



# OBJECTIF

**persévérance et réussite**

**BULLETIN N° 15**



Québec 



## SOMMAIRE

### 4 • Discuter pour mieux lire

### 6 • Les pratiques évaluatives des enseignants de 6<sup>e</sup> année

### 8 • Saviez-vous que...

- La formation générale des adultes joue un rôle crucial dans les trajectoires de vie des jeunes adultes.
- Les difficultés vécues par le personnel enseignant peuvent avoir un effet sur la persévérance et la réussite scolaires de ses élèves.
- Si la formation continue a une certaine incidence sur le sentiment d'auto-efficacité des nouveaux enseignants des cégeps, c'est l'encadrement pédagogique qui l'influence le plus.

# PRÉSENTATION

Ayant toujours pour mission de répondre aux besoins des milieux de la pratique, le Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires (PRPRS) aborde différentes questions associées aux divers ordres d'enseignement. Il permet de partager les connaissances et les expertises des chercheurs du Québec sur des thèmes tels que l'évaluation des apprentissages, les approches pédagogiques et les pratiques enseignantes, les élèves à risque et l'adaptation scolaire.

La première partie de ce 15<sup>e</sup> numéro est consacrée aux approches pédagogiques adoptées au primaire. Il y est d'abord question des bienfaits des approches d'enseignement du français par les pairs, tant en lecture et en écriture qu'à l'oral. Vous y trouverez aussi les résultats d'une recherche sur les pratiques évaluatives des enseignants de 6<sup>e</sup> année en français et en mathématiques.

La deuxième partie du bulletin présente trois recherches qui traitent du vécu scolaire et professionnel des jeunes et des enseignants. La première porte sur l'incidence de la formation générale des adultes sur la trajectoire scolaire des jeunes. La deuxième traite des répercussions des difficultés professionnelles vécues par le personnel enseignant du primaire sur la réussite des élèves. La troisième explique l'influence de l'encadrement pédagogique sur le sentiment d'efficacité personnelle des nouveaux enseignants du cégep.

Le PRPRS a donné lieu, depuis sa création en 2002, à la réalisation de près de 150 recherches.

Bonne lecture!

## Valérie Saysset

Directrice générale des statistiques, des études et de la géomatique



# RECHERCHE

Si les enseignants et les enseignantes reconnaissent l'importance de l'expression orale, ils se sentent parfois peu outillés quand vient le temps de l'enseigner et de l'évaluer. Devant le manque de matériel didactique et l'imprécision du programme de formation à ce sujet, une équipe de recherche s'est penchée sur les manières d'enseigner et d'évaluer l'oral en situation d'interaction et d'intégration des compétences. En plus d'avoir mis au point des outils d'enseignement et d'évaluation, l'équipe a montré à quel point il est important de considérer l'oral comme un objet d'enseignement à part entière.

Peu de recherches portent sur les pratiques des enseignants du primaire en ce qui concerne l'évaluation des apprentissages dans un contexte d'approche par compétences. Pour pallier ce manque d'information, des chercheurs ont analysé l'approche évaluative adoptée par des enseignants de la 6<sup>e</sup> année du primaire à toutes les étapes de cette démarche. De telles connaissances confortent les enseignants dans leurs comportements qui s'avèrent les plus efficaces et précisent les besoins de formation du personnel enseignant quant à l'évaluation des apprentissages.



# DISCUTER POUR MIEUX LIRE

Selon les théories socioculturelles de l'apprentissage, les approches d'enseignement par les pairs favoriseraient la réussite en littératie. Les cercles de lecture, par exemple, permettraient aux élèves de développer des habiletés liées à l'écoute, à l'expression orale, à la lecture et à l'écriture. Les sentiments d'autonomie et d'appartenance au groupe, facteurs de première importance pour la motivation en lecture des adolescents, en bénéficieraient aussi.

