



Recherche sur la réussite scolaire et éducative

Dossier de développement

9 septembre 2016

INTRODUCTION

Le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) a acheminé au Ministre de l'Éducation six propositions le 6 juin dernier. Il a annoncé un dossier de développement en rapport avec les propositions formulées. La directrice du CRIRES ainsi que le président du Conseil d'administration ont été reçus par le Ministre le 6 juillet dernier.

Avant de nous engager dans la documentation de chacune des propositions, nous tenons à souligner que celles-ci ont été retenues nonobstant le niveau socio-économique des familles ainsi que le contexte social élargi des élèves dans lesquelles les propositions s'inscrivent. En d'autres mots, le CRIRES rappelle que la réussite scolaire est un phénomène de bien plus larges dimensions que ce qui est couvert par les six propositions ci-après développées. Ainsi, ne sont pas abordées les inégalités sociales, que le seul fait de la scolarité n'arrive pas à éliminer¹. La littérature scientifique internationale observe d'ailleurs que l'école reproduit, plutôt que réduit, les inégalités sociales². Le rapport du Conseil supérieur de l'éducation, dû incessamment, ne manquera pas d'insister sur les questions de justice et d'équité en matière d'éducation devant l'intensification constatée de la présence d'inégalités scolaires en sol québécois³.

Ce dossier de développement est le résultat d'une collaboration entre chercheur-e-s qui se sont occupés à retenir de solides références en appui à chacune des six propositions déjà communiquées avec leurs considérants respectifs⁴. Celles-ci traduisent le savoir collectif du CRIRES, soit ce que ses membres (Comité scientifique, Assemblée des membres, Conseil d'administration) retiennent de soumettre en amont de la consultation annoncée par le MEES sur la réussite éducative de cet automne. Les considérants qui relèvent davantage du jugement pratique sont appuyés par des références de sources diverses.

Vu le caractère aride du présent document, le CTREQ est à produire, en collaboration directe avec le CRIRES, des feuillets⁵ sur chacune des propositions. Cette initiative facilitera l'accès à celles et ceux qui voudront appuyer leurs propos sur des résultats de recherche lors de la consultation ministérielle ou pour éclairer leurs propres processus de décision, dans leurs contextes respectifs, au bénéfice de la réussite scolaire et éducative.

¹ Voir les archives du Rendez-vous CSQ de l'éducation 2016 au lien <http://rdv.education.lacsq.org/ressources/>

² Voir l'article d'un psychologue de l'éducation renommé, Berliner, C. (2013). Effects of Inequality and Poverty vs. Teachers and Schooling on America's Youth. *Teachers College Record*, 115(12), 1-26.

³ Voir les actes de l'Université d'été sur les inégalités scolaires (UQAC, aout 2016, à paraître). Information disponible sous peu au lien suivant : <http://www.periscope-r.quebec/fr/articles/2016/09/universite-detee-sur-les-inegalites-scolaires-uqac>

⁴ Ce développement nous a conduits à apporter quelques modifications à la formulation des propositions 1 et 6 ainsi qu'aux considérants de la proposition 5.

⁵ Les feuillets du CTREQ seront disponibles au lien suivant : <http://www.periscope-r.quebec/fr/articles/2016/09/consultation-sur-la-reussite-educative-feuillets-criresctreq>

PROPOSITION 1
PASSAGE DES ENFANTS À L'ÉCOLE

Poursuivre le développement du réseau des CPE compte tenu de leur mission éducative et préventive auprès des jeunes enfants et du fait que leur niveau de qualité éducative est éprouvé.

Si l'intention est de poursuivre l'implantation de classes de maternelle 4 ans en milieu défavorisé, s'inspirer et s'arrimer à ce qui se fait déjà, entre autres, dans les CPE.

Offrir aux différents milieux éducatifs un service de soutien au repérage des forces et des vulnérabilités des jeunes enfants, voire le soutien nécessaire dans les cas qui l'exigent.

Les considérants qui ont mené à la formulation de cette proposition sont ci-après appuyés.

L'effet positif maintes fois documenté de la fréquentation d'un CPE sur la réussite éducative présente et ultérieure des enfants

Plusieurs études démontrent que la fréquentation d'un service éducatif de qualité est importante pour les enfants pendant la petite enfance, d'autant plus pour ceux issus de milieux défavorisés (Bigras & Cleveland, 2011; Bigras & Lemay, 2012; Burchinal & Cryer, 2003; Burger, 2010; Côté, 2012; Geoffroy et al., 2010; INSPQ, 2016; Laurin, Geoffroy et al., 2015; Laurin, Guay et al., 2015, 2016; Peng & Robins, 2010). Il est en effet largement reconnu que ce sont les enfants les plus à risque sur le plan de leur développement qui bénéficient le plus d'interventions de qualité notamment menées dans des environnements éducatifs favorables et stimulants (INSPQ, 2016).

L'analyse contextualisée sur le développement des enfants à la maternelle, effectuée par l'Institut national de santé publique du Québec (INSPQ, 2016), fait d'ailleurs ressortir que la proportion d'enfants vulnérables dans au moins 1 domaine de développement⁶ à la maternelle et qui proviennent de milieux les plus défavorisés est de 44,3% chez les enfants n'ayant fréquenté aucun service éducatif (CPE et maternelle 4 ans), alors qu'il est ramené à 23% chez ceux ayant profité d'un service éducatif (CPE et maternelle 4 ans) (INSPQ, 2016; Simard et al., 2013).

Les données de l'Enquête montréalaise sur l'expérience préscolaire des enfants à la maternelle⁷, menée en parallèle à l'Enquête sur le développement des enfants à la maternelle (EQDEM) en 2012, apportent des précisions à ces données (Laurin, Guay et al., 2015, 2016). Parmi les familles issues de

⁶ Il peut s'agir des domaines suivants : 1) santé et bien-être ; 2) compétences sociales ; 3) maturité affective ; 4) développement cognitif et langagier ; et 5) connaissances générales (voir le lien <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/enfants-ados/developpement-enfants-maternelle-2012.pdf>).

⁷ Voir le lien http://www.dsp.santemontreal.qc.ca/dossiers_thematiques/tout_petits_familles/thematique/enquete_montréalaise_sur_lexperience_prescolaire_des_enfants_a_la_maternelle_emep/lemep_en_bref.html

milieux défavorisés, les enfants qui ont exclusivement fréquenté un CPE pendant leur petite enfance sont 3,3 fois moins susceptibles d'être vulnérables dans au moins un domaine de leur développement que leurs pairs n'ayant pas fréquenté un service éducatif.

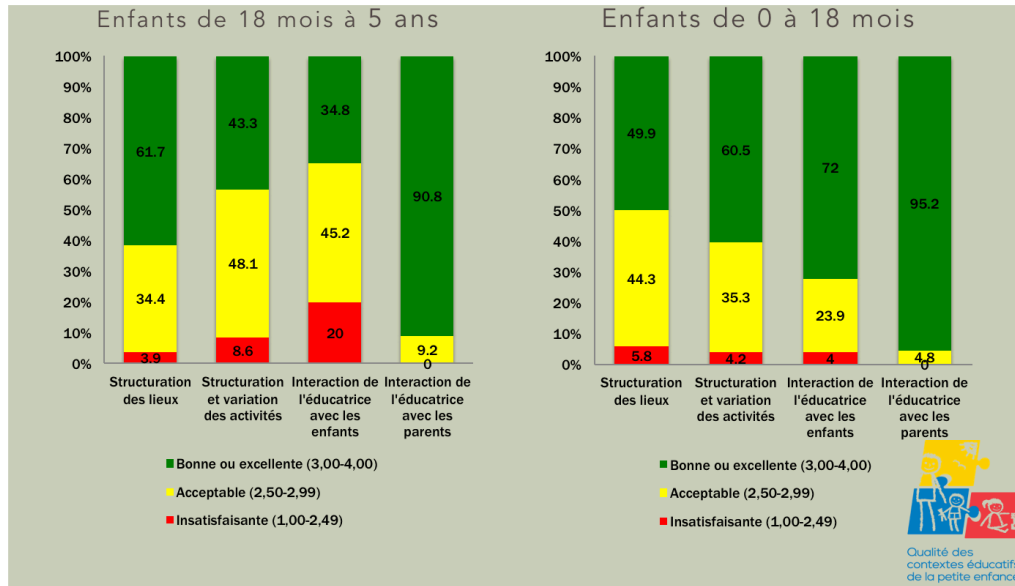
L'étude de Laurin et ses collaborateurs (2015), publiée dans *Pediatrics* et provenant de données collectées dans l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ), en ajoute. Les enfants issus de milieux socioéconomiques défavorisés obtiennent de meilleurs résultats scolaires à l'âge de 12 ans s'ils ont fréquenté de manière intensive un service d'éducation préscolaire en bas âge. Qui plus est, en sixième année du primaire, l'écart dans le rendement scolaire entre les enfants issus de familles favorisées et ceux issus de familles défavorisées disparaît lorsque ces derniers ont fréquenté un CPE. Suivant ces constats qui se cumulent au fil du temps, Tremblay (2016), créateur et directeur du Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants (CEDJE), affirme, dans un article récemment paru dans *Le Devoir* :

« Jamais on ne fait ce qu'on devrait faire, c'est-à-dire investir beaucoup plus pour faire en sorte que les enfants des milieux défavorisés aillent en CPE et y aient des places bien encadrées, juge-t-il. Il y a toute une coordination qui est nécessaire pour qu'on puisse aider dès la grossesse ces enfants défavorisés avec un haut risque d'avoir des problèmes d'adaptation à long terme. Les CPE sont un moyen important pour réduire ces problèmes, mais c'est un moyen qui doit être articulé avec tous les autres services que l'on donne aux familles qui sont en difficulté »⁸.

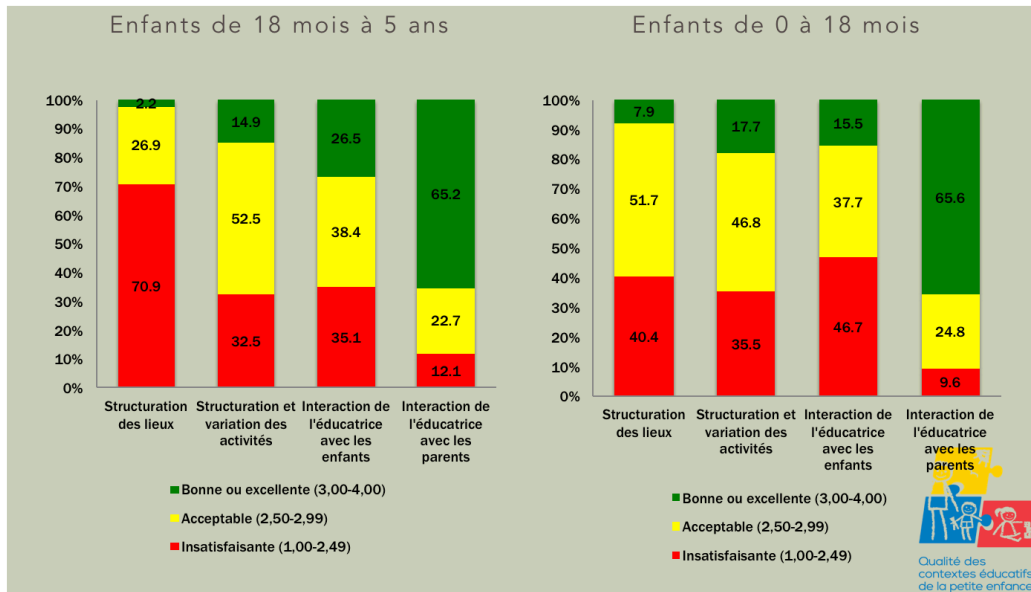
Or, les mesures les plus efficaces pour garantir le succès scolaire ultérieur consistent en l'accès à des services éducatifs de qualité, universels et gratuits. Au Québec, les CPE, dont la qualité est éprouvée, répondent d'ailleurs à ces critères. En effet, parmi les services de garde éducatifs, entre autres, ils sont ceux qui s'avèrent de plus grande qualité (Drouin et al., 2004; Gingras et al., 2014; voir les deux figures suivantes).

⁸ Voir le lien <http://www.ledevoir.com/societe/education/469949/cpe-des-etablissements-qui-changent-les-choses>

ENQUÊTE GRANDIR EN QUALITÉ 2014 CENTRE DE LA PETITE ENFANCE



ENQUÊTE GRANDIR EN QUALITÉ 2014 GARDERIES NON SUBVENTIONNÉES



Figures tirées de la présentation de N. Bigras, Colloque PÉRISCOPE : Interfécondation des savoirs au bénéfice de la réussite scolaire, ACFAS 2016.

Les CPE sont également à vocation non commerciale; ils sont relativement accessibles et diversifiés. Rappelons que des effets positifs ont été maintes fois documentés sur le développement de l'enfant et sur sa réussite éducative ultérieure. Ainsi, ce type de services éducatifs de qualité, destiné à la petite enfance, favorise l'égalité des chances, la réussite scolaire et la réduction des inégalités sociales et la réussite éducative (Bigras, 2016). Enfin, la poursuite du développement du réseau des CPE devrait s'inscrire dans un modèle d'universalisme proportionné, soit des services éducatifs universels, mais qui sont déployés selon une échelle et une intensité proportionnelles au degré de défavorisation de la population⁹. Précisons qu'en lien avec cette proposition, il convient de consulter la recommandation 1 de l'avis « Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services » du Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ), paru en 2012 (p. 78)¹⁰.

Les besoins de l'enfant de 4 et 5 ans en matière d'apprentissages et de développement

En lien avec cette proposition, le même avis du CSÉ recommande « de promouvoir une approche et des pratiques pédagogiques appropriées au développement des jeunes enfants et de réaffirmer la pertinence d'une approche centrée sur le développement global et l'enfant actif dans l'apprentissage » (Conseil supérieur de l'éducation, 2012, p. 81).

Pour ce faire, il faut offrir une formation universitaire de qualité permettant d'approfondir les connaissances des futurs enseignant-e-s sur les apprentissages et le développement de l'enfant au regard de ses différentes dimensions, soit les dimensions motrice et psychomotrice, sociale et affective, langagière et cognitive. Il s'agit là d'en arriver à décrire les forces et les capacités de l'enfant dans chacune des dimensions de son développement, tout en permettant de cibler les zones de l'intervention qui le propulseront à des niveaux supérieurs. Cette formation devrait s'intensifier dans la formation du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire, puisque les maternelles 4 ans se déroulent en contexte scolaire. Rappelons que les baccalauréats en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire n'allouent actuellement que très peu de crédits à l'éducation préscolaire. Par ailleurs, la formation devrait minimalement se prolonger avec un microprogramme de formation à l'éducation préscolaire au 2^e cycle universitaire.

Considérant aussi que les systèmes éducatifs performants comme celui de la Finlande exigent une formation de second cycle spécialisée en éducation préscolaire et que cette formation enchâsse plusieurs cours spécifiques sur le développement des jeunes enfants, il faudra offrir une formation à l'éducation préscolaire de second cycle (microprogramme ou DESS), où les connaissances sur le développement de l'enfant, sur les contextes pédagogiques propulsant les développements fondamentaux de l'enfant, sur l'intervention précoce et une posture critique au regard du dépistage précoce sont poussés plus loin. C'est ce qui permettra d'avoir des enseignant-e-s qualifiés, aptes à intervenir sur la base d'une approche centrée sur le développement global et l'enfant actif dans ses apprentissages, comme le recommande le CSÉ (2012).

⁹ Voir le lien http://earlylearning.ubc.ca/media/publications/proportionate_universality_brief_fr_4pgs_-_29apr2013.pdf

¹⁰ Voir le lien <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0477.pdf>

L'attrait financier d'un accès universel, accessible et gratuit à un service éducatif de qualité pour les familles des enfants de 4 ans, notamment pour celles issues de milieux défavorisés

Bigras (2016) identifie quatre conditions essentielles des services éducatifs de qualité : 1) la diversité; 2) l'accessibilité; 3) l'universalité; et 4) la qualité.

- 1) **DIVERSITÉ** : L'offre des services éducatifs selon la capacité d'offrir une diversité de services éducatifs répondant à des besoins variés de la population (public, privé, conjoint, service d'état, milieu familial).
- 2) **ACCESSIBILITÉ** : Fait état de la facilité de chacun à profiter d'un service éducatif. Plus un service est accessible financièrement et/ou géographiquement, plus le public, un groupe ou l'ensemble des individus a de la facilité à y recourir dans un délai raisonnable et à un coût relatif au revenu.
- 3) **UNIVERSALITÉ**: Correspond à l'étendue de la mesure politique à l'ensemble de la population, sans égard au revenu, à la classe sociale ou au statut d'une personne. Ex: L'universalité des coûts du service signifie des frais égaux pour tous.
- 4) **QUALITÉ**: Composantes du service offert associées à des bénéfices pour le développement des enfants et le bien-être des familles.

De ces quatre conditions, la qualité éducative apparaît la plus porteuse pour favoriser la réussite éducative des jeunes enfants. La qualité éducative se compose, d'une part, de la qualité structurelle qui est associée aux conditions pour soutenir le travail des adultes qui accueillent les jeunes enfants (p. ex., le ratio adulte-enfant, les formations initiale et continue) (Bigras et al., 2010; Clarke-Stewart et al., 2002; Drouin et al., 2004; Ghazvini & Mullis, 2002; Goelman et al., 2000; NICHD Early Child Care Research Network, 2002; Pianta et al., 2015). D'autre part, la qualité des processus renvoient aux interactions qui touchent directement l'enfant (Bigras et al., 2010). Lors du récent lancement de l'Observatoire des Tout-petits, financé par la Fondation Lucie et André Chagnon, l'importance d'assurer l'accès à un service éducatif de qualité ressortait.

Considérant, d'une part, que le réseau des CPE est en plein développement depuis 1997 et que plusieurs investissements y ont été faits, compte tenu que la qualité est éprouvée d'autre part, le développement de ce réseau peut être privilégié pour les enfants de milieux défavorisés. C'est d'ailleurs ce qu'affirme Tremblay, rappelons-le. Par ailleurs, si le souhait du Ministre consiste bel et bien à poursuivre l'implantation des maternelles 4 ans à temps plein en milieu défavorisé, alors s'assurer de respecter les besoins des enfants de 4 et 5 ans en matière d'apprentissages et de développement. Aussi, la qualité des services éducatifs offerts en maternelle 4 ans devra mobiliser l'attention.

Les dépenses qui s'imposeront pour poursuivre l'implantation de la maternelle 4 ans

Le CRIRES reconnaît ce considérant, mais ne dispose pas d'études précises à ce sujet. Nous vous invitons toutefois à consulter le mémoire de Bigras et al. (2015) sur le projet de loi 28.

Les importantes retombées financières à long terme pour le gouvernement de chaque dollar investi dans la petite enfance, d'une part, et les compressions qui persistent, d'autre part

Dans son fascicule, l'INSPQ (2016) affirme qu'à l'échelle mondiale, les sociétés qui investissent dans la petite enfance sont les sociétés dont l'état de santé est le meilleur et dont les niveaux d'inégalités en matière de santé sont les plus faibles au monde. Le lauréat du prix de la banque de Suède en sciences économiques en mémoire d'Alfred Nobel, James Heckman, le souligne d'ailleurs depuis longtemps (p.ex. Heckman, 2000, 2006, 2008). Il affirme qu'un dollar investi en petite enfance permet d'épargner 7\$ à l'âge adulte en services de toutes sortes.

La préoccupation du gouvernement au regard du « dépistage précoce » d'une part et, de l'autre, le résultat des études faisant ressortir la grande variabilité interindividuelle dans le développement typique de l'enfant à cet âge

Il convient de baliser les concepts d'intervention précoce et de dépistage afin d'éviter les dérives possibles menant à des diagnostics à outrance et contribuant souvent à construire de toute pièce les difficultés scolaires. Contrairement à une conception où l'évaluation consiste à dresser, à un moment donné, un portrait fixe des performances d'un apprenant par rapport à une norme sociale, une conception dynamique de l'évaluation et de l'intervention doit être mise de l'avant en s'intéressant d'abord et avant tout aux raisonnements et aux processus déployés par le jeune enfant, nécessairement situés dans une tâche, de préférence complexe. Bien que dresser un portrait des savoirs de l'enfant à un moment donné de son développement ne soit pas inintéressant en soi, dans une conception dynamique, l'évaluation devrait davantage permettre de décrire finement les raisonnements et les processus de l'apprenant, en délimitant ce qu'il parvient à faire (ses forces) et ce qu'il ne parvient pas à faire (ses défis sociaux, conceptuels et langagiers), dans un contexte authentique. L'évaluation doit ainsi permettre de circonscrire les interventions éducatives propices à soutenir le développement prochain de l'élève.

Dans cette même logique, l'intervention ajustée au niveau de l'enfant implique, *sine qua non*, une évaluation constante de ce qu'il fait, pense et exprime en cours de réalisation des diverses interventions. Dans cette perspective, les interventions et les évaluations de l'enseignant à l'éducation préscolaire, voire au début primaire, sont en mouvement et se déplacent, de manière dynamique, en fonction des avancées de l'enfant. Une telle conception suppose ainsi que le jeune enfant a déjà une capacité d'autorégulation sur la structuration de ses connaissances. Le qualificatif dynamique se rapporte donc à ce système ouvert de structurations autorégulées par l'enfant lui-même, enfant qui évolue par et dans un contexte socioculturel précis.

