

Dossier spécial **6**
VOLUME

A U T O M N E 2 0 2 0

LITTÉRATIE

Carrefour **FGA**



Credit photo : www.bigstockphoto.com

Mot de la responsable

Lorsque l'on m'a confié le dossier spécial sur la littératie, je ne savais pas à quel point j'y ferais des découvertes et des apprentissages intéressants. Vraiment, j'ai beaucoup aimé lire sur le sujet et en découvrir les différentes facettes. J'ai pu mieux comprendre les défis quotidiens rencontrés par les apprenants adultes qui vivent dans un environnement où l'on est bombardé d'informations. J'ai aussi pu découvrir de beaux projets réalisés dans différents milieux et centres FGA.

Au fil de mes lectures, j'ai aussi saisi toute l'importance d'avoir les compétences nécessaires pour lire, écrire et communiquer efficacement dans la vie. En fait, comme un faible niveau de littératie peut avoir des répercussions sur plusieurs sphères de la vie d'une personne, il me semble important de proposer une offre de service en FGA pour soutenir le rehaussement des compétences en littératie chez les adultes.

Afin de bien saisir ce qu'est la littératie, je vous invite tout d'abord à lire le texte de Mme Nancy Granger, chercheuse à l'université de Sherbrooke. Elle présente des méthodes pour enseigner la lecture, l'écriture et l'oral de façon à rendre les élèves plus compétents dans ce domaine. Aussi, complémentaire à cet article, je vous propose de visionner deux capsules qu'elle a réalisées avec notre équipe pour nous parler de littératie disciplinaire.

Développer les compétences en littératie chez les apprenants est réellement un défi de taille pour tous. Venez découvrir comment de nouveaux arrivants au Québec, travaillent en entreprise et suivent des cours en francisation afin d'améliorer leur niveau de littératie et de fait même, leurs conditions de vie. Il y a aussi la réalité des élèves allophones qui doivent poursuivre leurs études en français et développer leur maîtrise de la lecture, de l'écriture et de l'oral.

Les enseignants, conseillers pédagogique et autres intervenants du milieu de la FGA sont des passionnés, des gens dévoués qui ont à coeur d'aider leurs élèves. Ils font bien souvent la différence dans la vie de ceux qui croisent leur chemin.

Pour finir, plusieurs ressources pertinentes vous sont présentées par les conseillers pédagogiques du RÉCIT national et par l'équipe du Carrefour FGA.

Bonne lecture !

Amélie Girard
Conseillère pédagogique
Carrefour FGA et Alexandrie FGA

La littératie,

un levier pour un enseignement et un apprentissage de qualité

Le terme littératie est utilisé dans diverses situations mais sait-on vraiment à quoi il réfère? Avant d'expliquer comment ce concept peut être utile aux enseignants, un bref tour d'horizon est présenté.

La littératie, une ou des définitions

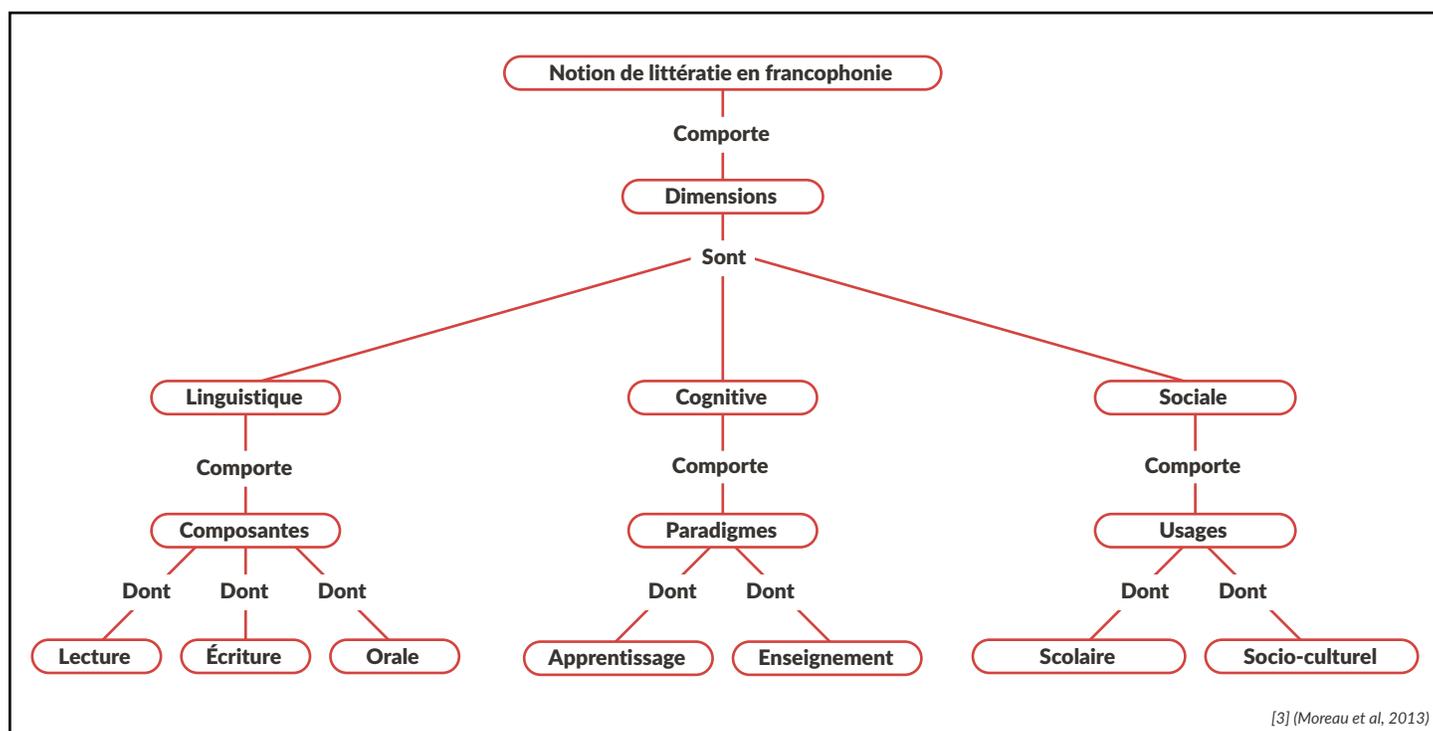
En francophonie, le concept de littératie a connu différentes époques. D'abord, prise sous le sens d'illettrisme ou d'analphabétisme, la littératie désignait les compétences à lire et à écrire sans toutefois offrir une typologie pour mieux comprendre la progression des capacités des personnes. En 2008, l'UNESCO reconnaît le concept de littératie et l'opérationnalise au moyen de différents niveaux de compétences des individus en lecture et en écriture. En langue française, ces experts utilisent les termes alphabétisation fonctionnelle (adaptation du terme anglais literacy) pour désigner les compétences jugées essentielles pour lire et comprendre des textes suivis, schématiques, et au contenu quantitatif.

Le concept de littératie se décline dans le sens d'un continuum de cinq niveaux de compétences allant de

faible à élevé. Selon cette échelle, décoder et connaître le vocabulaire de base constituerait le niveau 0 alors que résumer et synthétiser des informations pour les utiliser dans des contextes spécifiques correspondrait au niveau 4 et 5.

Les compétences en littératie sont nécessaires pour fonctionner à l'école comme au quotidien. Ainsi, notre compréhension variera selon que l'on décode, s'approprie ou interprète le sens des informations qui composent notre réalité. Au fil des travaux de recherche, certains chercheurs [1, voir les références à la page 38] ont intégré la capacité à communiquer à celles de lire et écrire. Selon cette perspective, la littératie s'articule autour des **dimensions linguistique**, (lire, écrire et communiquer), **cognitive** (apprentissage et enseignement) et **sociale** (scolaire et socioculturelle) qui se modulent selon les contextes [2]. Pour référer à ces contextes, le terme littératie pourra alors être qualifié de littératie familiale, scolaire, numérique, en santé, financière et ainsi de suite.

Le concept de littératie en francophonie : que disent les définitions ?



[3] (Moreau et al, 2013)

Récemment, le RÉSEAU québécois de recherche et de transfert en la littératie [4] a défini, quant à lui, le concept de littératie comme *la capacité d'une personne, d'un milieu et d'une communauté à comprendre et à communiquer de l'information par le langage sur différents supports pour participer activement à la société dans différents contextes*. En apprentissage, cette définition met en perspective l'importance de l'interaction des apprenants avec leur environnement ainsi que la nécessité de prendre en compte les multiples moyens

communicationnels qui s'offrent à eux. Ainsi conçue, la définition de la littératie s'inscrit dans une perspective inclusive et citoyenne qui ne se limite pas au contexte scolaire et qui tient compte de la participation sociale des personnes dans leur communauté, et ce, tout au long de la vie. En contexte scolaire, l'acquisition de compétences en littératie renvoie à un continuum d'acquis qui va en se complexifiant du primaire jusqu'à l'université. Des chercheurs [5] précisent trois niveaux de compétences en littératie selon l'analogie d'une pyramide :

A Le niveau de base de compétences en littératie (lire et écrire) implique des habiletés telles que le décodage et la connaissance des mots à haute fréquence qui sont sollicitées pratiquement dans toutes les tâches de lecture et d'écriture.

B Le niveau intermédiaire de littératie comprend des compétences communes à de nombreuses tâches comme trouver le sens communs des mots, développer la fluidité en lecture et en écriture ou encore, chercher, traiter, comprendre (décrire / reformuler ou résumer), appliquer, analyser, synthétiser ou critiquer de l'information en se référant à ses connaissances antérieures ou en mettant à profit des stratégies d'apprentissage utiles en lecture et en écriture telles que survoler, surligner ou annoter le texte lu.

C Le niveau supérieur propre à la littératie disciplinaire est fondé sur les compétences en littératie générale transposées dans des situations complexes, ou en contexte authentique au sein desquels les élèves mobilisent leurs savoirs, leurs savoir-agir et leurs savoir-être dans des tâches d'intégration. Organisées selon des modalités variées, interactives et adéquates, les tâches d'intégration permettent, au terme d'un enseignement explicite de compétences en littératie de base et intermédiaire, d'évaluer la capacité des élèves à utiliser ses compétences développées en situation autonome et spécifique à une discipline.

Illustration sommaire des compétences associées à chacun des niveaux

Niveaux OCDE	Compétences	Niveaux Shanahan et al. (2008)
0	Connaître le vocabulaire de base.	Base
1	Comprendre des textes courts présentant une seule information.	
2	Faire le lien entre le texte et l'information, dans un texte avec deux informations ou plus.	Intermédiaire
3	Lire des textes denses ou longs nécessitant d'interpréter et de donner du sens aux informations.	
4	Évaluer des textes longs et complexes exigeant des connaissances préalables.	
5	Savoir intégrer, évaluer, synthétiser plusieurs textes et leurs subtilités.	Supérieur
	Nécessite des connaissances préalables spécialisées et la compréhension de la logique et des concepts.	

Connaître les niveaux de compétences permet donc de mieux cibler les stratégies à enseigner pour que tous les élèves soient en mesure de réaliser leur potentiel [6].



La littératie, un lien direct avec l'apprentissage

L'apprentissage en contexte scolaire passe par la mobilisation cognitive des élèves. Pour ce faire, ceux-ci doivent être les plus actifs possible et être placés devant des situations complexes en salle de classe. Il s'agit de développer des habiletés de haut niveau pour traiter l'information et développer la pensée critique. Des processus comme l'identification, la description, l'analyse et la justification, conduisent vers une prise de décision éclairée lorsqu'il s'agit de répondre à des questions ou démontrer sa compréhension. Pour soutenir l'acquisition des connaissances, d'autres stratégies peuvent soutenir l'appropriation. À titre d'exemple, la reformulation à l'oral permet de redire dans ses mots ce que l'on a compris d'une explication ou d'une lecture. La lecture à voix haute par une synthèse vocale ou un collègue peut aussi permettre un meilleur traitement de l'information. En somme, nous savons qu'en plus des connaissances, les compétences transversales comme traiter ou communiquer de l'information peuvent être mises à profit pour construire du sens autour des savoirs et des savoir-faire dans les différentes disciplines scolaires. Pour que les élèves puissent y arriver, l'enseignant a un rôle prépondérant dans l'enseignement de stratégies d'apprentissage en concomitance avec l'enseignement du contenu au programme. La planification d'activités d'enseignement-apprentissage qui permettent aux élèves de mobiliser des ressources enseignées en vue de traiter de l'information, de discriminer et de faire des choix est essentielle. En effet, de nombreuses recherches [7] ont démontré que les pratiques d'enseignement sont fortement en lien avec la qualité des apprentissages des élèves. Ce constat justifie que les stratégies favorables à l'appropriation des connaissances fassent l'objet d'un enseignement dans toutes les disciplines, et ce, tout au long du cursus scolaire, quel qu'il soit.



La littératie, que doit-on enseigner et comment ?

Comme mentionné précédemment, les recherches recensées montrent que l'enseignement de stratégies d'apprentissage est utile pour apprendre. Plus spécifiquement, l'enseignement de stratégies de lecture et d'écriture associées à des stratégies cognitives et métacognitives qui intègrent l'oral permet aux élèves de créer des liens et de mieux performer dans les tâches scolaires à réaliser. Or, les études sur le sujet montrent avec éloquence qu'il reste beaucoup de chemin à parcourir pour que l'enseignement de ces stratégies soit pris en compte par le personnel enseignant et fasse partie de leur culture d'enseignement. En ce sens, il ne suffit pas de relever les bonnes pratiques pour préconiser le changement en enseignement. Il convient aussi d'offrir des modèles diversifiés, des exemples concrets de planification et d'intervention dont les enseignants pourront s'inspirer pour planifier des séquences d'enseignement-apprentissage qui tiennent compte des interventions reconnues en littératie.