Or, selon Manon Hébert, de l'Université de Montréal, peu d'enseignants adoptent ce type de pratique, mais nombreux sont ceux qui soulignent les difficultés d'enseigner l'oral en l'intégrant aux autres apprentissages et de l'évaluer. « Les enseignants savent peu distinguer et donc planifier les notions spécifiques à l'oral qu'il conviendrait d'enseigner en situation de lecture partagée, et encore moins les évaluer et en organiser la progression. Par conséquent, leur enseignement se limite souvent à contrôler, à donner des consignes, ce qui aboutit à creuser le fossé des inégalités en classe et à démotiver plusieurs élèves, car, sans enseignement explicite, seuls les élèves plus forts maîtrisent les règles du jeu », constate-t-elle.

Manon Hébert et son équipe ont accompagné sept enseignants du primaire et du secondaire pendant toute une année pour expérimenter en classe des modèles innovants d'enseignement explicite et intégré. Résultats? Les enseignants ont pu voir s'améliorer la motivation et la réussite de la majorité de leurs élèves en lecture et à l'oral. Mais si cette recherche visait principalement à aider les enseignants à mieux évaluer l'oral, elle leur a surtout fait réaliser qu'un travail devait être fait sur le plan de l'enseignement de l'oral proprement dit.

## L'INTERDÉPENDANCE DES ACTIVITÉS

Deux phases d'expérimentation de cercles de lecture ont eu lieu dans les classes pour faire lire, discuter et commenter à l'écrit un même roman par tous les élèves, et ce, après un enseignement explicite en lecture et en oral. Les enseignants ont souligné l'intérêt de travailler les compétences de façon intégrée pour créer des contextes plus signifiants. « Les élèves en difficulté profitent notamment de ces multiples formes d'étayage fournies par ces modèles d'enseignement explicite fondés sur une étroite interdépendance des activités de lecture, d'écriture et d'oral, chacune servant de levier à l'autre », explique Manon Hébert.

« Les enseignants ont ainsi été souvent étonnés de l'engagement et de la persévérance de leurs élèves en lecture, étonnés de voir que la majorité des élèves ont voulu discuter avec sérieux de leurs valeurs et pu développer leur identité, leur autonomie interprétative et des attitudes plus positives face à la lecture », souligne la chercheuse. Selon les enseignants, le projet s'est d'ailleurs avéré particulièrement bénéfique pour les élèves plus silencieux. Les élèves timides étaient également soulagés de voir que l'oral pouvait prendre une autre forme qu'un exposé devant tout le groupe. Les enseignants ont aussi constaté que ces activités ouvertes leur permettaient de mieux connaître leurs élèves et donc de mieux évaluer leur progression.

## L'ORAL, UN OBJET D'ENSEIGNEMENT

Les enseignants et les enseignantes qui ont participé à la recherche ont tous constaté le manque de précision de leur planification annuelle, notamment en ce qui a trait au choix de romans approprié et à leur analyse visant à mieux anticiper ce qui devrait être enseigné et à soutenir le questionnement des élèves. Ils ont mentionné des pratiques qu'ils ne mettent pas assez en œuvre : interroger les connaissances antérieures des élèves, utiliser un métalangage spécialisé en littérature, favoriser une prise de notes efficace et à long terme ainsi qu'évaluer pour aider tout en faisant des retours réflexifs constants sur les apprentissages, en les identifiant clairement.

La recherche montre également le rôle qu'une meilleure compréhension des enjeux didactiques de chaque situation d'enseignement peut jouer pour augmenter la persévérance scolaire et la motivation des élèves. « En lecture, il faut comprendre que l'intérêt des élèves ne réside pas seulement dans les contenus : l'apprentissage et la prise de conscience des stratégies efficaces, le développement du sentiment de contrôle pris sur l'activité sont aussi des sources de motivation extrêmement puissantes », souligne Manon Hébert.

Jusqu'alors, les enseignants participant à l'étude n'avaient jamais considéré l'oral comme un objet à enseigner. Certains ont même eu l'impression de l'enseigner pour une première fois, au-delà de la transmission de consignes et de conseils sur le volume de la voix ou l'intonation.

