

# Gabarit de mémoire pour une politique de la réussite éducative

## Instructions

Le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport souhaite connaître vos idées innovantes pour que vous contribuez à définir l'école de demain. Pour soutenir votre rédaction, vous pouvez consulter le document de consultation ou encore sa synthèse qui présente les trois axes suivants :

1. L'atteinte du plein potentiel de tous les élèves;
2. Un contexte propice au développement, à l'apprentissage et à la réussite;
3. Des acteurs et des partenaires mobilisés autour de la réussite.

À cette fin, le présent gabarit suggère un texte d'une longueur maximale de 10 à 12 pages, de police Times New Roman 12. Des annexes peuvent être jointes au mémoire si désiré et elles ne seront pas comptées dans le nombre maximal de pages. Il n'est pas obligatoire de remplir toutes les sections proposées.

N'oubliez pas de soumettre votre mémoire avant la date limite de dépôt, soit le 14 novembre 2016.

Renseignements généraux	
Nom :	Dezutter
Prénom :	Olivier
Titre :	M. <input checked="" type="checkbox"/> M <sup>me</sup> <input type="checkbox"/>
Organisme (si applicable) :	Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture
Description de l'organisme (si applicable) :	Centre de recherche de l'Université de Sherbrooke
Numéro de téléphone :	819 821-8000, poste 63412
Adresse courriel : (Nous pourrions communiquer avec vous, au besoin.)	olivier.dezutter@usherbrooke.ca

## Les compétences en lecture et en écriture, une clé de la réussite scolaire et éducative

### Introduction

La vision de la réussite éducative développée dans le document de consultation met fortement l'accent sur le rôle fondamental joué par la littératie (entendue comme le degré de compétences en lecture et en écriture) à tous les moments du parcours scolaire ainsi que dans le développement personnel, social et professionnel.

En tant que chercheurs spécialistes des questions d'enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écriture en langue d'enseignement et en langue seconde aux différents ordres d'enseignement, regroupés au sein du *Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture*<sup>1</sup>, nous voulons souligner **la pertinence du choix effectué par le ministère de reconnaître les compétences en lecture et en écriture comme l'un des fondements de la réussite scolaire et éducative**. Nous nous accordons pleinement aussi avec **la volonté affichée de soutenir le développement de ces compétences clés chez l'ensemble des apprenants** en prenant en considération les défis propres à chaque groupe (qu'il s'agisse des élèves EHDAA, des enfants issus de milieux défavorisés, des élèves migrants ou des apprenants adultes).

Pour relever ces défis, nous estimons d'une part que **le processus engagé** dans le cadre de cette consultation **mériterait d'être enrichi** et d'autre part que **la vision actuellement retenue de la littératie gagnerait à être élargie**.

Nous partageons dans ce mémoire des réflexions et formulons des recommandations par rapport aux thèmes ciblés en nous focalisant sur **les facteurs favorisant le développement de la littératie chez l'ensemble des apprenants**. Les propositions énoncées sont ancrées dans la connaissance que nous avons de la littérature de référence dans ce domaine ainsi que dans les résultats de nos recherches empiriques menées avec la collaboration des différents professionnels des milieux de pratique (intervenant en service de garde, enseignants, conseillers pédagogiques) et de nombreux parents. Nos recherches visent à soutenir les actions de toutes les personnes qui jouent un rôle clé dans le développement des compétences de lecture et d'écriture (désormais CLÉ), depuis les premiers apprentissages jusqu'à l'entrée à l'université et l'insertion dans le monde du travail.

Les CLÉ sont un prédicteur de la réussite scolaire (Potvin et al., 2007) et jouent effectivement un rôle essentiel dans l'obtention d'un diplôme d'études secondaires et dans la participation à des études postsecondaires (Au, 2011; Knighton et al., 2010; OCDE, 2010; Shaienks et Gluszynski, 2009); elles sont aussi plus largement un vecteur fondamental de l'épanouissement du potentiel humain, et de l'insertion sociale (Myre-Bisaillon, Bédard et Auger, 2007; OCDE, 2013a; Perron, 2013). Il paraît donc pleinement justifié de se questionner sur les actions pouvant soutenir un développement optimal des compétences en littératie de tous les Québécois et Québécoises et sur le rôle que doit et peut jouer la formation scolaire dans ce développement.

#### ***Un nécessaire arrimage entre plusieurs politiques gouvernementales***

Les travaux récents sur la littératie (Barré-De Miniac, Brissaud et Rispaïl, 2004; Hébert et Lépine, 2013) examinent les préoccupations autour du lire/écrire d'un point de vue qui

---

<sup>1</sup> Le Collectif est un centre de recherche reconnu par l'Université de Sherbrooke, soutenu également par l'Université Bishop's, le cégep de Sherbrooke et le projet Partenaires pour la réussite éducative en Estrie. Voir la liste des membres en annexe.

déborde le seul cadre scolaire (Rispaïl, 2011) et invitent à considérer les contextes et pratiques extrascolaires (Penloup, 1999; Penloup et Reuter, 2001) ainsi que leur influence sur les apprentissages scolaires de la lecture et de l'écriture. Qu'il s'agisse globalement de réussite scolaire ou plus précisément du développement de la littératie, on reconnaît le rôle crucial de l'ensemble des intervenants issus de l'école, de la famille et de la communauté. **Une politique sur la réussite éducative ne peut donc être pensée exclusivement dans le cadre du ministère de l'Éducation.** Il nous paraît indispensable que le ministre interpelle ses collègues afin de **construire un arrimage cohérent entre la politique qu'il prépare et les différentes politiques gouvernementales récentes ou en élaboration qui ont un impact sur la réussite éducative.** Qu'on pense à la consultation parallèle sur la petite enfance, à la politique culturelle en préparation qui aborde entre autres la question des programmes de soutien à la participation des élèves aux activités culturelles ou l'accès aux productions culturelles, ou encore à la consultation sur l'enseignement supérieur initiée par la ministre dont dépendent les programmes de formation des différents professionnels de l'éducation. C'est à cette seule condition qu'il sera possible, comme souhaité, de « Mettre l'éducation au premier rang des priorités de la société québécoise ».

#### ***Un lien à établir avec les plans d'action relatifs à la maîtrise du français***

La nouvelle politique de la réussite éducative devrait de notre point de vue non seulement s'inscrire dans une vision gouvernementale large et cohérente, mais aussi, étant donné l'importance qu'elle accorde à la littératie, **s'inscrire dans la continuité des différents plans d'action ministériels relatifs à la maîtrise du français qui se sont succédé ces quinze dernières années** et qui témoignent de l'importance cruciale de la maîtrise de la langue dans le développement de notre société : le *Plan d'action sur la lecture à l'école* (2008a), le *Plan d'action pour l'amélioration du français* du Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS, 2008b et 2010a), la *Politique de l'adaptation scolaire* (MEQ, 1999) qui souligne l'importance des interventions précoces et le *Programme d'aide à la lecture et à l'écriture* centré sur le développement des pratiques de littératie familiale (MELS, 2003). Malheureusement, plusieurs initiatives mises en place dans le cadre de ces plans ont été interrompues faute de financement récurrent. Parmi les 22 mesures du *Plan d'action pour l'amélioration du français* lancé en 2010 par la ministre Courchesne, les ¾ sont restées sans suite à ce jour alors qu'elles conservent toute leur pertinence et font écho à plusieurs préoccupations énoncées dans le document de consultation. Qu'il s'agisse de l'élaboration d'une politique de promotion du français dans chaque commission scolaire, de l'encouragement de la formation continue en français des enseignants, de l'accompagnement des élèves allophones ou de la création d'un portail unique rassemblant les résultats de recherche dans une perspective de transfert des connaissances.