Quelques suggestions pour planifier l'enseignement de la lecture

L'enseignement de stratégies de lecture impliquant des processus cognitifs de haut niveau permettrait de soutenir les apprenants, et ce, peu importe la discipline. Des stratégies de lecture comme se référer aux connaissances déjà acquises, questionner les élèves avant, pendant et après la lecture amélioreraient leur compréhension. Ces stratégies de questionnement prépareraient les élèves à produire des textes, à résumer leur contenu, à tisser des liens, voire, à développer leur sens critique.

L'enseignement du vocabulaire spécifique à la discipline, l'organisation des idées réalisée à l'aide d'organiseurs graphiques, de tableaux ou de schémas, l'utilisation d'outils mnémotechniques combinés avec des stratégies métacognitives aident les élèves à tisser des liens de causalité ou à faire des inférences. L'utilisation de la lecture à voix haute de consignes est aussi un moyen recommandé pour aider les apprenants à réussir; la voix humaine étant une valeur ajoutée pour certains élèves.

Enfin, la planification d'activités d'enseignement-apprentissage qui intègrent des stratégies cognitives branchées sur les besoins des élèves améliore la compréhension en lecture de ceux-ci en plus de les aider à structurer leur pensée et construire le sens du propos.



Quelques suggestions pour planifier l'enseignement de l'écriture

En écriture, des stratégies telles que prendre des notes durant le cours, surligner un texte, l'annoter, ainsi que composer des phrases explicatives sont au nombre des stratégies d'apprentissage à enseigner. De plus, catégoriser et structurer les informations en tenant compte des idées principales et secondaires en production de textes sont des habiletés à travailler dans toutes les disciplines. Pour soutenir les apprenants, schémas, tableaux ou organisateurs graphiques peuvent être fournis par l'enseignant ou coconstruits avec les apprenants. Dans le cas où écrire constitue une

surcharge cognitive pour les élèves, planifier le texte à rédiger à voix haute constituerait une piste de solution intéressante. Cette façon de faire permet à l'enseignant de soutenir la structure de phrase que construit l'apprenant à l'oral et de l'encourager à mettre chaque phrase à l'écrit une fois celle-ci validée.

Offrir de nombreuses occasions d'écriture rehaussée de questionnement constitue une voie privilégiée pour l'amélioration des compétences scripturales. Pour outiller le scripteur, l'enseignant peut planifier des activités pour :

1. développer ou activer les connaissances antérieures;
2. discuter des stratégies à apprendre (Quoi? Quand? Comment?);
3. modeler des stratégies;
4. mémoriser les étapes d'application des stratégies;
5. soutenir les élèves durant l'enseignement réciproque;
6. évaluer la performance individuelle pour vérifier le processus d'écriture durant la planification, la mise en texte et la révision.

Ces étapes contribuent à réguler le processus d'écriture durant la planification, la mise en texte et la révision.

Pendant l'activité de production, lier la lecture à l'écriture en vue de construire du sens en cours d'apprentissage serait à exploiter davantage par les enseignants. L'enseignement de la structure de la phrase en passant du simple au complexe ou encore en combinant deux phrases simples pour en faire une phrase complexe intégrant des connecteurs (mots-charnières) est une stratégie d'enseignement qui a fait ses preuves. S'ajoute à cela, la stratégie de révision orthographique qui entraîne l'apprenant à réviser une phrase à la fois selon un code simple et efficace. En somme, encourager la production de phrases simples et offrir des activités d'enrichissement qui mènent à la rédaction de phrases complexes, et ce, en respectant le rythme des élèves constituent d'excellents points de départ pour engager de faibles scripteurs dans leur tâche de rédaction.

Quelques suggestions pour planifier l'utilisation de l'oral en salle de classe

Tel que mentionné précédemment, la compétence langagière ne se limite pas uniquement à la lecture et à l'écriture, elle inclut aussi la communication orale qui est une voie à privilégier. En outre, proposer des situations authentiques qui exigent de verbaliser, mobilise les apprenants et favorise l'appropriation de contenus spécifiques. L'utilisation de séquences qui combinent lecture - oral - écriture de manière itérative est un choix de routine constructive. En présentant des situations

authentiques, l'enseignant permet aux élèves de nommer, décrire, reformuler, justifier, résumer et d'inférer en vue de s'approprier et de développer des savoirs, des savoir-faire disciplinaires et une pensée critique. En contexte d'évaluation, l'oral peut s'avérer un moyen pertinent pour faire expliciter les élèves sur ce qu'ils connaissent et comprennent. En ce sens, l'entretien d'explicitation individuel ou en équipe peut constituer une voie à explorer.

En conclusion

Développer un numéro thématique sur la littératie permet d'amorcer une réflexion sur ses pratiques d'enseignement. De prime abord, se sensibiliser avec l'idée que l'on doit à la fois enseigner aux élèves le contenu au programme et les moyens pour s'approprier l'information constitue un incontournable pour contribuer au rehaussement des compétences en littératie de ces derniers.

Ensuite, accepter de faire un pas, réfléchir collectivement, et s'accorder le droit à l'erreur, permet de contribuer à son développement professionnel et à stimuler l'innovation pédagogique au sein de la classe. Le tout pour une participation sociale plus active des adultes qui fréquentent les centres de formation et qui souhaitent une qualité de vie accrue.

QUOI ?

Rehausser le niveau de compétence en littératie des élèves pour leur permettre de traiter de l'information de haut niveau, de développer leur pensée critique et de prendre des décisions éclairées.

QUI ?

L'enseignant offre des occasions multiples aux élèves d'être actif à travers des tâches complexes et enseigne explicitement des stratégies.

COMMENT ?

En liant la lecture, l'écriture et la communication orale.

Nancy Granger
Professeure Responsable du
DESS et du microprogramme
de 2^e cycle en conseillanc
pédagogique
Université de Sherbrooke



Développer la littératie chez les apprenants autochtones à l'aide de la littérature autochtone

Selon le Programme pour l'évaluation internationale des compétences de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE), un québécois sur deux ne posséderait pas les compétences minimales en lecture pour être autonome, fonctionnel et indépendant lors de ses activités quotidiennes. Maintenir et relever les compétences en littératie de ces adultes est donc un enjeu de taille. Cet enjeu se retrouve également chez les populations autochtones, avec des particularités qui sont spécifiques à chacune de celles-ci. Pour les adultes autochtones ayant un faible niveau de littératie, le fait de s'assurer que ceux-ci possèdent un niveau suffisant de lecture pourrait certainement contribuer à les rendre encore plus autonomes dans leur quotidien. On peut imaginer qu'amener ces derniers - tout comme l'ensemble des apprenants adultes québécois - au-delà d'une capacité en littératie qui serait plus que fonctionnelle pourrait, par le fait même, les conduire à être plus actifs dans les différentes sphères et activités de leur vie. Pour y arriver, il semblerait important de s'assurer de les aider à atteindre un niveau suffisant de lecture. En ce sens, dans un parcours en FGA, l'intégration de la littérature autochtone pourrait s'avérer un outil favorable au développement de la compétence en littératie et à « l'empuancement [1] » des adultes des Premières Nations et des Inuit.

[1] Parfois employé dans la francophonie, proposé ici comme équivalent français du terme anglais empowerment.
<http://tinyurl.com/litteratie44>



leur monde immédiat. Toulouse suggère de faire lire aux élèves des œuvres de leurs nations respectives et de les faire réfléchir sur comment celles-ci s'appliquent à leurs vies. Dans le cadre d'une séquence d'apprentissage plus large, donner régulièrement aux apprenants l'occasion de discuter de façon plus ou moins formelle de leur compréhension des lectures qu'ils font permet d'en renforcer leur appropriation. La réussite en littératie chez les apprenants autochtones peut donc être encouragée par des contenus adaptés qui valorisent leur identité, leur quotidien et leur rapport avec leur milieu de vie. (ROSE TOULOUSE, 2013). Dans cet esprit, il serait certainement intéressant d'intégrer des textes issus de la littérature autochtone québécoise dans les cours de français que suivra l'apprenant adulte afin de stimuler l'apprentissage et le développement des stratégies et de ses compétences en littératie.

Littérature(s) autochtone(s), motivation et engagement

Un facteur important dans la réussite en littératie est la motivation. Selon Guthrie (2008), les élèves plus âgés sont plus motivés et plus engagés lorsque les enseignants prennent leurs intérêts en compte. Pour ce faire, les lectures qui sont proposées aux apprenants doivent être signifiantes, avoir un lien avec leurs champs d'intérêt et leurs préoccupations et être authentiques. Un élève qui démontre un degré de motivation intrinsèque manifeste, toujours selon Gunthrie (2008) un plaisir et de la satisfaction à lire de nouvelles choses, et parvient à reconnaître les bénéfices et la valeur de la lecture. Pour favoriser l'engagement des élèves, Cartier (2007) suggère aux enseignants de leur proposer des activités d'apprentissage qui les rejoignent et qui les intéressent. Pour motiver davantage ses apprenants, l'enseignant pourrait favoriser l'interaction entre eux, par exemple en animant des discussions autour des lectures proposées (extraits de romans et oeuvres autochtones), ce qui favoriserait par

Littératie et réalités culturelles

Selon Shanahan et al. (2008), le niveau intermédiaire de littératie (qui correspond au niveau 3 de l'échelle de l'OCDE) vise une capacité à utiliser de la documentation écrite à partir de la lecture « de textes denses ou longs nécessitant d'interpréter et de donner du sens aux informations. » (SHANAHAN ET AL, 2008). Le niveau 3 correspond aussi au seuil minimal de compétence souhaité pour l'obtention d'un diplôme d'études secondaires et pour celui d'un emploi. Pour aider les apprenants adultes des Premières nations et inuits qui ont un faible niveau de littératie à lire et à comprendre l'information écrite de tous les jours ainsi qu'à se préparer à faire face aux exigences de la vie moderne, Pamela Rose Toulouse, Ph.d., professeure agrégée à la Faculté d'éducation de l'Université Laurentienne et Anishinabe de la bande Sagamok du Nord de l'Ontario, propose d'exploiter une variété de ressources qui incorporent leurs cultures respectives et qui représentent la diversité des apprenants et les lieux où ils habitent.

Les travaux de Madame Toulouse indiquent qu'il faut associer la littératie aux expériences concrètes du monde « réel ». Avant même de découvrir le monde extérieur, les apprenants gagnent à mieux connaître et à s'approprier



le fait même un engagement réflexif de leur part. Il serait aussi sûrement intéressant d'explorer la lecture en dyade ou en petits-groupes et l'intégration des cercles de lecture dans le but d'offrir aux apprenants la possibilité d'échanger leurs réflexions sur leurs lectures, ainsi que d'en partager leur compréhension.

(GUNTHERIE, 2008). Dans et esprit, si on choisit des oeuvres issues des communautés desquelles proviennent les apprenants, il appert qu'il serait certainement possible de les motiver davantage dans l'exploration de celles-ci.

Littératie et littérature autochtone à la FGA

Pendant son parcours en FGA, l'apprenant autochtone francophone sera exposé à des oeuvres de littérature québécoise qui doivent lui permettre d'approfondir sa connaissance des repères socioculturels québécois ainsi que sa vision du monde. Or, il se trouve que les littératures autochtones de langue française, par exemple la littérature innue, se développent de plus en plus et que celles-ci proposent plusieurs romans qui traitent souvent des conditions sociales, de la vie dans les communautés, des réalités et des enjeux vécus par leurs différentes populations. Il apparaîtrait alors intéressant de se servir de ces oeuvres afin de contribuer à élever le niveau de littératie des apprenants issus des communautés. L'utilisation de ces oeuvres pourrait également permettre aux élèves de mieux maîtriser les repères et les enjeux socioculturels de leurs milieux de vie respectifs et, éventuellement de s'outiller davantage afin d'y jouer un rôle plus actif. En choisissant des oeuvres romanesques autochtones accessibles pour les apprenants du niveau secondaire, par exemple dans le cours de FRA-2102 : *Communication et littérature québécoise*, il serait réaliste de penser pouvoir amener ces derniers à en repérer

les éléments essentiels et à faire des déductions simples à partir d'extraits de ces ouvrages, comme il est spécifié dans le programme. Cela répondrait au développement des compétences et des repères socioculturels « québécois » visés par le programme et contribuerait au rehaussement du niveau de littératie des élèves. Ainsi, en amenant les apprenants des différentes communautés autochtones à comprendre et à maîtriser des textes portant sur leur culture et leur histoire respective, ils pourraient fort probablement, non seulement s'approprier l'information écrite, mais aussi, en quelque sorte, se réapproprier leur identité et « s'empuissancer » davantage afin de participer encore plus activement à la vie de leurs communautés.



Une avenue prometteuse

La lecture de textes extraits d'oeuvres romanesques autochtones s'offre comme une avenue prometteuse afin d'amener l'apprenant adulte autochtone à mieux connaître et à comprendre son environnement. De plus, en arrivant à maîtriser ce genre d'écrits, l'apprenant adulte pourrait interpréter son monde et se réapproprier sa culture, en quelque sorte comprendre d'où il vient pour voir où il va. Il serait intéressant, à ce sujet, de documenter l'expérience d'enseignants qui emploient des ouvrages autochtones dans leur enseignement en cours de français et, dans une perspective pédagogique

plus large, de développer des activités et des outils intégrant ces écrits afin de les rendre disponibles à l'ensemble du réseau de la FGA. C'est ce que notre équipe projette de faire dans le cadre de son mandat d'implantation des programmes dans les milieux d'enseignement autochtones.