L'enseignement explicite de l'oral intégré aux autres compétences était nouveau pour eux, tout comme le fait d'enseigner explicitement les stratégies et notions de lecture littéraire, puis de travailler un même roman en classe à l'aide d'activités ouvertes. Selon l'équipe de recherche, malgré le fait qu'ils ont eu à s'approprier ces nouveaux modèles d'enseignement en une seule année, tous les enseignants ont réalisé la pertinence de l'enseignement explicite qui, combiné à des phases d'enseignement plus ouvertes, facilite à la fois l'apprentissage et l'évaluation, en plus d'augmenter la motivation des élèves à lire et à parler.



### LES TECHNOLOGIES AU SERVICE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'ÉVALUATION

Et si on intégrait les technologies de l'information et de la communication dans les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral? C'est ce que Manon Hébert et son équipe ont entre autres proposé aux participants de cette recherche.

Tous ont pu observer le rôle essentiel que peuvent jouer les technologies dans l'enseignement et l'évaluation de l'oral. Le personnel enseignant a aussi noté l'apport précieux des technologies sur le plan de l'apprentissage des élèves, du développement de leur autonomie et de la collaboration entre pairs.

Grâce aux ordinateurs portables et aux micros prêtés par l'équipe de recherche, les élèves ont pu se réécouter et s'autoévaluer. Quant aux enseignants, ils ont utilisé des extraits des productions initiales des élèves pour construire des ateliers visant à corriger les lacunes observées. Ces enregistrements leur ont également permis de réécouter les productions d'élèves pour mieux les évaluer.



# LES PRATIQUES ÉVALUATIVES DES ENSEIGNANTS DE 6<sup>e</sup> ANNÉE

Le renouveau pédagogique et la Politique d'évaluation des apprentissages ont mené à l'émergence de nouvelles façons de faire chez les enseignants, qui ont dû adapter leurs pratiques à chacune des étapes de la démarche d'évaluation. Ces nouvelles pratiques semblent provoquer l'émergence d'une multitude d'approches évaluatives chez les enseignants.

Avec son équipe, Micheline-Joanne Durand, de l'Université de Montréal, s'est intéressée aux façons de faire des enseignants à toutes les étapes de la démarche d'évaluation, soit la planification, la collecte des données, l'interprétation, le jugement et la communication des résultats, et ce, en lecture, en écriture et en mathématiques. Pour ce faire, l'équipe de recherche a fait remplir un questionnaire à 55 enseignants de 6<sup>e</sup> année du primaire et interviewé 14 d'entre eux.

## DES PRATIQUES VARIÉES

À partir des données recueillies, l'équipe de recherche a entre autres remarqué que les enseignants n'endossent pas complètement les perspectives d'évaluation associées au renouveau pédagogique et alternent régulièrement entre une évaluation correspondant aux perspectives traditionnelles et celle correspondant aux perspectives nouvelles.

En ce qui concerne la planification des activités d'évaluation, l'équipe de recherche constate que certaines pratiques sont privilégiées par les enseignants : la planification d'activités d'évaluation qui tiennent compte des difficultés pouvant se présenter à certains élèves lors de leur réalisation et celles permettant aux élèves de faire des liens avec leur vie quotidienne.

Parmi les principaux moyens de collecte de données, l'étude relève l'utilisation fréquente des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAE) et des situations d'évaluation (SE). « Plusieurs outils de collecte sont utilisés à cette étape et on perçoit un maintien des pratiques traditionnelles, combinées à des modalités plus actuelles, et ce, quelle que soit l'expérience des enseignants », note Micheline-Joanne Durand. En ce qui concerne le portfolio, plus de la moitié des répondants disent s'y référer pour constituer une note au bulletin.

Pour ce qui est du jugement, les enseignants privilégient d'abord, pour indiquer où l'élève est rendu dans son apprentissage, l'utilisation des travaux faits en classe ainsi que le recours à des observations. Ils portent ensuite un jugement global à partir d'au moins trois situations complexes et d'observations de la compétence à développer.

## PORTRAIT DES ENSEIGNANTS

L'étude a aussi permis de tracer le portrait de cinq pratiques d'évaluation formatives réputées efficaces pour la réussite et la persévérance scolaires : la régulation des apprentissages, la différenciation pédagogique, la participation de l'élève à ses apprentissages et à son évaluation, l'intégration de l'évaluation aux apprentissages et le jugement professionnel.