Or, le danger du dépistage précoce est de procéder à une évaluation fixe de l'enfant, de le catégoriser par l'intermédiaire de ses difficultés et, plus souvent qu'autrement, de procéder à des interventions de type « exercices répétés » à des tâches décontextualisées et réduites. Ce faisant, l'enfant perd le sens dans ses apprentissages, ce qui contribue à un désengagement et une baisse importante de la motivation, sans compter, comme le dénoncent vivement Goodman (2005/1986) et Goodman (2011), que ceci engendre un effet pervers, notamment celui de contribuer à accentuer la difficulté.

Des collaborations possibles

Poursuivre le développement du réseau des CPE avec l'Association québécoise des centres de la petite enfance et les différents regroupements régionaux s'avère tout à fait pertinent (par ex., réinvestissement, augmentation des exigences en matière de formation des éducatrices). La Fédération des cégeps pourrait être sollicitée pour offrir une formation en ligne spécifique et un service de soutien au repérage des vulnérabilités des plus jeunes aux technicien-ne-s en exercice en garderie, d'une part, et aux parents, d'autre part.

Bibliographie

- Baillargeon, M., Jacques, M., & Lamothe, D. (1996). Quatre environnements pour la petite enfance – La famille, la garderie, la maternelle et la garde scolaire, *Nouvelles CSQ, septembre-octobre 1996*, 25-28.
- Bigras, N. (2016). *Bilan des connaissances sur la qualité des services éducatifs pendant la petite enfance*. Communication présentée au 84^e Congrès de l'ACFAS (10 mai 2016). Montréal, Canada: Université du Québec à Montréal.
- Bigras, N., Lemay, L., Brunson, L., Lehrer, J., Cantin, G., Charron, A., Cadoret, G., Fournier, R., Bouchard, C., Coutu, S., & Cleveland, G. (2015). *Qualité, universalité et accessibilité, éclairages de la recherche et recommandations pour les politiques*. Mémoire présenté à la commission des finances publiques portant le projet de loi 28.
- Bigras, N., & Cleveland, G. (2011). *Les déterminants de la qualité dans les services de garde en installation au Québec*. Communication présentée au 79^e Congrès de l'ACFAS (10 mai 2011). Sherbrooke, Canada: Université de Sherbrooke.
- Bigras, N., & Lemay, L. (2012). *Est-il bénéfique pour les enfants de fréquenter les services de garde? Constats et recommandations*. Dans N. Bigras et L. Lemay (dir.), *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement de l'enfant – État des connaissances* (p. 377-394). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Bigras, N., Bouchard, C., Cantin, G., Brunson, L., Coutu, S., Lemay, L., & Charron, A. (2010). A Comparative Study of Structural and Process Quality in Center-Based and Family-Based Child Care Services. *Child and Youth Care Forum*, 39(3), 129-150. doi:10.1007/s10566-009-9088-4
- Bouchard, C. (Accepté). Le développement global de l'enfant à l'éducation préscolaire. Dans A. Baby & Charron, A. (Éds.), *Intervenir à l'éducation préscolaire. Pour favoriser le développement global* (2^e éd.). Montréal, Canada : CEC.
- Bouchard, C. (Accepté). Le développement global de l'enfant au préscolaire. Aux couleurs du kaléidoscope! *Revue Préscolaire*.
- Bouchard, C. (2015). Le développement global de l'enfant âgé de 4 à 8 ans. Quelles implications pour la pratique enseignante à l'éducation préscolaire? *Journée de formation pour les conseillères pédagogiques à l'éducation préscolaire des régions de Québec et Chaudière-Appalaches*. Québec, Canada.
- Bouchard, C., Cantin, G., Charron, A., Crépeau, H., & Lemire, J. (2015). Validation of the Classroom Assessment Scoring System (CLASS) in 4-Year-Old Part-Time Kindergarten in Québec. *2015 Society for Research on Child Development (SRCD) Biennial Meeting*. Philadelphie, États-Unis.
- Bouchard, C., Charron, A., & Bigras, N. (2014). Conclusion. Le jeu en jeu et ses enjeux en contextes éducatifs pendant la petite enfance. *Revue pour la recherche en éducation*, 1(2).

- Bouchard, C., Coutu, S., Bigras, N., Lemay, L., Cantin, G., Bouchard, M. - C., & Duval, S. (2015). Perceived, expressed and observed prosociality among 4 year-old girls and boys in childcare centres. *Early Child Development and Care*, 185(1), 44-65. doi:10.1080/03004430.2014.903940
- Burchinal, M., & Cryer, D. (2003). Diversity, child care quality, and developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 401-426.
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 140-165.
- Clarke-Stewart, K. A., & Alhusen, V. D. (1995). Non-Parental Caregiving. Dans M. H. Bornstein (dir.), *Handbook of parenting: Status and social conditions of parenting* (vol. 3, p. 151-176). Mahwah, États-Unis: Lawrence Erlbaum Associates.
- Conseil supérieur de l'éducation (2012). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès de qualité et de continuité des services* (Rapport du Conseil supérieur de l'éducation du Québec). Québec, Canada: Conseil supérieur de l'éducation.
- Côté, N. (2012). 0-5 ans – Attention cerveau en développement! *Enfant Québec*, 37-41.
- Drouin, C., Bigras, N., Fournier, C., Desrosiers, H., & Bernard, S. (2004). *Enquête Grandir en Qualité*. Québec, Canada: Institut de la statistique du Québec.
- Duval, S., & Bouchard, C. (2015). Le lien entre les fonctions exécutives de l'enfant de 5 ans et son développement global. Dans *Colloque 512 « Soutenir le développement global de l'enfant d'âge préscolaire québécois : pistes d'action et de réflexion émergeant de la recherche empirique », 83e congrès de l'ACFAS*. Rimouski, Canada.
- Duval, S., & Bouchard, C. (2015). Soutenir la préparation à l'école et à la vie des enfants issus de milieux défavorisés ou en difficulté. *Présentation du rapport de recherche soumis au ministère de la Famille, Direction de la santé publique - Agence de la santé et des services sociaux de l'Abitibi-Témiscamingue, Table régionale Enfance-Famille*. Rouyn-Noranda, Canada
- Duval, S., Bouchard, C., Hamel, C., & Pagé, P. (2015). The Classroom Assessment Scoring system in a 5-Year-Old kindergarten in Quebec: Observation and Interview with the teachers. *2015 Society for Research on Child Development (SRCD) Biennial Meeting*. Philadelphie, États-Unis.
- Esping-Andersen, G. (2013). *The three worlds of welfare capitalism*. Cambridge, Royaume-Uni: John Wiley & Sons.
- Filiatrault-Veilleux, P., Bouchard, C., Trudeau, N., & Desmarais, C. (Accepté). Inferential comprehension within the context of story grammar of 3 to 6 years olds: A Scoping Review. *International Journal of Language & Communication Disorders*.
- Forman, B. R., Anthony, J., Seals, L., & Mouzaki, A. (2002). Language development and emergent literacy in preschool. *Seminars in Pediatric Neurology*, 9(3), 173-184.
- Ghazvini A., & Mullis R.L. (2002). Center-based care for young children: examining predictors of quality. *Journal of Genetical Psychology*, 163(1), 112-25.
- Gee, J. P. (2004). Reading as situated language: A sociocognitive perspective. Dans R. B. Ruddell, & N. J. Unrau (Éds.), *Theoretical models and processes of reading* (5ème éd., pp.116-132). Newark, États-Unis: International Reading Association.

- Geoffroy, M.-C., Côté, S. M., Giguère, C.-É., Dionne, G., Zelazo, P. D., Tremblay, R. E., Boivin, M., & Séguin, J. R. (2010). Closing the gap in academic readiness and achievement: the role of early childcare. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *51*(12), 1359-1367. doi: 10.1111/j.1469-7610.2010.02316.x
- Gingras, L., Lavoie, A., & Audet, N. (2015). *Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs 2014* (Rapport de l'Institut de la statistique du Québec). Québec, Canada: Gouvernement du Québec.
- Goelman, H., Doherty, G., Lero, D. S., LaGrange, A., & Tougas, J. (2000). *You Bet I Care! Caring and learning environments : Quality in child care centres across Canada*. Guelph, Canada: Guelph Center for Families, Work and Well-being.
- Goodman, K. (2005/1986). *What's whole in whole language*. Berkeley, États-Unis: RDR Edition.
- Goodman, Y. (2011). Whose knowledge counts in governmental literacy education policies? *Littérature et diversité*. Belgique: Mons.
- Guéricolas, P. (2013). Trois questions à Caroline Bouchard sur la pertinence d'envoyer des enfants de 4 ans à la maternelle. *Lefil*, *48*(2421). Disponible au lien <https://www.lefil.ulaval.ca/trois-questions-34675/>
- Heckman, J. (2000). Policies to foster human capital. *Research in Economics*, *54*, 3-56.
- Heckman, J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, *312*(5782), 1900-1902.
- Heckman, J. (2008). The case for investing in disadvantaged young children, in big ideas for children: investing in our nation's future. Washington, États-Unis: First Focus.
- Heckman, J., & Masterov, D. V. (2007). The productivity argument for investing in young children. *Review of Agricultural Economics*, *29*(3), 446-493.
- Institut national de santé publique du Québec (2016). *Analyse contextualisée sur le développement des enfants à la maternelle*. Québec, Canada: Gouvernement du Québec.
- Joigneaux, C. (2009). La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle. *Revue Française de Pédagogie*, *169*, 17-28.
- Lainé, A., Lacroix, F., & Pulido, L. (2015). Tous prêts pour apprendre à lire à l'élémentaire : s'éveiller à l'écriture à la maternelle. *Les notes du CREN*, *21*. Disponible au lien http://www.cren.univ-nantes.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utils.LectureFichiergw?CODE_FICHER=1446559705798&ID_FICHE=531745
- Landry, P., Pagé, P., & Bouchard, C. (2015). La pensée sociale en maternelle 5 ans : portrait d'enfants de la région de Québec. *Colloque 512 « Soutenir le développement global de l'enfant d'âge préscolaire québécois : pistes d'action et de réflexion émergeant de la recherche empirique »*, 83e congrès de l'ACFAS. Rimouski, Canada.
- Laurin, J. C., Geoffroy, M.-C., Boivin, M., Japel, C., Raynault, M.-F., Tremblay, R. E., & Côté, S. (2015). Child care services, socioeconomic inequalities, and academic performance. *Pediatrics*, *136*(6), 1112-1124.
- Laurin, I., Guay, D., Bigras, N., & Fournier, M. (2015, mars). *Quel est l'effet de la fréquentation d'un service éducatif sur le développement de l'enfant à la maternelle selon le statut socioéconomique?* (Résultats de l'Enquête montréalaise sur l'expérience préscolaire des enfants de maternelle (EMEP, 2012), Fascicule 2). Disponible au lien http://publications.santemontreal.qc.ca/uploads/tx_assmpublications/978-2-89673-475-7_03.pdf

- Laurin, I., Guay, D., Fournier, M., Bigras, N., & Solis, A. (2016). La fréquentation d'un service éducatif préscolaire : un facteur de protection pour le développement des enfants de familles à faible revenu? *Revue canadienne de santé publique*, 106(7), 14-20.
- Lemay, L., & Bouchard, C. (2015). Respecting play, but not sustaining it? The "value of play" quality in center-based and home-based childcares. *2015 Society for Research on Child Development (SRCD) Biennial Meeting*. Philadelphia, USA.
- McCain, M., Mustard, F., & McCuaig, K. (2011). *Le point sur la petite enfance 3, prendre des décisions, agir*. Toronto, Canada: Margaret & Wallace McCain Family Foundation.
- Nelson, K., & Kessler Shaw, L. (2010). Le développement d'un système symbolique socialement partagé. Dans H. Makdissi, A. Boisclair, & P. Sirois (Éds.), *La littératie au préscolaire, une fenêtre ouverte vers la scolarisation* (pp.39-104). Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- NICHD Early Child Care Research Network (2002). Child-care structure, process, and outcome: Direct and indirect effects of child-care quality on young children's development. *Psychological Science*, 13(3), 199-206.
- Nicolopoulou, A. (2010). The alarming disappearance of play from early childhood education. *Human Development*, 53, 1-4.
- Nicolopoulou, A., Schnabel Cortina, K., Ilgaz, H., Broeckmeyer Cates, C., & Barbosa de S. (2015). Using a narrative-and play-based activity to promote low-income preschoolers' oral language, emergent literacy, and social competence. *Early Childhood Research Quarterly*. Disponible au lien <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.006>
- Peng, D., & Robins, P. K. (2010). Who should care for our kids: the effects of infant child care on early child development? *Journal of Children and Poverty*, 16(1), 1-45.
- Pesco, D., & Gagné, A. (2015). Scaffolding narrative skills: A meta-analysis of instruction in early childhood settings. *Early Education and Development*, 1-21. doi:10.1080/10409289.2015.1060800.
- Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519.
- Sanchez, C., & Makdissi, H. (2015). Intervenir précocement pour soutenir l'élaboration de relations causales nécessaires à la compréhension du récit. Dans A. Buisse, *Symposium Intervenir sur ou influencer le développement (partie 2)*. 83e Congrès de l'ACFAS. Rimouski, Canada.
- Simard, M., Tremblay, M.-E., Lavoie, A., & Audet, N. (2013). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2012*. Québec, Canada: Institut de la statistique du Québec.

PROPOSITION 2

PASSAGE DE L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE AU SAVOIR LIRE POUR APPRENDRE POUR LES ÉLÈVES DU 1^{ER} ET DU 2^E CYCLE DU PRIMAIRE

Promouvoir la lecture d'albums jeunesse complexes faite aux enfants par l'adulte.

Promouvoir les programmes de lecture ancrés dans l'exploitation de la littérature jeunesse, permettant aux enfants de discuter et de débattre de leurs interprétations en lecture et de s'inspirer de ces œuvres littéraires afin d'écrire librement des textes sous format papier ou numérique.

Promouvoir la lecture d'œuvres littéraires, à l'école comme à la maison.

Promouvoir la réécriture accompagnée de critiques sur les textes produits par les élèves.

Instaurer les ressources et les mécanismes nécessaires à un dépistage précoce, rapide et systématique ainsi qu'à des interventions propices et soutenues auprès des élèves afin d'éviter tout retard dans les acquisitions scolaires.

Réalisés selon différentes méthodologies, les résultats de recherche convergent et rejoignent l'opinion populaire quant à l'importance de savoir lire afin d'acquérir différents savoirs. En 2003, l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIIA, 2003)¹¹ révèle que 55 % des Québécois âgés de 16 ans et plus présentent des difficultés en lecture-écriture ne leur permettant pas d'atteindre un niveau fonctionnel en littératie, soit environ trois millions de personnes. Cet état de la situation a des incidences énormes sur les plans social et humain, car la langue écrite demeure essentielle aux activités de la vie quotidienne dans une société policée comme celle du Québec. En outre, les incidences sont également monétaires et se chiffrent en milliards de dollars au Canada, affirmait déjà Olson en 1998, puisque l'ostracisme social nuit à l'obtention d'un emploi, donc à la pleine contribution à l'économie.

Or, il semble qu'une diminution de 1 % de l'analphabetisme entraînerait une augmentation de 32 milliards de dollars du PIB canadien (Coulombe, Tremblay & Marchand, 2004). Il y a donc lieu d'agir en amont plutôt qu'en aval.

Mais comment s'y prendre? Le jeune enfant n'est pas un adulte. L'école doit adapter son enseignement aux besoins et aux processus de développement et d'apprentissage spécifiques aux jeunes enfants en début de scolarisation. D'emblée, Goodman (2005/1986) met la table en soulignant clairement ce qui rend l'apprentissage du langage écrit ardu. Une perspective *bottom-up* (partant des petites unités lettres/sons, syllabes, phrases vers paragraphe et texte), demeure une séquence totalement artificielle d'habiletés à exercer faisant dévier le focus de l'essence même du lire/écrire en mettant l'accent sur l'analyse de la langue en soi dès le départ. On se retrouve à exiger des enfants, aux tous débuts de leurs apprentissages formels, qu'ils discutent d'emblée le langage comme des linguistes.

¹¹ Voir le lien <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/alphabetisation-litteratie/litteratie-quebec2003.pdf>

Ceci engendre des leçons dépourvues de sens et d'intérêt pour l'enfant. Ce qui rend l'apprentissage du langage aisé et motivant pour l'enfant, c'est la pertinence (pour l'enfant) de la tâche qui doit demeurer fonctionnelle sous l'angle de la communication, le but (l'enfant doit pouvoir utiliser le langage pour ses propres fins), le sens, le respect des connaissances qu'il possède, et le pouvoir qu'on lui donne sur sa langue (*empowerment*) par le langage et par la littératie. Dans cette optique développementale, les unités plus petites (comme les lettres/sons, syllabes, phrases) sont appréhendées dans le discours. Nombreux sont les chercheurs qui vont dans le même sens que Goodman, invitant les pédagogues à propulser les capacités des enfants par des contextes de dictées à l'adulte (Goodman, 2005/1986; Nicolopoulou, 2007; Nicolopoulou et al., 2015), d'écriture provisoire (Goodman, 2005/1986; Ferreiro, 2000; Makdissi, 2012; Sirois, Boisclair, Vanlint, Savage, & Hébert, 2012), d'écriture accompagnée et partagée (Prince, 2013; Makdissi & Boisclair, 2011; Sirois et al., 2012), de lectures interactives et de lectures partagées d'albums d'enfance (Blanc, 2009; Dougherty Stahl, 2014; Makdissi & Boisclair, 2006; van Kleeck, 2008). En effet, enseigner et évaluer l'identification des mots écrits ne suffit pas pour comprendre un texte, comme la fluidité en lecture ne mène pas directement à la compréhension profonde des textes; il faut savoir inférer (Dewitz & Dewitz, 2003).

Les considérants qui ont mené à la formulation de cette proposition sont ci-après appuyés.

La langue écrite est d'abord et avant tout une langue et elle se développe dès lors dans l'interaction, le dialogue et dans le discours

Et

L'apprentissage de la langue écrite repose en grande partie sur plusieurs connaissances développées intuitivement à l'oral lors de la période préscolaire tout en se prolongeant et en se complexifiant

Plusieurs recherches (Goodman, 2005/1986; Kim, 2016; Whitehurst et al., 1988; Whitemore et al., 2005) montrent l'importance du langage oral, notamment la narration, pour l'apprentissage du langage écrit :

La littératie est ici conçue comme l'art d'interpréter des discours distancés de l'immédiat, des discours textuels de différents genres nécessitant la construction de sens par un dialogue différé entre un interlocuteur scripteur absent au moment même de l'acte de lire et son interlocuteur lecteur, ou entre un interlocuteur lecteur absent au moment même de l'acte d'écrire, et son interlocuteur scripteur. Cette interprétation de discours exige, par l'action même de lire et d'écrire, une prise de conscience sur la langue, sur les concepts et les représentations sur le monde, connaissances construites par le lecteur/scripteur et inscrites dans des pratiques culturelles variées et récurrentes (Olson, 2009). Lorsqu'il se fait dans le plaisir, la nécessité de répéter cet acte d'interprétation aussi souvent que possible se crée, et cette récurrence contribue ainsi à le développer toujours davantage. De plus, cette interprétation de discours oblige une compréhension non seulement des intentions d'un lecteur ou d'un scripteur, mais également des intentions, des motivations, des buts, des croyances, des savoirs et des valeurs de personnages fictifs qui prennent vie

dans les textes élaborés (Genereux & McKeough 2007).

Dès lors, l'émergence de la littératie correspond à l'évolution de cette interprétation de discours distancés de l'immédiat, et ce, déjà dans le mode oral. D'ailleurs, plusieurs auteurs montrent que plus l'enfant s'engage précocement dans des dialogues portant sur des événements non présents dans l'immédiat de l'acte langagier, plus il devient habile à construire un discours narratif (Uccelli, Hemphill, Pan & Snow, 2006) se préparant ainsi à la scolarisation ultérieure (Bamberg, 2002). C'est donc cet acte d'interprétation qui doit diriger tout soutien à l'émergence de la littératie, car là se situe le sens pour l'enfant et c'est dans ce cadre interprétatif que ce dernier doit appréhender le code.¹²

Même si l'identification des mots écrits est effectivement centrale dans l'entrée formelle dans l'écrit, il faut admettre que le sens, donc lire, ne vient pas directement avec l'identification du mot, peu importe la voie empruntée (décodage/assemblage ou reconnaissance orthographique). En effet, si le mot [patate] peut référer au légume, il peut aussi référer à autre chose, par exemple à un certain échec, « faire patate », voire au cœur, « j'en ai gros sur la patate ». Le sens n'est pas en équation directe avec le décodage ou avec la reconnaissance globale orthographique. Le chemin de la construction du sens repose grandement sur les inférences, notamment celles induites par la syntaxe. Réciproquement, ces habiletés d'inférence peuvent être mises à contribution pour supporter l'identification des mots écrits (Pesco & Gagné, 2015; Pikulski & Chard, 2005; Sylva & Cain, 2015).