Éric Rivest
Conseiller pédagogique

La formation générale de base en entreprise :

une voie privilégiée pour rehausser les compétences des personnes en emploi

Les services aux entreprises (SAE) des centres de services scolaires (CS) sont connus pour :

- 1 former la main d'œuvre en milieu de travail en renforçant les compétences reliées aux métiers visés par les programmes de formation professionnelles (DEP) et aussi pour
- 2 offrir de la formation sur mesure selon les besoins de sa clientèle.

Depuis plusieurs années, les SAE sont aussi impliqués dans les projets de francisation et de formation générale de base en entreprise (FGBE) [1], relevant de la formation générale aux adultes (FGA). Ces deux types d'intervention, en plus de nécessiter des ressources enseignantes en FGA, obligent les agent(e)s de développement à user de stratégie et de doigté dans leur approche avec les gestionnaires d'entreprise.

Si l'embauche d'un(e) employé(e) sans expérience oblige les ressources humaines à prévoir une formation technique (ex. opérer un chariot-élévateur, appliquer les principes de santé-sécurité au travail, pour ne nommer que ces exemples), il est moins évident pour l'entreprise qui se veut rentable, voire lucrative, de former ses employé(e)s à la lecture, l'écriture ou le calcul. En quoi ces formations peuvent favoriser la production de l'entreprise? Quel est l'avantage de libérer ses employé(e)s, sur les heures de travail, pour qu'ils apprennent (ou réactualisent) leurs compétences de base? L'idée en elle-même n'est pas facile à vendre. Pourtant, la pénurie de main-d'œuvre qualifiée qui implique l'embauche de personnes dites « éloignées du marché du travail », et le phénomène d'automatisation des tâches devraient pousser les gestionnaires d'entreprise à mener une réflexion sur l'investissement de leur capital humain. En effet, si les opérations simples sont effectuées par des machines, les humains sont alors poussés vers les tâches plus complexes, nécessitant des raisonnements menant vers une résolution de problème par la logique.

On constate régulièrement, lors des formations techniques, que les employé(e)s sont habiles manuellement, connaissent bien leur domaine spécifique, mais sont incapables de lire les textes complexes, de prendre des notes durant le cours, voire de comprendre les questions des évaluations. C'est ainsi que les SAE sont à même de détecter des problèmes de littératie au sein de leurs entreprises clientes et se doivent d'intervenir avec tact. De fait, ce phénomène mis à jour permet d'aborder la question délicate de la formation de base de l'effectif, ne serait-ce que pour expliquer des retards dans la formation ou des échecs aux évaluations finales. Il est vrai que les SAE doivent rendre des comptes à leur clientèle en émettant des bilans d'apprentissage qualitatifs autant que quantitatifs, mais aussi à Services-Québec qui financent la plupart des formations en entreprise. Cependant, les SAE sont également au service de la communauté et doivent veiller, tout comme les autres instances de leur CS, à la rehausse des compétences de base (et du taux de diplomation), afin de favoriser l'épanouissement professionnel et personnel des personnes visées par les formations offertes en entreprise.

Lorsque les agent(e)s de développement des SAE se déplacent en entreprise afin d'analyser le besoin de formation, d'effectuer un suivi de formation, il peut arriver que la question de la polyvalence et de la progression des employé(es) au sein de l'entreprise soit abordées : il s'agit d'une autre façon de détecter des problèmes de littératie. Ces professionnels sont alors une porte d'entrée dans le milieu scolaire, représentant souvent un traumatisme pour la clientèle visée en FGBE, et peuvent récupérer certains individus qui n'ont pas pu suivre le cheminement régulier ou d'autres, dont les compétences sont simplement « endormies », faute d'être sollicitées. Ainsi, les SAE ont la lourde (mais honorable) tâche de convaincre les gestionnaires des bienfaits à moyen et long terme de la FGBE : des employé(e)s autonomes intellectuellement participent plus activement à la bonne conduite des activités de l'entreprise, travaillent

[1] Il existe un Guide de mise en œuvre de la formation générale de base en entreprise sur le site internet de la TREAQ, dans la section des membres. Ce guide établit les différents niveaux (de 1 à 3) en lecture, en écriture, en calcul et en utilisation d'un environnement technologique grâce à des indicateurs permettant de situer les apprenant.es afin d'établir des objectifs de formation en fonction des besoins des entreprises.

plus volontairement en équipe, comprennent plus facilement les consignes, évitant ainsi des erreurs affectant la production, progressent plus rapidement au sein de l'entreprise et peuvent s'ajuster à de nouvelles technologies plus aisément. Sans compter le fait que les entreprises qui investissent dans la formation de leurs employé(e)s bénéficient souvent de leur reconnaissance et de leur loyauté, ce qui n'est pas à négliger en temps de pénurie de main-d'œuvre. Ces formations sont très souvent financées à 100% (avec remboursement de salaire jusqu'à concurrence de 20\$/h) par Services Québec, autre argument favorable à la mise en place de projet de FGBE.

Une fois les employeurs convaincus, il reste à obtenir la collaboration des employé(e)s visé(e)s qui, pour des raisons évidentes d'orgueil et d'estime de soi, ne s'identifient pas spontanément et ouvertement à la catégorie des « analphabètes fonctionnels ». Si ces employé(e)s sont peu scolarisé(e)s, cela ne décèle pas du tout un manque d'intelligence, bien au contraire. Cacher ses faiblesses en lecture et en calcul nécessite la ruse et la vivacité d'esprit de trouver des stratégies de contournement ingénieuses permettant de préserver sa dignité face à ses collègues de travail. Il est primordial de protéger ces individus d'éventuelles humiliations, rappelant celles vécues « à la petite école », et de les rassurer afin que la formation ne soit pas perçue comme la dernière étape avant un renvoi. Les SAE peuvent sensibiliser et soutenir les ressources humaines afin d'aborder les enjeux de la FGBE avec délicatesse.

Pour pallier à la résistance opposée aux projets de FGBE, les Services aux entreprises du Centre de services

scolaire de la Beauce-Etchemin ont trouvé un angle d'attaque pertinent et accrocheur : inclure la littérature et la numératie dans des formations de mise à jour de l'environnement technologique. Il s'agit alors de détecter des changements technologiques à venir au sein de l'entreprise pour proposer le soutien dans leurs implantations. Que ce soit la programmation d'une nouvelle machine, d'un robot-soudeur, la mise en place d'une nouvelle plateforme électronique pour la prise de notes au dossier ou encore la volonté des ressources humaines d'éliminer les talons de paies en papier, tous les prétextes sont bons pour offrir une mise à niveau informatique, allant de la création d'une adresse électronique à la manipulation d'un logiciel particulier. Les employeurs seront toujours intéressés à outiller leur effectif pour affronter les changements technologiques favorisant la productivité de l'entreprise. Un objectif implicite de ces projets sera alors la pratique de la lecture et de l'écriture (et du calcul) via un moyen technologique nouveau. Par exemple, en introduction au iPad ou à l'environnement Google, une activité possible serait de se créer une adresse électronique et d'envoyer un courriel à un collègue qui devra y répondre, ou encore de créer des itinéraires, les inscrire au bon endroit dans le calendrier, en plus d'inviter ses pairs à l'événement en question grâce à l'écriture d'un paragraphe explicatif des tâches à accomplir au moment indiqué. Ce genre de mise en situation permet d'augmenter les capacités en lecture et en écriture, mais aussi d'ouvrir les possibles à ces individus qui bénéficieront de ces nouvelles connaissances dans leur vie personnelle (ex. communiquer avec ses petits-enfants par Skype, payer ses factures en ligne, lire des articles de journaux, rédiger une lettre refusant la hausse du loyer, etc.).



Les groupes de FGBE en entreprise sont souvent

Crédit photo : www.bigstockphoto.com

multi-niveaux et nécessitent de bien sélectionner la ressource enseignante qui devra gérer une classe avec des particularités, telles que la difficulté de concentration soutenue pour des tâches intellectuelles, la nécessité de bouger ou de changer d'activité régulièrement, la peur ou le blocage devant la « feuille blanche », le découragement ou le manque de motivation cachant une honte de ses propres lacunes, etc. En général, les ressources enseignantes dans le programme d'Intégration socio-professionnelle (ISP) détenant une bonne connaissance générale sont souvent des personnes toutes indiquées pour ce genre de projet. Quoiqu'il en soit la ressource choisie pour prendre en charge un tel groupe devra faire preuve de patience, de créativité, de bienveillance, de flexibilité et détenir des habiletés sociales.

Si la littératie représente la « capacité d'une personne, d'un milieu et d'une communauté à comprendre et à communiquer de l'information par le langage sur différents supports pour participer activement à la société dans différents contextes [2] », le rôle des services aux entreprises qui offrent de la FGBE est non seulement

très important dans l'essor économique de leur région, mais également dans l'accompagnement de citoyens et citoyennes mieux outillées pour participer activement à la société québécoise.

Marie-France Raymond-Dufour

Experte-conseil en francisation en entreprise
Soutien au réseau des centres de services scolaires
en francisation en entreprise (MEES)

Agente de développement
Francisation, formation de base
et compétences numériques

Centre de services scolaire de la Beauce-Etchemin
marie-france.raymond-dufour@csbe.qc.ca

Le cas du Groupe Ferti [3] : projet de FGBE dans une entreprise spécialisée en horticulture

Les entreprises saisonnières ont un certain avantage en ce qui concerne la formation continue de leurs employé(e)s, puisqu'elles peuvent utiliser les périodes creuses (ex. l'hiver) pour des fins de formation continue rémunérée (grâce au financement de Services-Québec).

Problématique : Afin d'accéder à des postes supérieurs, ou pour élargir leur champ d'expertise, des employé(es) de groupe Ferti doivent passer des examens écrits afin d'obtenir la certification, en vertu de la loi sur les pesticides. Certain(e)s employé(es) de l'entreprise en question, malgré une expérience évidente dans leur domaine et un soutien constant de la part de l'employeur, échouent systématiquement les examens du Ministère. L'analyse de besoins en entreprise a démontré que le problème ne résidait pas dans le manque de connaissances techniques, mais plutôt dans la difficulté à lire les questions théoriques et d'en faire ressortir les idées principales : il s'agissait essentiellement d'un obstacle lié à la lecture. Une formation a donc été offerte à ces

individus qui se sont exercés à lire et écrire au sujet de leur domaine d'expertise ou même de leurs intérêts personnels. Des exercices de calculs étaient aussi intégrés au cours afin de les aider pour les questions reliées au dosage et à la dilution des produits chimiques. Le défi de l'enseignante était d'abord de les aider à surmonter leur stress, de leur donner confiance en leurs capacités, puis de leur donner des outils méthodologiques, comme l'identification des mots clés d'une question afin d'y répondre adéquatement, et finalement à effectuer des opérations simples de mathématiques.



[2] Définition proposée par Nathalie Lacelle, UQAM; Lizanne Lafontaine, UQO; André C. Moreau, UQO; Rakia Laroui, UQAR) et citée dans : <http://tinyurl.com/litteratie42> (site consulté le 30 janvier 2020)

[3] Je tiens à remercier monsieur Rémi Breton, président de groupe Ferti, ainsi que madame Frédérique Laplante-Houle, conseillère stratégique RH, de leur ouverture à offrir de la formation continue à leurs employé(e)s que ce soit en formation technique, formation générale de base ou en francisation des personnes immigrantes. <https://groupeferti.com>

Témoignage de l'enseignante chez Ferti



Quand j'ai rencontré le groupe, j'ai perçu qu'ils détenaient de grandes connaissances dans leur champ d'expertise et un savoir-vivre professionnel. J'ai ainsi réalisé que ma tâche n'était pas seulement de leur permettre de développer des habiletés de lecture, d'écriture, de calcul, de santé-sécurité ou de technologie. Répétons-le, l'objectif du cours était d'acquérir des habiletés de compréhension de problèmes afin de réussir les examens leur octroyant le droit d'étendre des pesticides. La majorité des élèves échouaient ces examens, car ils géraient mal leurs émotions lors des fameux tests. Le stress, la peur d'échouer, la fatigue étaient des facteurs notables qui leur faisaient faire des erreurs de base. J'ai compris que pour répondre aux besoins de cette clientèle, je devais enseigner des trucs pour se détendre et se concentrer, y compris des techniques de respiration. Je devais également enseigner comment étudier, leur fournir une méthode. La plupart des élèves du projet n'avaient pas beaucoup eu d'expérience sur les bancs d'école. Ces examens théoriques les amenaient complètement à l'extérieur de leur zone de confort. Mon défi professionnel dans ce projet se résumait donc à transmettre à ces personnes un savoir-être pour mieux étudier la théorie, se concentrer, comprendre et répondre aux questions des examens finaux.

Julie Boutin

Enseignante IS et ISP
Centre de formation des Bâtisseurs

Enseignante en FGBE
Services aux entreprises
Centre de services scolaire de la Beauce-Etchemin



The Science of Literacy

Just because they sell candy bars on the market, doesn't mean that they are the best foods for humans to consume. And, enough research has been published that people are scientifically aware and accept that that they aren't a healthy choice, and many act accordingly by altering their consumption of them. Then, the same should hold true for current classroom instructional practices that have been scientifically proven to be ineffective and should make way for proven neurological data that demonstrates how the brain learns best. Educators are bombarded with a plethora of reading and writing strategies that range from being historically popular, were modeled onto them in the past, proved success rates, and/or that are currently trending. But, what does science have to say about them, and what has the science of reading and writing recently uncovered and published that must influence classroom practices? We must review and evaluate our instructional practices, and uncover the 'candy bars' that might be lurking beneath so as not to consume them absent mindedly or not and then alter our practices in consequence.

