la recherche au sujet de l'écriture;
- favoriser la recherche au sujet des lecteurs adultes de niveaux intermédiaire ou avancé;
- être prudent dans la généralisation des approches et des méthodes reconnues efficaces auprès des enfants.

En bref, Ouellet et son équipe de recherche ont révélé que des différences existent entre les modes d'apprentissage chez les enfants et les adultes, d'où l'importance d'être prudents dans les approches utilisées auprès de ces derniers en lecture et en écriture.

Cette synthèse de connaissances a permis de formuler quelques principes efficaces dans l'enseignement aux jeunes adultes afin d'inspirer les enseignants de la FGA et de la FP. Néanmoins, en raison des lacunes décelées dans la littérature, les recherches ultérieures seront appelées à combler les vides recensés, notamment en ce qui concerne l'évaluation d'approches, de méthodes ou de pratiques d'enseignement de la lecture auprès des adultes et des jeunes adultes en contexte francophone et autochtone.

SAVIEZ-VOUS QUE...

LES PRATIQUES DE RECONNAISSANCE DES ACQUIS INFORMELS CONTRIBUENT À AUGMENTER LES POSSIBILITÉS POUR LES APPRENANTS ADULTES D'OBTENIR UN PREMIER DIPLÔME QUALIFIANT?

La chercheuse Rachel Bélisle, de l'Université de Sherbrooke, et son cochercheur Nicolas Fernandez, de l'Université de

Montréal, ont constaté que l'attribution de crédits par validation d'acquis de l'apprentissage informel est associée à une plus forte probabilité de diplomation chez les adultes. Cette découverte est l'un des constats auxquels ils sont parvenus au cours de la synthèse de connaissances effectuée en 2017 sur les pratiques de la reconnaissance, de la validation et de l'accréditation (RVA) de ces acquis, un dispositif qui contribue à l'amélioration de l'accès, de la persévérance et de la réussite scolaires des adultes.

⁶ Tighe, E.L. et Schatschneider, C. (2016). Examining the relationships of component reading skills to reading comprehension in struggling adult readers: A meta-analysis, *Journal of learning disabilities*, 49(4), 395-409.

⁷ Greenberg, D., Ehri, L.C. et Perin, D. (2002). Do adult literacy students make the same word-reading and spelling errors as children matched for word-reading age? *Scientific Studies of Reading*, 6(3), 221-243.

⁸ Nielsen, K. (2015). Teaching Writing in Adult Literacy: Practices to Foster Motivation and Persistence and Improve Learning Outcomes, *Adult Learning*, 26(4), 143-150; Landry, M. (2017). *Pratiques déclarées d'enseignement individualisé de l'écriture au deuxième cycle du secondaire auprès d'élèves de 16 à 24 ans à la formation générale des adultes*. Mémoire de maîtrise. Université du Québec à Montréal, Canada.

⁹ Weinstein, S. (2006). A Love for the Thing: The Pleasures of Rap as a Literate Practice. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(4), 270-281; Chnane-Davin, F. et Lafarge, C. (2012). Interactions orales et réflexion sur la langue dans la réécriture chez l'adulte. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 45, 107-121.

UN DISPOSITIF MÉCONNU?

Le diplôme qualifiant, défini par Bélisle comme « un diplôme qui sanctionne des acquis d'apprentissage relevant de la qualification, soit des acquis préparant à un métier, une profession ou une activité spécialisée », est estimé important pour favoriser la mobilité professionnelle et pour améliorer les conditions de vie d'adultes au profil varié. Cependant, peu d'adultes entreprennent la démarche de la RVA des acquis, bien qu'ils y aient droit. En 2015-2016, seuls 15 % des inscrits en formation générale des adultes (FGA) et 5 % en formation professionnelle (FP) se sont prévalus de l'un des dispositifs de la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC), dont la RVA fait partie¹⁰.