Alors que le *Plan d'action sur la lecture à l'école* (MELS, 2008a) a permis l'engagement de nouveaux bibliothécaires dans les établissements scolaires, selon la présidente de l'Association pour la promotion des services documentaires scolaires, l'objectif d'atteindre un bibliothécaire pour 5000 élèves est encore loin d'être atteint<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> <http://www.ledevoir.com/culture/livres/482812/semaine-des-bibliotheques-publiques-un-reseau-scolaire-meconnu>

### ***Un renouvellement des pratiques de lecture et d'écriture à l'ère numérique***

Le document préparatoire élaboré pour la consultation souligne avec raison les bouleversements qu'apporte le développement constant des technologies de l'information et de la communication dans les différentes sphères de l'activité humaine. Les compétences en lecture, en écriture et en calcul sont considérées comme « essentielles à l'apprentissage et au développement des compétences numériques ». Si cela est tout à fait juste, il nous paraît essentiel aussi que les responsables de l'éducation prennent la juste mesure des **transformations radicales qu'apportent les technologies dans les pratiques personnelles autant que professionnelles de lecture et d'écriture ainsi que dans les manières d'apprendre à lire et à écrire** (Barricco, 2014; Cheung et Slavin, 2012; Penloup, 2012; Serres, 2013). C'est le défi majeur auquel va faire face l'école dans les années à venir : redéfinir le sens et les priorités en termes d'apprentissage de la lecture et de l'écriture au moment où, sous l'influence du développement technologique, les modalités de lecture et d'écriture se multiplient et sont redéfinies en termes de supports, de genres de textes, de finalités de communication.

#### **Axe I : L'atteinte du plein potentiel de tous les élèves**

##### Thème 1 : Une intervention dès la petite enfance

Si l'apprentissage a souvent lieu dans un cadre formel et au sein d'un environnement spécialement dédié, il peut également s'exercer dans la vie de tous les jours (OCDE, 2013b). Le milieu de vie d'un enfant joue un rôle considérable sur la manière dont il va construire son « rapport à l'écrit » (Barré-de Miniac 2000, 2002; Chartrand et Prince, 2009) avant même que ne s'installent les premiers apprentissages formels en lecture et en écriture dans le cadre scolaire. Le milieu familial peut être considéré comme le premier foyer de littératie. L'enfant développe son rapport à l'écrit par ses expériences d'exploration autonome du monde de l'écrit, par les interactions avec ses parents ou des adultes significatifs en situation de lecture ou d'écriture ou encore en observant les personnes autour de lui dans des activités de lecture ou d'écriture (Sénéchal et Whissel, à paraître; Teale et Sulzby, 1986). Les parents ne sont pas toujours conscients du rôle qu'ils peuvent jouer à ce niveau, de là l'importance de programmes visant à les sensibiliser sur ce point ou à développer leurs habiletés, comme le programme *Lire avec Fiston* (Beauregard et Carignan, 2012; Carignan et Beauregard, 2010) ou le programme *ÉLÉ-SGMS*<sup>3</sup> (Myre-Bisaillon et al., 2012, 2014a).

Étant donné la diversité des milieux de vie et l'intensité très variable des expériences de littératie que peuvent y connaître les enfants, ceux-ci n'entrent donc pas à l'école avec les mêmes bagages sur lesquels construire les apprentissages formels. C'est la raison pour laquelle il est pleinement justifié, comme le recommande le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ, 2012), de continuer à **développer l'offre des services dédiés à la petite enfance en particulier en milieu défavorisé en s'assurant que ces services constituent des foyers de littératie alternatifs riches** (accès à des livres, temps de lecture partagée...). Parallèlement, **l'attention doit être portée sur les manières de susciter l'engagement des parents des milieux défavorisés** par rapport à cet aspect important du développement de leur enfant. L'étude évaluative (Dezutter, Myre-Bisaillon et Haigh, 2015) qui a été réalisée d'une campagne de sensibilisation auprès des parents, lancée par le projet *Partenaires pour la réussite éducative en Estrie*, a permis de

---

<sup>3</sup> Voir : [www.ele-sgms.ca](http://www.ele-sgms.ca)

constater que trop souvent c'est le médium écrit qui est utilisé pour ce type de campagne alors qu'une partie des parents peuvent avoir un niveau très faible de littératie. **Des programmes visant à soutenir le niveau de littératie des parents eux-mêmes et parfois en parallèle avec les premiers apprentissages de leurs enfants**, comme l'a expérimenté l'équipe de Myre-Bisaillon (Myre-Bisaillon et al., 2014a) à la maternelle en milieux défavorisés, sont à multiplier.

Il est aussi important de **s'assurer que le programme de formation initiale et continue des intervenantes en services de garde comprenne des activités de formation à l'éveil à la lecture et à l'écriture et les prépare à repérer les enfants qui présentent des difficultés dans le cadre d'un processus de dépistage précoce**. Le dépistage doit cibler le développement global de l'enfant, c'est-à-dire tant les prérequis aux apprentissages que les sphères sociales et affectives, et déboucher sur la mise en place de stratégies adaptées à l'enfant, ce qui pour certains sera suffisant pour réaliser des progrès. La présence de signes précurseurs ne constitue pas une garantie de l'apparition des troubles d'apprentissage ultérieurement, ce qui souligne l'importance d'innover dans le développement des stratégies diversifiées de sorte à favoriser l'actualisation du plein potentiel de l'enfant.

### Thème 2 : Une réponse adaptée aux élèves ayant des besoins particuliers

Parmi les élèves en difficulté, 90% présentent des difficultés en lecture (Saint-Laurent, 2002), qui prennent naissance au primaire et se poursuivent au secondaire. Un nombre important de travaux suggèrent que la collaboration des différents acteurs scolaires est essentielle pour répondre aux besoins des élèves en difficulté (Aucoin et Goguen, 2004; Portelance et Lessard, 2002; Saint-Laurent, 2002) et pour assurer la continuité des interventions. Nous pensons que **l'initiation à la collaboration interprofessionnelle dans ce domaine mériterait de trouver sa place dès la formation initiale**, ce qui supposerait que des unités de formation communes soient prévues entre les programmes de formation en adaptation scolaire et sociale, en psychoéducation, en formation à l'enseignement au préscolaire et au primaire et en formation à l'enseignement au secondaire.

Selon un rapport de la Fédération étudiante collégiale du Québec (FÉCQ) (2011), le pourcentage d'étudiants ayant un trouble ou une difficulté d'apprentissage, un déficit de l'attention ou un trouble mental est passé de 21,6% de la population « d'étudiants ayant des besoins particuliers » en 2005, à 68,2% en 2011. Habitué à recevoir des services d'aide et de soutien au moment de leurs études primaires et secondaires, nombreux sont ces étudiants à déplorer le manque d'accompagnement aux cours des études supérieures (Fichten et al., 2006). Si l'on prend en compte le fait que la lecture et l'écriture sont fortement sollicitées durant les études postsecondaires, il conviendrait de **repenser les modalités d'accompagnement des étudiants présentant des troubles liés à la lecture ou l'écriture**, et de **prévoir des outils de sensibilisation à destination des enseignants des cégeps et des universités** qui sont amenés à travailler avec un nombre plus élevé d'étudiants de ce type.