The first current foundational literacy research points to the fact that humans learn to read and write and perfect these skills through instructional transmission (Dehaene, 2020). Humans are not born with the ability to transform sound into an alphabetized system and write it out, but learn how to do so. Though it might seem

natural and instinctual for children to progress from talking to reading and then writing, it actually is not. The brain repurposes a small part, found right above the left ear, that is designated to recognize faces and objects and uses it learn how to read, and then to learn how to write (*Educating the Brain-Stanislas Dehaene*, 2018). Those who are not instructed to read cannot, and those who are not instructed how to read well, struggle to use that designated part of the brain efficiently and effectively and can even encourage the brain to use the right, but incorrect, side to compensate. Regardless of the age or grade level of students present, none should be expected to know how to read or write if they do not know how. If there seems to be a demonstration of inability, those individuals must be taught how, even if they are at a higher grade level and "should know that by now".

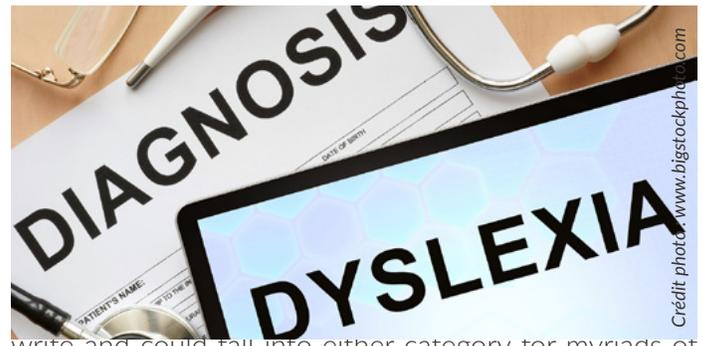
The second current foundational literacy research points to the fact that we learn how to read and write through an instructional process that has no glass ceiling of finality to it (Bertolotti, 2018). This ever evolving circle of perfection involves first learning how to transform sounds into phonemes and graphemes (example the English and French alphabet), to then connect those letters into a fluent pattern called prosody, to next build vocabulary words and meanings so that reading comprehension can take place, and to then finally transform the ability to read into the ability to



write. This process is one that builds on itself continually throughout a person's life and is perfected throughout the learning journey. A child who learns to read and write in kindergarten will complete the literacy acquisition cycle, but in a rudimentary manner and will continuously revise and review the cycle throughout the elementary years. And, this perfection of skills must continuously be taught at all levels, not just elementary ones, from skilled readers and writers to optimize growth, and avert stagnation or even degradation of abilities.

The third current foundational literacy research points to the fact that literacy instruction must be systematic and explicit (Dehaene, 2020). Systematic in that teaching reading and writing will require educators to address the aforementioned process in a building blocks manner (Fisher, 2017). This means that beginning readers must learn to listen to verbal sounds and translate them into phonics and phonemes, regardless of their age. They must then be exposed to parsing of the language through expert read alouds, and/or listening to quality audio recordings. Educators must teach vocabulary words through systematic routines such as choosing theme words, or grade level vocabulary or even through word/spelling/morphology patterns. This will enable to transfer the ability into reading comprehension skills where text complexity is evaluated, proposed and assessed to maximize reading comprehension growth. The educator will then ask students to transform their reading abilities into the writing genre, so as to strengthen literacy skills to its maximum potential. Explicit in that teaching reading and writing will require educators to model and demonstrate each step of the process using tools and resources that are displayed, used and demonstrated in the classroom and expected in return (Fisher, 2017). Though we might teach different vocabulary words for different reasons, systematically teaching them must occur nonetheless and in an explicit manner that is supported by scientific research. This does mean that its foundational instruction will look roughly the same in all classes. Leaving it to the "gout du jour" methods, educational trends, or 'this is how I do it' personal philosophies, is a recipe for future and maybe lifelong reading and writing struggles for students.

The fourth current foundational literacy research points to the fact that there are typical learners and atypical learners (Bertolotti, 2019). A typical learner is one who possesses the cognitive ability to acquire literacy skills through the described process, and atypical learners are ones who have a diagnosed neurological disorder that impinges on their cognitive ability to acquire specific aforementioned skills. A side note that an atypical writer, might not be an atypical reader and that different learning disabilities can affect different parts of the literacy acquisition process in different ways. There are



write and could fall into either category for myriads of reasons, including poverty, poor motivation, high levels of absences, lack of practice, poor instruction, second language learner, or lack of diagnosis etc. Considering the first current foundational literacy theory that reading and writing is a learned skill, struggling to perfect it, simply put, is normal and should even be expected, and even more so in the presence of extenuating circumstances. Struggling to acquire literacy skills is not synonymous with a learning disability and should never be used interchangeably. There is a belief that the current system in which we diagnose students for learning, reading, and or writing disabilities leaves much to be desired. "Using reading profiles in the early grades to identify students in need of early intervention is insufficient. Student's reading profiles need to be reexamined at later grades using measures that align with increasing comprehension demands so that newly emerging reading difficulties can be identified" (McGill-Franzen & Allington, 2011, p. 29). As much as educators might want to tailor their classroom instruction to assist the typical, atypical and struggling learner, being able to detect, categorize, and address them is crucial in delivering proper instruction.

Educators have been led down some very dangerous beliefs of literacy instruction by passed cognitive philosophies and educational ideologies, not always supported by science. New technological advances and associated neurological studies now offer research and evidence based data to help educators understand the science behind learning and hence the impact of literacy instruction. It is time to assess our own beliefs and dearly held practices and question if they are scientifically valid or not. If we teach learners new ideas, skills and competencies and ask them to change in consequence then it is our professional responsibility to do the same.

Isabelle Bertolotti
Curriculum Consultant

Apprendre à lire; lire pour apprendre

Pour la majorité des nouveaux arrivants qui souhaitent vivre et s'intégrer au Québec, apprendre le français est tout un défi. Les raisons d'en apprendre ses divers codes sont variées : urgence de maîtriser l'oral pour pouvoir communiquer et travailler, urgence de maîtriser l'écrit pour effectuer un retour aux études, faire une formation professionnelle ou occuper un emploi semblable à celui quitté dans le pays d'origine... Peu importe le chemin emprunté par le nouvel arrivant et les rêves qu'il poursuit, celui-ci se heurte le plus souvent à la difficile tâche de lire des documents, toutes sortes de documents, dans une langue dont il n'a pas encore percé tous les secrets.

Malgré un passage en francisation plus ou moins long selon les cas, plusieurs apprenants allophones inscrits dans nos centres de formation générale adulte ou de formation professionnelle peinent à obtenir le succès escompté en raison de

nombreuses difficultés liées, d'une part, à la maîtrise de la langue comme code oral, mais, d'autre part, à leur maîtrise des habiletés et des compétences à mobiliser pour s'engager dans une activité utilisant la lecture comme vecteur d'apprentissage. Pour emprunter à mon ancienne collègue Giselle Boisvert, conseillère pédagogique retraitée spécialisée en alphabétisation, « *Apprendre à lire, c'est une chose; lire pour apprendre en est une autre...* » et j'ajouterais ici que c'est encore autre chose pour un apprenant allophone.

Partout au Québec, les intervenants et les enseignants des centres pour adultes se préoccupent du sort de ces élèves, s'inquiétant de leur manque de bases en français, à l'oral comme à l'écrit, et de leurs difficultés de lecture. Et malgré des mesures de soutien mises en place dans plusieurs milieux, le parcours demeure difficile pour plusieurs d'entre eux.



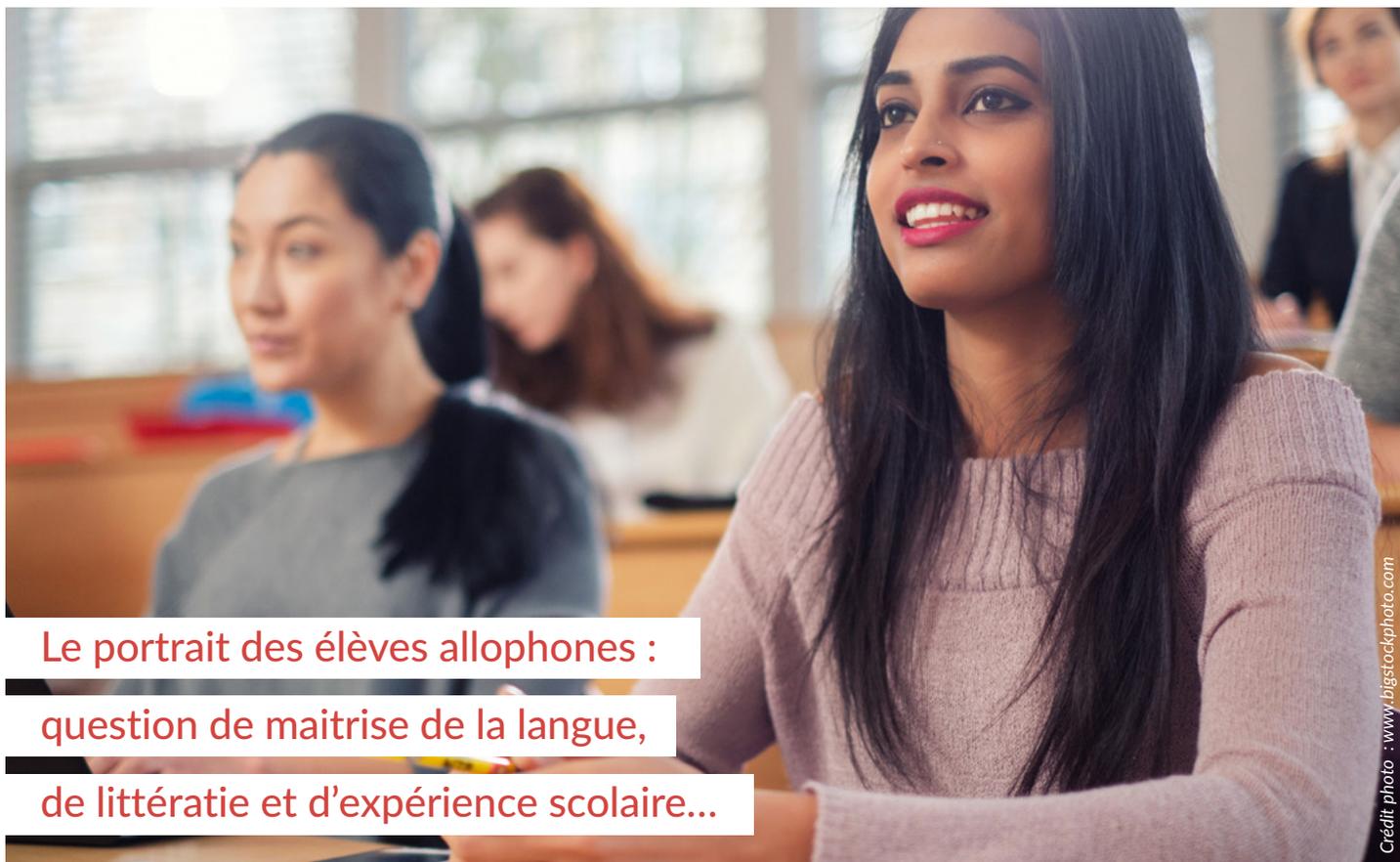
Crédit photo : www.bigstockphoto.com

Je m'appelle Enrique. Je viens du Mexique. J'habite au Québec depuis un an.

Je m'appelle Kharar. Je viens d'Irak. Je suis au Québec depuis cinq ans.

Je m'appelle Lin. Je viens de Chine. J'habite ici depuis trois ans.

**Nous devons faire
nos études en
français...**



Le portrait des élèves allophones : question de maîtrise de la langue, de littératie et d'expérience scolaire...

Au départ, nous nous questionnons et tentons de faire un portrait d'apprenant pour pouvoir cibler nos interventions de soutien. Quelques-uns des énoncés suivants permettent de les décrire :

La langue maternelle de l'élève :

- Élèves dont la langue maternelle est codée grâce à l'alphabet romain
- Élèves dont la langue maternelle est codée dans un autre alphabet
- Élèves dont la langue maternelle n'est pas alphabétique
- Élèves dont la langue maternelle présente des structures syntaxiques et lexicales proximales au français ou non

Selon le niveau de littératie :

- Élèves allophones au niveau de littératie élevé **dans leur langue maternelle**
- Élèves allophones au niveau de littératie moyen **dans leur langue maternelle**

Selon l'expérience scolaire :

- Habitudes culturelles d'apprentissage
- Parcours scolaire hors Québec / au Québec

Quiconque est un lecteur compétent a automatisé des connaissances de base en lecture, ceci conduisant à la fluidité (aisance à décoder et vitesse) tant nécessaire à la compréhension. Les enseignants, par ailleurs, observent le comportement de lecteur des adultes allophones qui lisent en français à voix haute dans leur classe. Lenteur, hésitation, décodage approximatif, non-respect de la ponctuation, insensibilité syntaxique aux constituants, prosodie (rythme et intonation) implicite absente...

Si l'adulte francophone qui perfectionne ses habiletés à lire possède un vocabulaire étendu à l'oral, ceci l'aidant à maximiser sa compréhension, l'adulte allophone possède un bassin de mots plus restreint. Par exemple, il pourra décoder des mots en français sans pour autant en découvrir le sens en les oralisant. Sa lecture sera lente même s'il sait lire dans sa langue maternelle. Comment réussir à faire les liens, les inférences nécessaires à toute compréhension de textes, scolaires ou non, lorsque lire semble si laborieux ?