L'objectif de l'étude était donc de « faire une synthèse des écrits sur les pratiques de RVA de l'apprentissage non formel et informel qui contribuent à l'amélioration de l'accès, de la persévérance et de la réussite scolaires dans des établissements scolaires accueillant des adultes sans diplôme qualifiant ». Cela nécessite ainsi la description des pratiques de RVA et la documentation du profil des adultes qui entreprennent ce processus, ainsi que la dynamique d'engagement des adultes dans leur parcours scolaire.

LES OBSTACLES À L'AMORCE ET À LA POURSUITE DE LA DÉMARCHE DE RVA

Les chercheurs ont consulté une dizaine de banques de données pour réaliser cette synthèse de connaissances et ont retenu 120 études qui portent plus largement sur la participation des adultes à la RVA ou à d'autres dispositifs analogues à l'international. Au Québec, aucune étude traitant du rôle de la RAC sur l'obtention d'un premier diplôme qualifiant n'a été recensée.

Plusieurs constats en émergent, dont la nature variée des obstacles rencontrés par les adultes qui entament une démarche en RVA. En effet, plusieurs études rapportent que l'information est parfois partielle ou insuffisante, que ce soit à propos de l'existence des dispositifs de RVA ou de ses modalités¹¹. De plus, les instances responsables des programmes de RVA ont de la difficulté à atteindre les adultes les moins formés sur le plan scolaire, en raison notamment du vocabulaire spécialisé utilisé ou de la barrière de la langue, dans le cas des personnes migrantes. Même lorsque les personnes entreprennent la phase d'information sur la RVA, certains écueils demeurent, dont le manque d'accompagnement. Il peut ainsi y avoir une mécompréhension du processus, du temps requis et de la valeur ajoutée à la RVA.

Également, dans la phase de validation des acquis, d'autres obstacles peuvent surgir. Des chercheurs rapportent que des adultes ont de la difficulté à réunir l'ensemble des preuves pour constituer un dossier¹². Finalement, s'ajoutent les défis de justice sociale, alors que tous les adultes n'ont pas les mêmes opportunités et le même accès aux programmes.

LES CLÉS DE LA PERSÉVÉRANCE

Par ailleurs, Bélisle constate aussi que certaines conditions encouragent les adultes à faire reconnaître leurs acquis et sont un moteur de persévérance. La présence d'informations lisibles et disponibles facilite l'accès à la démarche initiale de la RVA. Par la suite, l'accompagnement des adultes est crucial, et ce, à toutes les étapes du processus, afin de les guider, les informer et les aider à traduire leurs expériences en fonction du référentiel utilisé pour évaluer leur dossier.

D'ailleurs, le fait de croire que l'atteinte d'objectifs est réalisable améliore les chances de réussite des adultes. Leur motivation augmente d'autant plus si la RVA s'insère dans des objectifs professionnels comme un changement de poste. Aussi, comme ces adultes peuvent avoir eu des expériences scolaires antérieures difficiles, il est possible de les encourager à poursuivre leur scolarisation en mettant de l'avant des parcours individuels de réussite par le recours à la RVA. Cela devient une illustration concrète de participants pour qui la RVA a été une composante de leur succès.

DES PISTES DE SOLUTION

Bélisle et son cochercheur proposent ainsi 15 pistes d'actions, eu regard à l'accès, à la persévérance et à la réussite des adultes dans la démarche de la RVA. Celles-ci proposent en bref :

- la mise à disposition des données gouvernementales, une documentation plus vaste des phénomènes entourant la RVA par la recherche et son financement public;
- l'adaptation des structures actuelles pour répondre au besoin d'informations des adultes notamment au sujet de son coût;
- le développement et la visibilité de la RVA à l'université;
- la mobilisation des employeurs et des organismes communautaires afin d'agir en tant que motivation pour l'obtention du diplôme qualifiant.

¹⁰ Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) (2017). *Rapport annuel de gestion 2016-2017. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur*. Québec : MEES.

¹¹ Andersen, M. et Laugesen, C. (2012). Recognition of prior learning within formal adult education in Denmark. *PLAIO*, 1(2); Sandberg, F. (2012). *Recognition of prior learning in health care - From a caring ideology and power, to communicative action and recognition*. Thèse de doctorat. Linköping University, Suède.