### Thème 3 : Un accompagnement tout au long du parcours scolaire

Contrairement à une vision encore assez répandue, la maîtrise des compétences en lecture et en écriture doit être vue comme le fruit d'un développement continu. Il ne faut donc pas penser qu'une fois la maîtrise des mécanismes de base assurée, ce qui doit être attendu à la fin de la scolarité primaire, l'essentiel est acquis. Le travail doit se poursuivre

à l'école secondaire pour permettre aux élèves de développer des stratégies de lecture et d'écriture efficaces pour traiter et produire une diversité de textes. À chaque niveau de scolarité, y compris dans les études supérieures et universitaires (Blaser et Pollet, 2010; Lousada et Dezutter, 2016; Pollet, 2012; Swales et Feak, 1994) les apprenants sont amenés à s'approprier de nouveaux genres d'écrits et à élargir leurs pratiques. C'est pourquoi un courant de recherche s'est développé ces dernières années autour de la littérature universitaire ou académique (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2012; Donahue, 2008). Des expériences comme celle réalisée par l'équipe de Blaser dans le cadre du Programme collaboration université-collèges (Blaser, 2013) et ayant débouché sur la création du cours « Accompagner l'écriture des genres de texte dans sa discipline » offert aux enseignants du cégep dans le cadre du programme Performa mériteraient d'être mieux connues et offertes à un plus large public d'enseignants du postsecondaire.

La transition entre les différents ordres d'enseignement constitue une rupture importante et une étape critique pour plusieurs apprenants (Bélanger et Marcotte, 2013; Braund et Driver, 2005; Chénard, Francoeur et Doray, 2007; Gingras et Terrill, 2006; Goyette, Pontbriand et Bellot, 2011). Il est par conséquent très important de pouvoir assurer le plus possible une continuité dans les actions des intervenants aux différents ordres d'enseignement. Le *Plan pour l'amélioration du français* prévoyait que : « Le niveau de maîtrise du français atteint par chaque élève à la fin du primaire sera communiqué à l'école secondaire qui l'accueille » mais son application n'est pas effective à ce jour. Il faudrait aussi **favoriser le transfert d'informations sur le développement des compétences en lecture et en écriture de chaque élève** lors du passage d'un cycle à l'autre au secondaire. Le *Répertoire personnalisé* qui invite l'élève à garder traces de ses lectures des œuvres littéraires est un bon pas dans ce sens, mais il ne faut pas se limiter à cet aspect.

#### Thème 4 : La qualité de l'enseignement et des pratiques pédagogiques

Les exigences en matière de lecture/écriture dans les autres disciplines que celles du domaine des langues sont fortes dans les différents ordres d'enseignement (Blaser et Chartrand, 2009; Jaubert et Rebière, 2011). Traditionnellement, les enseignants travaillent selon une grille-matière et les compétences en lecture/écriture ne sont pas envisagées de manière transversale. Les enseignants du primaire, responsable de l'enseignement de toutes les disciplines, peuvent plus facilement travailler sur cette nécessaire transversalité bien qu'ils doivent être accompagnés pour le faire (Myre-Bisaillon et al., 2013, 2014b), alors que les enseignants du secondaire ou de l'enseignement supérieur et universitaire sont confrontés à une tout autre réalité: ce sont des disciplinaires, habitués à travailler en vase clos. Étant donné que le langage est indissociable de l'interaction sociale dans laquelle il se réalise, il présente des particularités dans chaque discipline scientifique comme dans chaque discipline scolaire: on ne lit ni n'écrit en mathématiques comme on le fait en littérature, en sciences ou en histoire (Schneuwly et Dolz, 1997). On sait aussi que l'échec dans certains examens dans les matières autres que le français peut être dû à une mauvaise compréhension des consignes ou des textes à traiter, donc à un problème de lecture. Pour arriver à ce que les enseignants spécialistes du secondaire de l'ensemble des matières comprennent le rôle qu'ils peuvent jouer dans le soutien au développement des CLÉ de leurs élèves et qui va bien au-delà de la correction linguistique des travaux, nous suggérons que le ministre demande au Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement que

l'initiative prise à l'Université de Sherbrooke d'**insérer dans le programme du Baccalauréat en enseignement au secondaire pour les profils Mathématiques, Univers Social et Sciences et Technologies un cours obligatoire portant sur la lecture, l'écriture et la réussite scolaire** soit généralisée dans l'ensemble des universités qui dispensent un programme de formation à l'enseignement au secondaire.

L'amélioration continue des pratiques professionnelles grâce à l'évolution des connaissances produites par la recherche représente un enjeu majeur pour les milieux de la recherche autant que pour les milieux de pratique. L'accès aux milieux de pratique est indispensable pour les recherches que nous menons et qui sont fondées sur des données empiriques afin de mieux comprendre les différents contextes d'enseignement et d'apprentissage et l'impact des pratiques enseignantes. Les recherches-action dans le domaine de la littératie (Carignan, Beaudry et Larose, 2016) permettent de valoriser l'engagement des professionnels dans une réflexion sur leurs pratiques en vue de les améliorer. L'expérience des chaires de recherche financées par les milieux de pratique (dont des commissions scolaires) et qui répondent à des problématiques jugées prioritaires par ces milieux démontre la pertinence d'associer sur une longue période (5 ans) des équipes de chercheurs à des milieux afin de recueillir des données riches et de nourrir la formation continue des professionnels par les résultats des recherches menées dans leur milieu. Le ministère gagnerait à **encourager l'établissement de partenariats à long terme entre des groupes de chercheurs et les commissions scolaires**. Sans qu'il nous paraisse nécessaire de mettre en place une nouvelle structure lourde et coûteuse responsable du transfert des connaissances, il est primordial de prévoir en concertation avec les organismes subventionnaires **des programmes de soutien spécifiques permettant aux chercheurs de diffuser sous diverses manières aux professionnels des milieux, aux étudiants en formation initiale, au grand public et aux décideurs le résultat de leurs travaux. Un portail unique** destiné à cette fin et comportant divers volets selon les différents facteurs clés de la réussite scolaire et éducative dont celui dont nous traitons dans cet avis **rendrait de précieux services**.

**Les conseillers pédagogiques** peuvent également jouer un rôle clé dans le transfert des connaissances issues de la recherche et dans la mise en œuvre de pratiques innovantes. Sur ce point, le *Plan d'action pour l'amélioration pour le français* (MELS, 2010a) prévoyait **d'augmenter le nombre de conseillers pédagogiques en français et la mise à jour de leurs connaissances par un plan de formation**. Il était aussi prévu de demander aux universités de développer pour la formation continue des enseignants et des conseillers pédagogiques un programme de formation de 2<sup>e</sup> cycle en didactique comportant notamment un volet consacré aux difficultés des élèves en lecture et en écriture. Nous souhaitons que la future politique de la réussite éducative prenne en compte ces recommandations restées sans suite à ce jour.

#### *Recommandations*

##### Thème 1 : Une intervention dès la petite enfance

- S'assurer que les services dédiés à la petite enfance constituent des foyers de littératie alternatifs riches (accès à des livres, temps de lecture partagée...).
- S'assurer que le programme de formation initiale et continue des intervenantes en services de garde comprenne des activités de formation à l'éveil à la lecture et à l'écriture et les prépare à repérer les enfants qui présentent des difficultés.