Nos chercheurs

Heureusement, beaucoup de spécialistes de la question ont fait des recherches et se sont prononcés sur les façons d'enseigner explicitement la lecture, en plus de nous suggérer des balises d'interventions pour nous aider dans notre accompagnement d'élèves en apprentissage de la lecture en français ou en difficulté temporaire (**voir références p.38**). Les éléments suivants y sont souvent nommés : conscience phonologique, principe alphabétique, lecture orale de chaînes de lettres, vocabulaire oral, vocabulaire orthographique, grammaire de la phrase, grammaire et compréhension de textes, référents culturels, fluidité, accès et traitement lexical, débit de parole à l'oral, lecture par syntagmes, lecture prosodique, mémoire de travail phonologique, vitesse de lecture, habiletés langagières, activités d'entraînement routinières et répétitives, monitoring, suivi, réponse à l'intervention, etc.

Pour pouvoir soutenir les élèves et intervenir efficacement auprès d'eux, il est nécessaire de faire le portrait de leurs habiletés de lecture. On parle ici de relever les manifestations observables de leur maîtrise des connaissances de base en lecture jusqu'aux mécanismes de compréhension de texte. Il n'y a pas forcément corrélation entre habiletés / compétence en lecture et un niveau terminé inscrit sur un relevé scolaire. Le dossier scolaire ou le test de classement traditionnel en compréhension de lecture offrent souvent un portrait trop partiel pour déterminer les interventions à conduire. Par la suite, il est souhaitable que les interventions soient menées sur la base des habiletés présentes et non lacunaires. Nos interventions doivent parfois cibler des habiletés de base afin d'automatiser des mécanismes entravant la mobilisation de compétences visant la compréhension en lecture. Une attention toute particulière devrait être accordée à l'apprentissage du vocabulaire académique en plus du vocabulaire courant. Un entraînement rigoureux de la fluidité par la lecture à voix haute de textes suivis et signifiants est prétexte à des leçons de vocabulaire - ou encore de traitement lexical visant à mieux traiter le vocabulaire nouveau par la suite. Par exemple, la lecture par syntagmes permet de développer la sensibilité à la syntaxe du français ainsi que celle du rythme et de l'intonation, celles-ci étant des indicateurs importants que la compréhension s'améliore.



Qu'en est-il de la maîtrise de l'oral comme support ?

Les adultes allophones inscrits en formation professionnelle n'ont pas tous la même aisance en compréhension et en production de l'oral, ce qui crée des situations de classe pour le moins difficiles. Habiletés langagières manquantes ? Situation de communication nouvelle ? Par exemple, on se rend compte que certains de ces élèves ne comprennent pas ce que l'enseignant explique. Ou encore, que certains de ces élèves n'arrivent pas à s'exprimer oralement au niveau exigé pour les besoins de la formation, ce qui rend leurs stages difficiles. En conséquence, pour ces élèves, prendre des notes adéquatement est ardu. Ils peuvent rarement se fier à leur propre production orale comme stratégie d'autorégulation, la mémoire de travail phonologique étant plus faible en langue seconde. En conséquence, le rappel exact des traces sonores sera difficile. Sachons simplement que les connaissances à l'oral viennent soutenir la compréhension en lecture, aspect phonologique, sensibilité syntaxique et mots de vocabulaire inclus. Quant aux allophones inscrits en formation générale des adultes, ils vivent une situation similaire. Leurs compétences en compréhension et en production de l'oral sont très variables d'un individu à l'autre, et ceci aura des répercussions sur leurs habiletés en lecture et en écriture dans toutes les disciplines.

Lorsque le parcours de l'adulte allophone est réalisé avec un maximum de régularité, c'est-à-dire qu'il est un bon lecteur dans sa langue maternelle, qu'il présente un bon niveau de littératie dans sa langue maternelle, qu'il a ensuite appris le français suffisamment longtemps pour que sa compétence à la compréhension / production de l'oral (aspects phonologique, syntaxique et lexical, des plus petites unités aux plus larges) et sa compétence à la compréhension / production de l'écrit (mêmes aspects) est riche, il est rare qu'il soit en difficulté de manière persistante. Le parcours de nos adultes allophones correspondant rarement à cette réalité, il est important de saisir l'occasion de les aider à perfectionner les habiletés de langue et de communication manquantes à l'oral.

Une expérience de soutien à des élèves allophones inscrits en FGA

Il y a quelques années, nous avons réalisé une expérience au Centre Ste-Croix de la CSSDM auprès d'élèves allophones inscrits au niveau présecondaire et au premier cycle du secondaire. Ces élèves étaient issus de l'alphabetisation, de la francisation ou du secondaire. Autant de parcours scolaires variés réunis dans une même classe. Bien sûr, l'enseignante constate que lire est très difficile pour certains, mais de plus, lors d'activités d'écriture ou de dictées, plusieurs mots sont mal orthographiés... mais il ne s'agit pas des erreurs classiques de redoublement de lettres ou encore d'une façon erronée d'écrire le son /o/ ou le son /e/ dans un mot. « Enrique, c'est un **b**, pas un **v**... ». « Je n'entends pas la différence, Madame... »

De manière générale, nous percevons les sons d'une langue étrangère par le filtre de notre langue maternelle. Cette notion s'appelle le crible phonologique. En enseignement du français langue seconde, nous ne saurions parler des sons de la parole, les phonèmes, sans aborder l'aspect de la **discrimination auditive**, qui serait l'étape précédant toute activité de manipulation des sons dans le but d'apprendre à les coder, donc à les lire et à les écrire. Par exemple, un apprenant allophone ne saura dire si un son apparaît au début, au milieu ou à la fin d'un mot, s'il ne l'entend pas; et il ne l'entend pas parce qu'il n'a pas été entraîné à l'entendre, car le son en question n'existe pas dans sa langue maternelle. Il entendra quelque chose qui existe dans sa langue ou qui s'en approche.

Pour aider ces élèves à percevoir les sons du français qu'ils n'entendaient pas, nous avons d'abord fait passer un test de discrimination auditive auprès des élèves allophones de ce groupe, permettant ainsi de cibler les oppositions sonores difficilement discriminées par certains élèves en raison de l'absence de ces phonèmes dans leur langue maternelle : é/è; s/z; b/v; p/b; r/l... Selon le profil de perception dégagé, nous invitons l'élève à aller s'entraîner sur le site de phonetique.ca pour les oppositions non perçues au test de discrimination auditive à raison de dix minutes par jour maximum. Suite à ces exercices phonétiques en ligne, ceux-ci devaient consigner leurs résultats dans un cahier préparé pour eux. Après huit semaines, un autre test de discrimination auditive leur a été administré et l'amélioration était au rendez-vous. L'enseignante a été invitée à faire un enseignement explicite des correspondances graphèmes-phonèmes, objet n'ayant jamais fait l'objet d'un apprentissage spécifique par les apprenants. Nous leur avons aussi demandé, grâce à un questionnaire de perception de la valeur de la tâche, s'ils avaient trouvé l'expérience utile. L'expérience d'entraînement les a aidés, disent-ils, à mieux comprendre l'oral et à prendre des décisions plus facilement quant à certains graphèmes simples à écrire. Cela ne règle pas le problème de l'orthographe, disent-ils, mais cela leur permet de diminuer le nombre d'hypothèses sur les graphèmes possibles à chercher dans le dictionnaire pour un mot entendu ou qu'ils se rappellent sur la base d'une trace sonore entraînée et plus stable en mémoire.

Pour conclure...

Ce bref survol de la situation n'a d'autre but que de faire état de la problématique complexe entourant la scolarisation et la formation des apprenants allophones inscrits en formation générale des adultes et en formation professionnelle en matière de maîtrise de la langue française comme langue seconde et comme langue de scolarisation.

Pour en savoir plus sur l'expérience d'entraînement à la discrimination auditive, consulter le document suivant : <https://tinyurl.com/litteratie43>



Sophie Lapierre

Conseillère pédagogique en francisation aux services pédagogiques de la Centre de services scolaire de Montréal depuis dix ans. Elle a fait ses études en linguistique, notamment en phonétique et en prosodie. Elle donne des formations aux enseignants sur la correction phonétique, sur la fluidité en lecture et sur les fonctions exécutives. Elle a enseigné le français langue seconde auprès d'adultes allophones pendant neuf ans et le français langue d'enseignement au secondaire pendant onze ans avant de devenir conseillère. Cet article a déjà été publié dans le Coup d'œil de la TRÉAQ, en 2013.

Présentation Pédago Mosaïque

[Pédago Mosaïque](#) est une plateforme de développement professionnel pour les intervenants en FGA. Vous y trouverez de la théorie, des ressources et des exemples concrets d'application en classe. Les contenus se présentent sous forme de céramiques regroupées en 4 catégories :

- Stratégies d'enseignement et d'apprentissage
- **Curriculum (dont le dossier Littératie)**
- CUA (Conception universelle de l'apprentissage) et Apprentissage flexible
- PAN Plan d'action numérique

À la plateforme s'ajoute également une [infolettre mensuelle](#) qui permet d'être informé des nouveautés sur le site ainsi que des céramiques à consulter ou à reconsulter.

Structure

Structure du dossier *Littératie*

Le contenu est regroupé par thèmes :

- Les incontournables
- Les vidéos inspirantes
- Les stratégies pédagogiques
- L'intégration du numérique

Structure de chacune des céramiques

Chaque céramique est construite de la même façon, soit :

- Quelques questions de réflexion pour bien amorcer la lecture
- Des aspects théoriques et des liens vers des ressources
- Des exemples concrets inspirés du vécu d'enseignants et d'élèves en classe
- La présentation des collaborateurs qui ont participé à la rédaction de la céramique

Les incontournables

Structure du dossier *Littératie*

D'abord, Les essentiels qui présentent des ressources pour amorcer la réflexion ou le travail sur la littératie, *Les grands accompagnateurs* qui peuvent vous aider à mettre en oeuvre des stratégies efficaces et *La littératie disciplinaire vue par la recherche*.

- Les essentiels (Pour commencer en littératie)
- Les grands accompagnateurs (Ressources en littératie)
- La littératie disciplinaire

Les vidéos inspirantes

L'expression « Une image vaut mille mots » prend tout son sens ici. Qu'il s'agisse d'une ressource pour le développement professionnel ou d'une ressource à utiliser en classe avec les apprenants, voici quelques vidéos traitant de la littératie sous différents aspects.

- Astuces en littératie
- Enseignement de l'oral
- Vidéos en littératie

des idées inspirantes pour le numérique!

Présentation Dossier Littératie

L'idée de la section **Littératie** dans *Pédago Mosaïque* vient des nombreuses questions reçues sur le sujet en lien avec la mise en œuvre de stratégies d'enseignement et l'intégration du numérique. Le besoin de regrouper en un seul et même endroit plusieurs ressources selon différentes thématiques nous apparaissait utile et nécessaire afin de soutenir les enseignants et les conseillers pédagogiques.

Les stratégies pédagogiques

Développer des séquences d'enseignement-apprentissage pour aider les apprenants à augmenter leur niveau de littératie est un incontournable. Voici quelques idées inspirantes pour y arriver.

- Différenciation pédagogique
- Langages augmentés, une nouvelle réalité!
- Classe inversée
- Mouvement, variété et respect à travers les stations
- Stations et apprentissage mixte dans la classe
- Les dictées innovantes

L'intégration du numérique

Du matériel et des idées pour différencier l'apprentissage en intégrant le numérique dans les pratiques pédagogiques. Voici différentes approches et de nouveaux outils pour enseigner différemment.

- Réalité virtuelle pour l'écriture
- Littératie numérique
- Écriture collaborative
- Outils technologiques pour fonctions d'aide
- Quand les étudiants font de la vidéo

Et vous?

Le dossier *Littératie* sur *Pédago Mosaïque* en est encore à ses débuts. Vous voulez contribuer ou vous souhaitez un coup de pouce pour bonifier vos pratiques et stratégies en littératie? Écrivez-nous!

- RÉCIT FGA (recitfga.ca)
- Équipe-choc pédagogique (ecpedago.com)
- Carrefour FGA (carrefourfga.ca)





Crédit photo : www.bigstockphoto.com

Soyons des acteurs en littératie!

En 2013, les résultats d'une vaste enquête [1] portant sur les compétences de base en traitement de l'information chez l'adulte ont été publiés par l'OCDE. *La littératie chez les 16 à 65 ans qui est définie comme la capacité de lire, comprendre et utiliser de l'information écrite, était l'une des compétences dites essentielles évaluée lors de cette vaste étude.* Les résultats ont mis en lumière le fait qu'un Québécois sur deux ne possédait pas les compétences minimales en lecture pour être autonome, fonctionnel et indépendant lors de ses activités quotidiennes. Cela signifie que, malgré le fait qu'ils puissent occuper un emploi, avoir une famille et des loisirs, ces gens éprouvent de la difficulté, voire une incapacité, à traiter de l'information écrite dans la vie de tous les jours. Avoir à remplir des formulaires d'assurance-emploi, comprendre un bail, déchiffrer un compte d'Hydro-Québec ou inscrire un enfant à l'école peut, par exemple, représenter un défi de taille pour eux.

Avec le bombardement d'informations auquel nous sommes quotidiennement confrontés et la multiplication des fausses nouvelles, les gens possédant un faible niveau de littératie peuvent éprouver de la difficulté à comprendre certaines informations ou certains enjeux. Le plus souvent, ces gens auront besoin de faire appel à une personne de confiance pour s'informer adéquatement. Puisque notre société évolue à vitesse grand V, la capacité à traiter de l'information est, aujourd'hui plus que jamais, essentielle. Pourtant, malgré ce constat alarmant, les organismes en alphabétisation tel que ABC des Portages sur notre territoire, peinent à rejoindre les gens qui bénéficieraient grandement de leurs services.

Les résultats du PEICA ont amené le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) à débloquer des fonds pour permettre aux commissions scolaires de développer des initiatives en collaboration avec des partenaires du milieu communautaire pour travailler au rehaussement des compétences en littératie. Grâce à cette mesure ministérielle, le Centre d'éducation des adultes de Kamouraska-Rivière-du-Loup et ABC des Portages ont pu déposer un projet visant le rehaussement et le maintien du niveau de littératie des populations les plus vulnérables.