Un dense corpus de recherches existe et il met en relief qu'il faut intervenir très tôt sur le discours et les genres textuels pour la compréhension en lecture et la production cohérente de texte, mais aussi pour l'enseignement du décodage en lecture ou de l'orthographe

Et

Des études rapportent les effets bénéfiques de l'exploitation de la littérature jeunesse dans l'enseignement de la langue écrite, notamment sur la prise d'envol en lecture, la complexité des inférences à construire, la motivation à lire et à écrire et le développement de plusieurs composantes associées à l'écriture

Et

Les recherches sont nombreuses à souligner l'importance que les activités de lecture et d'écriture doivent s'enraciner dans des activités fonctionnelles permettant le partage, la négociation de sens, le débat et la critique pour demeurer attrayantes et motivantes ainsi que pour développer la compétence à lire et à écrire

Si l'on conçoit l'apprentissage de la langue écrite de manière pragmatique comme un acte de communication, on envisage donc l'enseignement d'emblée dans le discours, c'est-à-dire par la lecture d'œuvres littéraires tirées de la littérature d'enfance et par l'écriture de divers genres textuels. Or lire est un acte d'interprétation valable et non singulier (Leith, 2011; Vanhulle, 1999) et écrire, c'est nécessairement écrire pour autrui et ré-écrire en fonction d'autrui (Prince, 2013). Les

¹² Ceci est extrait de l'introduction du bouquin Makdissi, Boisclair et Sirois (2010).

recherches en didactiques du français sont unanimes pour affirmer que l'enseignement de la langue écrite doit nécessairement passer par la littérature et les divers genres textuels (Allal, 2015; Balsler & Chartrand, 2009; Makdissi & Boisclair, 2011; Morin, 2007; Sirois & Boisclair, 2010; Sirois et al., 2010; Vanhulle, 1999). Offrir un enseignement exploitant la littérature d'enfance et permettant l'écriture créative de textes qui permet à l'enfant d'avancer avec ses propres intentions de lecture et d'écriture (Blain, 1995; Goodman, 2005/1986; Sirois et al., 2012) contribue non seulement au plaisir et au sens, mais encore à forger le lecteur/scripteur en herbe (Lachance, 2014; Leith, 2011; Sirois et al., 2010). C'est ce plaisir intrinsèque qui devient le moteur même à réitérer ces actes de lecture et d'écriture, au-delà même du cadre scolaire.

Or, malgré l'unanimité à cet égard en recherche, les pratiques majoritaires dans les écoles québécoises se basent encore grandement, sinon uniquement, sur divers matériaux didactiques de questions-réponses qui réduisent la langue écrite à de simples exercices décontextualisés. Quelques praticiens se lancent dans l'enseignement de la langue écrite par l'exploitation de la littérature et par l'intermédiaire de l'écriture de textes par les enfants. C'est le cas notamment de Nadon (2011). Dans le cadre de telles pratiques, l'apprentissage des mots, de l'identification des mots écrits, de l'orthographe et des concepts liés à la phrase et à la morphosyntaxe, loin d'être évité, prend sa nécessité dans l'action même des enfants de lire et d'écrire. Ces apprentissages visent dès lors à trouver une solution aux réels problèmes rencontrés en lisant et en écrivant. Dans une telle optique, les échanges, les interactions et les critiques entre pairs, comme entre les élèves et leur enseignant, deviennent essentiels, tout en contribuant à la motivation d'apprendre (Allal, 2015; Leith, 2011; Prince, 2013; Vanhulle, 1999), à la socialisation littéraire (van Kleeck, 2008).

Ainsi, les contextes pédagogiques les plus propices à permettre l'envol en lecture et le développement des jeunes scripteurs sont ceux qui permettent un engrenage lire-écrire-discuter à l'oral-faire le point pour favoriser les prises de conscience sur la langue (Allal, 2015; Prince, 2013; Vanhulle, 1999). Dans cette optique, les recherches en didactique du français promeuvent le journal dialogué combiné aux cercles de lecture (Leith 2011; Vanhulle 1999), la lecture interactive faite par l'enseignant-e à l'attention des élèves (Blanc, 2009; Dougherty Stahl, 2014; Makdissi et Boisclair, 2006; van Kleeck, 2008), la ré-écriture accompagnée (Allal, 2015; Prince, 2011, 2013) ou les cycles d'écriture (Makdissi et Boisclair, 2011), les activités d'écriture en coconstruction régulières dans lesquelles la créativité de l'enfant est mise à profit et qui permettent d'offrir un soutien adapté au niveau de développement de l'élève afin de propulser celui-ci vers des apprentissages de plus en plus avancés concernant les différentes composantes d'une production écrite (Sirois et al., 2010; Sirois et al., 2011; Sirois et al., 2012). Ces contextes pédagogiques permettent à l'enfant de travailler la langue écrite en alternant le travail individuel et collectif. Ils engagent les enfants dans une recherche de compréhension profonde de la langue en incluant des ateliers autour de leurs productions par des activités de classification de l'information (Lachance, 2013), qu'elles soient discursives (Prince, 2013) ou orthographiques (Fisher & Nadeau, 2014; Totereau et al., 2014). C'est dans une telle optique que le métalangage prend son réel sens, c'est-à-dire une prise de conscience à partir de l'action de l'apprenant, en accueillant ses hypothèses, en les encourageant, en les questionnant et en favorisant les recherches documentaires (Lachance, 2014).

Les difficultés de certains élèves à comprendre un texte, ce qui est un prérequis fondamental à des apprentissages dans diverses matières

L'apprentissage de la lecture-écriture est compris par plusieurs chercheurs comme un levier épistémique dès le début des apprentissages formels, c'est-à-dire que cet apprentissage de la langue écrite contribue lui-même à la construction des savoirs (Blaser & Chartrand, 2009), à entrer dans le vaste horizon des connaissances offertes dans l'« univers de l'écrit » (Olson, 1998).

Le début des propos portant sur cette 2^e proposition du CRIRES ouvrait sur certains écueils des performances en lecture et en écriture chez les élèves québécois. On échappe en effet des élèves qui ne sont pas capables de comprendre suffisamment un texte afin de procéder à des apprentissages dans diverses matières scolaires et extrascolaires. On a des élèves qui décodent de manière très fluide sans parvenir à faire les inférences nécessaires à la compréhension de texte (Cain, Oakhill & Elbro, 2003; Dewitz & Dewitz, 2003) et ainsi de se servir de la langue écrite comme levier épistémique servant la construction de connaissances dans diverses matières scolaires et extrascolaires.

En réalité, même si le décodage, issu en grande partie des assises de la conscience phonémique, est nécessaire en lecture, il n'assure certes pas à lui seul l'accès à la compréhension du discours écrit (Cain, Oakhill & Elbro, 2003; Dewitz & Dewitz, 2003; Pesco & Gagné, 2015; Pikulski & Chard, 2005). Il faut donc relativiser les études et les interventions misant massivement sur le développement de la conscience phonologique, elle-même insuffisante à l'apprentissage de la langue écrite et du décodage. Si l'on nous permet une analogie, si on peut trouver des corrélations imposantes entre la musculation des cuisses des plus grands cyclistes faisant le Tour de France, il ne nous passerait pas par la tête d'entraîner les jeunes enfants strictement à des activités de musculation des cuisses hors contexte de faire de la bicyclette comme préalable pour embarquer sur un vélo, faire de la bicyclette impliquant un ensemble de variables complexes autres que la musculation des cuisses d'une part, et d'autre part, en sachant que c'est en faisant du vélo que la musculation des cuisses prennent leur expansion. On ne retarderait pas la montée sur le vélo au profit de l'augmentation de la musculation des cuisses. Or, c'est ce que l'on fait avec la conscience phonologique. On met l'accent sur des entraînements à la « conscience phonologique » hors contexte de lecture en pensant construire ainsi un futur lecteur-scripteur.

L'enseignement exploitant la littérature d'enfance et les productions écrites quotidiennes des enfants permet d'aborder amplement la conscience phonologique, voire la conscience phonémique et l'orthographe essentielles à l'autonomie en lecture et en écriture. Mais il fait intervenir d'autres variables encore plus importantes dans la compréhension : l'ouverture et les connaissances sur le monde (Leith, 2011), l'intégration de diverses disciplines, notamment par l'intermédiaire des livres documentaires, qui ouvrent les voies d'un réel levier épistémique (Lachance, 2014; Blaser & Chartrand, 2009; Leith, 2011), le raisonnement logique, les connaissances liées aux différents genres textuels, l'ouverture à un langage littéraire présentant des formes morphosyntaxiques plus spécifiques au monde écrit, l'obligation de faire des inférences non pas sur de petits textoïdes, mais sur des unités beaucoup plus larges que présentent les vrais livres.

C'est pourquoi les chercheurs du CRIRES mettent tant d'accent sur les 4 premières formulations de cette 2^e proposition.

La réussite de tous nécessite un enseignement équilibré et varié, notamment pour les élèves plus vulnérables, dans le respect de l'autonomie de l'enseignant-e

La première partie de cette phrase est déjà étayée plus haut et la deuxième partie reflète le rappel souvent effectué par les syndicats d'enseignant-e-s. Ce sont elles et eux qui, dans le concret de l'action, perçoivent de plus près les conditions favorables à l'innovation ou pas. Par exemple, dans le cadre de l'initiative École en réseau, Turcotte et Hamel (2008) ont montré que la condition « insatisfaction avec le statu quo » était plus importante pour les enseignant-e-s que pour les conseiller-ère-s pédagogiques et les animateurs RÉCIT. Cette étude a aussi montré que les enseignant-e-s constituaient le groupe d'acteurs qui accordait le moins d'importance à la condition « connaissances et habiletés ».

Des études rapportent les effets bénéfiques de l'exploitation de la littérature jeunesse dans l'enseignement de la langue écrite, notamment sur la prise d'envol en lecture, sur la complexité des inférences à construire, sur la motivation à lire et à écrire et sur le développement de plusieurs composantes associées à l'écriture

Déjà appuyé plus haut

Les recherches sont nombreuses à souligner l'importance que les activités de lecture et d'écriture doivent s'enraciner dans des activités fonctionnelles permettant le partage, la négociation de sens, le débat et la critique pour demeurer attrayantes et motivantes ainsi que pour développer la compétence à lire et à écrire

Déjà étayé plus haut

Les élèves de quatrième année du Québec réussissent bien à l'épreuve internationale PIRLS

Le PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) mesure la compréhension de l'écrit. Dans le PIRLS 2011, la compréhension de l'écrit est ainsi définie : « l'aptitude à comprendre et à utiliser les formes écrites de la langue qui sont exigées par la société ou valorisées par l'individu. Les jeunes peuvent créer du sens à partir de toutes sortes de textes. Ils lisent pour apprendre, pour participer aux communautés de lecture à l'école et dans la vie de tous les jours et par plaisir »¹³. Les éléments fournis en appui ci-dessus sont en harmonie avec cette définition, mais certaines provinces canadiennes ainsi que plusieurs pays les ont mieux intégrés dans leurs pratiques que le Québec. La réforme de l'éducation s'appuyait, indirectement, sur les sciences cognitives et les sciences de l'apprentissage (Bransford, Brown, & Cocking, 2000; Dumont, Instance, & Benavides, 2010; Stone-Wiske, 1998). Toutefois, devant la faible baisse des résultats des élèves québécois, certains en ont profité pour accuser les orientations de la réforme de l'éducation plutôt que d'examiner les conditions de leur mise en œuvre et leur application réelle en contexte. De plus, le fait que des pays améliorent leur propre performance plus rapidement que le Québec influence à la hausse leur positionnement dans le classement.

Il faut aussi savoir que le PIRLS 2016 inclut une nouvelle partie, soit l'ePIRLS – « une évaluation novatrice de la lecture en ligne. Internet étant devenu la source principale d'information, à la maison

¹³ Voir [http://www.cmec.ca/401/Programmes-et-initiatives/Evaluation/Programme-international-de-recherche-en-lecture-scolaire-\(PIRLS\)/PIRLS-2011/index.html](http://www.cmec.ca/401/Programmes-et-initiatives/Evaluation/Programme-international-de-recherche-en-lecture-scolaire-(PIRLS)/PIRLS-2011/index.html)

et à l'école, les programmes d'études en lecture du monde entier tiennent compte de l'importance de la lecture en ligne ».14 Ici encore, à des fins d'amélioration, des pratiques innovantes, informées de manière itérative par des résultats, seront de mise (Hamel et al., 2015).

Les préoccupations du MELS au regard de programmes de remédiation efficaces et la nécessité de rendre plus attrayantes la lecture et l'écriture

Le terme remédiation est ici à entendre de manière positive, à savoir qu'il importe de ne pas stigmatiser un jeune – voir l'étude Pygmalion dans la classe, Rosenthal et Jacobson (1968) – en jetant le blâme sur lui. C'est notre devoir social que de lui offrir un environnement d'apprentissage qui saura lui offrir ce dont il a manqué précédemment.

Il faut viser un programme qui saura puiser aux différentes approches qui ont démontré leur pertinence pour faire apprendre à lire. Autrement dit, il importe d'élargir le canal de réussite puisqu'une approche réussira mieux qu'une autre à rejoindre le jeune dans son plus proche besoin. Par la suite, il doit pouvoir profiter des forces respectives que recèlent différentes stratégies d'enseignement et d'apprentissage.

Nous puisons aux études qui repèrent la motivation accrue des élèves comme effet de l'intégration des TIC en salle de classe. Toutefois, l'effet Hawthorne s'appliquant, cette motivation tend à diminuer. Néanmoins, compte tenu que les enfants de milieu défavorisé, un groupe appelé à être bien représenté dans un programme de remédiation, sont moins susceptibles de voir les membres de leur famille utiliser un écran numérique à des fins de lecture et de travail, une telle expérience leur sera vraisemblablement profitable.

L'OCDE (2008)¹⁵ avance 10 mesures à prendre afin de favoriser l'alphabétisation. Il est possible de mettre en relief trois de ces mesures qui semblent prometteuses. Dans l'esprit de **travailler en amont des problèmes d'analphabétisme** pour en permettre la réduction, il convient de repérer rapidement les enfants qui prennent du retard à l'école afin de leur apporter une aide systématique (mesure 5), et ce, en renforçant les liens entre l'école et la famille pour aider les parents à soutenir la scolarisation de leur enfant (mesure 6). Déployer des ressources pour soutenir les dispositifs à la petite enfance (mesure 8) contribuerait également à diminuer les difficultés et le décrochage scolaires. Ces trois mesures présentées par l'OCDE rejoignent directement les études économiques les plus récentes, dirigées par James Heckman (déjà convoquées dans la proposition 1) quant à la mesure de l'impact de l'intervention éducative précoce sur les indices économiques ultérieurs. En effet, l'étude longitudinale menée sur plus de 20 ans de Gertler et al. (2013), son équipe a déployé des interventions éducatives précoces auprès d'un groupe d'enfants. L'intervention résidait en une heure de soutien par semaine auprès de la famille. En comparant ces enfants du groupe ayant bénéficié des interventions avec un groupe contrôle, son étude montre que non seulement les enfants du groupe

¹⁴ Voir le lien [http://www.cmec.ca/528/Programmes-et-initiatives/Evaluation/Programme-international-de-recherche-en-lecture-scolaire-\(PIRLS\)/PIRLS-2016-\(ePIRLS\)/index.html](http://www.cmec.ca/528/Programmes-et-initiatives/Evaluation/Programme-international-de-recherche-en-lecture-scolaire-(PIRLS)/PIRLS-2016-(ePIRLS)/index.html)

¹⁵ OCDE (2008). Dix mesures pour une éducation équitable. Voir le lien <http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/40176925.pdf>

où il y a eu intervention précoce persévèrent trois fois plus que ceux du groupe contrôle dans leur scolarisation en se rendant jusqu'au collège (ce qui contribue assurément à une diminution du taux d'analphabétisme fonctionnel et ainsi à un gain sur le PIB ultérieur), mais encore qu'il y a des effets à long terme sur leur employabilité, ce qui réduit ultérieurement les inégalités sociales. C'est donc dire que les enfants du groupe ayant reçu des interventions éducatives précoces, non seulement « coûtent moins cher » à l'État une fois l'âge adulte atteint, mais ils deviennent actifs dans le roulement économique ultérieur en y contribuant pleinement. Ce travail en amont présente de réelles possibilités des plus efficaces pour réduire le taux d'analphabétisme et pour regagner sur le PIB national. Toutefois, un travail en aval demeure également à être poursuivi auprès des élèves du secondaire et des jeunes adultes.

Instaurer les ressources et les mécanismes nécessaires à un dépistage précoce, rapide et systématique ainsi qu'à des interventions soutenues (rapides, suffisantes, continues et durables) auprès des élèves ayant des besoins particuliers, et ce, afin d'éviter tout retard dans les acquis scolaires dès le début et tout au long du parcours scolaire est une voie qui doit être prise avec prudence (voir travaux de P. Tremblay). Comme il a été égayé plus haut, il s'agit de le faire en prenant soin de ne pas dénaturer les actes de lire et d'écrire en utilisant des contextes pédagogiques susceptibles de propulser l'enfant dans cet apprentissage de la langue écrite en utilisant le matériau complexe de base : les livres et les productions écrites des élèves.

Il faut aussi prendre en considération, comme le soulignent Goodman (2005/1986), Nicolopoulou (2010) et Joigneux (2009), que les programmes de remédiation axée sur l'entraînement aux petites unités linguistiques développent non seulement peu de motivation chez les enfants, mais encore contribuent à occulter le sens chez l'enfant et à enraciner la difficulté en désengageant les élèves de la vraie lecture-écriture.

Autre action

À la maison, monter une opération « Lire à la maison »

Même s'il n'est pas suffisant à lui seul, cet apprentissage est considéré essentiel pour la réussite scolaire en général, car il s'avère aux services de toutes les matières scolaires. Or, si l'école est très efficace pour amener les élèves à comprendre les rouages du système alphabétique liés à la langue française, et donc pour mener à terme au décodage en lecture, elle demeure plus modeste à marquer le plaisir de lire et l'envol en lecture. Pour développer le plaisir de lire et prendre son envol, il faut une prise d'expérience en lisant, de façon quotidienne, dans de vrais livres de la littérature d'enfance. Ainsi, les enfants qui sont soutenus en ce sens par leurs parents qui instaurent une période de lecture quotidienne partent avec des cartes gagnantes dans leurs mains (Giasson & Boisclair, 1997; van Kleeck, 2010). On apprend à lire en lisant, et ces lectures viennent hautement rehausser les habiletés d'écriture dans toutes les composantes (structuration du texte, richesse du vocabulaire, orthographe) : « Les conditions de vie de l'enfance et les pratiques culturelles des parents s'avèrent importantes pour l'acquisition des compétences. La présence de livres, la lecture d'un quotidien, la possession et l'utilisation d'un ordinateur par les parents favorisent une scolarité sans redoublement » (Feyfant, 2011, p. 4). En outre, il importera de soutenir les familles les plus à risque afin que l'enfant puisse bénéficier d'un soutien à la lecture à la maison (par exemple parents

analphabètes, parents immigrants ne maîtrisant pas la langue véhiculée à l'école, etc.). Offrir des programmes de pairage (grands-parents bénévoles pour lire avec ou pairage élève du secondaire et petits pour soutenir la lecture à la maison, ...) serait aussi une possibilité intéressante.

Des collaborations possibles

Le Secrétariat de la jeunesse et la Fédération des comités de parents du Québec (FCPQ) : monter une grande opération de lecture à la maison qui s'inscrira dans la durée, et notamment auprès des milieux vulnérables.

Le RIRE : collaborer à augmenter la variété des modalités visant à permettre la réussite des élèves en lecture, ce qui permettrait d'enrichir sa section « littérature » de la bibliothèque virtuelle.