- Multiplier les programmes qui visent à susciter l'engagement de tous les parents dans le soutien au développement de la littératie de leurs enfants ainsi que les programmes qui visent à soutenir le niveau de littératie des parents de milieux défavorisés.

#### Thème 2 : Une réponse adaptée aux élèves ayant des besoins particuliers

- Favoriser la collaboration interprofessionnelle et introduire des unités de formation communes entre les programmes de formation en adaptation scolaire et sociale, en psychoéducation, en formation à l'enseignement au préscolaire et au primaire et en formation à l'enseignement au secondaire.
- Prévoir des outils de sensibilisation à destination des enseignants des cégeps et des universités amenés à travailler avec un nombre plus élevé d'étudiants présentant des troubles de la lecture et de l'écriture.

#### Thème 3 : Un accompagnement tout au long du parcours scolaire

- Développer l'offre de formation continue pour les enseignants du secondaire et du postsecondaire sur l'accompagnement de la lecture et de l'écriture dans chaque discipline.
- Organiser le transfert d'informations sur le développement des compétences en lecture et en écriture de chaque élève lors du passage du primaire au secondaire et du passage d'un cycle à l'autre au secondaire.

#### Thème 4 : La qualité de l'enseignement et des pratiques pédagogiques

- Introduire dans les programmes du Baccalauréat en enseignement au secondaire pour les profils Mathématiques, Univers Social et Sciences et Technologies un cours obligatoire portant sur la lecture et l'écriture dans les différentes matières scolaires.
- Encourager l'établissement de partenariats à long terme entre des groupes de chercheurs spécialistes de la littératie et les commissions scolaires ou autres lieux de pratique.
- Soutenir la diffusion des résultats de recherche relatifs à la littératie sous diverses manières aux professionnels des milieux, aux étudiants en formation initiale, au grand public et aux décideurs, et rassembler dans un portail unique la documentation disponible.
- Augmenter le nombre de conseillers pédagogiques en français et s'assurer de la mise à jour de leurs connaissances par un plan de formation.

### **Axe II : Un contexte propice au développement, à l'apprentissage et à la réussite**

#### Thème 1 : L'importance de la littératie et de la numératie

Le développement optimal des compétences de base en lecture et en écriture résulte de nombreux éléments évoqués dans les thèmes précédents. Nous avons aussi souligné l'importance d'aller au-delà de la centration sur les compétences de base afin de soutenir le développement continu de ces compétences, des premiers apprentissages jusqu'à la vie adulte.

Une fois encore, **les mesures prévues dans le Plan d'action pour l'amélioration du français** en vue de valoriser la place du français à l'école **demeurent tout à fait pertinentes** et méritent d'être remises de l'avant, qu'il s'agisse en particulier de l'importance de la pratique régulière, voire quotidienne, de la lecture et de l'écriture de textes dans des contextes significatifs pour les élèves, du respect du temps qui doit être



dédié à l'enseignement du français (un aspect menacé dans certains programmes à vocation particulière), du renouvellement des mesures du *Plan d'action pour la lecture à l'école* (dont l'embauche de bibliothécaires) ou encore de l'élaboration d'une politique linguistique par chaque commission scolaire concernant l'apprentissage du français et les communications avec les parents.

Dans son ensemble, l'école peut être pensée comme un deuxième foyer de littératie, en complément du premier foyer que constitue le milieu familial. Il nous semble en ce sens primordial premièrement que **les différents intervenants dans le milieu scolaire aient conscience du rôle majeur qu'ils jouent en tant que modèles lecteurs et scripteurs**. Ceci suppose non seulement qu'ils portent attention à la qualité de leur communication écrite avec les élèves, mais aussi qu'ils parlent régulièrement aux élèves de leurs pratiques de lecture et d'écriture et de ce qu'elles leur apportent. Dans certaines écoles, un espace est prévu par exemple pour que les enseignants présentent aux élèves leurs coups de cœur littéraires. Plus largement, nous pensons qu'**une réflexion doit être initiée dans chaque école sur la qualité des différents espaces en tant qu'environnements littératiés** : salles de classes (présence d'un coin lecture, d'un coin écriture), espaces partagés (réfectoire, agora, couloirs) ou lieux spécifiquement dédiés (bibliothèque), en tenant compte aussi des nouveaux supports de lecture et d'écriture offerts par les technologies.

Les résultats de recherches sont clairs à l'égard de **l'impact majeur de l'accès direct à des livres dans le milieu de vie, dans les milieux d'accueil et dans les milieux scolaires**: une classe du primaire qui a un coin-lecture riche, qui compte 500 livres et plus, est une classe où les élèves disent lire et aimer lire deux fois plus que dans les autres classes (Allington, 2012). Malheureusement, une enquête récente (Lépine, 2016) montre que moins de 10% des classes du primaire québécois comptent 500 livres et plus, près de la moitié en compte moins de 100, et que plus du tiers des classes du primaire n'ont pas de coin-lecture.

Sur un autre plan, la diffusion des résultats des enquêtes sur le niveau de littératie des adultes (OCDE, 2013a) a eu le mérite d'attirer l'attention sur le fait que des adultes détenteurs d'un diplôme du secondaire ou de l'enseignement supérieur pouvaient, après un certain nombre d'années dans le milieu de l'emploi, éprouver de la difficulté à comprendre un texte de presse. Il faut en déduire que si les CLÉ ne sont pas exercées régulièrement dans certaines situations, il peut en résulter une perte d'habileté. L'usage des technologies et les nouveaux genres d'écrits associés aux communications électroniques (clavardage, gazouillis...) sont fondés sur des écrits courts et qui s'inscrivent dans une interaction immédiate. La consultation d'informations relatives à l'actualité sur les écrans se fait de plus en plus elle aussi à travers des textes très courts qui combinent de plus en plus texte et images ou vidéos. Ces contextes ne sont pas propices au maintien du développement de compétences de lecture et d'écriture de textes longs à contenu dense.

## Thème 2 : L'univers des compétences du 21<sup>e</sup> siècle et la place grandissante du numérique

Avec le développement constant des technologies et leur utilisation par un nombre de plus en plus élevé de personnes de milieux sociaux et économiques diversifiés, de nombreux jeunes enfants « entrent » aujourd'hui dans l'écrit en manipulant un téléphone intelligent ou une tablette (Carignan, Grenon et Caron, 2012). Contrairement à ce que l'on pourrait penser, les jeunes adolescents n'ont peut-être jamais autant pratiqué la

lecture et l'écriture. Ils acquièrent de manière informelle la maîtrise de nouveaux genres d'écrits qui fonctionnent selon un autre rapport à la norme linguistique et se présentent de plus en plus sous des formes multimodales combinant le texte écrit avec d'autres médiums (images fixes, images animées, son). Il est impératif que **des recherches soient développées afin de mesurer l'impact de ces nouvelles réalités sur les apprentissages et les pratiques scolaires de la lecture et de l'écriture**. Dans une recherche en cours, nous étudions précisément les effets de l'exposition et de l'utilisation des médias numériques en contexte familial sur les premiers apprentissages en lecture des élèves du préscolaire (Collin, Dezutter et Fejzo, 2016-19). Les études commencent à se multiplier par ailleurs quant à l'impact de l'usage exclusif de tablettes ou de portables dans les classes (Larose et al., 2016).