[1] Le Programme pour l'évaluation internationale des compétences (PEICA) de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) est une enquête qui évalue les compétences des adultes de 16 à 65 ans en littératie, en numératie et en résolution de problème dans des environnements technologiques.

Notre projet

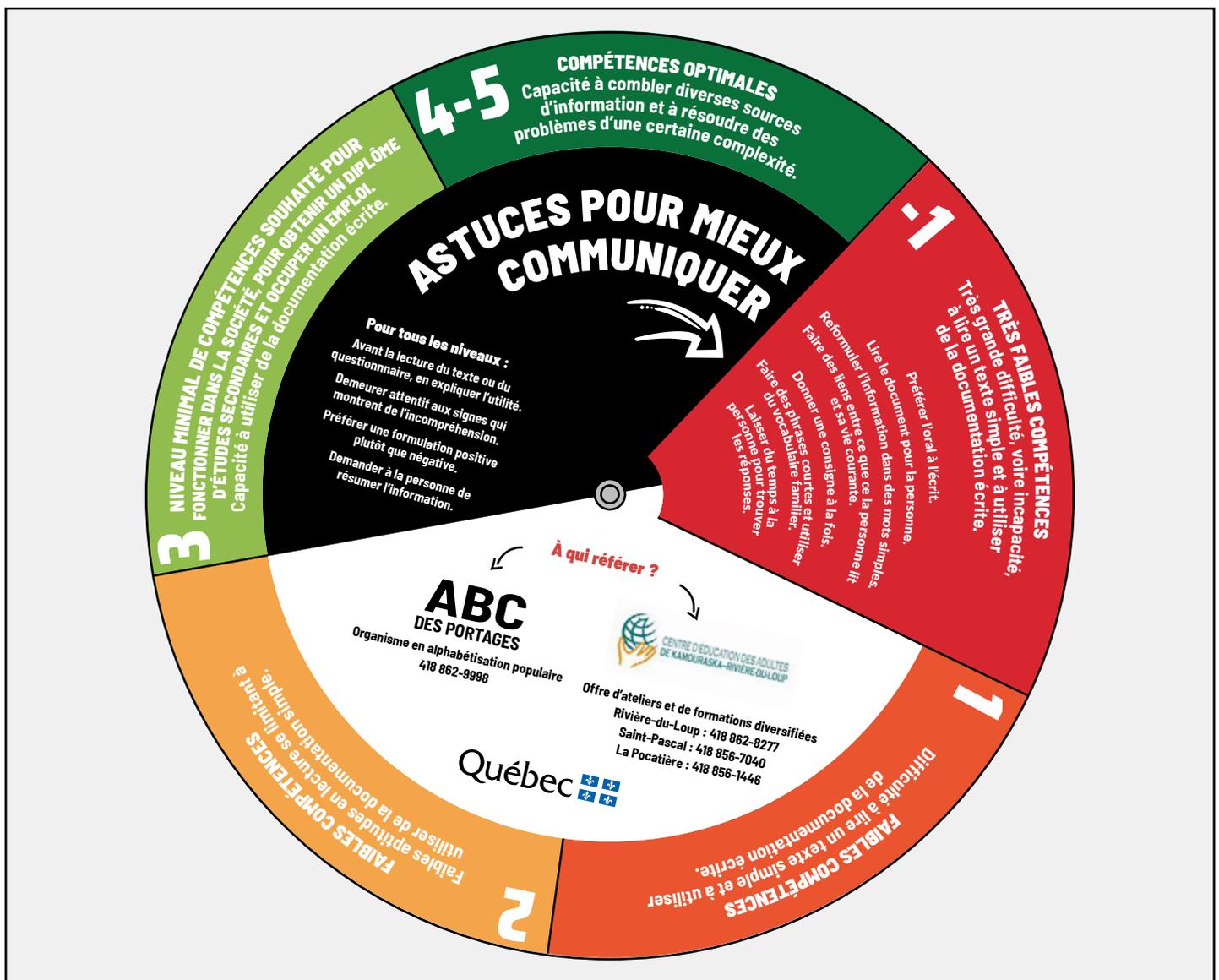
Comment faire pour rejoindre notre population cible? Cette question fondamentale pour notre projet s'est imposée d'emblée. Malgré la publicité, malgré une bonne promotion des services offerts et de la visibilité, force a été de constater que les gens qui auraient bénéficié de nos services ne venaient pas frapper aux portes du Centre d'éducation des adultes ni de celles d'ABC des Portages. Il fallait trouver un moyen efficace et respectueux pour aller les chercher.

L'idée est donc venue de rencontrer des intervenants qui œuvrent auprès de cette population : Services Québec, le milieu de la santé, les organismes en employabilité, les Centres Femmes, l'équipe de notre Centre d'éducation des adultes (CEA), etc. pour nous donner un coup de main.

L'objectif était de sensibiliser, d'outiller et d'informer les acteurs de tous les milieux sur les différents niveaux de

littératie et sur l'importance d'adapter les interventions pour répondre aux besoins de chacun. En étant plus conscients des multiples visages de l'analphabétisme, les intervenants rencontrés pourraient ainsi accompagner les gens qui en expriment le désir vers les services appropriés, mais aussi intervenir de façon plus efficace.

Concrètement, un atelier a été monté par deux enseignantes de l'éducation des adultes, Isabelle Labrecque et Catherine Fournier, en partenariat avec une formatrice d'ABC des Portages, Pauline Solomon. Cet atelier présente les différents niveaux de littératie et leurs caractéristiques, les comportements observables chez l'adulte et des astuces pour mieux adapter nos communications. Pendant la présentation, les participants reçoivent un outil, soit une roulette pour les aider à identifier les personnes possédant un faible niveau de littératie et à intervenir auprès d'eux de façon adéquate et adaptée.



Depuis la dernière année, nous avons rencontré une centaine d'intervenants de différents milieux et tous ont souligné leur étonnement devant les multiples facettes de l'analphabétisme et l'ampleur du phénomène au Québec. Ceux-ci ont reconnu leurs clients dans les comportements décrits, ce qui confirme que nous devons d'être attentifs aux signes indicateurs d'un faible

niveau de littératie. Éventuellement, nous souhaiterions rencontrer les équipes-écoles de notre centre de services scolaire. En effet, l'atelier offert aux employés du CEA a permis d'identifier des améliorations à apporter à notre processus d'accueil des nouveaux élèves et nous pensons que cette réflexion pourrait également être bénéfique pour les autres établissements scolaires.



Les projets à venir

Pour l'an 2 de notre projet *Soyons des acteurs en littératie*, nous nous sommes inspirés d'un projet réalisé au Centre de services scolaire des Phares dans les dernières années. Nous avons développé trois ateliers thématiques sur des stratégies de lecture à offrir à une population prédéterminée, et ce, directement dans les organismes.

Au moment d'écrire ces lignes, nous n'avons pas encore donné nos ateliers de stratégies de lecture, mais cela ne saurait tarder! Notre présence est primordiale afin de développer un lien avec notre clientèle cible. Comme nous savons qu'il peut être ardu pour une personne vulnérable d'admettre ses difficultés et de retourner en formation, nous avons cherché un moyen de rencontrer ces gens directement dans les organismes qu'ils fréquentent. De cette façon, nous pouvons les voir en personne et créer un lien positif qui pourrait être facilitant si l'adulte choisissait éventuellement de revenir sur les bancs d'école.

Par ailleurs, pendant les ateliers sur la littératie, un besoin a été nommé à plusieurs reprises par les intervenants et les organismes : celui de recevoir une formation concrète afin d'adapter leur communication écrite.

En effet, ils ont constaté que leurs dépliants ou leurs formulaires peuvent être repoussants pour les gens ayant un faible niveau de littératie et ils ont demandé des conseils pour adapter leur documentation écrite. Nous aimerions offrir ce nouvel atelier dès l'année prochaine.

En terminant, grâce à toutes nos rencontres auprès des divers organismes, nous avons pu constater l'importance d'accorder une attention particulière aux difficultés liées à un faible niveau de littératie, mais aussi de réfléchir aux actions concrètes que nous pouvons appliquer dans nos milieux. Dans un monde en changement où les idées se polarisent de plus en plus, la compréhension de l'écrit devient primordiale.

Catherine Fournier
enseignante en français

Valérie Lepage,
agente de développement SARCA
et conseillère d'orientation

Centre d'éducation des adultes
de Kamouraska-Rivière-du-Loup

Addressing Literacy Categories

in Adult Education Instruction

An issue in the adult education sector that continuously seems to permeate literacy discussions, is the fact that adult learners come to class with very different reading and writing abilities that do not necessarily match the level that they are registered in. Many educators are reporting back that adult learners often either lack basic reading and writing skills or tend to display the general ability to read and write in very general contexts, but seem to come up short when required to format

their abilities in an academic situation and for particular courses. This reality exists in many adult education classes for a myriad of past reasons, however, educators must address those gaps of knowledge and abilities in their present class, regardless of attributed level, for the future success of learners.

We can start by classifying literacy into three different, but building block types of categories that comprise of the basic, intermediate or content, and disciplinary ones. These are the building blocks of the literacy curriculum.

The basic one is generally found in the very early grades or novice level of education where such skills as translating sounds into phonics, learning the alphabet, learning vocabulary words, learning how to read and write are learned and honed.

The intermediate or content level of literacy focuses on learning how to build more advanced reading and writing skills using strategic, albeit general methods of instruction that have a long history of use in education. These are very popular and are used by many educators, and include such strategies as KWL, summarization, word maps, annotation and brainstorming.

Disciplinary literacy is much more specific and focuses on teaching very specialized reading and writing skills that are particularly attributed to a specific discipline, such as writing a critical analysis essay or a science laboratory report.

The ideal, and of course, desired situation is one where learners have been well instructed and learned the basic and content literacy strategies, as well as introduced to disciplinary ones so that they are well equipped with the ability to tackle the grade level academic requirements that is requested of them. This ideal, however, is few and far between, and needs to be addressed.



Crédit photo : www.bigstockphoto.com



Crédit photo : www.bigstockphoto.com



Crédit photo : www.bigstockphoto.com



Credit photo : www.bigstockphoto.com

Educators who tackle the topic of reading and writing at some point in their classroom, know that they must provide some instruction on it. It might be helpful to differentiate between the differing categories of literacy to maximize their effects.

To start, learners who lack the basic or novice skills of the mother tongue language of instruction will be unable to succeed the higher level adult courses. Properly assessing learners' abilities is the first step in addressing literacy instruction in the classroom. Learners must have a basic foundation of phonics, phonemes, alphabet, vocabulary, reading and writing comprehension to properly follow a high school course. Those who do not, should be informed and be referred to a literacy or pre-secondary program instead.

To continue, educators will have to address both content and disciplinary skills in a classroom to help address the gaps in knowledge and ability that exist, and not omit one nor the other. For example, a history teacher will want to review the general practice of annotating text and how to take notes, but will have to move on to specifying how to take notes in the context of a history course. The science teacher will want to review some parts of speech and some skills on writing effective sentences, but will have to specifically tackle the disciplinary art of completing a scientific laboratory report using the pro-

per format of starting with verbs, respecting sequencing etc. Sometimes the problem exists where educators might omit introducing or reviewing content literacy assuming that learners possess them already, or might do the reverse and spend too much time on content / intermediate literacy before moving to the required disciplinary one.

There will hardly ever be a perfect situation where an adult learner will have all the reading and writing skills, and be at the exact level where adult education teachers can just simply focus on the disciplinary literacy that is required to fulfil their end of course outcomes. They will ultimately have to tackle both and that at the same time. But, it does not have to be a daunting task. The content literacy skills can be introduced prior to the disciplinary one as a setting in context activity or through other means than the classroom by assigning videos or giving review handouts. The main priority of the educator will be to firstly cover the course content and bring students to the summative evaluation that accompanies it. But, in doing so will have to address the fact that several learners might be lacking knowledge and skills in the tiers of literacy that are required for success.