En ce qui concerne la régulation des apprentissages, lors des périodes de travail en classe, les deux comportements les plus favorisés dans les trois disciplines sont d'offrir des occasions où les élèves peuvent poser des questions sur ce qu'ils n'ont pas compris et de donner verbalement des précisions ou des explications à l'ensemble de la classe. Lors de la réalisation des activités d'apprentissage, plus de 75 % des répondants lisent avec les élèves le contenu proposé dans un manuel pour mieux les préparer à faire les tâches. Par la suite, peu d'enseignants demandent à l'élève d'aller lire seul la consigne à son bureau : la plupart des enseignants reformulent plutôt la consigne pour les élèves qui n'ont pas l'air de comprendre.

Quant à l'adoption des pistes de différenciation dans les trois disciplines, certains aspects sont beaucoup plus mis en pratique que d'autres, dont les stratégies et les processus ainsi que la différenciation des structures. La différenciation du contenu de la tâche est toutefois la pratique la moins souvent retenue. « Une bonne connaissance des documents officiels en évaluation favoriserait la pratique des différenciations dans toutes les disciplines tandis que des formations suivies favoriseraient la pratique des différenciations en écriture et en lecture », soutient l'équipe de recherche.

Lors de la réalisation des activités d'apprentissage, les enseignants utilisent peu l'évaluation entre les pairs et l'autoévaluation. Ils ont plutôt tendance à inviter les élèves à déposer leurs travaux dans un portfolio et à les amener à réfléchir dans une démarche de révision. Lors des activités d'intégration des apprentissages, les enseignants incitent chaque élève à s'interroger sur l'efficacité des stratégies et des concepts utilisés et sur les réussites et les difficultés rencontrées, et ce, dans les trois disciplines.

Lorsque les enseignants évaluent leurs élèves, les deux comportements les plus fréquemment adoptés sont les suivants : élaborer les tâches d'évaluation selon la matière enseignée dans le cours et informer à l'avance des travaux qui serviront à l'évaluation. Lors des activités d'intégration des apprentissages, les enseignants disent en général amener leurs élèves à réinvestir leurs acquis dans un autre contexte et utiliser la SAE pour constituer la note au bulletin.

La majorité des enseignants se fient aux résultats scolaires des élèves pour porter leur jugement. Les antécédents scolaires, le comportement et les antécédents familiaux ne sont pas pris en compte par une majorité d'enseignants. « Ces résultats montrent clairement qu'il existe toujours une confusion chez plusieurs enseignants concernant les éléments à prendre en considération dans la construction

du jugement, malgré le fait qu'une grande majorité d'entre eux aient suivi une formation sur la démarche d'évaluation », constate l'équipe de recherche.

Les enseignants et les enseignantes qui ont participé à la recherche n'endossent pas complètement les nouvelles perspectives d'évaluation du renouveau pédagogique, entre autres dans l'intégration de l'évaluation dans les apprentissages et dans le respect des différences afin que les élèves aient tous la même chance de réussir. « La transition n'est pas complétée et on perçoit encore une certaine confusion chez plusieurs enseignants quant aux critères et aux outils d'évaluation à utiliser ou encore aux aspects à prendre en compte pour attribuer une note au bulletin », affirment Micheline-Joanne Durand et son équipe de recherche.

À leur avis, le personnel enseignant doit suivre des formations pour s'approprier les nouvelles orientations et ainsi améliorer ses pratiques à chaque étape de la démarche d'évaluation. « Puisque le changement est un processus complexe, il faudrait penser à des formations qui s'inscrivent dans la durée : l'accompagnement par un professionnel, l'adhésion à une communauté d'apprentissage professionnelle ou encore la participation à un programme universitaire en évaluation des compétences », soutient l'équipe de recherche.