¹² Baigorri López, J., Martínez Cia, P. et Monterrubio Ariznabarreta, E. (2006). La Reconnaissance officielle des acquis de l'expérience professionnelle. Vers une convergence des politiques sociales en Europe. *Revue européenne de formation professionnelle*, 37(1), 37-56.



À SURVEILLER

Pour assurer une meilleure appropriation des résultats de sa synthèse de connaissances portant sur les modèles de formation continue efficaces pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture chez les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire, Mario Richard (TÉLUQ) et son équipe ont mis à la disposition des acteurs du réseau de l'éducation un portail Web qui contient une panoplie de ressources sur le développement professionnel. Ce portail est accessible à l'adresse suivante : developpementprof.telug.ca. Au cours des dernières années, Érick Falardeau (Université Laval) et son équipe ont aussi mis sur pied, à l'issue de nombreuses recherches, dont celle mentionnée dans ce bulletin, un site Web qui regroupe des ressources didactiques en écriture conçues à l'intention du personnel enseignant du 3^e cycle du primaire et des deux cycles du secondaire, ainsi que des ressources didactiques en lecture pour le personnel enseignant en français du secondaire. Visitez-le à l'adresse suivante : strategieslectureecriture.com.

INFORMATION

À l'été 2019, le ministère de l'Éducation (MEQ) et le Fonds de recherche du Québec - Société et Culture (FRQSC) annonçaient les résultats du concours 2019-2020 du Programme de recherche en littératie (PREL). Soulignons que le PREL a notamment pour objectif l'acquisition de connaissances afin de favoriser le développement, le maintien et le rehaussement des compétences en littératie au Québec. Les 12 recherches financées portent sur une panoplie de thématiques de recherche, dont :

L'éveil à la lecture et de l'écriture chez les enfants de 4 à 6 ans : Rachel Berthiaume (Université de Montréal). [L'enseignement des connaissances préalables à l'apprentissage de la lecture auprès d'élèves du préscolaire en contexte de maternelle 5 ans](#). Monica Boudreau (Université du Québec à Rimouski). [Former et accompagner les enseignantes et les parents d'enfants de maternelle 4 et 5 ans pour dégager les conditions à mettre en place en classe et à la maison afin de favoriser l'éveil à la lecture et à l'écriture](#). Julie Myre-Bisaillon (Université de Sherbrooke). [Implantation d'ateliers de lecture interactive dans les centres de la petite enfance de milieux ruraux défavorisés et mesure des effets : favoriser la réussite des premiers apprentissages en lecture chez les enfants de 4 à 6 ans](#).

Les pratiques d'enseignement et le développement des compétences en littératie : Myriam Villeneuve-Lapointe (Université du Québec en Outaouais [UQO]). [Pratiques enseignantes en émergence de l'écrit favorisant la réussite des premiers apprentissages en lecture et écriture en maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé](#). Annie Charron (Université du Québec à Montréal [UQAM]). [Intervenir en formation initiale pour permettre aux futurs enseignants de s'approprier des pratiques efficaces et de mettre en place des conditions favorisant le développement de l'émergence de l'écrit à l'éducation préscolaire](#). Anila Fejzo (UQAM). [L'élaboration d'un dispositif axé sur la conscience](#)

[morphologique par les enseignants en collaboration avec les chercheurs et ses effets sur le vocabulaire et la compréhension en lecture chez des élèves allophones des 2^e et 3^e cycles du primaire](#).

La communication orale : Martin Lépine (Université de Sherbrooke). [Interactions à l'oral dans les cercles de lecteurs d'œuvres littéraires au primaire : une recherche-action mobilisant des actrices de changement en matière de littératie](#). Kathleen Sénéchal (UQAM). [Accroître le temps de parole des élèves : mise en place concertée de pratiques d'enseignement d'oral réflexif et de gestion de la classe pour soutenir le développement des compétences en littératie des élèves](#).