Isabelle Bertolotti
Curriculum Consultant

Éveil à la lecture

pour les adultes allophones peu scolarisés

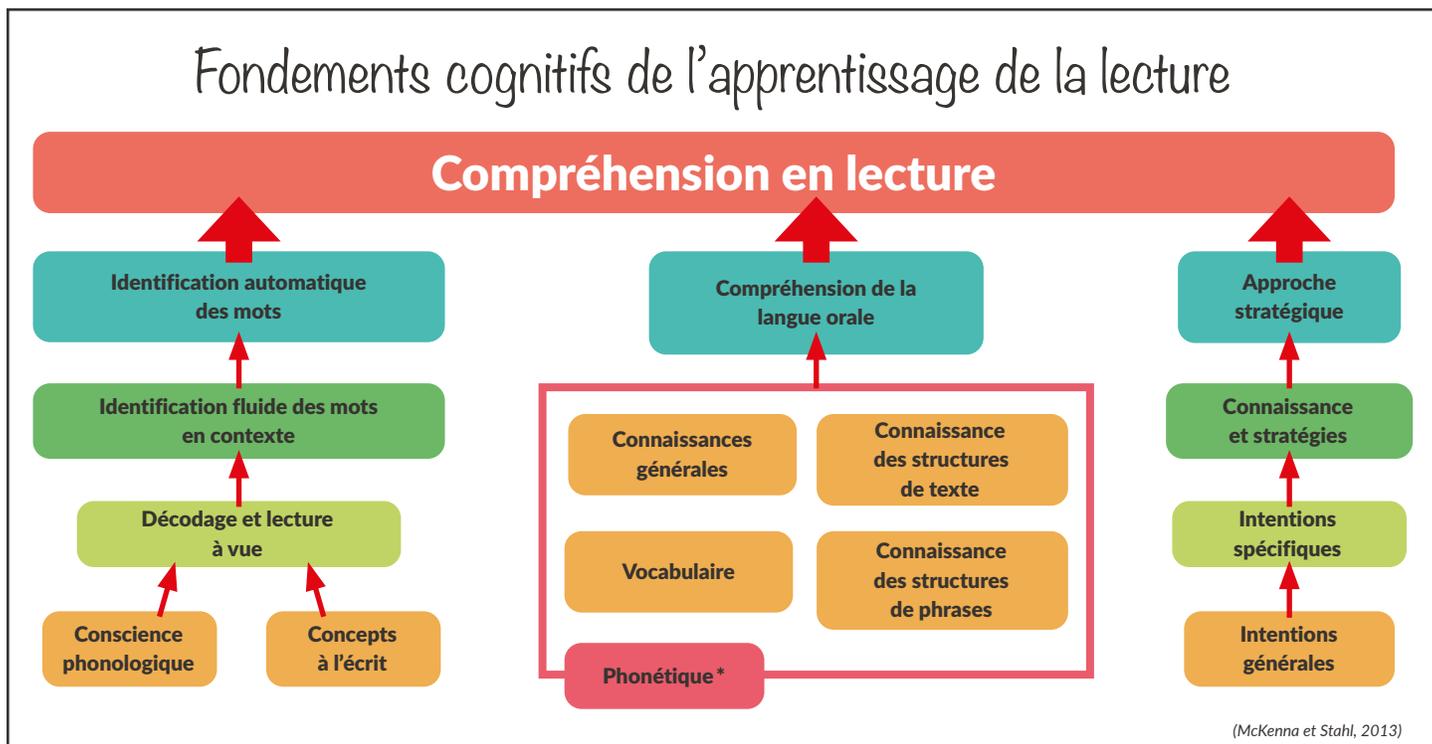
De quoi les adultes allophones ont-ils besoin pour apprendre à lire ? Par où commencer ?

Les adultes immigrants peu scolarisés se présentent dans nos centres en ayant été minimalement exposés à l'écrit dans leur pays d'origine. À leur arrivée, sur les murs de nos classes, plusieurs d'entre eux voient des lettres et des mots, qui, dans leur conception, ne se distinguent pas réellement des chiffres ou des images. Pour

ces apprenants, l'écriture semble dépourvue de sens : impossible d'en comprendre la signification, d'arriver à faire des liens. Afin de préparer ces adultes à faire face au monde de l'écrit, il importe d'intervenir à la base des fondements cognitifs de l'apprentissage de la lecture. C'est ce dont il sera question dans cet article.

Étapes de l'éveil à la lecture

Que les apprenants soient enfants ou adultes, les étapes du processus d'apprentissage de la lecture sont les mêmes.



D'après McKenna et Stahl (2013), le but ultime de l'apprentissage de la lecture, c'est la compréhension des textes lus. Toutefois, plusieurs apprentissages sous-tendent cette compétence et ceux-ci sont souvent escamotés dans le processus d'enseignement à la clientèle adulte. Le tableau ci-dessus en expose les trois concepts clés : l'identification automatique des mots,

la compréhension de la langue orale et l'approche stratégique. En classe, ces trois concepts clés doivent être abordés en parallèle. Pour les besoins du présent article, nous ne traiterons pas l'approche stratégique, mais il ne s'agit pas d'un désaveu. Ce concept doit être travaillé en classe en même temps que les deux autres. Dans les lignes qui suivent, nous aborderons donc brièvement

la compréhension de la langue orale, puis notre attention se portera surtout sur les étapes de base menant à l'identification automatique des mots.

Compréhension de la langue orale

Dans l'apprentissage de la lecture, ce qui distingue les adultes allophones des adultes dont la langue maternelle est le français, c'est le niveau de compréhension de la langue orale, qui correspond à la partie centrale du tableau. Les gens qui ont le français québécois comme langue maternelle, même s'ils sont analphabètes, possèdent déjà un certain bagage de connaissances générales, utilisent un vocabulaire et des structures linguistiques liés au français québécois sans avoir à faire d'effort particulier [1]. À moins d'exception, ils n'ont pas à travailler systématiquement la phonétique à l'oral. À l'opposé, les adultes allophones doivent faire des efforts ciblés et soutenus afin de développer toutes les facettes de la compréhension de la langue orale, en parallèle avec l'identification automatique des mots. L'un ne va pas sans l'autre : les compétences en francisation et en alphabétisation se travaillent en parallèle.

Avant même le décodage

Concepts de l'écrit

Enseigner à décoder, c'est souvent le réflexe qui vient en premier aux enseignants lorsqu'ils se retrouvent devant une clientèle analphabète.

Toutefois, à la base, il faut plutôt commencer par amener les adultes à adopter un comportement de lecteur. Par exemple, on peut enseigner à l'adulte comment lire les signes et les symboles qui nous entourent (sortie de secours, signalisation routière, noms de commerces courants, etc.). Se familiariser avec la lecture logographique est l'une des premières étapes de l'éveil à l'écrit.

Les adultes ont besoin de savoir que ce qu'ils apprennent est **utile**. C'est un principe de base de l'andragogie. Comme ils ne liront pas pour le plaisir avant de devenir des lecteurs compétents, la lecture demeurera strictement utilitaire pendant longtemps. Il est donc primordial de faire comprendre aux adultes que l'écriture sert à **transmettre de l'information**. La lecture est utile. Elle répond à des besoins concrets, comme de savoir dans quel magasin ils entrent, où ils doivent aller pour parler au directeur ou, à un niveau plus avancé, lire les communications envoyées par l'école des enfants.

En même temps, il est intéressant de faire prendre conscience aux apprenants que ce qui est lu correspond à ce qui est dit et vice versa. Il y a un lien entre l'oral

et l'écrit que l'on doit enseigner explicitement. Ce lien concerne non seulement les mots, mais aussi les lettres qui ont chacune un son distinct.

Le comportement du lecteur se développe aussi à l'exposition explicite au code de littératie. Par exemple, il faut amener les adultes à comprendre que le sens de la lecture en français va de la gauche vers la droite et du haut vers le bas. Pour ce faire, l'enseignant doit modéliser. Il peut lire des textes imagés en suivant les mots et les phrases avec son doigt et ensuite demander aux apprenants de l'imiter. Si ces derniers sont peu francisés, ils pourraient même faire l'exercice dans leur langue, en autant qu'ils imitent les gestes de l'enseignant afin d'assimiler le sens de la lecture.

سوف تمر هذه العاصفة

Dans la phrase ci-haut, seriez-vous en mesure d'identifier des lettres, majuscules ou minuscules? Des chiffres, des signes de ponctuation? Une des premières étapes en émergence de la lecture est la différenciation des lettres, des chiffres, des espaces, des mots, puis des phrases. Une activité toute simple à faire avec les apprenants serait d'identifier avec eux où commence un mot et où il se termine. On pourrait faire la même chose avec des phrases. Peu à peu, les apprenants se feront donc une conception de la phrase : elle commence par une majuscule, se termine par un point. Elle est constituée de mots qui sont tous séparés par des blancs graphiques (espaces).

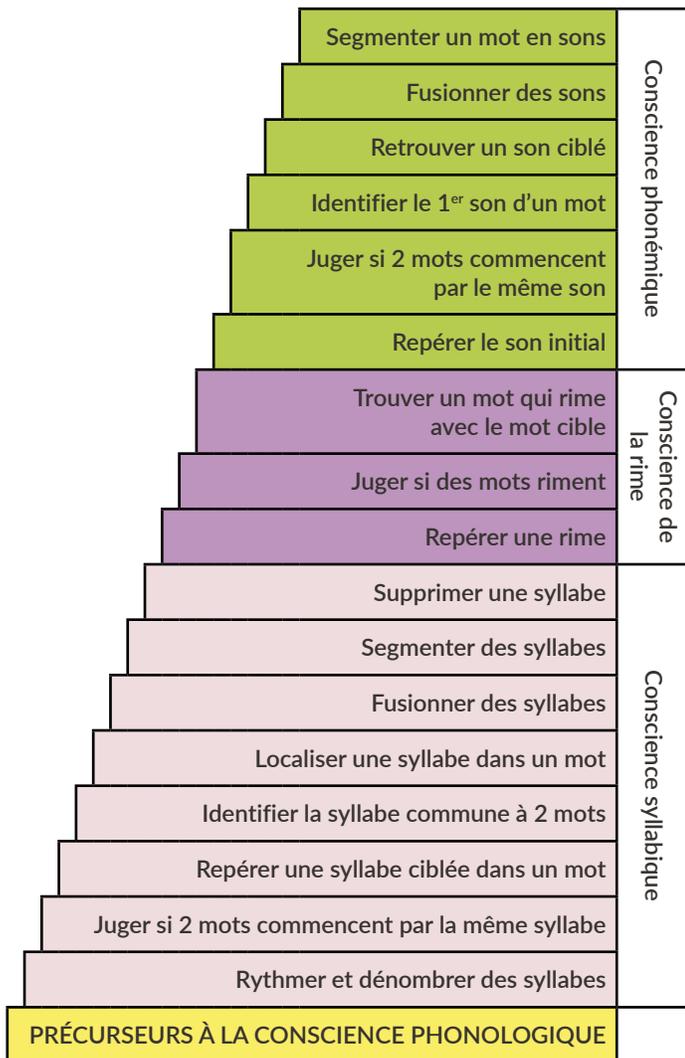


[1] Toutes ces connaissances doivent cependant être enrichies, afin d'améliorer la compétence en compréhension de l'oral chez les apprentis lecteurs, même en langue maternelle.

Conscience phonologique

« De nombreuses recherches ont démontré que la conscience phonologique joue un rôle majeur dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. La conscience phonologique est définie comme la capacité à percevoir, à découper et à manipuler les unités sonores du langage telles que la syllabe, la rime, le phonème. » [2]

La conscience phonologique en contexte multilingue



<https://tinyurl.com/litteratie45>

Travailler la conscience phonologique, c'est travailler la lecture sans texte !

En amont de la conscience phonologique, on retrouve la connaissance des lettres et la conscience phonémique. Reconnaître les lettres est une chose et reconnaître le son des lettres en est une autre. La connaissance du nom des lettres comporte une discrimination des voyelles, des consonnes, des lettres majuscules et minuscules. La conscience phonémique, souvent négligée dans l'enseignement de la lecture à une clientèle adulte, est

néanmoins primordiale. Elle consiste à apprendre le **son** de chaque lettre, voyelles et consonnes. Rappelons que pour les voyelles, le nom et le son, c'est la même chose. Les consonnes, quant à elles, produisent un son distinct de leur nom. Certaines consonnes produisent même deux sons !

Lorsque les adultes connaissent le son de chacune des lettres, on peut ensuite les exposer à des phonèmes complexes [3] et leurs graphèmes associés. On commence donc avec le *ou*, le *oi*, le *ch* et le *on* puisqu'ils sont fréquents. Ensuite, on assure une progression des apprentissages jusqu'aux phonèmes plus difficiles ou rencontrés moins souvent comme *tion*, *aille* ou *euil*. Le support visuel est utile à cette étape.

En parallèle, l'enseignant doit aussi développer la conscience syllabique pour que les adultes prennent conscience que les mots sont formés d'unités sonores. Développer la conscience syllabique s'effectue tout d'abord à l'oral en séparant les mots en syllabes, en dénombrant les syllabes orales d'un mot, etc.

Finalement, une autre façon de développer la conscience phonologique consiste à jouer avec les rimes. L'habitude est de reconnaître les rimes en fin de mot, mais le travail peut se faire en début ou en milieu de mot.

La connaissance des lettres, la conscience phonémique, la conscience syllabique et la conscience de la rime sont autant d'habiletés à développer chez les apprentis lecteurs pour développer la conscience phonologique. Pour plus d'efficacité, ces habiletés sont enseignées en parallèle les unes avec les autres, en lien étroit avec la phonétique qui a aussi un rôle d'avant plan dans la reconnaissance et la production des sons à l'oral. En effet, si les adultes ne sont pas en mesure de discriminer ou de produire un son à l'oral, comment peut-on espérer qu'ils en fassent une lecture efficace ?

Enfin, le décodage !

Lorsque les concepts de l'écrit sont bien introduits, que la conscience phonologique est en bonne voie d'acquisition, il est finalement l'heure de passer à l'enseignement de la correspondance graphèmes / phonèmes. Cette étape importante s'appuie sur les deux précédentes. Si ces dernières ne forment pas une base solide, les adultes auront de la difficulté à décoder. Cette difficulté, si elle n'est pas prise en charge, pourrait hypothéquer pour longtemps le reste des apprentissages en lecture, en écriture et même à l'oral.

[2] tinyurl.com/litteratie46

[3] Voir *Annexe 1* pour une suggestion de progression pour l'enseignement des correspondances graphèmes / phonèmes.



Lors de l'apprentissage de la correspondance graphèmes/phonèmes, les apprenants n'opèrent pas la fusion syllabique des lettres de façon instinctive. Amener les adultes à comprendre que le mot *maman* n'est pas qu'une suite de lettres (*m-a-m-a-n*) résulte d'un apprentissage graduel. Les premières correspondances graphèmes/phonèmes à acquérir sont celles constituées d'une consonne suivie d'une voyelle (CV). Exemple : *f - e = fe*. Il est préférable de débiter avec un phonème consonantique long, suivi d'une voyelle, qui permet de saisir plus facilement la fusion, la continuité, entre la consonne et la voyelle. Par exemple, *fa, ja, la, ma, na*, sont plus faciles à fusionner que *ba, pa, ta* (consonnes aux sons courts).