Le rapport à la lecture et à l'écriture légitimé par l'école ne peut être pleinement compris sans prendre en compte ses dimensions extrascolaires, qui sont intimement liées au numérique. Bien que ces pratiques soient souvent négligées par l'école, car perçues comme des pratiques illégitimes, superficielles, voire déviantes, il y a tout lieu de croire qu'elles n'en influencent pas moins le rapport des élèves à la lecture et à l'écriture « scolaires ».

**Les programmes de français** spécifiquement **mériteraient** dès lors **d'être revus en trouvant un équilibre entre l'exploitation de ces nouvelles formes de lecture et d'écriture et le travail indispensable sur les situations de lecture et d'écriture qui sont dans ce contexte moins fréquentes** pour les élèves comme c'est le cas pour la lecture et l'écriture de textes longs à contenu dense.

Grâce au développement technologique, de nombreux outils sont disponibles pour aider les élèves présentant des difficultés ou troubles spécifiques (WordQ, Lexibook, Médialexie). Il faut cependant veiller à ce que le recours à ce type d'outil ne se fasse pas au détriment du développement des habiletés par des interventions de rééducation.

Par ailleurs, il nous paraît aussi nécessaire, à l'ère numérique, de **repenser la nature et les conditions de passation des épreuves ministérielles de lecture et d'écriture** afin de les rapprocher des situations de réception et de production d'écrits que les élèves rencontreront tant dans la suite de leur parcours scolaire que dans leurs futures pratiques professionnelles.

**La connaissance de plusieurs langues** représente un atout indéniable dans de nombreux secteurs professionnels. Elle contribue aussi au développement personnel et à l'ouverture sur le monde. La dynamique de l'internationalisation est à l'œuvre y compris dans l'éducation supérieure où la mobilité étudiante est en croissante augmentation. L'apprentissage des langues occupe une place de plus en plus grande dans de nombreux programmes de formation universitaire.

Pour ce qui concerne l'école primaire et secondaire, le gouvernement du Québec a mis l'accent ces dernières années sur un apprentissage plus précoce et sur un accroissement du temps **d'apprentissage de l'anglais**. Une des pistes d'action consiste à « élargir les programmes d'enseignement intensif de l'anglais en sixième année du primaire ». Les premiers résultats d'une recherche menée auprès d'élèves québécois du dernier cycle du primaire et portant sur l'impact de l'enseignement intensif de l'anglais sur les compétences d'écriture en français langue d'enseignement et en anglais langue seconde (L2) (Dezutter et al., 2014-16) montre que le bloc d'enseignement intensif a un effet positif sur la progression de la compétence d'écriture en anglais pour l'ensemble des

élèves y compris les élèves faibles scripteurs en français. Le maintien des compétences d'écriture en français est toutefois plus limité pour ces élèves à l'issue du bloc intensif, ce qui amènerait à privilégier les modèles d'alternance régulière (9 jours / 9 jours) entre les modules intensifs de L2 et le bloc d'apprentissage des autres matières plutôt que le modèle qui organise ces deux blocs de manière totalement séparée sur deux périodes de 5 mois. Un problème important demeure quant à la condensation des autres matières sur une plus courte période. **Les enseignants réguliers réclament un programme d'études adapté et des outils pour les aider à réorganiser leur enseignement dans ce contexte.**

Pour que l'apprentissage d'une deuxième langue soit efficace et qu'il ait des répercussions positives aussi sur l'apprentissage de la langue d'enseignement, il est souhaitable que cet apprentissage ne s'effectue pas en silos distincts, mais dans le cadre de multiples « circulations interlinguistiques » (Sabatier, 2008). Il importe donc de **mettre en place une didactique intégrée des langues** (Candelier, 2003, 2007; Maurer, 2007; Moore et al., 2009; Sabatier, 2005) et d'encourager les élèves à établir des liens entre leurs apprentissages. Ceci passe par une collaboration accrue entre les enseignants titulaires du primaire et les spécialistes de l'enseignement de l'anglais langue seconde, ce que ne favorise pas non plus l'organisation en blocs de 5 mois / 5 mois.

En outre, étant donné les contextes plurilingues dans lesquels vivent de nombreux élèves du Québec, dont une grande partie des élèves migrants, **il est capital que l'accent mis sur l'apprentissage de l'anglais soit accompagné par une valorisation des langues et des cultures d'origine de ces élèves.** Les programmes comme ceux d'éveil aux langues et aux cultures (Armand, Dagenais et Nicollin, 2008) mis en place en Europe ont démontré toute leur pertinence et mériteraient d'être davantage implantés au Québec. Cet aspect rejoint la volonté exprimée dans le thème 4 d'une « école inclusive, forte de sa diversité ».

### Thème 3 : Une préparation adéquate à la transition au marché du travail ou aux études supérieures

La collaboration des entreprises dans le parcours des élèves en formation professionnelle et technique, particulièrement dans le développement des CLÉ des futurs diplômés, est indispensable. Pour environ 30 % d'employeurs, les diplômés de la formation professionnelle ne répondent pas aux attentes en matière de capacité de communiquer par écrit en français (MELS, 2010b). C'est aussi le cas de près de 40 % d'employeurs de diplômés de la formation technique (MESRST et MELS, 2013). Selon une étude récente de Pelletier et Lachapelle (2016) les attentes des employeurs concernent la mobilisation d'habiletés essentielles (dont celles de rédiger avec pertinence et de rédiger avec clarté) ainsi que la prise de conscience des enjeux reliés à la maîtrise de l'écriture en contexte professionnel (impact de la qualité des écrits professionnels sur le respect d'obligations légales, la crédibilité, l'image professionnelle et l'efficacité). L'une des conclusions de cette étude renvoie au fait que les employeurs ont un rôle à jouer dans l'amélioration continue des programmes de la formation professionnelle et technique en matière de littératie, en l'occurrence celui de faire part d'attentes bien définies afin que les contenus de formation correspondent aux diverses situations professionnelles de référence et que les situations de travail puissent servir de supports pour la formation des compétences (Beckers, 2007; Pastré, 2002).

Pour responsabiliser les entreprises dans le développement des compétences de base en lecture et en écriture de leurs propres employés, nous recommandons que leur soit

rappelée l'importance de ces compétences dans l'action professionnelle et l'impact qu'elles peuvent avoir sur leur organisation (Pelletier et Lachapelle, 2016), et plus largement sur la société. Au même titre que les actions centrées sur l'importance de la santé et de la sécurité au travail, il serait utile de **développer des campagnes de sensibilisation à l'importance de la qualité des écrits professionnels.**

#### Thème 4 : Une école inclusive, forte de sa diversité

Nous avons traité ailleurs de l'importance de valoriser dans le contexte scolaire les langues et cultures d'origine des élèves. Cela est aussi important pour les jeunes élèves que pour les apprenants adultes en francisation.

Avec l'arrivée de nouvelles vagues de migration, les enseignants de plusieurs régions du Québec sont amenés à accueillir de plus en plus dans leurs classes des élèves pour qui le français n'est pas la première langue. L'accompagnement de ces élèves dans le développement de leurs CLÉ en français, que ceux-ci aient bénéficié ou non d'un encadrement spécifique dans les premières étapes de scolarisation au Québec, serait plus efficace si **les programmes de formation initiale des enseignants comportaient une initiation à la didactique du français langue seconde** et si des programmes de formation continue, comme le nouveau microprogramme de 2<sup>e</sup> cycle en enseignement du français langue seconde dispensé par l'Université de Sherbrooke<sup>4</sup> étaient offerts pour les enseignants en fonction.