## SAVIEZ-VOUS QUE...

### **LA FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES JOUE UN RÔLE CRUCIAL DANS LES TRAJECTOIRES DE VIE DES JEUNES ADULTES.**

Pour mieux cerner les éléments favorisant la réussite d'une démarche de raccrochage et d'obtention d'un premier diplôme, une équipe de recherche sous la direction de Julie Marcotte, professeure au Département de psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, a dressé un portrait de la situation des jeunes de 16 à 24 ans qui s'inscrivent à la formation générale des adultes. Après avoir sondé 386 jeunes inscrits dans huit centres d'éducation des adultes et, un an plus tard, mené des entrevues téléphoniques auprès de 78 d'entre eux, l'équipe a constaté que la formation générale des adultes marquait un tournant important dans leur trajectoire scolaire.

Les témoignages recueillis auprès de ces jeunes confirment que leur passage en centre d'éducation des adultes est vécu comme une expérience positive et significative. Ces milieux, comme le souligne Julie Marcotte, contribuent à bien plus que l'obtention du diplôme et jouent un rôle de tremplin vers d'autres formations ou le marché du travail. « Cette influence dépasse largement l'acquisition de connaissances et de compétences en permettant aux jeunes de 16-24 ans, qui se trouvent à une période sensible de leur développement identitaire, de vivre des réussites contribuant à l'amélioration de leur estime d'eux-mêmes, à une confiance accrue en leurs capacités académiques et conséquemment, à une construction positive de soi qui peut grandement stimuler leurs perspectives d'avenir », note-t-elle.

Lorsqu'ils ont été questionnés sur les points forts de leur passage à l'éducation des adultes, les jeunes ont souligné l'ouverture et le soutien du personnel enseignant. Le cheminement individualisé s'est aussi révélé comme un avantage considérable. En effet, les jeunes estiment que l'approche individuelle, en plus de leur permettre de nouer une relation personnalisée avec l'enseignant, leur donne l'occasion d'avancer à leur rythme. « Pouvoir faire mon propre horaire », « le fait qu'on fasse nos choses par nous-mêmes » et « ne pas avoir à attendre après les autres » sont des éléments qui reviennent fréquemment dans leur discours. Le cheminement individualisé s'avère particulièrement efficace pour ceux qui, ayant eu de la difficulté à suivre le groupe au secteur jeunes, ont développé un sentiment d'inefficacité par rapport à l'école.

Les jeunes apprécient aussi grandement la compréhension, l'écoute et le respect du personnel. Ils reconnaissent l'engagement et le dévouement des enseignants, qui « trouvaient toujours une façon d'expliquer » et « étaient toujours disponibles ».

Les participants reconnaissent les bienfaits que leur a apportés leur passage en formation générale des adultes. Plusieurs estiment avoir découvert en eux-mêmes des forces insoupçonnées, telles que l'autonomie, la capacité d'apprendre et de réussir, la confiance et la persévérance.

Si la recherche a confirmé que les centres d'éducation des adultes représentent un tournant pour ces jeunes qui ont souvent connu au préalable un cheminement scolaire ponctué d'échecs, Julie Marcotte constate toutefois qu'il semble fondamental de recentrer l'attention sur le phénomène du rattrapage scolaire, et non plus uniquement sur celui du décrochage. Elle suggère ainsi de revaloriser ces milieux éducatifs et de reconnaître leur rôle de passerelle vers d'autres formations ou le marché du travail. « La vision péjorative des milieux d'éducation aux adultes doit être modifiée au profit d'une image plus positive de ces milieux et des secondes chances qu'ils offrent aux jeunes », indique-t-elle.

## SAVIEZ-VOUS QUE...

### LES DIFFICULTÉS VÉCUES PAR LE PERSONNEL ENSEIGNANT PEUVENT AVOIR UN EFFET SUR LA PERSÉVÉRANCE ET LA RÉUSSITE SCOLAIRES DE SES ÉLÈVES.

Selon une étude menée au Québec en 2010<sup>1</sup>, 19 % du personnel enseignant évalue sa santé mentale de moyenne à médiocre, comparativement à 8,1 % de la population active générale. Plus de la moitié des participants de cette même étude éprouveraient des symptômes d'épuisement professionnel au moins une fois par mois.