L'anglais intensif : Véronique Parent (Université de Sherbrooke). [Les effets de la participation à un programme d'anglais intensif sur les compétences en littératie : la situation des élèves en difficultés d'apprentissage et des élèves allophones à la transition du primaire au secondaire](#). Philippa Bell (UQAM). [Étude des pratiques pédagogiques favorisant le développement de la littératie multilingue en contexte d'enseignement intensif de l'anglais pour tous les étudiants](#).

Le développement de compétences en littératie chez les élèves ayant une déficience intellectuelle de moyenne à sévère : Karine N. Temblay (Université du Québec à Chicoutimi). [Développer et déployer des pratiques pédagogiques en classe et en bibliothèque visant à rehausser les compétences en littératie d'élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère](#). André C. Moreau (UQO). [Compétences à développer et apports des approches et pratiques pédagogiques en littératie aux cycles primaire et secondaire des jeunes présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère : Recension systématique des écrits scientifiques](#).



POUR EN CONNAÎTRE D'AVANTAGE

BÉLISLE, Rachel et collab. (2017). *Rôle des pratiques en reconnaissance des acquis et des compétences dans la persévérance et la réussite scolaires d'adultes sans diplôme qualifiant*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 147 p.

FALARDEAU, Érick et collab. (2018). *L'apprentissage de l'autoévaluation en écriture par des élèves de 14 à 17 ans : expérimentation d'une démarche d'enseignement explicite des stratégies d'écriture à l'aide du traitement de texte*, Québec, Université Laval, 18 p.

OUELLET, Chantal et collab. (2017). *Approches et pratiques permettant de diminuer les difficultés en lecture/écriture en français ou en anglais chez les 15-19 ans à la formation générale des adultes et à la formation professionnelle*, Montréal, Université du Québec à Montréal, 44 p.

RICHARD, Mario et collab. (2017). *Quels sont les modèles de formation continue les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture chez les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire? Une synthèse des connaissances*, Québec, Université TÉLUQ, 69 p.

ST-PIERRE, Marie-Catherine et collab. (2017). *ÉCRIT : communauté de pratique, technologie et réponse à l'intervention en compréhension de lecture pour le développement de pratiques enseignantes soutenant les habiletés langagières réceptives chez les enfants de milieux défavorisés*, Québec, Université Laval, 22 p.

Vous souhaitez recevoir chaque numéro du bulletin *Objectif Persévérance et Réussite*? Abonnez-vous en nous écrivant par courriel à info-transfert@education.gouv.qc.ca.

Tous les rapports de recherche ont été réalisés dans le cadre du Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires (PRPRS) et d'un programme de recherches ciblées (Approches et pratiques favorisant la persévérance et la réussite scolaires) géré en partenariat avec le Fonds de recherche du Québec – Société et Culture (FRQSC).

Recherche et rédaction

**Centre de transfert pour la réussite
éducative du Québec**

Coordination

**Caroline Bélanger
Mylène Jetté**

Responsable du Programme de recherche sur
la persévérance et la réussite scolaires

Mylène Jetté

© Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ)
© Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ).

ISBN 978-2-923232-69-0

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives nationales du Québec - 2020

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives Canada - 2020

2^e trimestre 2020

Révision linguistique

**Sous la responsabilité du Centre de
transfert pour la réussite éducative
du Québec**

Coordination de la production graphique et édition

**Sous la responsabilité du Centre de
transfert pour la réussite éducative
du Québec**

Cet ouvrage a été réalisé avec le soutien financier du ministère de
l'Éducation du Québec (MEQ).

À propos du CTREQ

Le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) valorise le développement d'une culture scientifique essentielle à l'évolution de la société. Il a pour mission de contribuer à l'innovation et au transfert des connaissances issues de l'alliance de la recherche et de l'expérience afin de stimuler la réussite éducative au Québec. C'est ce croisement des savoirs entre la recherche et la pratique qui sert de levier aux actions du CTREQ.