Sur un autre plan, **les textes littéraires** donnés à lire à l'école contribuent de manière importante à la connaissance de soi et du monde. Un équilibre doit être trouvé dans le choix des œuvres à lire entre celles qui répondent à des intérêts immédiats des élèves et celles qui leur permettent de faire de nouvelles découvertes et de s'approprier des référents culturels qui permettent de mieux comprendre l'histoire de notre société. Sans aller jusqu'à imposer des titres précis à lire, nous pensons que **les programmes de français du secondaire pourraient introduire quelques balises de plus pour orienter le choix des corpus par les enseignants.** Outre l'équilibre demandé entre les œuvres contemporaines et les œuvres issues du passé et celui entre les œuvres écrites en français et les œuvres traduites, nous pensons qu'un enjeu important réside dans le fait de **mettre les élèves en contact aussi avec la littérature produite par des auteurs migrants et par des auteurs autochtones qui ont choisi de créer en français.**

#### *Recommandations*

##### Thème 1 : L'importance de la littératie et de la numératie

- Initier dans chaque milieu de garde et chaque école une réflexion sur la qualité des différents espaces en tant qu'environnements littératiés en tenant compte des nouveaux supports de lecture et d'écriture offerts par les technologies.

##### Thème 2 : L'univers des compétences du 21<sup>e</sup> siècle et la place grandissante du numérique

- Réviser les programmes de français en faisant place à l'exploitation des nouvelles formes de lecture et d'écriture à l'ère numérique et en insistant sur la lecture et l'écriture de textes longs à contenu dense, quel que soit le support.
- Repenser les conditions de passation des épreuves ministérielles d'écriture et de lecture en intégrant la lecture sur écran et l'écriture sur support numérique.

---

<sup>4</sup> <https://www.usherbrooke.ca/programmes/fac/education/2e-cycle/micro/microprogramme-de-2e-cycle-en-enseignement-du-francais-langue-seconde/>

- Garder la possibilité pour tous les élèves de participer à un programme d'apprentissage de l'anglais intensif; élaborer un programme d'études adapté pour les enseignants titulaires dont les élèves suivent des modules d'anglais intensif et des outils pour les aider à réorganiser leur enseignement dans ce contexte.

Thème 3 : Une préparation adéquate à la transition au marché du travail ou aux études supérieures

- Ajouter aux devis des programmes de la formation professionnelle et technique, la compétence à produire les écrits professionnels, relevant à la fois de la formation générale et de la formation spécifique.
- Organiser une campagne valorisant l'importance de la lecture et de l'écriture en contexte de travail.

Thème 4 : Une école inclusive, forte de sa diversité

- Introduire un module de didactique du français langue seconde dans les programmes de formation initiale à l'enseignement et favoriser la formation continue dans ce domaine.
- Préciser les balises relatives aux choix des œuvres à lire au secondaire afin de mettre les élèves en contact avec la littérature produite par des auteurs migrants et par des auteurs autochtones qui ont choisi de créer en français.

**Axe III : Des acteurs et des partenaires mobilisés autour de la réussite**

L'importance de l'engagement parental et le défi qu'il représente en particulier pour les parents de milieux défavorisés ont été abordés dans les sections précédentes, nous insisterons donc davantage ici sur **l'importance des communautés de vie que constituent les municipalités**. S'il est important que les milieux de garde et les écoles offrent des milieux stimulants sur le plan de la littératie, il est tout aussi essentiel de s'assurer que les différents lieux fréquentés par les enfants, les jeunes et les adultes en dehors des lieux de formation leur fournissent l'occasion de vivre de riches expériences de lecture et d'écriture. Il faut souligner à ce sujet l'initiative prise par la ville de Longueuil d'élaborer son propre *Plan d'action en matière de littératie* (2015), qui vise à favoriser l'accès aux livres et aux autres supports de l'écrit à l'ensemble des citoyens et à soutenir des activités d'animation et de sensibilisation à la lecture, à l'écriture pour tous les publics, des jeunes enfants aux personnes âgées. Cette initiative mériterait d'être généralisée dans l'ensemble des municipalités du Québec.

*Recommandation*

- Encourager chaque municipalité du Québec à se doter d'un Plan d'action en matière de littératie.

Pour avancer dans la réflexion partagée dans ces lignes et contribuer à la mise en œuvre des recommandations, nous nous tenons à la disposition du ministère, car nous partageons sa vision de l'importance de la mise en œuvre de pratiques d'enseignement qui s'appuient sur les connaissances issues de la recherche, a fortiori si ces recherches sont menées en concertation étroite avec les milieux de la pratique.

## Annexe(s)

### Bibliographie

- Allington, R. L. (2012). Créer des lecteurs indépendants. Conférence au congrès *De mots et de craie*. Sherbrooke, QC (mai).
- Armand, F., Dagenais, D. et Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels: de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Éducation et francophonie*, 36(1), 44-64.
- Au, K.-H. (2011). *Literacy achievement and diversity: Keys to success for students, teachers, and schools*. New York, NY: Teachers College Press.
- AuCoin, A. et Goguen, L. (2004). L'inclusion réussie : un succès d'équipe ! Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 281-292). Ste-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Barré-de Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion.
- Barré-de Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques*, (113-114), 29-40.
- Barré-De Miniac, C., Brissaud, C. et Rispaïl, M. (2004). *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris, France: L'Harmattan.
- Barricco, A. (2014). *Les barbares*. Paris, France : Gallimard.
- Beauregard, F. et Carignan, I. (2012). Reading with Junior: A Project in Family Literacy. *Education Canada*, 52(2). <http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/reading-junior-project-family-literacy>
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identités professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Bélanger, M. et Marcotte, D. (2013). Étude longitudinale du lien entre les changements vécus durant la transition primaire-secondaire et les symptômes dépressifs des adolescents. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 45(2), 159-172.
- Blaser, C. (2013). Un « chantier 3 » pour soutenir le développement des compétences en lecture et en écriture dans toutes les disciplines au collège et à l'université. *Correspondance*, 18(2). <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/hors-des-sentiers-battus/un-chantier-3-pour-soutenir-le-developpement-des-competences-en-lecture-et-en-ecriture-dans-toutes-les-disciplines-au-college-et-a-luniversite/>

- Blaser, C. et Chartrand, S.-G. (2009). Étayer des activités de lecture et d'écriture dans toutes les disciplines scolaires. *Québec français*, 154, 114-116.
- Blaser, C. et Pollet, M.-C. (2010). *L'appropriation des écrits universitaires*. Namur: Diptyque.
- Braund, M. et Driver, M. (2005). Pupils' perceptions of practical science in primary and secondary school : implications for improving progression and continuity of learning. *Educational Research*, 47(1), 77-91.
- Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Eulang: bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles, Belgique : De Boeck & Larcier.
- Candelier, M. (dir.) (2007). *CARAP – Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Strasbourg, France : Centre Européen pour les Langues Vivantes / Conseil de l'Europe.
- Carignan, I., Beaudry, M.-C. et Larose, F. (dir.) (2016). *La recherche-développement et la recherche-action au service de la littératie*. Sherbrooke, QC : Éditions de l'Université de Sherbrooke.
- Carignan, I. et Beauregard, F. (2010). Lire avec fison : intégrer la famille dans la lecture. Dans M. Hébert et L. Lafontaine (dir.), *Pratiques et outils pédagogiques en littératie dans une perspective d'inclusion* (p. 97-109). Montréal, QC : Presses de l'Université du Québec (PUQ).
- Carignan, I., Grenon, V. et Caron, A. (2012). Les facteurs favorisant l'activation et la non-activation des hyperliens en 6<sup>e</sup> année du primaire. Dans M. Lebrun, N. Lacelle et J.-F. Boutin (dir.), *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école* (p. 77-91). Montréal, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Chartrand, S. G. et Prince, M. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois. *Canadian Journal of Education*, 32(2), 317-343.
- Chénard, P., Francoeur, É. et Doray, P. (2007). *Les transitions scolaires dans l'enseignement postsecondaire: formes et impacts sur les carrières étudiantes*. Montréal, QC : Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie.
- Cheung, A. C. et Slavin, R. E. (2012). How features of educational technology applications affect student reading outcomes: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 7(3), 198-215.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ). (2012). *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, du Loisir et du Sport. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2012). Littéracies universitaires: présentation. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (153-154), 3-19.