Une équipe de chercheurs dirigée par Anne Brault-Labbé, de l'Université de Sherbrooke, s'est penchée sur les facteurs susceptibles d'expliquer de tels chiffres. À partir de sondages menés auprès de 223 enseignants du primaire, les chercheurs sont arrivés à un constat : les difficultés vécues par le personnel enseignant peuvent avoir un effet sur la persévérance et la réussite scolaires des élèves. Parmi les 15 aspects du contexte professionnel des enseignants qu'ils ont étudiés, c'est le soutien aux élèves en difficulté qui ressort comme le plus problématique.

Les enseignants sondés mentionnent que le manque de ressources spécialisées, tant en matière de services professionnels que de matériel pédagogique adapté aux élèves, contribuerait aux sentiments de surcharge, de manque de temps et d'épuisement ressentis. Toujours selon les répondants, ces sentiments généreraient chez l'enfant une augmentation du retard scolaire, une accumulation d'échecs et une diminution de l'estime de soi, de l'intérêt et de la motivation. « Les enseignants semblent se sentir dépassés et impuissants face à l'ampleur des défis auxquels cela les expose, dans un contexte où les services spécialisés pour ces élèves leur apparaissent cruellement manquants », constate Anne Brault-Labbé.

Les délais d'obtention d'aide professionnelle pour les élèves en difficulté amplifieraient les problèmes de gestion de classe, obligeant du même coup l'enseignant à compenser le manque de ressources spécialisées. « Le tout accentue sa charge de travail, son stress et son niveau d'épuisement, ce qui contribuerait à augmenter les délais pour que les élèves en difficulté reçoivent de l'aide, mais cette fois de la part de l'enseignant », explique la chercheuse. Dans ce contexte, les autres élèves tendent à se sentir mis de côté. L'ensemble de ces facteurs nuirait non seulement à la qualité des relations entre l'enseignant et ses élèves, mais également à la persévérance et à la réussite scolaires de ces derniers.

« En outre, plusieurs enseignants s'inquiètent du fait qu'ils ne sont pas en mesure de répondre aux besoins particuliers de ces élèves alors qu'ils sont régulièrement appelés à tenter de le faire malgré tout, ces derniers étant souvent en attente de services », affirme Anne Brault-Labbé. L'impression de devoir « faire des miracles » pour ces élèves, de « réagir comme un spécialiste » sans néanmoins avoir la formation requise, de passer son temps à « éteindre des feux » plutôt qu'à enseigner, ponctue leur quotidien.

L'étude révèle aussi que les facteurs de la pratique qui sont perçus comme les plus problématiques par le personnel enseignant du primaire, tant en matière de difficultés vécues que de répercussions possibles sur la persévérance et la réussite scolaires des élèves, se rapportent à la tâche enseignante et à la relation pédagogique. Les meilleurs prédicteurs de l'engagement professionnel et du bien-être sont plutôt liés au milieu de travail, et ont notamment trait aux relations avec la direction, à l'autonomie dans l'exercice des tâches ainsi qu'aux infrastructures et aux règles de fonctionnement de l'école.

Ainsi, lorsque l'enseignant travaille dans un milieu qui ne lui pose pas de problème majeur, il lui serait plus facile de maintenir des niveaux d'engagement professionnel et de bien-être élevés, et ce, malgré les difficultés rencontrées sur le plan de la tâche enseignante et de la relation pédagogique. « Le "contenant" dans lequel s'exerce la profession pourrait avoir un effet protecteur sur l'ampleur des impacts négatifs d'un "contenu" de tâche particulièrement éprouvant », indique l'équipe de recherche.



<sup>1</sup>Houffort et Sauvé(2010).

## SAVIEZ-VOUS QUE...

### SI LA FORMATION CONTINUE A UNE CERTAINE INCIDENCE SUR LE SENTIMENT D'AUTO-EFFICACITÉ DES NOUVEAUX ENSEIGNANTS DES CÉGÉPS, C'EST L'ENCADREMENT PÉDAGOGIQUE QUI L'INFLUENCE LE PLUS.

Pour assurer une insertion professionnelle réussie des nouveaux enseignants au collégial et les amener à adopter des pratiques d'enseignement centrées sur l'apprentissage, les universités et les cégeps offrent une variété de formations créditées et non créditées ainsi que de l'encadrement pédagogique.