Bibliographie

- Allaire, S., Thériault, P., Laferrière, T., Hamel, C., & Debeurme, G. (2015). *Écrire ensemble au primaire : interventions des enseignants et stratégies d'écriture des élèves* (Rapport de recherche du Fonds de recherche du Québec – Société et culture). Chicoutimi, Canada: Fonds de recherche du Québec. Disponible au lien http://affordance.uqac.ca/publications/ecrire_ensemble_ACE_allaire_rapport.pdf
- Allal, L. (2015). Le rôle de la co-régulation dans des activités de production textuelle. *Lettrure*, 3, 1-14.
- Baron, M.-P., & Makdissi, H. (2015). Interactive reading: A way to improve theory of mind and verbal communication in autistic children. Dans *International Academic Business Conference in Las Vegas (IABC)*. Las Vegas, USA.
- Blain, R. (1995). Discours, genres, types de textes, textes... De quoi me parlez-vous? *Québec Français*, 98, 22-25.
- Blanc, N. (2009). *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Paris, France: Dunod.
- Blaser, C. & Chartrand, S-G. (2009). Étayer des activités de lecture et d'écriture dans toutes les disciplines scolaires. *Québec Français*, 154, 114-116.
- Bransford, J., Brown, A., & Cocking, R. (2000). *How people learn: Brain, mind, and school*. Washington, USA: National Academic Press.
- Cain, K., Oakhill, J.V., & Elbro, C. (2003). The ability to learn new word meanings from context by school-age children with and without language comprehension difficulties. *J. of Child Language*, 30(3), 681-694.
- Carrier, L., Saint-Laurent, L., & Simard, C. (1996). Guide d'intervention pédagogique en production de textes. *CRİRES, série Études et recherches*, 3(1).
- Coulombe, S., Tremblay, J-F., & Marchand, S. (2004). *International Adult Literacy Survey: Literacy scores, human capital, and growth across fourteen OECD countries*. Ottawa, Canada: Statistics Canada.
- Dewitz, P., & Dewitz, P. K. (2003). They can read the words, but they can't understand: Refining comprehension assessment. *The Reading Teacher*, 56(5), 422-435.
- Doughterty Stahl, K. A. (2014). Fostering inference generation with emergent and novice readers. *The Reading Teacher*, 67(5), 384-388.
- Dumont, H., Instance, D., & Benavides, F. (2010). Comment apprend-on: La recherche au service de la pratique. Voir <https://www.oecd.org/fr/sites/educeri/commentapprend->

[onlarechercheauservicedelapratique.htm](http://www.onlarechercheauservicedelapratique.htm) et
<http://www.oecd.org/edu/ceri/The%20Nature%20of%20Learning.Practitioner%20Guide.FR.pdf>

- Ferreiro, E. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Paris, France: Hachette.
- Feyfant, A. (2011, juin). Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire. *Dossier d'actualité Veille & Analyses IFÉ*, 63, 1-13.
- Filiatrault-Veilleux, P., Bouchard, C., Trudeau, N., & Desmarais, C. (Accepté). Inferential comprehension within the context of story grammar of 3 to 6 years olds: A Scoping Review. *International Journal of Language & Communication Disorders*.
- Fisher, C., & Nadeau, M. (2014). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire. *Repère*, 49, 169-191.
- Gertler, P., Heckman, J., Pinto, R., Zanolini, A., Vermeersch, C., Walker, S., Chang, S. M., & Grantham-McGregor, S. (2013). *Labor market returns to early childhood stimulation: A 20-year followup to an experimental intervention in Jamaica* (Rapport du National Bureau of Economic Research w19185). Disponible au lien <http://escholarship.org/uc/item/8sz5p9vd#page-1>
- Giasson, J., & Boisclair, A. (1997). Faire la lecture aux enfants d'âge préscolaire: De l'importance des interactions adulte-enfant. *Revue Canadienne de l'Étude en Petite Enfance*, 5(1), 95-106.
- Goodman, K. (2005/1986). *What's whole in whole language*. Berkeley, USA: RDR Edition.
- Goodman, K. S., & Goodman, Y. M. (1980). Learning to read is natural. In L. B. Resnick & P. A. Weaver (Eds.), *Theory and practice of early reading* (vol. 1, pp. 137-154). Hillsdale, USA: Erlbaum.
- Hamel, C., Turcotte, S., Laferrière, T., & Brisson, N. (2015). Improving students' understanding and explanation skills through the use of a knowledge building forum. *McGill Journal of Education*, 50(1), 1-20.
- Joigneaux, C. (2009). La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle. *Revue française de pédagogie*, 169, 17-28.
- Kim, Y.-S. G., & Petscher, Y. (In press). Prosodic sensitivity and reading: An investigation of pathways of relations using a latent variable approach. *Journal of Educational Psychology*.
- Kim, Y.-S. G. (2016). Direct and mediated effects of language and cognitive skills on comprehension or oral narrative texts (listening comprehension) for children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 141, 101-120. Disponible au lien <http://www.periscope-r.quebec/fr/articles/2016/04/limportance-du-langage-verbal-pour-le-langage-ecrit-mise-en-evidence-par-lamerican>
- Kim, Y.-S. G. (2016). *EdTalk*: Language as an Entry Point for Improving Literacy Skills (Young-Suk Kim, Florida State University). *Annual meeting of the American Association of Educational Research (AERA)*, Washington, USA.
- Lachance, B. (2014). Des albums jeunesse pour la classe de science et technologie. *Québec français*, 172, 66-68.
- Lachance, B. (2013). Perception du langage et des pratiques langagières en science chez des futurs enseignants du primaire. *Québec français*, 170, 69-71.
- Leith, E. (2011). Le journal dialogué et le cercle de lecture: des outils au service d'une lecture interactive. *Québec français*, 160, 50-51.
- Makdissi, H. (2012). L'émergence de la littératie en maternelle : ça se passe dans les livres et dans les textes écrits. *Préscolaire*, 50(2), 42-52.

- Makdissi, H., & Boisclair, A. (2010). Les développements fondateurs à l'orée de la scolarisation. Dans H. Makdissi, A. Boisclair et P. Sirois (Éds.), *La littératie au préscolaire, une fenêtre ouverte vers la scolarisation* (pp.1-6). Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Makdissi, H., & Boisclair, A. (2006). Interactive reading: A context for expanding the expression of causal relations in preschoolers. *Written Language & Literacy*, 9(2), 177-211.
- Makdissi, H., & Boisclair, A. (2011). Cycle d'écriture de récits dès le début du primaire : une posture textuelle. *Lettrure*, 1, 61-80.
- Makdissi, H., Boisclair, A., Sirois, P., Darveau, M., Baron, M. - P., & Veneziano, E. (Accepté). Oral narratives with pedagogical intervention as a way to improve reading comprehension : a longitudinal study. Dans E. Veneziano, A. Nicolopoulou, & M. Bamberg (Éds.), *Narrative intervention literacy and other skills*.
- Morin, M-F. (2007). *Approcher l'écrit à pas de loup : la littérature de jeunesse pour apprendre à lire et écrire au préscolaire et au primaire*. Montréal, Canada: Chenelière éducation.
- Nadon, Y. (2011). *Lire et écrire en première année et pour le reste de sa vie*. Montréal, Canada: Chenelière éducation.
- Nicolopoulou, A. (2007). The interplay of play and narrative in children's development: Theoretical reflections and concrete examples. Dans A. Göncü, & S. Gaskins (Éds.), *Play and development: Evolutionary, sociocultural, and functional perspectives* (pp.247-273). New York, États-Unis: Lawrence Erlbaum.
- Nicolopoulou, A. (2010). The alarming disappearance of play from early childhood education. *Human Development*, 53, 1-4.
- Nicolopoulou, A., Schnabel Cortina, K., Ilgaz, H., Broeckmeyer Cates, C., & Barbosa de Sá (2015). Using a narrative-and play-based activity to promote low-income preschoolers' oral language, emergent literacy, and social competence. *Early Childhood Research Quarterly*, 31(2), 147-162. Disponible au lien <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.006>
- Olson, D. R. (1998). *L'univers de l'écrit, comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Paris, France: Retz. Voir aussi <http://skhole.fr/david-r-olson-histoire-de-l-ecole-en-tant-que-pratique-institutionnelle>
- Pesco, D., & Gagné, A. (2015). Scaffolding narrative skills: A meta-analysis of instruction in early childhood settings. *Early Education and Development*, 1-21. doi:10.1080/10409289.2015.1060800
- Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519.
- Prince, M. (2013). La réécriture accompagnée. *Les cahiers de l'Association québécoise des professeurs de français*, 4(1), 20-24.
- Prince, M. (2011). *La réécriture accompagnée : une démarche didactique complexe pour améliorer la compétence scripturale* (Thèse doctorale, Université Laval, Québec, Canada). Récupéré d'Archimède, système de dépôt institutionnel de la Bibliothèque de l'Université Laval: <http://theses.ulaval.ca/acces.bibl.ulaval.ca/archimede/meta/28594>
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom*. New York, États-Unis: Holt, Rinehart & Winston.
- Sanchez, C., & Makdissi, H. (2015). Intervenir précocement pour soutenir l'élaboration de relations causales nécessaires à la compréhension du récit. Dans A. Buisse, *Symposium Intervenir sur ou influencer le développement (partie 2)*. 83e Congrès de l'ACFAS. Rimouski, Canada.

- Silva, M., Cain, K. (2015). The relations between lower and higher level comprehension skills and their role in the prediction of early reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 107(2), 321-331.
- Sirois, P., & Boisclair, A. (2010). Écrire dès l'entrée formelle dans l'écrit. *Revue Caractères*, 51, 7-20.
- Sirois, P., Boisclair, A., Darveau, M., & Hébert, É. (2010). Écriture et entrée dans l'écrit. Dans H. Makdissi, A. Boisclair & P. Sirois (Éds.), *La littératie au préscolaire: une fenêtre ouverte vers la scolarisation* (pp. 279-316). Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Sirois, P., Boisclair, A., Vanlint, A. Savage, I., & Hébert, E. (2012). Écriture et créativité: une voix d'intervention dès le début du primaire. *Bulletin du CRIRES*, 25, 1-8.
- Sirois, P., Vanlint, A. & Boisclair, A. (2011). Le soutien en écriture dans une perspective développementale. *Québec Français*, 160, 79-81.
- Sirois, P., Vanlint, A., Renaulaud, C. E., Morin, É., & Boisclair, A. (2014). Créativité et écriture chez des élèves de 2ème cycle du primaire. *Colloque de la HEP-Vaud : Créativité et apprentissage : un tandem à réinventer ? Suisse*.
- Statistique Canada (2003). *Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA)*. Ottawa (Rapport de Statistique Canada). Disponible au lien <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/alphabetsation-litteratie/litteratie-quebec2003.pdf>
- Stone-Wiske, M. S. (Éd.). (1998). *Teaching for understanding: Linking research with practice*. San Francisco, États-Unis: Jossey-Bass.
- Tortereau, C., Brissaud, C., & Cogis, D. (2014). La performance orthographique à l'articulation école-collège : une approche qualitative des marques de pluriel. *SHS Web of Conferences*, 8. Disponible au lien http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2014/05/shsconf_cmlf14_01375/shsconf_cmlf14_01375.html
- Totereau, C., Brissaud, C., Reilhac, C., & Bosse, M.-L. (2013). L'orthographe grammaticale au collège : une approche sociodifférenciée. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 123, 164-171.
- Turcotte, S., & Hamel, C. (2008). Necessary conditions to implement innovation in remote networked schools: The stakeholders' perceptions. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 34(1), Disponible au lien <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/26432/19614>
- van Kleeck, A. (2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension the importance of and ideas for targeting inferencing in storybook-sharing interventions. *Psychology in the Schools*, 45(6), 1-17.
- van Kleeck, A. (2010). Les facteurs culturels et la promotion de la lecture interactive chez les familles d'enfants d'âge préscolaire. Dans H. Makdissi, A. Boisclair and P. Sirois, *La littératie au préscolaire. Une fenêtre ouverte vers la scolarisation* (pp.245-278). Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Vanhulle, S. (1999). Concevoir des communautés de lecteurs: la gestion de la classe dans une didactique interactionniste. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 25(3), 651-674.
- Whitehurst, G. J, Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., Debaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24, 552-559.
- Whitemore, K.F., Martens, P., Goodman, Y., & Owocki, G. (2005). Remembering critical lessons in early literacy research: A transactional perspective. *Language Arts*, 82(5), 296-307.

PROPOSITION 3

PASSAGE À DAVANTAGE DE RESPONSABILITÉ POUR LEURS APPRENTISSAGES (ÉLÈVES DU 3^E CYCLE DU PRIMAIRE ET 1^{ER} CYCLE DU SECONDAIRE) (LES 10-13 ANS)

Valoriser la responsabilisation des élèves par une programmation d'activités diversifiées.

Fournir au milieu scolaire des outils pour le développement de l'engagement de l'élève dans ses apprentissages (ajustement et contrôle de ses apprentissages).

Instaurer les ressources et les encadrements nécessaires pour proposer aux élèves en retard scolaire à la fin du primaire d'autres alternatives de passage vers le secondaire. Celles-ci devraient d'abord viser un suivi intensif et une réelle mise à niveau dès la 1^{ère} secondaire.

Assurer que la transmission efficace des dossiers, particulièrement pour les élèves HDAA, soit de rigueur partout.

Les considérants qui ont mené à la formulation de cette proposition sont ci-après appuyés.

La nécessité de responsabiliser les élèves par rapport à leurs apprentissages

Il ressort d'un examen attentif des recherches et des pratiques existantes que l'autonomie dans l'apprentissage, aussi désignée sous le terme apprentissage autorégulé, est fortement en lien avec la réussite scolaire (Buisse, Martineau et Legendre, 2016). En effet, l'élève qui en fait preuve parvient à plus facilement évaluer sa progression, à identifier ce qui lui pose des défis et, s'il n'est pas capable de trouver des solutions, à chercher de l'aide. De plus, une fois acquise, cette préférence d'apprentissage semble se maintenir à travers toute la scolarité et mène à un apprentissage en profondeur, à de meilleurs résultats scolaires et à une plus grande persévérance. Il est à noter que le milieu du travail souhaite aussi pouvoir compter sur des personnes responsables, autonomes et engagées, ce qui semble être le résultat du développement de l'autonomie dans les apprentissages.

Le développement de cette autonomie dans l'apprentissage, fondée entre autres sur une réflexion sur les apprentissages et l'identification par l'élève de ses défis, se révèle être un facteur reconnu et important de la réussite scolaire (Hattie & Yates, 2014; OCDE, 2010).

L'apprentissage autorégulé peut être considéré comme une préférence pour une certaine manière d'apprendre, mais aussi comme une compétence. Zimmerman souligne cela en parlant d'une « approche de l'apprentissage impliquant la fixation d'objectifs, l'utilisation de stratégies, l'autocontrôle et l'ajustement stratégique de l'élève pour acquérir une certaine compétence, par exemple une amélioration du vocabulaire » (Zimmerman, Bonner, & Kovach, 2000, p. 166).

D'autres chercheurs (Boekaerts, 1996) élargissent cette définition pour tenir compte de la multidimensionnalité de l'apprentissage, incluant ainsi les aspects affectifs et motivationnels.

L'apprentissage autorégulé consiste alors en des pensées, des sentiments et des actions qui sont orientés vers les buts fixés par l'apprenant lui-même (Boekaerts, 1996). La volition, ou volonté, joue ainsi un rôle primordial dans la tentative d'atteindre ce but, ainsi que dans la motivation de l'élève. Ceci mène donc à la notion d'apprentissage autodirigé, dans lequel l'apprenant « prend l'initiative, avec ou sans l'aide d'autrui, pour diagnostiquer ses besoins d'apprentissage, formuler des objectifs, identifier les ressources humaines et matérielles, choisir et mettre en œuvre les stratégies d'apprentissage appropriées et évaluer les résultats obtenus » (Cosnefroy, 2010, p. 38).

Au-delà de l'initiative, il y a l'importance de la persévérance :

L'apprentissage autorégulé désigne l'ensemble des processus par lesquels les sujets activent et maintiennent des cognitions, des affects et des conduites systématiquement orientées vers l'atteinte d'un but (Schunk, 1994). (...) [Cette définition] met implicitement en avant le rôle de l'effort dans l'autorégulation des apprentissages puisque le contrôle doit être exercé durablement (activer et maintenir), qui plus est dans trois domaines distincts (cognitions, affects, conduites) (Cosnefroy, 2010, p. 38).

Comme on peut le constater, l'apprentissage autorégulé relève à la fois :

- d'une compétence de régulation cognitive – la capacité à ajuster son activité d'apprentissage dans un contexte précis; d'une compétence de régulation métacognitive – la capacité d'auto-évaluation et d'autocontrôle à plus grande échelle dans la planification de ses apprentissages;
- d'une compétence de régulation affective – à travers la capacité à faire preuve de volonté et à maintenir sa motivation et son engagement. L'apprentissage autorégulé permet de penser l'autonomie de l'apprenant sans y voir une contradiction avec les exigences d'une scolarisation qui fixe les finalités à atteindre : il s'agit de donner la place et les moyens à l'apprenant d'être coresponsable et de prendre une part active dans sa propre réussite.

L'apprentissage autorégulé (*self-regulated learning*, SRL) peut ainsi se définir comme la participation active de l'apprenant au processus d'apprentissage, se traduisant notamment par : une préférence pour l'autorégulation, une initiative personnelle, une volition permettant l'effort et donc la persévérance, une tendance à une motivation intrinsèque (Boekaerts, 1996). Il existe une unanimité quant à la validité du concept qui a été validé à tous les degrés du parcours scolaire. L'apprentissage autorégulé permet de penser l'autonomie de l'apprenant sans y voir une contradiction avec les exigences d'une scolarisation qui fixe les finalités à atteindre : il s'agit de donner la place et les moyens à l'apprenant d'être coresponsable et de prendre une part active dans sa propre réussite.

Il y a toutefois de nombreuses autres appellations, telles que l'autonomie dans les apprentissages, l'autorégulation et l'apprentissage autodirigé (*self-directed learning*), qui offrent des éclairages légèrement différents sans pour autant remettre en question le principe général ressortant de l'apprentissage autorégulé. L'apprentissage autorégulé est reconnu comme étant fortement lié à la réussite (Boekaerts, Pintrich, & Zeidner, 2005; Cosnefroy, 2011). Ainsi, il semble que les élèves et les étudiants qui sont capables d'identifier les objectifs à atteindre et d'y adhérer, de déterminer les obstacles à surmonter et surtout de cerner les appuis dont ils ont besoin sont plus susceptibles de surmonter les difficultés inhérentes aux apprentissages (Vermunt, 1996; Vermunt & Vermetten, 2004).

Les interventions pour développer l'apprentissage autorégulé peuvent aussi avoir des effets positifs auprès d'élèves diagnostiqués TDAH et TSA (Butler, 2011). Les recherches semblent aussi indiquer que le développement de l'apprentissage autorégulé dans une matière est, en général, transféré par les élèves dans d'autres matières de leur cursus. Des études ont démontré qu'une formation à l'apprentissage autorégulé a des effets pour le reste du parcours scolaire. Ceci est corroboré aussi par des méta-analyses et des analyses à grande échelle (Dignath & Buttner, 2008; OCDE, 2003). Les résultats soulignent le fait que SRL est en lien avec la performance, surtout en lecture/écriture au secondaire et en mathématiques. Le SRL au primaire semble être un indicateur de persévérance au secondaire, et le SRL au secondaire indicateur de persévérance au postsecondaire. Il semble exister de forts indicateurs d'un lien entre apprentissage autorégulé, rendement scolaire et réussite scolaire (Cosnefroy, 2011; Duckworth, Akerman, MacGregor, Salter, & Vorhaus, 2009; Helle, Laakkonen, Tuijula, & Vermunt, 2013).

Les résultats obtenus dans des systèmes scolaires accordant une importance à la métacognition (entendre la connaissance qu'obtient l'élève à contrôler ses procédés cognitifs, Brown & Palincsar, 1987, et à réfléchir sur comment il ou elle apprend, Winne, 2010)

Certains systèmes éducatifs, notamment aux Pays-Bas (e.a. Roosendaal & Vermunt, 1996), ont donc fait du développement de l'apprentissage autorégulé un élément de leur lutte pour la persévérance et la réussite scolaires. L'apprentissage autorégulé amène effectivement l'élève à être plus responsable et autonome dans ses études et semble en lien avec de meilleurs résultats scolaires. Les analyses des enquêtes PISA qui ont pris en considération ce facteur confirment les performances des systèmes scolaires (OCDE, 2013). Les différentes méta-analyses mettent en valeur l'effet du développement de la métacognition, qui est une partie intégrante du développement de l'apprentissage autorégulé, notamment Hattie (2008) qui en fait le facteur principal de la réussite scolaire bien avant l'enseignement direct. D'autres encore étudient spécifiquement l'apprentissage autorégulé et mettent en valeur l'effet sur le rendement scolaire (Dignath & Buttner, 2008). Les rares critiques semblent surtout être d'ordre social ou politique et mettent en cause l'idée même que l'on puisse accorder une place à l'autonomie¹⁶.

L'apprentissage autorégulé fait appel aux capacités métacognitives de l'élève, et il est important de former à celles-ci de manière explicite

L'apprentissage autorégulé fait appel aux capacités métacognitives que l'élève peut développer (Winne, 2011). Cette capacité métacognitive est sollicitée lorsqu'il est invité par l'intervenant à prendre conscience des raisons ayant permis une réussite ou la réalisation d'une solution.

¹⁶ Prenons notamment l'exemple de cet article caricaturant le travail dans une école pilote en Suisse allemande mettant en œuvre différents dispositifs censés favoriser l'apprentissage autorégulé mais rendant surtout compte d'une incompréhension complète de la part d'une partie de la population : <http://www.horizons-et-debats.ch/index.php?id=4784>

Certains principes se dégagent des études que nous avons analysées. Lors d'une transition, l'environnement doit apporter des ressources qui combler les besoins de l'élève pour lui permettre de retrouver son autonomie (Grolnick & Raftery-Helmer, 2015). Il est primordial de travailler à la fois le développement des stratégies d'apprentissage, le sentiment d'auto-efficacité et la poursuite de buts significatifs. Le feedback est essentiel et ce, qu'il soit apporté par l'apprenant lui-même (monitoring) ou par l'extérieur (Butler & Winne, 1995). Même si le terme « apprentissage autorégulé » laisse croire à une autonomie spontanée, il s'agit en fait d'une compétence développée par les élèves grâce à des pratiques d'enseignement favorables à son enseignement et à un suivi à travers les périodes charnières du parcours scolaire.

La convergence des résultats de recherche qui placent la métacognition et l'apprentissage autorégulé dans le peloton de tête des facteurs observés en situation de classe qui ont de l'effet

Parmi les moyens, dispositifs et pédagogies qui donnent le meilleur résultat pour le développement de l'apprentissage autorégulé, nous relevons notamment des pratiques déjà en œuvre dans certaines classes ou écoles secondaires au Québec (Buysse, Martineau, & Legendre, 2016) : outils numériques visant le développement de l'apprentissage autorégulé, outils réflexifs et portfolios (papier ou numérique), outils de planification, enseignement des stratégies, pédagogie centrée sur les processus, enseignement de stratégies d'apprentissage autorégulé, tutorat, apprentissage coopératif et collaboratif, réflexion sur sa manière de travailler, enseignement réciproque.

En résumé, il convient d'œuvrer sur deux plans simultanément.