- Dezutter, O., Myre-Bisaillon, J. et Haigh, C. (2015). *Évaluation de la distribution et de l'utilisation des dépliants visant à sensibiliser les parents à la lecture et à l'écriture*. Rapport final. Sherbrooke, QC: Projet partenaires pour la réussite éducative en Estrie.
- Donahue, C. K. (2008). *Écrire à l'université : Analyse comparée en France et aux États-Unis*. Villeneuve d'Ascq, France: Presses universitaires du Septentrion.
- Fédération étudiante collégiale du Québec (FECQ). (2011). *Pour une éthique de l'égalité des chances. Recherche sur les étudiants ayant des besoins particuliers*. Montréal, QC : Fédération étudiante collégiale du Québec.
- Fichten, C. S., Jorgensen, S., Havel, A. et Barile, M. (2006). *College students with disabilities: Their future and success*. Rapport de recherche final présenté au Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture. Montréal, QC: FRQSC.
- Gingras, M. et Terrill, R. (2006). *Passage secondaire-collégial: caractéristiques étudiantes et rendement scolaire: 10 ans plus tard*. Montréal, QC: Service régional d'admission du Montréal métropolitain.
- Goyette, M., Pontbriand, A. et Bellot, C. (2011). *Les transitions à la vie adulte des jeunes en difficulté. Concepts, figures et pratiques*. Québec, QC: PUQ.
- Hébert, M. et Lépine, M. (2013). De l'intérêt de la notion de littératie en francophonie : un état des lieux en sciences de l'éducation. *Globe : Revue internationale d'études québécoises*, 16(1), 25-43.
- Jaubert, M. et Rebière, M. (2011). Positions énonciatives pour apprendre dans les différentes disciplines scolaires: une question pour la didactique du français? *Pratiques*, (149), 112-128.
- Knighton, T., Brochu, P. et Gluszynski, T. (2010). *À la hauteur: Résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE. La performance des jeunes du Canada en lecture, en mathématiques et en sciences. Premiers résultats de 2009 pour les Canadiens de 15 ans*. Ottawa, ON: Ressources humaines et Développement des compétences Canada, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) et Statistique Canada.
- Larose, F., Beaudry, M.-C., Bédard, J., Carignan, I., Dezutter, O. et Grenon, V. (2016). *Étude des représentations et des pratiques de recours aux technologies numériques chez des élèves et des enseignants québécois du secondaire ainsi que de leurs impacts sur l'apprentissage de l'écriture*. Rapport de recherche. Programme de recherche sur l'écriture 2010-2011. Fonds de recherche du Québec – Société et Culture (FRQSC). Québec, QC : FRQSC.
- Lépine, M. (2016, soumis). *L'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à l'école primaire : enquête sur les pratiques déclarées et les conceptions d'enseignants québécois*. Thèse de doctorat inédite. Montréal, QC : Université de Montréal.



- Lousada, E. et Dezutter, O. (2016). La rédaction de genres universitaires : pratiques et points de vue d'étudiants universitaires au Brésil et au Québec. *Le français à l'université*, 21(1). <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=2219>
- Maurer, B. (2007). *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée : langues africaines-langue française*. Paris, France : L'Harmattan.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ). (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2003). *Programme d'éveil à la lecture et à l'écriture en milieu défavorisé*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2008a). *Plan d'action sur la lecture à l'école*. Rapport d'évaluation. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2008b). *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire*. Rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture présenté à la ministre de l'Éducation. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2010a). *Plan d'action pour l'amélioration du français à l'enseignement primaire et secondaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2010b). La formation professionnelle au secondaire : les employeurs s'expriment. Québec, QC: Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/SonEmpSec2006-2007.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/SonEmpSec2006-2007.pdf)
- Ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche, de la science et de la technologie (MESRST) et ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2013). *La formation technique au collégial : les employeurs s'expriment*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Moore, D., Sabatier, C., Jacquet, M. et Masinda, M. (2009). Voix africaines à l'École de la francophonie canadienne. Réflexions pour une culture didactique du plurilinguisme contextualisée. Dans P. Blanchet, D. Moore et S. Asselah Rahal (dir.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée* (p. 20-40). Paris, France: Agence Universitaire de la Francophonie.
- Myre-Bisaillon, J., Ayotte, S., Chalifoux, A., Dionne, C., Colette, K. et Puentes-Neuman, G. (2012). *L'éveil à la lecture et à l'écriture dans les services de garde en milieu scolaire*. Rapport final. Programme de partenariat pour le développement social. Ottawa, ON : Gouvernement du Canada.
- Myre-Bisaillon, J., Bédard, M.-E. et Auger, A. (2007). Portrait des compétences langagières des élèves scolarisés en première année CFER. *Éducation et francophonie*, 35(1), 203-215.

- Myre-Bisaillon, J., Chalifoux, A., Lapointe-Garant, M.-P., Dionne, C. et Rodrigue, A. (2014a). Éveil à la lecture et à l'écriture dans les services de garde en milieu scolaire : engagement et ouverture face aux livres. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 17(2), 125-147.
- Myre-Bisaillon, J., Marchand, P., Beaudoin, C., Fontaine, E. et Rodrigue, A. (2014b). L'album de littérature jeunesse : pour continuer de développer les compétences en lecture et en écriture en mathématiques. *Vivre le primaire*, 27(4), 41-43.
- Myre-Bisaillon, J., Marchand, P., Fontaine, É. et Beaudoin, C. (2013). *La littérature jeunesse pour des apprentissages multidisciplinaires. Lecture, écriture et mathématique au 2<sup>e</sup> cycle du primaire*. Montréal, QC : CEC.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)*. En ligne: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2013a). *OECD Skills Outlook 2013. First Results from the Survey of Adult Skills*. Paris, France: Auteur.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2013b). *Les grandes mutations qui transforment l'éducation 2013*. Paris, France : Auteur.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, (138), 9-17.
- Pelletier, J. et Lachapelle, G. (2016). *Français écrit au collégial et marché du travail*. Rapport de recherche. MEES (PAREA). Sherbrooke, QC : Cégep de Sherbrooke.
- Penloup, M.-C. (1999). *L'écriture extrascolaire des collégiens*. Des constats aux perspectives didactiques. Paris, France : ESF
- Penloup, M.-C. (2012). Littératies numériques : quels enjeux pour la didactique de l'écriture-lecture ? Réponse à Jeannine Gerbault. *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle*, 9(2), 129-140.
- Penloup, M.-C. et Reuter, Y. (dir.) (2001). Les pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture des élèves. *Repères*, 23. [http://ife.ens-lyon.fr/edition-electronique/archives/reperes/web/fascicule.php?num\\_fas=279](http://ife.ens-lyon.fr/edition-electronique/archives/reperes/web/fascicule.php?num_fas=279)
- Perron, B. (2013, avril). *Production de connaissances sur la préparation à l'école et la réussite scolaire: l'apport des enquêtes de l'Institut de la statistique du Québec*. Conférence dans le cadre de la 3<sup>e</sup> Rencontre scientifique de VISAJ. Québec, QC : Gouvernement du Québec / Institut de la statistique du Québec.
- Pollet, M.-C. (dir.) (2012). *De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur*. Namur, Belgique: Diptyque.