Louise Ménard, de l'Université du Québec à Montréal, et son équipe ont sondé 19 conseillers pédagogiques, 101 nouveaux enseignants ainsi que les étudiants d'un de leurs groupes. Pour analyser leurs propos, l'équipe s'est appuyée sur le sentiment d'auto-efficacité, de nombreuses études ayant mis en évidence son incidence sur le niveau de stress de l'enseignant, la qualité de son enseignement et son engagement envers la profession. Le sentiment d'auto-efficacité concerne les croyances d'un individu face à sa capacité d'agir de façon à maîtriser les événements.

Les résultats obtenus révèlent que l'encadrement est l'activité que les nouveaux enseignants perçoivent comme la plus aidante. Ce serait aussi celle ayant le plus grand effet sur leur sentiment d'auto-efficacité, tant pour les stratégies d'enseignement que pour la gestion de classe et l'engagement des étudiants.

Les enseignants en ayant bénéficié affirment qu'en plus de leur avoir donné confiance en eux, ces rencontres d'encadrement ont répondu à leurs besoins immédiats et leur ont fait découvrir diverses stratégies d'enseignement. Certains ont aussi trouvé fort utile d'avoir ainsi accès au matériel nécessaire à leur planification de cours et à l'enseignement de contenus.



La chercheuse a également considéré les possibilités de formations pour les jeunes enseignants et a cerné trois possibilités : la formation créditée avant l'embauche, la formation créditée après l'embauche et la formation non créditée après l'embauche. L'étude a permis de constater que la formation créditée suivie avant l'embauche a une influence sur l'impression d'être capable d'utiliser des stratégies d'enseignement pertinentes et de favoriser l'engagement des étudiants dans leurs études. Les enseignants et les enseignantes l'estiment d'ailleurs utile pour amorcer avec confiance leur carrière. Quant à la formation créditée suivie après l'embauche, elle ne semble pas avoir d'effet sur leur sentiment d'auto-efficacité. Certains affirment toutefois qu'elle les a aidés à développer leurs stratégies et à réfléchir à leur pratique.

« En ce qui concerne les formations après l'embauche, il faudrait, semble-t-il, privilégier une formation non créditée de qualité au moment de l'entrée en carrière, car c'est elle qui a le plus d'impact sur le sentiment d'auto-efficacité, et introduire la formation créditée plus tard, lorsque les enseignants sont en mesure de combiner leurs nouvelles tâches et les exigences qui sont reliées à la formation créditée », constate Louise Ménard.

Dans les milieux étudiés, l'embauche parfois tardive des nouveaux enseignants ne leur laisse que peu de temps pour préparer le cours, leur statut à temps partiel les oblige souvent à enseigner dans plusieurs cégeps et les cours qui leur sont attribués sont parfois les plus difficiles du programme. Selon la chercheuse, ces conditions ne favoriseraient pas l'insertion professionnelle, car elles laisseraient trop peu de place à la formation et à l'échange avec les pairs, rendant ainsi plus difficile une nécessaire réflexion sur les pratiques des nouveaux enseignants. Alors, comment s'assurer que les nouveaux enseignants s'engagent dans une démarche de formation et de développement professionnels? Louise Ménard suggère de mettre l'accent sur leurs conditions d'embauche, d'insertion professionnelle et d'encadrement pédagogique.



## À SURVEILLER

Les résultats de trois synthèses de connaissances ont paru à l'automne 2016 :

- Comment organiser les services pour mieux soutenir les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDDA) : principes et stratégies efficaces de Dana Anaby de l'Université McGill;
- Pratiques de socialisation utilisées auprès d'élèves issus de l'immigration récente et d'élèves autochtones du primaire : comparaison internationale de Mirela Moldoveanu de l'Université du Québec à Montréal (UQAM);
- 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 de Chantal Ouellet de l'UQAM.