Premièrement, de soutenir le développement de l'apprentissage autorégulé et la cohérence des préférences d'apprentissage, à travers un travail métacognitif portant sur le contrôle des manières d'apprendre et d'organiser son apprentissage par l'élève en l'amenant à se poser des questions ; en lui donnant le moyen de documenter ce qu'il apprend et comment il l'apprend ; en lui enseignant des stratégies métacognitives. Les outils de type portfolio, électroniques ou non, peuvent contribuer à ces démarches. Les pédagogies centrées sur un élève actif, notamment l'apprentissage collaboratif ou coopératif, ainsi que l'enseignement réciproque et la classe inversée peuvent contribuer à ce développement. Deuxièmement, il convient de valoriser les pratiques des enseignant-e-s qui intègrent des stratégies cognitives et métacognitives. À cet effet, le français, les mathématiques et, dans une moindre mesure, les sciences, semblent particulièrement propices.

La plupart des pratiques pédagogiques favorables au développement de l'apprentissage autorégulé sont connues, bien documentées et déjà mises en œuvre dans certaines classes au Québec. Ces pratiques méritent une valorisation, une plus grande diffusion et surtout, d'être reconnues comme moyens favorisant la réussite et la persévérance scolaire. De plus, ces moyens pédagogiques figurent parmi ceux dont les effets positifs sont les plus importants sur la réussite scolaire selon les méta-analyses les plus récentes et englobantes (Coe, 2013; Hattie, 2008)¹⁷. Nous illustrons cela dans le

¹⁷ Il convient de rester prudent dans l'interprétation de tels résultats. En effet, les plus récentes publications de Hattie (2011, 2015) font ressortir, selon différentes catégorisations, un nombre plus grand de facteurs exerçant un effet sur la réussite scolaire. Parmi ceux-ci nous relevons notamment que les programmes piagétien - qui comprennent d'ailleurs beaucoup de développement métacognitif - et les programmes

tableau ci-dessous. Ces moyens pédagogiques favorables au développement de l'apprentissage autorégulé, rejoignent les 6 moyens pédagogiques les plus performants (*en haut à gauche du tableau, effets de 8, 7 et 6*). Nous pensons ici à : la nécessité de favoriser le développement de la métacognition et de l'autorégulation, tant de manière transversale que dans des matières particulières (score de 8) qui est essentielle à l'auto-évaluation et à l'appréciation de sa progression pour obtenir de bons résultats, mais aussi pour développer l'apprentissage autorégulé; la qualité du feedback qui doit porter sur des retours précis, des questionnements, ou sur des relances dans la démarche de l'élève et pas uniquement sur une évaluation chiffrée (score de 8 ou 7 selon les études), est à la fois nécessaire pour améliorer les résultats, mais aussi pour que l'élève puisse s'approprier les procédures et devenir autonome; la pratique de l'enseignement réciproque où l'élève est amené à expliquer à son tour la matière fait partie d'une démarche, bien documentée, favorisant l'apprentissage autorégulé mais aussi l'apprentissage de tous les élèves (score de 7); la qualité de la relation entre l'enseignant et l'élève, fondée sur une confiance et une reconnaissance réciproque constitue bien entendu un préalable au développement de l'autonomie de l'élève, mais aussi à l'investissement de la part tant de l'élève que de l'enseignant dans la réussite scolaire (score de 7); l'enseignement de l'explicitation aux élèves est non seulement un moyen pour l'enseignant d'avoir accès à ses processus, mais aussi une démarche qui permet à l'élève un meilleur autodiagnostic et, à partir de là, des ajustements dans ses résolutions de problème ou dans sa manière d'apprendre qui sont caractéristiques de l'apprentissage autorégulé (score de 6); l'enseignement de stratégies métacognitives, quoique recoupant aussi les moyens de développer l'autorégulation, mentionnés ci-dessus, figure également dans les moyens favorisant la réussite et l'apprentissage autorégulé (score de 6). D'autres moyens contribuent aussi, tels que la pratique de l'enseignement collaboratif (score de 5) qui rejoint entre autres ce qui est constaté comme effet positif par l'explicitation exigée ou l'enseignement réciproque, mais offre en plus des ouvertures sur la création de savoir, le travail coopératif et la tolérance indispensable dans nos sociétés aujourd'hui (score de 5). Les autres méthodes qui n'ont pas de relation directe avec le développement de l'apprentissage autorégulé peuvent aussi être favorables à la réussite scolaire, quoique toutes inférieures à un score de 6. Certaines sont toutefois reconnues comme exerçant une influence défavorable au développement de l'apprentissage autorégulé. Nous pensons ici, entre autres, à l'évaluation répétée (score de 4) si elle n'est pas accompagnée d'un feedback détaillé ou ne comprend pas d'auto-évaluation, ou à la pédagogie de la maîtrise ou l'instruction directe (score de 5), selon la façon dont elles sont mises en œuvre.

Notons toutefois que certains moyens considérés comme coûteux à mettre en œuvre pour des résultats faibles sont souvent des préalables à la mise en œuvre de certaines pédagogies. Par exemple, une réduction significative des effectifs, que ce soit en augmentant le nombre d'enseignant-e-s pour un même groupe classe ou en réduisant le nombre d'élèves par enseignant-e, permet effectivement de mettre en œuvre les stratégies gagnantes, mais si une réduction d'effectifs non-significative intervient sans intégrer de nouvelles pratiques, la réduction n'a que peu d'effet en soi (score de 3).

basés sur le changement conceptuel et la réponse à l'intervention figurent parmi les interventions les plus prometteuses – avec des effets représentant jusqu'à deux fois l'effet de l'instruction directe. Toutefois, il faudrait étudier en détail ce qui les compose avant d'émettre des recommandations à cet égard. Le site du CRIRES proposera bientôt des pistes de réflexion et d'intervention sur cette base.

Impact des interventions (en mois pour Coe, en effet (8=,8 par exemple) pour Hattie)

| | | | | | |
|---|--|---|--|----------------------|---|
| 8 | Feedback Métacognition et autorégulation | | | | |
| 7 | <i>Enseignement réciproque</i> <i>Relation entre l'enseignant et l'élève</i> <i>Feedback</i> | | | | |
| 6 | <i>Enseigner l'explicitation</i> <i>Enseignement de stratégies métacognitives</i> | | | | |
| 5 | Devoirs (secondaire) Maîtrise / maîtrise Tutorat Stratégies de compréhension en lecture Apprentissage collaboratif Interventions langage oral <i>Instruction directe</i> | | | Enseignement un à un | Intervention précoce |
| 4 | Conscience phonémique (plutôt que méthode globale) <i>Évaluations répétées</i> | | Apprentissage social et émotionnel Interventions comportementales Enseignement en petits groupes TIC | | |
| 3 | <i>Jeux et simulations</i> <i>Apprentissage par investigation</i> | | Implication parentale Enseignement en plein air | | Réduction non significative des effectifs de classe sans autre intervention |
| 2 | Styles cognitifs Devoirs (primaire) Instruction individuelle | Arts | Sport Écoles d'été Plus d'école | | |
| 1 | | | Mentorat | Assistants d'ens. | |
| 0 | Uniforme scolaire Horaire bloc Sections et filières (-1) | Rémunération à la performance Environnement physique | Aspiration interventions | | Redoubler une année (-4) |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | Coût | | | | |

Impact des interventions pédagogiques (Buysse, 2016 d'après Coe, 2013 et Hattie, 2008)
En gras = résultats soutenus par de nombreuses recherches.

Des collaborations possibles

Afin d'assurer un développement de l'apprentissage autorégulé, il s'avère important de permettre un suivi des besoins d'encadrement particuliers des élèves tels que ressortant de l'identification précoce des défis auxquels ils et elles font face pour réussir leurs études primaires. En effet, le diagnostic au préscolaire et au primaire devrait permettre de donner l'aide appropriée, par exemple, aux élèves HDAA lors des phases délicates de transition vers le secondaire lors desquelles l'autonomie acquise pourrait se voir déstabilisée. Pour ce faire, la transmission des dossiers individuels devrait pouvoir être assurée dans tout le système scolaire et accompagné des mesures d'intervention nécessaires.

D'autre part, afin d'assurer une mise à niveau des élèves en retard scolaire lors de leur rentrée au secondaire, il conviendrait de travailler aussi avec eux une plus grande implication dans leurs apprentissages et dans les choix de scolarisation qu'ils pourraient faire. En effet, un élève faisant preuve de certains éléments d'apprentissage autorégulé pourra s'impliquer dans les choix de formation qui pourraient lui être offerts. Pour cela, il faudrait offrir les voies de formation correspondant à différents centres d'intérêt et capacités dès le début de secondaire, tout en impliquant les élèves dans des choix fondamentaux pour leurs études.

Pourrait-on songer à valoriser la responsabilisation des élèves par une programmation d'activités planifiée directement avec la Fédération des syndicats de l'enseignement du Québec-CSQ et les associations des directions d'école?

En collaboration avec le CTREQ, il est prévu de fournir au milieu scolaire des outils favorisant le développement de l'apprentissage autorégulé et des pistes pour instaurer des pratiques pédagogiques favorables à son développement, sans toutefois camper le CTREQ dans le seul rôle de « producteur d'outils ». Même s'il en faut, leur utilisation prend place dans une démarche de co-élaboration, de mise à l'essai, parfois d'accompagnement, de réajustements.

Alexandre Buisse et le CTREQ souhaitent maintenant valoriser et diffuser les pratiques favorisant le développement des préférences d'apprentissage et l'apprentissage autorégulé. Une version adaptée de l'étude sera réalisée par le CTREQ et diffusée dans le réseau. Un dossier thématique sur l'apprentissage autorégulé sera aussi mis en ligne sur le RIRE, donnant ainsi accès aux pratiques repérées dans le cadre de l'étude. Des séances de formation destinées aux enseignants, aux conseillers pédagogiques et aux élèves seront aussi développées. L'accompagnement des intervenants sera également une priorité afin d'assurer le développement et la mise en œuvre des compétences visées et la pérennisation des moyens instaurés.

Bibliographie

Azevedo, R., Cromley, J. G., Winters, F. I., Moos, D. C., & Greene, J. A. (2005). Adaptive human scaffolding facilitates adolescent's self-regulated learning with hypermedia. *Instructional Science*, 33(5), 381-412.

Barriault, L. (2015). Des stratégies pour favoriser la métacognition et la conscience de soi chez les élèves. *CTREQ, Réseau d'information pour la réussite éducative (RIRE)*. Disponible au lien <http://rire.ctreq.qc.ca/2015/08/strategies-metacognition/>

- Blom, S., & Severiens, S. (2008). Engagement in self-regulated deep learning of successful immigrant and non-immigrant students in inner city schools. *European Journal of Psychology of Education*, 23(1), 41-58.
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated Learning at the Junction of Cognition and Motivation. *European Psychologist*, 1(2), 100-112.
- Boekaerts, M. (2002). Bringing about change in the classroom: strengths and weaknesses of the self-regulated learning approach - EARLI Presidential Address, 2001. *Learning and Instruction*, 12, 298-604.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (dir). (2005). *Handbook of self-regulation*. Burlington, USA: Elsevier.
- Bolhuis, S., & Voeten, M. J. M. (2001). Toward self-directed learning in secondary schools: what do teachers do? *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 837-855.
- Bordage, J., & Proulx, J. (1993). *Pour une école secondaire qui développe l'autonomie et la responsabilité* (Rapport du Conseil supérieur de l'éducation du Québec). Disponible au lien <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0389.pdf>
- Brier, N. (2010). *Self-regulated learning, practical interventions for struggling teens*. Champaign, États-Unis: Research Press.
- Brown, A. L., & Palincsar, A. S. (1987). Reciprocal teaching of comprehension skills: A natural history of one program for enhancing learning, Dans J. D. Day & J. G. Borkowski (Éds.), *Intelligence and exceptionality: New directions for theory, assessment, and instructional practices* (pp. 81-131), Norwood, États-Unis: Ablex.
- Butler, D. L. (2011). Investigating self-regulated learning using in-depth case studies. Dans B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (dir), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp.346-360). New-York, États-Unis: Routledge.
- Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281.
- Buysse, A. A. J. (2012). *Médiation des formes culturelles sur les régulations et le développement*. (Thèse de Doctorat). Université de Genève, Suisse. Disponible au lien <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:19382>
- Buysse, A. A. J. (2015, janvier). Mesure et évaluation de préférences d'apprentissage au primaire. Dans A. Buysse, *Les préférences d'apprentissage et le développement de l'autonomie. Symposium organisé dans le cadre du 27e colloque de l'ADMÉE-Europe à l'Université de Liège, Belgique*.
- Buysse, A. A. J. (2016, avril). Inquiry into the sedation of self-regulated learning. Dans *ISCAR executive committee & symposium: Future research directions for cultural-historical perspectives*. Université Laval, Québec, Canada.
- Buysse, A. A. J. (2016, juin). Développer l'apprentissage autorégulé pour favoriser la persévérance. Dans *Activité de transfert de connaissances : Approches et pratiques favorisant la persévérance et la réussite scolaire*, organisés par le FRSCQ, Québec, Canada.
- Buysse, A. A. J., Martineau, S., & Legendre, M.-F. (2016). Développer l'autonomie dans les apprentissages pour favoriser la persévérance (Rapport de recherche établi dans le cadre de l'action concertée. *Les approches et pratiques favorables à la Persévérance et réussite scolaires* par le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et le Fonds de recherche du Québec - Société et culture). Québec, Canada.
- Cadieux-Larochelle, J. (2015). *L'apprentissage de la littérature au collégial assisté par une technologie de réseau :*

un potentiel de métacognition, de créativité et d'approfondissement dans une communauté de lecture en émergence (Thèse de doctorat sous la supervision de Thérèse Laferrière) Faculté des Sciences de l'éducation de l'Université Laval, Québec, Canada.

- Cartier, S. C., Butler, D. L., & Janosz, M. (2007). L'autorégulation de l'apprentissage par la lecture d'adolescents en milieu défavorisé. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 601-622.
- Cheng, E. C. K. (2011). The role of self-regulated learning in enhancing learning performance. *The International Journal of Research and Review*, 6(1), 1-16.
- Cleary, T. J., & Labuhn, A. S. (2013). Application of cyclical self-regulation interventions in science-based contexts. Dans H. Bembenuity, T. J. Cleary, et A. Kitsantas (dir), *Applications of self-regulated learning across diverse disciplines* (pp. 89-124). Charlotte, États-Unis: Information Age Publishing.
- Coe, R. (2013). *Improving Education: A triumph of hope over experience*. Durham University, Royaume-Uni: Centre for Evaluation & Monitoring.
- Cosnefroy, L. (2010). Se mettre au travail et y rester : les tourments de l'autorégulation. *Revue française de pédagogie*, 170(1), 5-15.
- Cosnefroy, L. (2011). *L'apprentissage autorégulé*. Grenoble, France: Presses universitaires de Grenoble.
- Dignath, C., & Buttner, G. (2008). Components of Fostering Self-Regulated Learning among Students. A Meta-Analysis on Intervention Studies at Primary and Secondary School Level. *Metacognition and Learning*, 3(3), 231-264.
- Duckworth, K., Akerman, R., MacGregor, A., Salter, E., & Vorhaus, J. (2009). *Self-regulated learning: a literature review*. Londres, Royaume-Uni: Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, Institute of Education.
- Effeney, G., Carroll, A., & Bahr, N. (2013). Self-Regulated Learning: Key strategies and their sources in a sample of adolescent males. *Australian Journal of Educational et Developmental Psychology*, 13, 58-74.
- Ghomi, K. H., Zaferani, R. Z., & Zarifi, A. (2014). The study of the effect of teaching self-regulated learning strategies components on students' math performance. *Nationalpark-forshung in der Schweiz (Switzerland Research Park Journal)*, 13(2), 993-1004.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2003). Students with learning disabilities and the process of writing : A meta-analysis of SRSD studies. Dans H. L. Swanson, K. R. Harris, et S. Graham, (dir), *Handbook of learning disabilities* (pp. 323-344). New York, États-Unis: Guilford Press.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99, 445-476.
- Grandjean Lapierre, É. (2016). *Enseignement et apprentissage autorégulé : une étude qualitative* (Mémoire de maîtrise en psychopédagogie sous la supervision d'A. A. J. Buysse). Faculté des Sciences de l'éducation de l'Université Laval, Québec, Canada.
- Grandjean Lapierre, É., & Buysse, A. A. J. (2014, novembre). Apprentissage autorégulé et gestion du temps. *36e session d'études de l'ADMÉE*. Montréal, Canada.
- Grolnick, W. S., & Raftery-Helmer, J. N. (2015). Contexts supporting self-regulated learning at school transitions. Dans T. Cleary (dir), *Self-regulated learning interventions with at-risk youth: Enhancing adaptability, performance, and well-being* (pp.251-276). Washington DC, États-Unis: American Psychological Association.

- Hadji, C. (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages : l'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*. Issy-les-Moulineaux, France: ESF.
- Harris, K. R., Graham, S., MacArthur, C. A., Reid, R., & Mason, L. H. (2011). Intentional conceptual change: The self-regulation of science learning. Dans B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (dir), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (pp.203-216). New-York, États-Unis: Routledge.
- Hattie, J. A. C. (2008). *Visible Learning : A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Londres, Royaume-Uni: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers : Maximizing Impact on Learning*. New York: Routledge.
- Hattie, J. A. C., & Yates, G. C. R. (2014). *Visible learning and the science of how we learn*. Londres, Royaume-Uni: Routledge.
- Hattie, J. (2015). The applicability of Visible Learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology, 1*(1), 79-91.
- Helle, L., Laakkonen, E., Tuijula, T., & Vermunt, J. D. (2013). The developmental trajectory of perceived self-regulation, personal interest, and general achievement throughout high school: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology, 83*(2), 252-266.
- Helle, L., Laakkonen, E., Tuijula, T., & Vermunt, J. D. (2013). The developmental trajectory of perceived self-regulation, personal interest, and general achievement throughout high school: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology, 83*(2), 252-266.
- Jacques, J.-P. (2015) *Les outils pour soutenir la métacognition des élèves en histoire au secondaire* (Mémoire de maîtrise sous la supervision de Christine Hamel). Faculté des Sciences de l'éducation de l'Université Laval, Québec, Canada.
- Kingir, S., Tas, Y., Gok, Y., & Sungur Vural, S. (2013). Relationships among constructivist learning environment perceptions, motivational beliefs, self-regulation and science achievement. *Research in Science et Technological Education, 31*(3), 205-226.
- Kramarski, B., & Gutman, M. (2006). How can self-regulated learning be supported in mathematical E-learning environments? *Journal of Computer Assisted Learning, 22*(1), 24-33.
- Lawanto, O., Butler, D., Cartier, S., Santoso, H., Lawanto, K., & Clark, D. (2013). An Exploratory Study of Self-Regulated Learning Strategies in a Design Project by Students in Grades 9-12. *Design and Technology Education: An International Journal, 18*(1), 44-57.
- Martineau, S., Buysse, A. A. J., Sannier-Bérusseau, C., & Grandjean Lapierre, É. (2015, mai). Styles d'apprentissages et apprentissage autorégulé : que font les milieux de pratique ? Dans A. A. J. Buysse & S. Martineau (dir), *Entre autorégulation, motivation et persévérance : état des lieux et perspectives*, colloque organisé dans le cadre du 83e congrès de l'ACFAS à l'Université du Québec à Rimouski.
- Michalsky, T. (2013). Integrating Skills and Wills Instruction in Self-Regulated Science Text Reading for Secondary Students. *International Journal of Science Education, 35*(11), 1846-1873.
- OCDE (2003). *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE* (Rapport de l'OCDE). Paris, France: OCDE.
- OCDE (dir.) (2010). *Comment apprend-on ? : La recherche au service de la pratique* (Rapport de l'OCDE). Paris, France : OCDE.

- OCDE (2013). L'éducation aujourd'hui (Rapport de l'OCDE). Disponible au lien <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9612022e.pdf?expires=1473501386&id=id&accname=guest&checksum=27610892780873B499DFF0B0239019E1>
- OCDE (2015). *Perspectives des politiques de l'éducation 2015 : Les réformes en marche* (Rapport de l'OCDE). Paris : OCDE. Accessible du lien suivant : <http://www.oecd.org/fr/edu/perspectives-des-politiques-de-l-education-2015-9789264227330-fr.htm>
- Pape, S. J., Bell, C. V., & Yetkin-Özdemir, I. E. (2013). Sequencing Components of Mathematics Lessons to Maximize Development of Self-Regulation: Theory, Practice, and Intervention. Dans H. Bembunty, T. J. Cleary, et A. Kitsantas (Dir), *Applications of Self-Regulated Learning across Diverse Disciplines* (pp.29-58). Charlotte, États-Unis: Information Age Publishing.
- Peetsma, T., & van der Veen, I. (2013). Avoidance-oriented students' development in motivation for maths, self-regulated learning behaviour and achievement: a person-centred study in the lowest level of secondary education. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 33(7), 828-848.
- Pelgrims, G. (2013). L'autorégulation émotionnelle et motivationnelle face aux difficultés en classes spécialisées : des processus nécessaires parfois empêchés. Dans Berger, J. L. et Büchel, F. P. (dir.), *L'autorégulation de l'apprentissage : Perspectives théoriques et applications* (pp.257-292). Nice, France: Ovidia.
- Pintrich, P. R. (2005). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. Dans M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (dir), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 451-502): San Diego, États-Unis: Academic Press.
- Pintrich, P. R., & de Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33.
- Rhéaume, S., & Oliveira, I. (2015). « Je me suis vérifié... j'ai relu la question pis j'ai re-regardé ma réponse » : Caractérisation de la vérification chez des élèves de 5e année du primaire. *Rencontre Annuelle du GDM 2015 - Groupe de Didactique des Mathématiques du Québec*. Sherbrooke, Canada.
- Roosendaal, A., & Vermunt, J. (1996). Leerstijlen en zelfstandig leren in het voorportaal van het studiehuis. / Learning styles and independent learning in upper level secondary school students. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 21(4), 336-347.
- Rozendaal, J. S., Minnaert, A., & Boekaerts, M. (2005). The influence of teacher perceived administration of self-regulated learning on students' motivation and information-processing. *Learning and Instruction*, 15(2), 141-160.
- Rozendaal, J. S., Minnaert, A., & Boekaerts, M. (2001). Motivation and self-regulated learning in secondary vocational education: information-processing type and gender differences. *Learning and Individual Differences*, 13(4), 273-289.
- Sannier-Bérusseau, C., & Buysse, A. A. J. (2015, mai). Développer l'apprentissage autorégulé : état des lieux et perspectives. Dans A. Buysse & S. Martineau (dir.), *Entre autorégulation, motivation et persévérance : état des lieux et perspectives, colloque organisé dans le cadre du 83e congrès de l'ACFAS à l'Université du Québec à Rimouski*. Rimouski, Canada.
- Sannier-Bérusseau, C., & Buysse, A.A. J. (2015, janvier). Styles d'apprentissage et identité d'apprenant en contexte. Dans A. Buysse (Prés.), *Les préférences d'apprentissage et le développement de l'autonomie, symposium organisé dans le cadre du 27e colloque de l'ADMÉE-Europe à l'Université de Liège*, Belgique.
- Turcotte, S., & Hamel, C. (2016, janvier). Using scaffold supports to improve student practice and understanding

of an authentic inquiry process in science. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 16(1), 77-91.