- Portelance, L. et Lessard, C. (2002). *Le soutien aux élèves à risque de l'école montréalaise: analyse des perceptions des acteurs et des plans d'actions des écoles*. Montréal, QC : LABRIPROF-CRIFPE, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., Deslandes R. (2007). *Guide de prévention du décrochage scolaire : Y'a une place pour toi!* 2e édition. Québec, QC : Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ).
- Rispail, M. (2011). Littéracie : une notion entre didactique et sociolinguistique – enjeux sociaux et scientifiques. *ForumLecture.ch*, 1, 1-11.
- Sabatier, C. (2005). *Rôle de l'école dans le développement et la construction du plurilinguisme chez des enfants issus de la migration maghrébine en France*. Lille, France: ANRT.
- Sabatier, C. (2008). Compétence plurilingue et dynamique d'appropriation langagière. Dans V. Castellotti et D. Moore (dir.), *La compétence plurilingue : regards francophones*. Transversales, Langues, sociétés, cultures et apprentissages (vol. 23). Berne, Suisse : Peter Lang.
- Saint-Laurent, L. (2002). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. Boucherville, QC : Gaëtan Morin.
- Schneuwly, B. et Dolz, J. (1997). Les genres scolaires. Des pratiques scolaires aux objets d'enseignement. *Repères*, 15, 27-40.
- Sénéchal, M. et Whissell, J. (à paraître). Des livres et des mots : l'entrée dans l'univers de l'écrit de 4 à 9 ans. Dans M. F. Morin, D. Alamargot et C. Gonçalves (dir.), *Perspectives actuelles sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture / Contributions about learning to read and write*. Sherbrooke, QC : Les Éditions de l'Université de Sherbrooke.
- Serres, M. (2012). *Petite Poucette*. Paris, France : Le Pommier.
- Shaienks, D. et Gluszynski, T. (2009). *Transitions entre les études et le marché du travail chez les jeunes adultes*. Ottawa, ON: Ministre de l'Industrie et Statistique Canada.
- Swales, J. M. et Feak, C. B. (1994). *Academic writing for graduate students: essential tasks and skills*. Ann Arbor, MI : University of Michigan.
- Teale, W. H. et Sulzby, E. (1986). *Emergent Literacy: Writing and Reading. Writing Research: Multidisciplinary Inquiries into the Nature of Writing Series*. Norwood, NJ : Ablex Publishing Corporation.
- Ville de Longueuil. (2015). *Plan d'action en matière de littératie*. Longueuil, QC : Auteur.  
[https://www.longueuil.quebec/files/longueuil/images/PDF/Plan\\_action\\_litteratie.pdf](https://www.longueuil.quebec/files/longueuil/images/PDF/Plan_action_litteratie.pdf)

**Liste des membres du Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture (Collectif CLÉ)**

Direction

**Olivier DEZUTTER (Université de Sherbrooke) - Codirecteur**

[olivier.dezutter@usherbrooke.ca](mailto:olivier.dezutter@usherbrooke.ca)

Département de pédagogie

**Julie MYRE-BISAILLON (Université de Sherbrooke) - Codirectrice**

Département d'études sur l'adaptation scolaire et sociale

Membres chercheurs (en ordre alphabétique)

**Marie-Christine BEAUDRY (Université du Québec à Montréal)**

Département de didactique des langues

**Christiane BLASER (Université de Sherbrooke)**

Département de pédagogie

**Carole BOUDREAU (Université de Sherbrooke)**

Département d'études sur l'adaptation scolaire et sociale

**Ginette BOUSQUET (Cégep de Sherbrooke)**

Département de sciences humaines

**Isabelle CARIGNAN (TELUQ)**

Département d'éducation

**Martine CAVANAGH (Université d'Alberta)**

Campus St-Jean

**Simon COLLIN (Université du Québec à Montréal)**

Département de didactique des langues

**Godelieve DEBEURME (Université de Sherbrooke)**

Département de l'enseignement au préscolaire et au primaire

**Claire DENIS (Cégep de Sherbrooke)**

Département de sciences sociales

**Louis DESMEULES (Cégep de Sherbrooke)**

Département de philosophie

**Christiane DONAHUE (Dartmouth College)**  
Institute for Writing and Rhetoric Linguistics

**Érick FALARDEAU (Université Laval)**  
Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage

**Marie-Hélène FORGET (Université du Québec à Montréal)**  
Département de didactique des langues

**Corinne HAIGH (Université Bishop's)**  
School of Education

**Manon HÉBERT (Université de Montréal)**  
Département de didactique

**Guillaume LACHAPPELLE (Cégep de Sherbrooke)**  
Département de français

**Sunny Man Chu LAU (Université Bishop's)**  
School of Education

**Martin LÉPINE (Université de Sherbrooke)**  
Département de l'enseignement au préscolaire et au primaire

**Lucie LIBERSAN (Collège Ahuntsic)**  
Département de français et lettres

**Marie-Andrée LORD (Université Laval)**  
Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage

**Éliane LOUSADA (Université de São Paulo)**  
Département de lettres modernes

**Patricia MARCHAND (Université de Sherbrooke)**  
Département d'études sur l'adaptation scolaire et sociale

**Pascale NOOTENS (Université de Sherbrooke)**  
Département d'études sur l'adaptation scolaire et sociale

**Véronique PARENT (Université de Sherbrooke)**  
Département de psychologie

**Julie PELLETIER (Cégep de Sherbrooke)**  
Département de français

**Manon POULIN (Cégep de Sherbrooke)**

Département de français

**Cécile SABATIER (Université Simon Fraser)**

Faculty of Education

**Marion SAUVAIRE (Université Laval)**

Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage

**Lynn THOMAS (Université de Sherbrooke)**

Département de pédagogie

**Élaine TURGEON (Université du Québec à Montréal)**

Département de didactique

**Carine VILLEMAGNE (Université de Sherbrooke)**

Département d'études sur l'adaptation scolaire et sociale

**François VINCENT (Université du Québec en Outaouais)**

Département des sciences de l'éducation

**Nathalie SPANGHERO-GAILLARD (Université Toulouse - Jean Jaurès)**

Département des sciences du langage - UFR de Langues, littératures et civilisations étrangères

Membres collaborateurs

**Josiane BERGERON (Commission scolaire Eastern Townships)**

Coordonnatrice du Projet Partenaires pour la réussite éducative en Estrie (PRÉE)

**Françoise BLEYS (Université de Sherbrooke)**

Directrice du Centre de langues

**Jean-Philippe BOUDREAU (Collège Montmorency)**

Directeur éditorial de la revue *Correspondance*