## INFORMATION



### PROGRAMME DE RECHERCHE SUR L'ÉCRITURE ET LA LECTURE

Le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC) a annoncé le financement de 13 nouveaux projets de recherche dans le cadre du Programme de recherche sur l'écriture et la lecture, ce qui représente près de 1,7 million de dollars visant à contribuer à l'avancement des connaissances dans ce domaine. Puisque la plupart de ces projets sont d'une durée de trois ans, les synthèses de connaissances sont attendues sous peu.

<http://www.frqsc.gouv.qc.ca/fr/web/fonds-societe-et-culture/espace-presse/nouvelles-et-communications/nouvelle?id=lyt3ivtg1459782366866>

### EN MOUVEMENT, J'ÉCRIS!

#### UN PROGRAMME POUR DÉVELOPPER LES HABILITÉS GRAPHOMOTRICES AU 1<sup>er</sup> CYCLE DU PRIMAIRE

Dans le cadre du Programme de recherche sur l'écriture et la lecture, la chercheuse Nathalie Lavoie de l'Université du Québec à Rimouski et son équipe de recherche ont obtenu une subvention pour élaborer et expérimenter un programme explicite et différencié visant à travailler les compétences graphomotrices des élèves au 1<sup>er</sup> cycle du primaire, et ce, en modalité script ou en modalité cursive. Au terme de l'expérimentation menée, il appert que les élèves qui ont bénéficié de l'entraînement ont obtenu de meilleures performances en graphomotricité (vitesse et lisibilité d'écriture), en orthographe et en rédaction.

- Le programme En mouvement, j'écris! est offert gratuitement par les chercheuses.
- Guide d'accompagnement pour les enseignants en 1<sup>re</sup> année du primaire
- Guide d'accompagnement pour les enseignants en 2<sup>e</sup> année du primaire

Les retombées de cette étude permettront aux enseignants d'adopter des pratiques pédagogiques s'appuyant sur des données probantes.

Pour télécharger le rapport de recherche, [cliquer ici](#).



## POUR EN CONNAÎTRE D'AVANTAGE

BRAULT-LABBÉ, Anne, et collab. (2015). *Étude de la réalité professionnelle des enseignants du primaire et impact perçu sur la persévérance et la réussite des élèves : perspectives comparées d'enseignants novices, en mi-carrière et seniors*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 298 p.

DURAND, Micheline-Joanne, et collab. (2015). *Documenter le jugement professionnel d'enseignants de 6<sup>e</sup> année du primaire en regard de l'évaluation des compétences en cours et en fin de cycle et des résultats obtenus par leurs élèves aux examens ministériels*, Montréal, Université de Montréal, 32 p.

HÉBERT, Manon, et collab. (2015). *L'enseignement-évaluation intégré de l'oral réflexif dans les situations d'apprentissage par les pairs en lecture : quels caractéristiques, indices de progression-différenciation et difficultés d'enseignement (primaire/secondaire)*, Montréal, Université de Montréal, 32 p.

MARCOTTE, Julie, et collab. (2011). *Portrait personnel, familial et scolaire des jeunes adultes émergents (16-24 ans) accédant aux secteurs adultes du secondaire : identification des facteurs associés à la persévérance et à l'abandon au sein de ces milieux scolaires*, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières, 83 p.

MÉNARD, Louise, et collab. (2014). *Impact des activités formelles de formation et d'encadrement pédagogiques sur les nouveaux enseignants des cégeps et leurs étudiants*, Montréal, Université du Québec à Montréal, 22 p.

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

Recherche et rédaction  
**Marie-Julie Chagnon**

Coordination  
**Caroline Sirois**  
**Annie Côté**

Responsable du Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires  
**Mylène Jetté,**  
**en collaboration avec**  
**Colette Boucher**

Responsable de la recherche en éducation au Ministère  
**Direction générale des statistiques, des études et de la géomatique**

Révision linguistique  
**Sous la responsabilité de la Direction des communications au Ministère**

Coordination de la production graphique et édition  
**Direction des communications du Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ)**

Référence suggérée pour le bulletin :

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2016). *Objectif Persévérance et Réussite*, n° 15, 12 p.

**Éducation et Enseignement supérieur**  
**Québec**

Dépôt légal : 1<sup>er</sup> trimestre, 2019  
ISBN : 978-2-923232-60-7