Veenman, M. V. J. (2013). Training Metacognitive Skill. Dans H. Bembenutty, T. J. Cleary & A. Kitsantas (dir), *Applications of Self-Regulated Learning across Diverse Disciplines* (pp.299-324). Charlotte, États-Unis: Information Age Publishing.

Vermunt, J. D. (1996). Metacognitive, Cognitive, and Affective Aspects of Learning Styles and Strategies: A Phenomenographic Analysis. *Higher Education*, 31(1), 25-50.

Vermunt, J. D., & Vermetten, Y. J. (2004). Patterns in Student Learning: relationships Between Learning Strategies, Conceptions of Learning, and Learning Orientations. *Educational Psychology Review*, 16(4), 359-384.

Williams, S. D. (2008). *Self-regulated training and the academic achievement and behavior of at-risk high school students*. Ann Arbor, États-Unis: Barry University - Adrian Dominican School of Education. Disponible au lien <http://gradworks.umi.com/34/72/3472019.html>

Winne, P. H. (2010). Improving measurements of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 45, 267-276.

Winne, P. H. (2011). A Cognitive and Metacognitive Analysis of Self-Regulated Learning. Dans B. J. Zimmerman et D. H. Schunk (dir), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (pp.15-32). New-York, États-Unis: Routledge.

Wolters, C. A., Yu, S. L., & Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, Special Issue: *A Symposium on Self-Regulated Learning*. 8(3), 211-238.

Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (2000). *Des apprenants autonomes : autorégulation des apprentissages*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.

PROPOSITION 4

PASSAGE À L'ALTERNANCE : APPRENDRE EN TRAVAILLANT AVANT ET APRÈS 18 ANS

Garantir un tronc commun au 1^{er} cycle du secondaire.

Proposer aux élèves du deuxième cycle, dans leur profil régulier de formation générale, plus de diversité de choix et une plus grande responsabilité dans les choix liés à leurs apprentissages et, dans ce sens, proposer aux élèves intéressés des activités d'exploration professionnelle.

Offrir à plus d'élèves de poursuivre simultanément leur DES et un programme de formation professionnelle.

Valoriser socialement les métiers techniques auxquels conduisent les formations professionnelles et reconnaître le DEP au même titre que le DES.

Tirer profit des expériences des établissements scolaires et postsecondaires afin de renforcer la capacité collective en matière d'alternance et de valoriser l'apprentissage tout au long de la vie.

Pour l'ensemble des pays occidentaux, la durée de la fréquentation scolaire est un enjeu crucial pour le bien-être des nations (Cabus & De Witte, 2011). En effet, plusieurs recherches ont montré que le nombre d'années d'étude a un impact à la fois sur la croissance économique et sur la justice sociale en favorisant l'épanouissement personnel, le bien-être de la société et la réduction des comportements antisociaux (Woodin, McCulloch, & Cowan, 2013).

Le terrain le plus propice pour la recherche sur l'impact de l'allongement de la durée de la fréquentation scolaire obligatoire se trouve aux États-Unis, car dans ce pays, la durée de la scolarité obligatoire est différente d'un état à l'autre, ce qui facilite les études comparatives. À ce jour, la moitié des états ainsi que le District de Columbia exigent que les élèves fréquentent l'école jusqu'à ce qu'ils atteignent 18 ans, 11 autres états requièrent que les élèves fréquentent l'école jusqu'à l'âge de 17 ans et 15 états exigent que les élèves fréquentent l'école jusqu'à l'âge de 16 ans. Une recherche effectuée par Whitehurst et Whitfield (2012) révèle que les états qui imposent une scolarité obligatoire plus longue n'obtiennent pas des taux de diplomation au secondaire plus élevés que les états dont l'âge de fréquentation scolaire obligatoire est moins élevé. Toujours aux États-Unis, Acemoglu et Angrist (2000) évaluaient, quant à eux, les retours externes (salaires, chômage, etc.) d'une augmentation d'une année de la durée de la fréquentation scolaire obligatoire sur l'éducation à seulement 1 %.

De son côté, le C.D. Howe Institute avait réalisé, en 2005, une des rares études nord-américaines sur le sujet en se basant sur l'expérience du Nouveau-Brunswick et de certains États américains, où l'âge de la fréquentation scolaire est passé de 16 à 18 ans en 2000. Selon cette analyse, une telle mesure devait permettre de faire diminuer de 1 à 2 % le taux de décrochage et d'augmenter de 1 à 2 % la proportion de jeunes adultes obtenant un diplôme collégial ou universitaire. L'étude reconnaît que les impacts sont limités - mais tout de même significatifs.

Cette étude a eu une répercussion au Québec. Dans le journal *Le Soleil* du 31 août 2010, on pouvait lire :

« L'interdiction de quitter l'école sans diplôme avant 18 ans s'impose, selon le Comité national des jeunes du Parti québécois. La mesure, qui sera débattue lors du congrès du PQ le printemps prochain, permettrait de donner un sérieux « coup de barre » en matière d'éducation, croyait l'aile jeunesse du parti. Même si une étude du C.D. How Institute avait montré qu'une telle mesure permettrait de faire diminuer de seulement 1 % à 2 % le taux de décrochage, les jeunes du PQ croyaient alors que le jeu en vaut la chandelle. « On serait grandement gagnant. »

Aux Pays-Bas, l'étude de Cabus et De Witte (2011) montre que la persévérance scolaire a augmenté de 2,5 points de pourcentage après la réforme de l'éducation qui a allongé la durée de la fréquentation obligatoire d'une année. Ils soulignent que cette étude a une limite importante due aux bonnes conditions économiques présentes avant la réforme. Celles-ci auraient incité plus d'élèves de la cohorte précédant la réforme à quitter l'école avant leur diplomation à cause des opportunités offertes sur le marché de l'emploi.

Ce qui se dégage à la lecture de ces articles est que l'augmentation de la durée de la fréquentation scolaire obligatoire n'entraîne pas, à elle seule, un impact important sur la persévérance ou la réussite scolaire.

Les considérants qui ont mené à la formulation de la proposition 4 sont ci-après appuyés.

La nécessité d'initier les élèves à l'apprentissage tout au long de la vie

La première proposition du Conseil supérieur de l'éducation (2016) dans son avis sur la lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale est la suivante : « Adopter et promouvoir une conception de l'éducation reposant sur une perspective d'éducation tout au long et tout au large de la vie » (Conseil supérieur de l'éducation, 2016, p. 5). Pour Duguay (2015), « c'est une action plus que jamais nécessaire ». À l'international aussi, partant de justifications qui ont trait aux nouvelles possibilités en matière d'apprentissage avec le numérique, aux nouvelles exigences du marché du travail et à la prospérité des pays, l'accent est mis sur l'apprentissage tout au long de la vie (OCDE, 2013; UNESCO, 2015). Énoncé dans le rapport Faure (1972) et popularisé par le rapport Delors (1996), le concept de l'apprentissage tout au long de la vie est une vision de plus en plus répandue.

L'autonomie requise dans les apprentissages au postsecondaire ou dans la vie active

Le Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH) du Canada sollicite des synthèses de connaissances en lien avec la question : « Quelles sont les nouvelles méthodes d'apprentissage dont les Canadiens auront besoin, en particulier dans l'enseignement supérieur, pour réussir dans la société et sur le marché du travail de demain? »¹⁸ En France, le Conseil national du numérique (2016) a produit un avis sur l'université et le numérique qui met en évidence, entre autres éléments, que l'environnement d'apprentissage tout entier se transforme. Le dossier du Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES), sur la conception universelle

¹⁸ Voir, en amont de cet appel, l'avis commandé par le CRSH à T. Laferrière (2014) au lien suivant : http://tact.ulaval.ca/sites/tact.ulaval.ca/files/review_to_sshrc_2013_final.pdf

de l'apprentissage (CUA) et sur l'inclusion de tous qui repose notamment sur l'autonomie des apprenants à travers la mise en œuvre d'une compétence transversale qui correspond à « apprendre à apprendre ». Dumont et Rousseau (2016) attirent notre attention sur tous les jeunes qui quittent l'école secondaire pour la formation générale des adultes en nous faisant connaître leurs besoins.

La difficulté de rejoindre tous les jeunes qui fréquentent l'école même en diversifiant les parcours (régulier et appliqué) ou les approches pédagogiques qui ont fait leurs preuves en contexte

En 2006, la recension des compétences de Leitch (2006), commandée par le Conseil du trésor du Royaume-Uni, a exploité le discours historique sur la fréquentation scolaire obligatoire en argumentant que la compétitivité économique à long terme de la Grande-Bretagne dépendait d'un investissement accru dans un curriculum diversifié et professionnellement pertinent. Il retourne notamment à l'impact positif de la durée de la fréquentation scolaire sur le succès du début de l'industrialisation en Angleterre.

Mackey et Duncan (2013) soulignent que, aux États-Unis, un nombre important d'interventions et de politiques s'appliquant aux écoles dont les taux d'abandon scolaire sont élevés se sont montrées efficaces pour accroître la persévérance et l'obtention d'un diplôme d'études secondaires. Ils mentionnent aussi que les états devraient instaurer des mesures complémentaires à l'augmentation de la durée de fréquentation scolaire obligatoire pour s'assurer d'un effet réel sur la persévérance scolaire. L'Ontario, qui a augmenté l'âge de fréquentation scolaire obligatoire de ses élèves à 18 ans en 2006, a inclus cette mesure dans une stratégie d'ensemble visant à garder les jeunes sur les bancs d'école. Le Journal de Québec, dans son édition du 9 mai 2015, note que l'Ontario est parvenue à réduire son taux de décrochage de façon spectaculaire en rendant l'école obligatoire jusqu'à 18 ans, mais aussi en créant des programmes axés sur le marché du travail et en mettant sur pied des équipes d'intervention dans chaque école.

Il demeure que, malgré l'augmentation de la durée de la scolarité obligatoire combinée à d'autres mesures d'appoint, il va s'avérer difficile de rejoindre tous les jeunes qui fréquentent l'école. Ce n'est pas dire pour autant qu'il ne faut pas essayer. C'est ce à quoi s'adonnent les chercheurs-e-s du CRIRES dans leurs recherches collaboratives avec leurs partenaires de terrain (Laferrrière et al., 2016).

La faisabilité de mettre en œuvre, en partenariat et dans les conditions appropriées, des projets, programmes, communautés de pratique et réseaux

Les résultats de l'étude de Julien-Gauthier et al. (2015-2016) soulignent la nécessité pour les élèves ayant des besoins particuliers (EHDA) d'être initiés à des activités de travail alors qu'ils fréquentent le milieu scolaire. Les caractéristiques de ces élèves, entre autres la moindre capacité d'anticipation, font qu'il est difficile pour eux de se projeter dans un contexte réel de travail ou d'anticiper leur participation à différents emplois ou tâches de travail. D'où la nécessité d'explorer différents milieux de travail et différentes tâches afin de développer leurs compétences par l'expérimentation de possibilités de travail ou d'engagement communautaire accessibles dans leur environnement. L'effet positif des expériences de travail commençant tôt, pendant que la personne est encore aux études, a été documenté dans plusieurs recherches (Carter et al., 2011; Hetherington et al., 2010; Johnson, 2004; Landmark, Ju, & Zhang, 2010; Morningstar & Liss, 2008; Timmons et al., 2011; Winn & Hay, 2009).

Les élèves du secondaire inscrits en formation générale, qui éprouvent des difficultés à l'école ou qui manifestent simplement un manque d'intérêt, sont aussi susceptibles de bénéficier d'activités d'exploration professionnelle. Le projet FAST (Formation en alternance science et technologie) a montré l'opportunité d'un modèle d'entreprise présent dans l'école et de stages réalisés en milieu de travail (Laferrrière et al., 2014). L'école en réseau est un autre exemple de partenariat développé entre des universitaires et des praticien-ne-s sur le terrain et des enseignant-e-s travaillant dans de petites écoles. C'est une innovation qui perdure tout en s'adaptant à de nouvelles conditions de contexte (Allaire & Lusignan, 2011; Looi & Teh, 2015; Turcotte & Hamel, 2008).

Le peu d'expériences de formation dans la communauté ou en milieu de travail pour les jeunes du profil régulier (formation générale)

Contrairement à ce qui se passe ailleurs au Canada et aux États-Unis, le Québec n'offre pas, ou très peu et dans des cas exceptionnels, d'expériences de formation dans la communauté ou en milieu de travail. Voir, par exemple, ce qui se passe depuis plusieurs années chez nos voisins d'Ontario qui témoignent d'une flexibilité de leurs systèmes éducatifs que le nôtre n'a présentement pas (Gouvernement de l'Ontario, 2000) ou au Vermont (education.vermont.gov/flexible-pathways) ou à New York (PBS, 2014). Alors qu'il devient de plus en plus évident que l'alternance entre étudier et travailler s'impose tout au long de la vie active, pourquoi ne pas permettre à des jeunes qui n'arrivent pas à faire sens de leur expérience scolaire, ou qui trouvent celle-ci trop pénible, de faire l'expérience d'un autre milieu où se valoriser? Pourquoi ne pas leur offrir la possibilité de débiter l'alternance plus tôt et, ainsi, d'éviter de nourrir leur identité de décrocheur-se du système éducatif?

Le secteur de la formation professionnelle dispose d'un savoir-faire en matière d'alternance études-travail et celui du postsecondaire compte des programmes coopératifs

Les acteurs de la formation professionnelle au Québec et ailleurs (Avignon, 2013; Hardy & Ménard, 2008; Maubant & Roger, 2014) et de l'éducation coopérative (DeClou, Sattler, & Peter, 2013; Linn, Howard, & Miller, 2004; Shaw, 2012; Thompson, Bates, & Bates, 2016) ont acquis un savoir-faire appréciable et adaptable, sinon transposable. Une étude britannique d'Acquah et Huddleston (2014) repère les conditions devant accompagner l'augmentation de l'âge limite de la fréquentation scolaire obligatoire pour en assurer des effets sur la persévérance scolaire. Ils démontrent les effets positifs qui résultent de la mise à contribution de l'éducation professionnelle et les stages en emploi dans l'augmentation de la persévérance scolaire jusqu'au diplôme. Ils font l'apologie d'une offre accrue de programmes professionnels avec des opportunités de progression, des environnements d'apprentissage de haute qualité et un accès à un personnel professionnel dévoué. C'est à ces conditions, selon les auteurs, que l'augmentation de la durée de la fréquentation scolaire obligatoire réussira. Cette idée est reprise dans le Manifeste sur l'Éducation au Québec à la page 8, où la hausse de l'âge de l'instruction obligatoire à 18 ans est proposée dans la section sur la relance de la formation professionnelle. Une étude du ministère de l'Éducation, réalisée lorsque le Parti québécois était au pouvoir, a permis d'évaluer le coût de cette mesure à 200 millions \$, selon le comité jeunesse. (Le Soleil, 31 août 2010).

L'argumentation en faveur de la formation fondamentale classique à avoir en tête

Tout en se gardant d'alimenter le faux débat qui a opposé connaissances et compétences, qui reprenait à sa façon celui de la formation fondamentale et de la formation professionnelle des années 80 au Québec (Université Laval, 1989), il importe de reconnaître la pertinence de certaines voix qui s'opposeront à une formation qui se voudrait trop axée sur le marché du travail. Une nécessaire tension est à cultiver. Voir, entre autres, Lucier (2006) et Legendre (2008). Toutefois, en 2016, un repositionnement s'impose.

Bibliographie

Acemoglu, D., & Angrist, J. (2000). How Large Are Human-Capital Externalities? Evidence from Compulsory Schooling Laws. *NBER Macroeconomics Annual*, 15, 9-59.

Acquah, D.K. & Huddleston, P. (2014). Challenges and Opportunities for Vocational Education and Training in the Light of Raising the Participation Age. *Research in Post-Compulsory Education*, 19(1), 1-17.

Allaire, S., & Lusignan, G. (2011). *Enseigner et apprendre en réseau: collaborer entre écoles distantes à l'aide des TIC*. Montréal, Canada: Éditions CEC. Disponible au lien http://lel.crires.ulaval.ca/public/allaire_lusignan_2015.pdf

Avignon, M. (2013). *Revue de la littérature sur la formation en alternance*. Document inédit. CRIRES, Université Laval.

Carter, E. W., Austin, D., & Trainor, A. A. (2011). Factors associated with the early work experiences of adolescents with severe disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 49(4), 233-247.

C. D. Howe Institute (2005). Stay in school: New lessons on the benefits of raising the legal school-leaving age. *C.D. Howe Institute Commentary*, 223.

Cabus, S. J., & De Witte, K. (2011). Does School Time Matter? On the impact of compulsory education age on school dropout. *Economics of Education Review, Special issue, Economic Returns to Education*, 30(6), 1384-1398.

CAPRES (2015). *La conception universelle de l'apprentissage (CUA) : une approche de l'enseignement et de l'apprentissage visant l'inclusion de tous* (Rapport du CAPRES). Disponible au lien http://www.capres.ca/wp-content/uploads/2015/03/Dossier_CUA_23.04.2015.pdf

Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH). *Domaines des défis de demain et sous-questions connexes. Initiative Imaginer l'avenir du Canada* (Rapport du CRSH). Disponible au lien http://www.sshrc-crsh.gc.ca/society-societe/community-communite/Future_Challenge_Areas-domaines_des_defis_de_demain-fra.aspx#1

Conseil national du numérique (2016). *Université numérique, du temps des explorateurs à celui de la transformation* (Rapport du CNNum, Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche de France). Disponible au lien <http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/66461-universite-numerique-du-temps-des-explorateurs-a-celui-de-la-transformation.pdf>

Conseil supérieur de l'éducation (2016). *Mémoire dans le cadre de la consultation publique en matière de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale* (Rapport du Conseil supérieur de l'éducation du Québec). Disponible au lien <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0489.pdf>

D'Avignon, M. (2013). *Revue de la littérature sur la formation en alternance*. Document inédit, CRIRES, Université Laval. Disponible au lien http://crires.ulaval.ca/sites/crires/files/revuelitt_alternance.pdf

- DeClou, L., Sattler, P., & Peters, J. (2013). *The University of Waterloo and work-integrated learning: Three perspectives*. Toronto, Canada: Higher Education Quality Council of Ontario.
- Delors, J. (1996). *L'éducation : un trésor est caché dedans* (Rapport adressé à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle). Disponible au lien <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001159/115930f.pdf>
- Duguay, P. (2015). Apprendre tout au long de la vie, une action plus que jamais nécessaire. Dans *Apprendre + Agir*, publication en ligne de l'ICEA. Disponible au lien <http://icea.qc.ca/site/fr/apprendre-tout-au-long-de-la-vie-une-action-plus-que-jamais-necessaire>
- Dumont, M., & Rousseau, N. (2016). *Les 16-24 ans à l'éducation des adultes : besoins et pistes d'intervention*. Québec : PUQ.
- Faure, E. (1972). *Apprendre à être* (Rapport de l'UNESCO). Disponible au lien <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132982f.pdf>
- Gouvernement de l'Ontario. (2000). *Ministère de l'Éducation. Éducation coopérative et autres formes d'apprentissage par l'expérience, lignes directrices pour les écoles secondaires de l'Ontario* (Rapport du ministère de l'éducation de l'Ontario). Disponible au lien <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/curricul/secondary/coop/coopedf.pdf>
- Hardy, M., & L. Ménard. 2008. Alternance travail-études : les effets des stages dans la formation professionnelle des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 689-709. doi: 10.7202/029514ar
- Hetherington, S. A., Durant-Jones, L., Johnson, K., Nolan, K., Smith, E., Taylor-Brown, S., & Tuttle, J. (2010). The lived experiences of adolescents with disabilities and their parents in transition planning. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25(3).
- Johnson, D. R. (2004). Supported employment trends: Implications for transition-age youth. *Research & Practice for Persons Severe Disabilities*, 29(4), 243-247.
- Julien-Gauthier, F., Ruel, J., Moreau, A. C., & Martin-Roy, S. (2015-2016). La transition de l'école à la vie active d'une élève ayant une déficience intellectuelle légère. *Enfance en difficulté*, 4, 53-101.
- Laferrière, T., Barma, S., Bernard, M. C., Tremblay, M., Viau-Guay, A., Allaire, S., & Désautels, J. (2014). *Développement et évaluation d'un programme de formation en alternance en sciences et technologie (FAST) pour élèves en difficulté de milieux défavorisés* (Rapport remis au FRQSC). Québec, Canada. Disponible au lien <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/la-recherche/la-recherche-en-vedette/histoire?id=3tcmhvd61429622950157>
- Laferrière, T., Desgagné, S. et al. (2016). La recherche collaborative, au bénéfice de la réussite scolaire. Bulletin du CRIRES. *Nouvelles CSQ*. Disponible au lien http://nouvellescscq.org/ncsq/fr/ncsq_printemps2016-edu_fr/index.html (voir Bulletin du CRIRES, 8 pages, inséré).
- Landmark, L. J., Ju, S., & Zhang, D. (2010). Substantiated best practices in transition: fifteen years later. *Career Development for Exceptional Individuals*, 33(3), 165-176.
- Legendre, M.-F., (2008). Un regard socioconstructiviste sur la participation des savoirs à la construction du lien social. *Éducation et francophonie*, 36(2). Disponible au lien http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXVI_2_063.pdf

- Leitch, S. (2006). *Prosperity for All in the Global Economy –World Class Skills : Final Report* (Recension d'écrits commandée par le Chancelier de l'Échiquier¹⁹).
- Linn, P., Howard, A., & Miller, E. (2004). *Handbook for Research in Cooperative Education and Internship*. P. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Looi, C.-K., & Teh, L. W. (Eds.) (2015). *Scaling Educational Innovations*. New York, USA: Springer.
- Lucier, P. (2006). *L'université québécoise: figures, mission, environnements*. Québec, Canada: Presses de l'Université Laval.
- Mackey, P. E., & Duncan, T. G. (2013). *Does Raising the State Compulsory School Attendance Age Achieve the Intended Outcomes?* (Rapport du Regional Educational Laboratory (REL), Mid-Atlantic, U.S. Department of Education). Disponible au lien <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED544499.pdf>
- Maubant, P., & Roger, L. (2014). L'alternance en formation, une figure de la pédagogie. *Éducation et Francophonie*, 42(1), 10-21. Disponible au lien à <https://www.erudit.org/revue/ef/2014/v42/n1/1024562ar.pdf>
- Morningstar, M. E., & Liss, J. M. (2008). A Preliminary Investigation of How States Are Responding to the Transition Assessment Requirements under IDEIA 2004. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31(1), 48-55.
- OCDE (2013). *L'éducation aujourd'hui* (Rapport de l'OCDE). Disponible au lien <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9612022e.pdf?expires=1473501386&id=id&accname=guest&checksum=27610892780873B499DFF0B0239019E1>
- PBS (2014). *P-Tech, Patchway in Technology Early College High School*. Brooklyn. New York, États-Unis: <http://www.ptechnyc.org/site/default.aspx?PageID=1>
- Shaw, A. (2012). The value of work experience in outcomes for students: an investigation into the importance of work experience in the lives of female undergraduates and postgraduate job seekers. *Journal of Vocational Education & Training*, 64(2), 155-168.
- Thompson, C. M., Bates, L., & Bates, M. (2016). Are students who do not participate in work-integrated learning (WIL) disadvantaged? Differences in work self- efficacy between WIL and non-WIL students. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 17(1), 9-20.
- Timmons, J. C., Hall, A. C., Bose, J., Wolfe, A., & Winsor, J. (2011). Choosing employment: factors that impact employment decisions for individuals with intellectual disability. *Intellectual and developmental disabilities*, 49(4), 285-299.
- Turcotte, S., & Hamel, C. (2008). Necessary conditions to implement innovation in remote networked schools: The stakeholders' perceptions. *Canadian Journal of Learning and Technology/Revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 34(1), 91-105.
- UNESCO (2015, mai). Assurer une éducation équitable, inclusive et de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous, d'ici à 2030. Transformer les vies grâce à l'éducation. Dans *Forum mondial sur l'éducation*, Incheon, République de Corée. Disponible au lien <http://fr.unesco.org/world-education-forum-2015/5-key-themes/apprentissage-tout-au-long-de-la-vie>

¹⁹ Équivalent de notre ministre des finances ou du président du Conseil du Trésor.

Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation. (1989). *Rapport sur la formation fondamentale*. Document inédit.

Whitehurst, G. J., & Whitfield, S. (2012) *Compulsory school attendance: What research says and what it means for state policy* (Rapport du Brown Center on Education Policy, Brookings Institution). Disponible au lien https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/0801_education_graduation_age_whitehurst_whitfield.pdf

Winn, S., & Hay, I. (2009). Transition from school for youth with a disability: issues and challenges. *Disability & Society*, 24(1), 103-115.

Woodin, T., McCulloch, G., & Cowan, S. (2013). Raising the Participation Age in Historical Perspective: Policy Learning from the Past? *British Educational Research Journal*, 39(4), 635-653.

PROPOSITION 5

ACCENT SUR L'ACCOMPAGNEMENT SOUTENU DES ÉLÈVES EN SALLE DE CLASSE

Prendre les moyens nécessaires pour assurer une plus grande diversité dans le rendement scolaire des élèves qui font partie d'une classe et une plus grande mixité sociale dans l'école.

Financer le développement d'outils pouvant soutenir l'évaluation formative et le tutorat par les pairs, deux manières de faire qui augmenteront le taux de rétroaction à l'élève en apprentissage.

Mettre sur pied des ressources pour l'accompagnement des élèves en salle de classe selon des choix effectués localement.

Les considérants qui ont mené à la formulation de cette proposition sont ci-après appuyés.

L'importance d'accompagner tout élève dans ses apprentissages, entre autres, par une variété de manières de faire apprendre

Varier les façons de faire apprendre afin de rejoindre le plus grand nombre d'élèves fait partie du savoir d'expérience tout autant que du savoir scientifique (Alfieri et al., 2011; Chambers, Cheung, & Slavin, 2016; Kaldenberg, Watt, & Therrien, 2015; Lazonder & Harmsen, 2016). Les recherches montrent que certaines façons de faire réussissent mieux avec certains élèves et que d'autres façons de faire réussissent mieux avec d'autres élèves (Juel & Minden-Cupp, 2000; Morgan, Farkas, & Maczuga, 2014). De plus, cela dépend aussi de ce qu'il s'agit de faire apprendre (Tobias & Duffy, 2009). Au Québec, le CTREQ poursuit, avec des chercheur-e-s, un projet sur les approches pédagogiques différenciées (<http://www.ctreq.qc.ca/realisation/les-approches-pedagogiques-differenciees/>).

Le besoin de ressources additionnelles pour un tel accompagnement

La pédagogie différenciée exige des ressources variées (connaissances, matériel pédagogique sous format papier ou numérique, intervention d'appoint en salle de classe). Le Ministère de l'Éducation de l'Alberta a publié le document suivant : La différenciation pédagogique pour appuyer chaque élève (<https://education.alberta.ca/media/464659/3-differenciation-pedagogique.pdf>). Le site web Différenciation, développé à la Commission scolaire des Affluents, est un exemple d'effort local de production de ressources. Afin de mettre en œuvre cette pédagogie, le recrutement de personnel scolaire additionnel pourrait se faire en sollicitant l'aide d'étudiant-e-s en formation initiale ou d'enseignant-e-s travaillant à temps partiel dans une école donnée.

L'importance de la qualité des interactions humaines en classe et du sentiment d'appartenance pour la réussite

Établir une relation de qualité avec l'élève préoccupe bien des enseignant-e-s. Il en va de même des relations entre l'élève et ses pairs. La recherche en montre le bien-fondé (American Psychological Association, 1993; Pianta, & Walsh, 1996; Rogoff, 1990; Sabol & Pianta, 2013). L'intérêt de développer chez l'élève un sentiment d'appartenance à son groupe-classe, à son école, a été mis en évidence par

la recherche (Allen & Bowles, 2012; Conseil supérieur de l'éducation, 1998; Flook, Repetti, & Ullman, 2005; Osterman, 2000; St-Amand, 2015; Wehlage et al., 1989). Les travaux de la chaire de recherche Sécurité et violence en milieu éducatif (<http://www.violence-ecole.ulaval.ca/seveq/>) font voir toute la pertinence d'un climat scolaire accueillant.

L'homogénéité croissante des classes en matière de rendement scolaire et la dégradation des conditions d'apprentissage dans les classes régulières

La recherche de Marcotte-Fournier (2015) s'est penchée sur l'association entre la concurrence que se livrent les écoles, la ségrégation scolaire et l'augmentation des inégalités des chances de réussite en milieu urbain au Québec. L'auteur a repéré une concentration d'élèves ayant un niveau de défavorisation élevé et des rendements scolaires plus faibles dans les mêmes groupes-classes, principalement dans les classes régulières. Constatant qu'une part importante des élèves issus de milieux défavorisés et des élèves ayant une cote EHDAA sont scolarisés dans des groupes-classes dont la composition ne favorise pas leur réussite scolaire, il questionne le rôle joué par l'organisation des groupes-classes en fonction des programmes pédagogiques particuliers. Larose (2016) soutient que « le creuset commun que l'on croyait au cœur de notre conception fondamentale de l'école québécoise n'existe plus au secondaire » (p. i). Pour la CSQ, lorsque la composition de la classe devient de plus en plus homogène aux plans du statut socioéconomique et du rendement scolaire, les bienfaits sur la réussite de la mixité sociale et scolaire sont perdus (Bernier, 2016; Jeanson, 2016; Larose, 2016).

Les travaux de Coe (2013), Hattie (2008) et autres confirment ce qui était connu depuis longtemps et que la tradition béhavioriste en matière de recherche et d'intervention avait mis en évidence, soit que la rétroaction de l'enseignant-e est cruciale pour favoriser l'apprentissage de l'élève

En ce qui concerne ce qui se passe à l'intérieur de la classe, la rétroaction est un facteur fort important. Pour Coe, il est au premier rang (2013)²⁰ des interventions pédagogiques les plus efficaces. Hattie (2008) a aussi reconnu, par voie d'analyse statistique, ce principe premier qu'est la rétroaction. En 2007, Hattie et Timperley avaient mis en évidence les formes efficaces que la rétroaction pouvait prendre (par exemple, donner de la rétroaction en lien avec les réponses correctes plutôt que sur celles qui sont incorrectes et donner de la rétroaction en lien avec la tâche (Kluger & DeNisi, 1996) et les différentes circonstances en augmentant l'efficacité, soit des circonstances reliées à la compréhension que s'en fait l'élève. Timperley (cité par Hattie & Anderman, 2012) souligne toutefois un dilemme: la rétroaction est utile lorsqu'elle permet de réduire les fausses interprétations de l'élève de façon à lui permettre d'atteindre les objectifs de performance fixés. Les formes les plus usuelles que prend la rétroaction, comme celle de donner les résultats d'un test ou de féliciter personnellement les élèves, ne seraient guère de nature à produire cet effet.

²⁰ Voir le tableau de la page 30, « feedback », dans le présent document). Voir aussi The Sutton Trust - Education Endowment Foundation Teaching and Learning Toolkit en suivant le lien <https://educationendowmentfoundation.org.uk/evidence/teaching-learning-toolkit>

La difficulté de pratiquer la rétroaction de manière suffisante en classe régulière, notamment l'absence de conditions favorables (ex. : composition de la classe, proportion des élèves en difficulté, etc.)

Quand l'on tient compte d'autres facteurs, comme celui de l'évaluation formative (Allal, 1979, cité par Morissette & Maheux, 2007; Allal, 1991, 2010; Butler & Winne, 1995; Hattie, 2008), la rétroaction doit prendre des formes plus avancées. Depuis Bloom, Hasting et Madaus (1971), il est question d'évaluation formative. Scallon (1988, 1990) a familiarisé les éducateur-riche-s du Québec avec ce concept et ses applications et Morissette (2010) en a élargi les procédés. En outre, la conférence de l'OCDE (2008), Apprendre au 21^e siècle, en montre la pertinence. Ceci dit, l'évaluation formative s'avère ardue en salle de classe étant donné, entre autres, la composition de la classe (nombre d'élèves en difficulté).

Le manque d'outils évaluatifs pour souscrire pleinement aux orientations du PFÉQ et à la complexité de l'évaluation des apprentissages prévus

Shepard (2000), alors présidente de l'American Educational Research Association, soulignait la nature exigeante du nouvel agenda public qu'elle proposait en matière d'apprentissage et qui se voulait socioconstructiviste. Afin que les pratiques d'évaluation ne fassent pas que reproduire le statu quo au lieu de favoriser le renouvellement du curriculum, elle invitait les éducateur-riche-s professionnels à développer des pratiques d'évaluation permettant aux élèves de faire les prochains pas dans leurs apprentissages. Au Québec, des efforts ont été faits dans le cadre du renouveau pédagogique, mais le manque d'outils d'évaluation (entendre l'évaluation des compétences) a fait et continue de faire défaut.

L'importance du tutorat par les pairs et de l'apprentissage collaboratif

Selon Perret-Clermont (1979/1996), un tuteur donne de l'enseignement à ses camarades et, ce faisant, il apprend. Bensalah et Berzin (2009), Higgins et al. (2013), Pesci (2015) et plusieurs autres ont mis en évidence l'importance du tutorat par les pairs. Celui-ci donne de meilleurs résultats quand les deux élèves d'une dyade sont du même sexe (Robinson et al., 2005). Partant de sa propre méta-analyse, Leung (2016) suggère que les enseignant-e-s peuvent créer avec confiance des situations où des élèves agissent en tant que tuteurs auprès de leurs pairs et que cela a des effets positifs sur le rendement scolaire des élèves, tuteurs ou tutorés, notamment en lecture, en mathématique ainsi que dans les autres matières. Il est aussi préférable qu'ils agissent en alternant les rôles de tuteur et tutoré. Selon Guichard (2009), c'est le tuteur qui en tire le plus de bénéfices. Les résultats de Shenderovich, Thurston et Miller (2016) sont plus mitigés, mais les tuteurs qui ont participé à l'étude sont surtout des personnes plus âgées que les élèves. Les mérites de l'apprentissage coopératif et de l'apprentissage en petits groupes continuent de s'accumuler (Capar & Tarim, 2015; Pai, Sears, & Maeda, 2015), mais encore faut-il que la pédagogie et le matériel soient adaptés (Lou, Abrami, & Spence, 1996). Dans l'apprentissage coopératif, une tâche est répartie en vue de son exécution. L'apprentissage collaboratif s'en distingue lorsque les élèves travaillent ensemble à l'atteinte d'un même but.

L'insertion dans le test PISA d'un volet résolution de problèmes en collaboration

Apprendre à collaborer est une compétence mise de l'avant, entre autres, par l'OCDE et qui s'est reflétée pour la première fois dans le test PISA administré aux élèves de 15 ans en 2015 et dont les résultats devraient être connus avant la fin de 2016. Une version allégée du rationnel ayant conduit à l'insertion d'un tel volet qui, pour sa passation, nécessite un ordinateur, est accessible au lien suivant : http://tact.ulaval.ca/sites/tact.ulaval.ca/files/pisa_2015_rpc.pdf ²¹.

La disponibilité de personnel enseignant qualifié

Des enseignant-e-s qualifiés sont disponibles pour prêter main-forte à l'enseignant-e qui diversifie ses approches pédagogiques et à l'élève qui doit apprendre de nouvelles façons d'apprendre. C'est par l'augmentation quantitative et qualitative de la rétroaction à l'élève en salle de classe qu'un accompagnement plus soutenu pourra lui être offert. Que cette rétroaction soit offerte par du personnel enseignant qualifié ou par des pairs, cela implique plus de collaboration en classe, entre élèves et entre enseignant-e-s.

Bibliographie

- Alfieri, L., Brooks, P. J., Aldrich, N. J., & Tenenbaum, H. R. (2011). Does Discovery-Based Instruction Enhance Learning? *Journal of Educational Psychology, 103*, 1-18. doi: 10.1037/a0021017
- Allal, L. (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative : matériel de formation continue des enseignants*. Bruxelles, Belgique: De Boeck-Wesmael.
- Allal, L. (2010), Assessment and the regulation of learning. Dans P. Peterson, E. Baker, B. McGaw, (Éds.), *International encyclopedia of education* (vol. 3, pp. 348-352). Oxford, Royaume-Uni: Elsevier.
- Allen, K. A., & Bowles, T. (2012). Belonging as a guiding principle in the education of adolescents. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology, 12*, 108-119.
- American Psychological Association (1993). *Learner-centered Psychological Principles: A Framework for School Reform and Redesign* (Rapport de l'APA). Traduction disponible au lien <http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/principe.html>
- Bensalah, L., & Berzin, C. (2009). Les bénéfiques du tutorat entre enfants. *L'orientation scolaire et professionnelle, 38*(3), 325-351.
- Bernier, F. (2016). Quand la composition de la classe nuit à la réussite éducative : qu'en est-il de l'égalité des chances? *Rendez-vous CSQ : Tout le monde mérite une chance d'écrire son avenir*. Montréal, Canada. Disponible au lien <http://rdv.education.lacsq.org/ressources/>
- Bloom, B. S., Hasting, J. T., & Madaus, G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York, États-Unis: McGraw-Hill.

²¹ Le rationnel du volet Résolution de problèmes en collaboration est disponible au complet en suivant le lien suivant : <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft%20PISA%202015%20Collaborative%20Problem%20Solving%20Framework%20.pdf>

- Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281.
- Capar, G., & Tarim, K. (2015). Efficacy of the cooperative learning method on mathematics achievement and attitude: A meta-analysis research. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(2), 553-559.
- Chambers, B., Cheung, A., & Slavin, R. E. (2016). Literacy and language outcomes of comprehensive and developmental-constructivist approaches to early childhood education: A systematic review. *Educational Research Review*, 18, 88-111. doi: 10.1016/j.edurev.2016.03.003
- Coe, R. (2013). *Improving education: A triumph of hope over experience* (Rapport du Centre for Evaluation & Monitoring, Durham University). Disponible au lien <http://www.cem.org/attachments/publications/ImprovingEducation2013.pdf>
- Connor, C. M. (2011). Child by instruction interactions: Language and literacy connections. Dans S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Éds.), *Handbook on early literacy research* (3ème éd., pp. 256-275). New York, États-Unis: Guilford.
- Conseil supérieur de l'éducation (1998). *L'école, une communauté éducative: Voies de renouvellement pour le secondaire* (Rapport du Conseil supérieur de l'éducation du Québec). Disponible au lien <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/commedu.pdf>
- Flook, L., Repetti, R. L., & Ullman, J. B. (2005). Classroom social experiences as predictors of academic performance. *Developmental Psychology*, 41(2), 319-327.
- Guichard, P. (2009). Le tutorat et l'effet tuteur à l'école élémentaire. *Carrefour de l'éducation*, 27(1), 19-35. Disponible au lien <http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2009-1-page-19.htm>
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Londres: Routledge.
- Hattie, J., & Anderman, E. M. (2012). *International guide to student achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. doi: 10.3102/003465430298487
- Higgins, S., Katsipataki, M., Kokotsaki, D., Coleman, R., Major, L. E., & Coe, R. (2013). *The sutton trust - education endowment foundation teaching and learning toolkit*. Londres, États-Unis: Education Endowment Foundation.
- Jeanson, C. (2016). *Opération portraits de classe. Étude des compositions de classes des commissions scolaires des Premières-Seigneuries et de la Capitale* (Rapport du syndicat de l'enseignement de la région de Québec). Voir l'article paru dans Le Devoir : <http://www.ledevoir.com/non-classe/465028/la-classe-ordinaire-trop-d-eleves-effaces-du-tableau>
- Juel, C., & Minden-Cupp, C. (2000). Learning to read words: Linguistic units and instructional strategies. *Reading Research Quarterly*, 35(4), 458-492. doi:10.1598/RRQ.35.4.2
- Kaldenberg, E. R., Watt, S. J., & Therrien, W. J. (2015). Reading instruction in science for students with learning disabilities: A meta-analysis. *Learning Disability Quarterly*, 38(3), 60-173. doi: 10.1177/0731948714550204
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254-284.

- Larose, A. (2016). Les projets particuliers à l'école publique en contexte de concurrence scolaire : un état des lieux (Notes de recherche, FSE-CSQ).
- Lazonder, A. W., & Ruth Harmsen, R. (2016). Meta-analysis of inquiry-based learning: Effects of guidance. *Review of Educational Research*, 86(3), 681-718. doi: 10.3102/0034654315627366
- Leung, K.-C. (2015). Preliminary empirical model of crucial determinants of best practice for peer tutoring on academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 107(2), 558-579. Disponible au lien <http://dx.doi.org/10.1037/a0037698>
- Lou, Y., Abrami, P. C., & Spence, J. C. (1996). Within-class grouping: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66, 423-458. doi: 10.2307/117065
- Marcotte-Fournier, A.-G. (2015). *Différenciation curriculaire, ségrégation scolaire et réussite des élèves : analyse multiniveau en contexte scolaire québécois* (Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke). Disponible au lien http://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/6923/Marcotte_Fournier_Alain_Guillaume_MA_2015.pdf;sequence=4
- Morgan, P. L., Farkas, G., & Maczuga, S. (2014). Which instructional practices most help first-grade students with and without mathematics difficulties? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 20(10), 1-22. doi: 10.3102/
- Morrisette, J. (2010). *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages*. Sarrebruck, Allemagne: Éditions universitaires européennes.
- Morissette, J., & Maheux, G. (2007). L'élève à risque dans l'école d'aujourd'hui : apprentissage, adaptation sociale, intervention et réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 727-748.
- OCDE (2008). Évaluer l'apprentissage : L'évaluation formative. *Conférence internationale OCDE/CERI Apprendre au XXI^e siècle: recherche, innovation et politiques*. Disponible au lien http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/07/rapport_ocde_ceri_evaluer_l_apprentissage_l_evaluation_formative_2008.pdf
- Osterman, K. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 323-367.
- Pai, H.-H., & Sears, D. A., & Maeda, Y. (2015). Effects of Small-Group Learning on Transfer: A Meta-Analysis. *Educ Psychol Rev*, 27, 79-102. doi: 10.1007/s10648-014-9260-8
- Perret-Clermont, A. N. (1979/1996). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne, Suisse: Peter Lang.
- Pesci, A. (2015, septembre). Cooperative learning and peer tutoring to promote students' mathematics education. Article présenté à la 10^{ème} conférence international Models in Developing Mathematics Education, Dresden, Allemagne. Disponible au lien http://math.unipa.it/~grim/21_project/Pesci486-490.pdf
- Pianta, R., & Walsh, D. (1996). *High-risk children in schools: Constructing sustaining relationships*. New York, États-Unis: Routledge.
- Robinson, D. R., Schofield, J. W., & Steers-Wentzell, K. L. (2005). Peer and cross-age tutoring in math: Outcomes and their design implications. *Educational Psychology Review*, 17(4), 327-362.

- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York, États-Unis: Oxford University Press.
- Sabol, T. J., & Pianta, R. (2003, 2013). Relationships between teachers and children. Dans W. M. Reynolds & G. E. Miller (Éds). *Handbook of psychology, volume 7: Educational psychology* (2ème éd., pp.199-234). Hoboken, États-Unis: John Wiley and Sons, Inc.
- St-Amand, J. (2015). *Le sentiment d'appartenance à l'école : un regard conceptuel, psychométrique et théorique* (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Disponible au lien https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/14049/St-Amand_Jerome_2015_these.pdf?sequence=2
- Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages : la réflexion*. Québec, Canada: Les Presses de l'Université Laval.
- Scallon, G. (1990). *L'évaluation formative des apprentissages : l'instrumentation*. Québec, Canada: Les Presses de l'Université Laval.
- Shenderovich, Y., Thurston, A., & Miller, S. (2016). Cross-age tutoring in kindergarten and elementary school settings: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Educational Research*, 76, 190-210. doi: 10.1016/j.ijer.2015.03.007
- Shepard, L. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14. Disponible au lien <http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/SEF2013Fr.pdf>
- Tobias, S., & Duffy, T. M. (Éds.) (2009). *Constructivist instruction: Success or failure*. New York, États-Unis: Routledge.
- Wehlage, G. G., Rutter, R. A., Smith, G. A., Lesko, N., & Fernandez, R. R., (1989). *Reducing the risk: Schools as communities and support*. Philadelphia, États-Unis: Falmer Press.

PROPOSITION 6

ACCENT SUR LA COLLABORATION

Donner aux écoles des conditions et ressources favorisant la collaboration et un processus cyclique ou continu de réflexion professionnelle dans le respect de l'autonomie des enseignant-e-s.

Les considérants qui ont mené à la formulation de cette proposition sont ci-après appuyés.

Ce qui est connu en matière d'innovation dans les organisations

Innover, c'est mettre en œuvre une nouvelle idée, des connaissances ou une façon de faire de manière à ajouter de la valeur à la réalisation de la mission d'une organisation. Le secteur de l'éducation est un secteur innovateur selon les données de l'OCDE (OECD, 2014).²² Fullan (2015) suggère que le leadership qui provient du milieu (« LpM »), plutôt que du haut vers la base ou de la base vers le haut²³, « renforce les commissions scolaires et les réseaux d'écoles, qui collaborent pour régler des problèmes précis en vue d'accroître des capacités pédagogiques et des compétences collectives ayant des effets mesurables sur l'engagement des élèves » (p. 24). Ce qui est nouveau dans un contexte donné peut ne pas l'être dans un autre contexte. Ce qui a semblé réussir antérieurement dans un contexte donné peut avoir été abandonné pour diverses raisons. Il est reconnu que le maintien et le déploiement d'une innovation en éducation posent nombre de défis. Dede (2015) souligne que les différentes approches pour déployer une innovation, présentées dans le volume de Looi et Teh (2015), montrent que, pour y arriver, il ne s'agit pas tant d'adopter fidèlement une innovation, mais de l'adapter aux variations de contexte (étudiant-e-s, enseignant-e-s, paramètres présents) afin de créer les conditions de réussite s'avérant possibles localement.

Les nouvelles formes d'exercice de leadership pédagogique qui ont émergé depuis une vingtaine d'années

Hitt et Tucker (2016) repèrent, partant entre autres des travaux de Bryk et al. (2010) et de Leithwood (2012)²⁴ cinq domaines où les leaders exercent des pratiques efficaces en lien avec la réussite (rendement) scolaire des élèves : 1) l'établissement et la communication de la vision; 2) la facilitation d'une expérience d'apprentissage de haute qualité pour les élèves; 3) le renforcement de la capacité

²² Définition inspirée, entre autres, de celle retenue dans le document de référence de la conférence sur l'Innovation, la gouvernance et la réforme dans l'éducation, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI), 2014. Voir le lien https://www.oecd.org/edu/ceri/Background%20Paper_fr_FINAL.pdf

²³ En 1994, il suggérait de coordonner les deux approches. Voir Fullan, M.G. (1994). *Coordinating top-down and bottom-up strategies for educational reform. Systemic Reform: Perspectives on Personalizing Education*. Disponible au lien <http://www.michaelfullan.ca/media/13396035630.pdf>

²⁴ Leithwood (2012) a notamment effectué des analyses sur le leadership au sein des conseils scolaires de l'Ontario.

professionnelle; 4) la création d'une organisation en soutien à l'apprentissage et 5) l'installation de connexions avec des partenaires externes. Langlois et al. (2014) ont développé un questionnaire d'appréciation d'un leadership qui se veut éthique, soit la prise en considération des dimensions suivantes dans le processus de prise de décision : justice, sollicitude et critique. Nous suggérons qu'un leadership éthique peut s'appliquer lorsqu'il s'agit de la mise en place et de la conduite de communautés d'apprentissage professionnelles, soit cette activité de leadership suggérée par Dufour et Eaker (1998) qui gagne en popularité au Québec de par l'effort conjoint de Leclerc (2012), de la Fondation Chagnon et du CTREQ.

Le déploiement de différentes formules de collaboration au sein des écoles

L'étude de l'OCDE (OECD, 2014) retient trois indicateurs de la collaboration au sein des écoles : échanger sur ce qui est enseigné, préparer du matériel didactico-pédagogique et visiter, à des fins d'apprentissage, la classe d'un-e collègue. Les données collectées en 2011, lors de l'étude TIMSS²⁵, auprès d'enseignant-e-s de mathématiques au premier cycle du secondaire montrent que de telles collaborations auraient diminué au Québec depuis 2003 et se situeraient sous la moyenne internationale. Le contraire est observé en Ontario. En sciences, elles ont quelque peu diminué, mais se situent au-dessus de la moyenne internationale et ces discussions entre collègues ont augmenté davantage. Quant aux enseignant-e-s du deuxième cycle du primaire (quatrième année), les échanges sur différentes matières enseignées ont aussi diminué depuis 2003, alors qu'en Ontario, les enseignant-e-s échangent davantage qu'en 2003. En ce qui concerne la préparation de matériel didactico-pédagogique par les enseignant-e-s du premier cycle du secondaire, l'augmentation est progressive et le niveau de collaboration se situe au-dessus de la moyenne internationale. En Ontario, une légère baisse est observée entre les données de 2007 et celles de 2011. En quatrième année du primaire, tant en ce qui concerne les enseignant-e-s du Québec que de l'Ontario, les données de 2003 montrent davantage de collaboration qu'en 2011. Au Québec, aller observer la classe d'un-e autre enseignant-e (premier cycle du secondaire) afin d'apprendre est pratiqué sous la moyenne internationale alors que cette pratique est parmi les pratiques collaboratives les plus répandues en Ontario. En quatrième année du primaire, il y a une augmentation entre 2003 et 2011, mais ces pratiques demeurent sous la moyenne internationale.

L'analyse réflexive, réalisée en groupe et informée par des données, s'avère une forme avancée et viable de formation continue et de développement professionnel (par ex., le suivi CLASS)

Depuis Schön (1983), le concept de praticien réflexif se répand. Pour élargir son répertoire d'action, un-e praticien-ne réflexif se prête à des analyses de pratiques dont l'accompagnement (Paul, 2004), dans sa forme et son intensité, varie selon les projets de développement professionnel. Le suivi effectué dans le cadre du programme de suivi CLASS²⁶ en est un exemple. Le suivi offert aux enseignant-e-s, qui participent à cette démarche itérative de développement professionnel, répond à

²⁵ L'acronyme signifie *Trends in International Mathematics and Science Study*.

²⁶ L'acronyme signifie Classroom Assessment Scoring System (Pianta, Hamre et Mintz, 2012), un outil utilisé à l'Université de Sherbrooke par Anne Lessard. Voir <http://crires.ulaval.ca/ressource/le-suivi-class-une-recherche-collaborative-csrsudes>

leurs besoins individuels spécifiques. Le modèle MyTeachingPartner.org, conçu par Pianta et ses collègues (2012), dont les bienfaits sont soulignés notamment dans un article de Allen et al. (2011), est adopté. Lorsque l'analyse réflexive est pratiquée en groupe, tel que le soulignait St-Arnaud (1992), et sur un fond de confiance et de respect, le regard des autres ajoute un élément de taille à la contribution de cette voie de développement professionnel. Cette activité d'analyse réflexive en groupe se retrouve dans les formules réseau d'enseignant-e-s, communauté d'apprentissage professionnelle (CaP) et communauté de pratique (CoP). Les technologies numériques sont notamment une façon pour un réseau ou une communauté de conserver des traces des échanges entre les membres (Laferrière, Martel, & Gervais, 2006) et de coconstruire son savoir collectif. L'avis acheminé en 2015 à la Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire par le CRIRES et le CTREQ²⁷ recommande que des actions soient prises en vue de la reconnaissance éventuelle de la participation à une CaP, à une CoP ou à un réseau d'enseignant-e-s en tant qu'activité de formation continue et de développement professionnel. Cet avis inclut un argumentaire qui fournit un état de situation sur ces nouvelles activités. Depuis, partant d'une dynamique parallèle, la Fondation Chagnon et l'ADIGECS ont convenu d'une entente qui met de l'avant une action orchestrée, à laquelle le CTREQ s'est joint, afin de mettre sur pied des CaP dans les écoles du Québec.

L'éducation tout au long et tout au large de la vie

Une perspective d'éducation tout au long de la vie s'applique tant pour les élèves que les professionnel-le-s du monde scolaire. De plus, une perspective d'éducation tout au large de la vie, qui inclue divers milieux et sphères de vie, et auxquels peuvent contribuer de nombreux acteurs à l'extérieur des milieux scolaires, s'impose. La synthèse de connaissances de Bourdon et Baril (2016) permet de « constater qu'une très grande variété d'acteurs non scolaires contribue, plus ou moins intensivement et de diverses manières, au soutien à la persévérance des jeunes et que les configurations d'acteurs varient grandement selon les programmes, leurs contextes d'implantation, voire parfois selon l'avancement du partenariat » (p. 8). Le programme Accès 5 (Lessard, Bourdon, & Ntebutse, 2015) l'illustre bien de même que les programmes de Fusion Jeunesse (Laferrière et al., 2013) ainsi que les programmes Jeune Coop et Ensemble vers la réussite du Conseil québécois (Laferrière et al., 2014).

Les recherches codéveloppées avec le milieu scolaire sont un levier pour l'innovation pédagogique et la recherche collaborative, menée conjointement par des universitaires et des praticien-ne-s en milieu scolaire, se veut la forme la plus avancée de formation continue (fonctionnement en communauté de pratique)

Le Bulletin du CRIRES (2016)²⁸, distribué à plus de 70 000 exemplaires par l'intermédiaire de *Nouvelles CSQ* et aussi sur le Web, présente plusieurs vignettes sur de telles recherches réalisées en

²⁷ Ce document est disponible au lien suivant : http://crires.ulaval.ca/sites/crires/files/proposition_crires_ctreq_dftps_2015.pdf

²⁸ Laferrière, T., Desgagné, S. et coll. (2016). La recherche collaborative, au bénéfice de la réussite scolaire. Bulletin du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), *Nouvelles CSQ*, Montréal, 1-8. Voir http://crires.ulaval.ca/sites/crires/files/bulletin_crires_printemps_2016.pdf

collaboration et qui nécessitent de reposer sur de solides partenariats. Le réseau PÉRISCOPE²⁹ en a fait l'objet d'un colloque à l'ACFAS en mai 2016, intitulé « Méthodologies dérivées de perspectives socioculturelles pour composer avec les enjeux de la recherche en partenariat³⁰ ». Un chapitre de Penuel et Farrell (à paraître³¹) adresse la question des données probantes pour informer l'innovation en milieu scolaire en mettant en évidence que l'usage productif de données probantes est un processus interactif entre chercheur-e-s et éducateur-riche-s sur le terrain. Il y est souligné que la recherche traditionnelle imagine une voie à sens unique allant de la recherche à la pratique³². Les partenariats recherche-pratique³³ sont interactifs : ils informent les questions que les chercheur-e-s posent, ce qui rend la recherche plus pertinente. Lorsque le codesign s'applique³⁴, les données, fournies de manière itérative afin d'éclairer la prise de décisions quant aux actions à poser (Voogt et al., 2015), les partenaires en bénéficient du point de vue de l'amélioration de leurs propres pratiques.

Le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) s'inspire de recherches déjà effectuées pour réaliser du transfert étendu en permettant à des milieux de vivre des projets d'expérimentation ou de développement (par ex., le projet RéuCIR).

Les recherches codéveloppées donnent lieu à du transfert dit « de proximité », et ce, de manière continue. Le ratio des chercheur-e-s qui s'intéressent à la recherche collaborative par rapport aux besoins sur le terrain étant plutôt faible, le CTREQ planche sur de nouvelles voies de transfert dit « étendu ». La formation du *Réseau des écoles pour l'utilisation des connaissances issues de la recherche* (RÉU-CIR) en est un exemple (<http://www.ctreq.qc.ca/realisation/reu-cir/>).

Malgré le défi que représente une distribution équitable des ressources

La justification de ce considérant apparaît évidente du fait du grand nombre de besoins susceptibles de déboucher sur des collaborations diverses dans les établissements scolaires, qui demanderont parfois l'apport de chercheur-e-s universitaires.

Indépendamment du défi que représente une collaboration satisfaisante et productive

La promotion aujourd'hui faite de la collaboration en matière de réussite scolaire et éducative et des technologies numériques en soutien³⁵ n'éliminent pas les défis (par ex., faire confiance, entretenir des communications ouvertes, s'autodéterminer en clarifiant buts et objectifs, agir de manière interdépendante, soit en influençant et en se laissant influencer) que recèle l'activité de collaboration dans le secteur de l'éducation comme dans d'autres secteurs.

²⁹ Plateforme Échange, Recherche et Intervention sur la SColarité: PERSévérance et réussite, voir le lien <http://www.periscope-r.quebec>

³⁰ Plusieurs vidéos seront sous peu rendus disponibles.

³¹ Voir le lien https://www.academia.edu/27775230/Research-Practice_Partnerships_and_ESSA_A_Learning_Agenda_for_the_Coming_Decade

³² Bien que se voulant la voie privilégiée par un plus grand nombre de chercheur-e-s, elle recèle ses propres embûches. Concernant les méta-analyses, voir par exemple Cheung, A., & Slavin, R.E. (2015, September). *How Methodological Features Affect Effect Sizes in Education*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center for Research and Reform in Education.

³³ Ils sont connus aux États-Unis sous l'appellation *research-practice partnerships* (RPP)

³⁴ L'initiative École en réseau en est un exemple au Québec. Voir le lien <http://eer.qc.ca>

³⁵ Voir l'infrastructure TAP (technologie, administration, pédagogie) présentée dans le rapport 2016 de l'École en réseau et qui sera sous peu disponible au lien suivant : <http://www.cefr.io.qc.ca>

Bibliographie

- Allen, J. P., Pianta, R. C., Gregory, A., Mikami, A.Y., & Lun J. (2011). An interaction-based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement. *Science*, 333, 1034-1037.
- Bourdon, S., & Baril, D. (2016). *L'intervention des acteurs non scolaires dans le soutien à la persévérance scolaire* (Rapport-synthèse remis au Secrétariat à la jeunesse du Québec). Québec/Sherbrooke, Canada: Observatoire jeunes et société (OJS)/Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CÉRTA).
- Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Luppescu, S., & Easton, J. Q. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. Chicago, États-Unis: University of Chicago Press.
- Dede, C. (2005). Scaling up: Evolving innovations beyond ideal settings to challenging contexts of practice. Dans R. K. Sawyer (Éd.), *Cambridge handbook of the learning sciences* (pp.551-566.). Cambridge, Royaume-Uni: Cambridge University Press.
- Dede, C. (2015). Foreword. Dans Looi, C.-K., & Teh, L. W. (Éds.), *Scaling Educational Innovations*. New York, États-Unis: Springer.
- DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Bloomington, États-Unis: National Educational Service.
- Fullan, M. G. (2015). Leadership from the middle: A system strategy. *Education Canada*, 55(4), 22-26. Disponible au lien http://www.michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2015/12/LeadershipfromtheMiddle_EdCan_v55no4.pdf
- Hitt, D. H., & Tucker, P. D. (2016). *Review of Educational Research*, 86(2), 531-569. doi: 10.3102/0034654315614911
- Laferrière, T., Martel, V., & Gervais, F. (2006). *Une communauté de pratique en réseau (CoPeR) dans le domaine de l'insertion socioprofessionnelle des jeunes (ISPJ) : Nouvelles voies de transfert de connaissances et perspectives futures* (Rapport du CEFRIO remis au CTREQ). Disponible au lien <http://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2014/10/A09-Rapport-CTREQ-CEFRI0-2006.pdf>
- Laferrière, T., Savard, D., Lapointe, C., Barma, S., Turcotte, S., & Ndugumbo, V. (2013). *L'apport de Fusion Jeunesse dans les écoles du Québec* (Rapport de l'Université Laval remis à l'organisme Fusion Jeunesse). Québec, Canada: Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES).
- Laferrière, T., Lemieux, V., Trépanier, C., Prince, M., Vincent, M. C., Hamel, M. D., Savard, D., Pepin, M., & St-Pierre, L. (2014). *L'apport des programmes Jeune Coop et Ensemble vers la réussite dans les écoles du Québec* (Rapport du CTREQ). Québec, Canada. Disponible au lien <http://crires.ulaval.ca/article/2014/10/apport-des-programmes-jeune-coop-et-ensemble-vers-la-reussite-du-cqcm-rapport>
- Langlois, L., Lapointe, C., Valois, P., & Leeuw, A. (2014). *Journal of Educational Administration*, 52(3), 310-331. doi: 10.1108/JEA-10-2012-0110
- Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle : Guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec, Canada: PUQ.
- Leithwood, K. (2012). *Ontario Leadership Framework with a discussion of the leadership foundations/Le cadre de leadership de l'Ontario : Guide à l'intention des leaders scolaires et des leaders du système pour la mise en application du Cadre de leadership de l'Ontario* (Rapport de l'Institute for Education Leadership, OISE). Version française disponible au lien https://iel.immix.ca/storage/6/1345776266/CLO_-_guide_d'utilisation_v_FINALE.pdf
- Lessard, A., Bourdon, S., & Ntebutse, J. G. (2015). *Bilan préliminaire de l'implantation et des premiers effets du programme Accès 5* (Rapport de recherche présenté à R2 (Réunir et Réussir)). Sherbrooke, Canada: Chaire de recherche de la CSRS.

- Looi, C.-K., & Teh, L. W. (Éds.) (2015). *Scaling educational innovations*. New York, États-Unis: Springer.
- OECD, Educational research and Innovation. (2014). *Measuring innovation in education: A new perspective*. OECD Publishing. Disponible au lien <http://dx.doi.org/10.1787/9789264215696-en>
- Penuel, W. R., & Farrell, C. C. (à paraître). Research-practice partnerships and ESSA: A learning agenda for the coming decade. Disponible au lien [https://www.academia.edu/27775230/Research-Practice Partnerships and ESSA A Learning Agenda for the Coming Decade](https://www.academia.edu/27775230/Research-Practice_Partnerships_and_ESSA_A_Learning_Agenda_for_the_Coming_Decade)
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Mintz, S. (2012). *Upper elementary and secondary CLASS technical manual*. Repérable à http://cdn2.hubspot.net/hubfs/336169/Technical_Manual.pdf
- Schön, D.-A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New-York, États-Unis: Basic Books. doi: 10.1080/07377366.1986.10401080
- St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal, Canada: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Voogt, J., Laferrière, T., Breuleux, A., Itow, R., Hickey, D. T., & McKenney, S. (2015). Collaborative (re-)design as a form of professional development: Teacher learning by design. *Instructional Science*, 43(2), 259-282. doi:10.1007/s11251-014-9340-7