Par la suite, une progression suggérée pour l'enseignement de la correspondance graphèmes/phonèmes met de l'avant les patrons orthographiques suivants [4] :

- CV (fe, mi, lo)
- VC (or, al)
- CVC (bic, lac)
- CCV (blu, vla)
- CC (bl, cr)

Par d'autres activités, les adultes peuvent être exposés aux graphèmes complexes fusionnés à des consonnes ou des voyelles (*b-ou, ch-a*).

Les phonèmes ont parfois plusieurs variantes graphiques (graphèmes multigraphémiques). Par exemple, le son [o] peut s'écrire *o, ô, au, eau, aux, eaux*. Il faut exposer les apprenants aux différentes variantes, mais enseigner celles qui sont les plus fréquemment rencontrées. Mettre en évidence les exceptions ne fait que confronter les adultes à la complexité de la langue française. Il faut plutôt miser sur les régularités orthographiques.

Finalement, si le décodage s'avère une bonne stratégie d'identification des mots, la reconnaissance globale (lecture à vue est un atout tout aussi essentiel à développer

pour gagner de la fluidité en lecture. Cependant, une mise en garde s'impose. La lecture à vue doit être ciblée sur des mots usuels choisis (*le, un, des, parce que, adresse, local, etc.*) et ne doit pas devenir la stratégie systématiquement utilisée en contexte de lecture. Bien que la reconnaissance globale augmente la confiance des apprenants quant à leurs compétences en lecture, elle peut occasionner des erreurs si les lecteurs en herbe se mettent à surdeviner des mots auxquels ils n'ont jamais été exposés.

En conclusion, la compréhension en lecture est une compétence, un acte complexe, qui se bâtit à petits pas chez les apprenants allophones. Elle passe tout d'abord par la compréhension de la langue orale et est supportée par l'identification automatique des mots et l'approche stratégique. Les concepts de l'écrit, la conscience phonologique, le décodage et la lecture à vue sont les premiers jalons à poser pour l'atteinte de la compétence en lecture chez les adultes apprenants.

Étant donné la complexité des apprentissages en jeu, il importe de se rappeler qu'il vaut mieux enseigner les habiletés de lecture sur de courtes périodes (20 minutes) et de répéter les activités, afin d'éviter une surcharge cognitive. Agir en fréquence et en intensité fera une différence dans l'acquisition des compétences.

Pour finir, rappelons que peu importe l'activité d'éveil à la lecture qui sera proposée aux apprenants, il est important de nommer de façon explicite l'intention pédagogique derrière celle-ci. De la lecture libre, pour le plaisir, apporte peu aux apprenants à ce stade. Miser plutôt sur l'enrichissement du vocabulaire, l'observation des signes de ponctuation ou sur la découverte des sons, par exemple, permettra aux adultes de mettre en pratique les habiletés développées en classe.

Marilyne Fortin
enseignante en francisation,
Centre Saint-Michel, Sherbrooke

Karine Jacques
enseignante orthopédagogue,
Centre Saint-Michel, Sherbrooke

Collaboration de
Zoé Gaudreault
Centre Louis-Joliet, Québec

[4] Sprenger-Charolles (2017), cité dans ROLE Québec. <https://role.quebec>

Capsules

Littératie disciplinaire

Des ressources pour les enseignants

Les attentes de fin de cours que nous retrouvons dans les divers programmes d'études en FGA suggèrent que les élèves doivent avoir développé des compétences en littératie pour répondre aux exigences ministérielles. Mais, comme le soulignent Perle, Grigget et Donahue (2005), ce n'est pas parce les élèves ont utilisé des stratégies d'apprentissage générales pour traiter des textes lors de leur parcours scolaire qu'ils ont les compétences nécessaires pour aborder des textes spécialisés en littérature, en science et technologie, ou encore en histoire. Un enseignement explicite des conventions, du vocabulaire spécialisé, des méthodes pour synthétiser et pour développer un raisonnement propre à la discipline s'avère nécessaire pour réaliser des tâches de plus en plus complexes dans les disciplines scolaires (Shanahan et Shanahan, 2008).

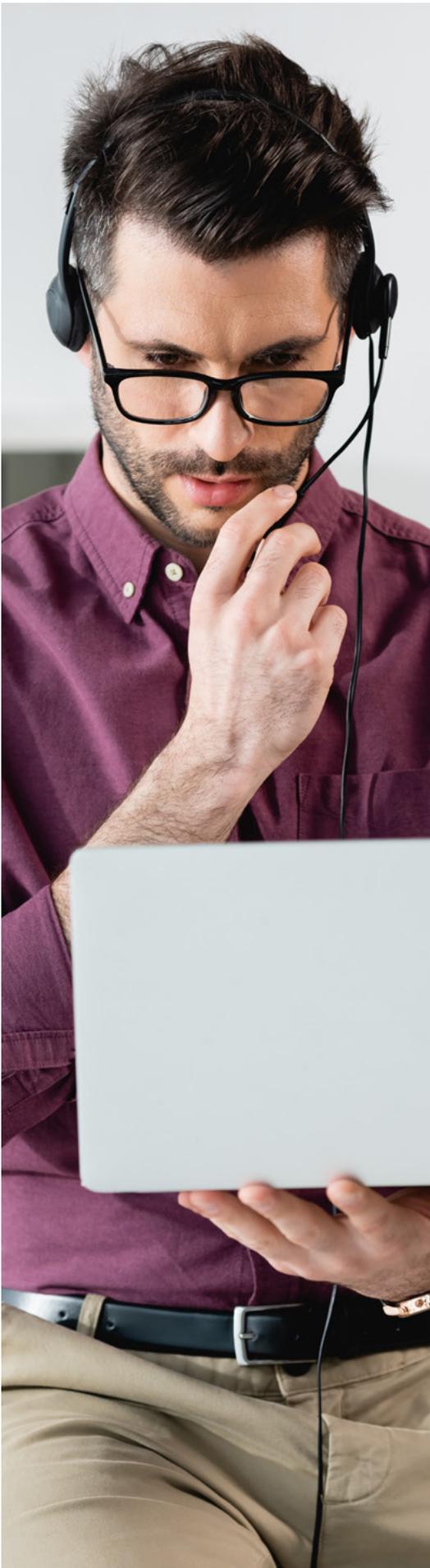
Nancy Granger, professeure à l'Université de Sherbrooke, nous propose deux capsules vidéos qui illustrent comment il est possible de rehausser le niveau de compétence en littératie des élèves afin de leur permettre de traiter l'information de haut niveau, de développer leur pensée critique et de prendre des décisions éclairées.



Pour visualiser la capsule <http://tinyurl.com/litteratie47>



Pour visualiser la capsule <http://tinyurl.com/litteratie48>



Développement professionnel en ligne

PÉDAGO MOSAÏQUE

[Pédago mosaïque](#)

Théorie, recherche, ressources pratiques et exemples en classe FGA.



Les Après-cours FGA

[Les après-cours FGA](#)

Rencontres en visioconférence et webinaires.



FORMATION GÉNÉRALE
DES ADULTES

[Récit FGA](#)

Dépannage technopédagogique

Réponses à vos questions, conseils et astuces liés à l'utilisation pédagogique des technologies.



Espace conseils FGA

[Espace conseils FGA](#)

Conseils pédagogiques, didactiques ou professionnels spécifiquement pour les intervenants de la FGA.

Références et liens cliquables

La littératie, un levier pour un enseignement et un apprentissage de qualité

Références

[1] Dumais, C., Lafontaine, L. et Pharand, J. (2015). Enseigner et évaluer l'oral en milieu défavorisé au Québec : premiers résultats d'une recherche-action-formation au 3^e cycle du primaire. *Langage et littératie*, 17(3), 5-27.

[2] Desrochers, A. et Berger, M. J. (2011). Littératie, éducation et société. Dans M. J. Berger et A. Desrochers (dir.), *L'évaluation de la littératie* (p. 7-27). Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.

[3] Moreau, A.C., Hébert, M., Lépine, M. et Ruel, J. (2013). Le concept de littératie en francophonie : que disent les définitions? *Revue Consortium national de recherche sur l'intégration sociale* (CNRIS), 4(2), 14-18.

[4] Lacelle, N., Lafontaine, L., Moreau, A.C., & Laroui, R. (2016). *Réseau québécois sur la littératie*. Document téléaccessible à l'adresse < <http://tinyurl.com/litteratie01> >

[5] Shanahan, T. et Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40-59.

[6] Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA). (2011). *Quel est le futur de l'apprentissage au Canada?* Ottawa : Conseil canadien sur l'apprentissage. Document téléaccessible à l'adresse < www.ccl-cca.ca >

[7] Granger, N. et Moreau, A. (2018). Que disent les recensions antérieures de recherches sur les enseignements favorisant les compétences en littératie de la fin du primaire et du secondaire? *Language and Literacy*, 20(2), 40-58.

Granger, N. et Moreau, A. (2018). Perspective critique sur l'enseignement de la littératie disciplinaire en contexte d'inclusion et incidences sur la planification de l'enseignement. *Language and Literacy*, 20(2), 59-79.

UNESCO. (2008). *Education for all by 2015: We'll we make it?* Document téléaccessible à l'adresse < <http://tinyurl.com/litteratie02> >

World Literacy Foundation. (2015). *The Economic & Social Cost of Illiteracy. A snapshot of illiteracy in a global context*. Final report from the World Literacy Foundation. Document téléaccessible à l'adresse < <http://tinyurl.com/litteratie03> >

Développer la littératie chez les apprenants autochtones à l'aide de la littérature autochtone

Références

Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2012). *Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans. Soutien aux élèves pour le développement de la compétence à lire*. Document téléaccessible à l'adresse < <http://tinyurl.com/litteratie04> >

Lalonde, L. (2018). La littérature autochtone, « pour rappeler aux Québécois qu'on existe ». Montréal Campus. Document téléaccessible à l'adresse < <http://tinyurl.com/litteratie05> >

Statistique Canada. (2013). *La littératie, un atout pour la vie : Nouveaux résultats de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes*. Document téléaccessible à l'adresse < <http://tinyurl.com/litteratie06> >

Shanahan, T. et Shanahan, C. (2008). Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content- Area Literacy. *Harvard Educational Review*: April 2008, Vol. 78, No. 1, pp. 40-59. Document téléaccessible à l'adresse < <http://tinyurl.com/litteratie07> >

Toulouse, P-R. (2013). Encourager la réussite en littératie chez les élèves des Premières nations, métis et inuits. Faire la différence... de la recherche à la pratique. Document téléaccessible à l'adresse < <http://tinyurl.com/litteratie08> >

Roberge, J. (2014). Maintenir et rehausser les compétences en littératie des adultes: l'avis du conseil supérieur de l'éducation. Volume 19, numéro 2. Document téléaccessible à l'adresse < <http://tinyurl.com/litteratie09> >

Pour en savoir plus

Simon Harel. *Place aux littératures autochtones* : <http://tinyurl.com/litteratie36>

Dezutter, O., Fontaine, N. et Létourneau, J.F. (2017). *Tracer un chemin / Meshkanatsheu*. Éditions Hannenorak.

Nous sommes des histoires : <http://tinyurl.com/litteratie38>

Trois articles parus dans *Correspondance* : <http://tinyurl.com/litteratie39>

La formation générale de base en entreprise : une voie privilégiée pour rehausser les compétences des personnes en emploi

Références

Environnement et lutte contre les changements climatiques, gouvernement du Québec. (2020). Formation et certification. Document téléaccessible à l'adresse < <http://tinyurl.com/litteratie10> >

Groupe Ferti, experts d'espaces verts. (2020). Site téléaccessible à l'adresse < <https://groupeferti.com> > « Consulté le 30 janvier 2020 »

Publications Québec, Légis. Québec (source officielle). (2020). *Loi sur les pesticides*. Document téléaccessible à l'adresse < <http://tinyurl.com/litteratie11> >

Réseau québécois de recherche et de transfert en littératie. (2020). Définition de la littératie proposée par Nathalie Lacelle, UQAM; Lizanne Lafontaine, UQO; André C. Moreau, UQO; Rakia Laroui, UQAR. Document téléaccessible à l'adresse < <http://tinyurl.com/litteratie12> >

TRÉAQ. (2019). *Guide de mise en œuvre de la formation générale de base en entreprise*. Section des membres. Document téléaccessible à l'adresse < <http://tinyurl.com/litteratie13> >

Liens cliquables

« **capacité d'une personne, d'un milieu et d'une communauté à comprendre et à communiquer de l'information par le langage sur différents supports pour participer activement à la société dans différents contextes** »

Document téléaccessible à l'adresse < <http://tinyurl.com/litteratie42> >

The Science of Literacy

Références

Bertolotti, I. (2018). *Literacy – The ability to read and write* [Brochure PROCEDE].

Bertolotti, I. (2019). *Literacy Focus* [Brochure]. Retrieved from < <http://tinyurl.com/litteratie15> >

Dehaene, S. (2018). *Educating the Brain*. Retrieved from < <http://tinyurl.com/litteratie16> >

Dehaene, S. (2020). *How we learn: why brains learn better than any machine... for now*. NY, NY: Viking.

Fisher, D. (2017). *Teaching literacy in the visible learning classroom, grades 6-12*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

McGill-Franzen, A., & Allington, R. L. (2011). *Handbook of reading disability research*. New York: Routledge.

Teaching Writing. (n.d.). Retrieved from < <http://tinyurl.com/litteratie17> >

Apprendre à lire; lire pour apprendre

Références

Astolfi, J-P. (2008). *La saveur des savoirs : disciplines et plaisir d'apprendre*. collection PédagogiesWVWOutils. Montrouge (France) : ESF Éditeur.

Bissonnette, S., Gautier C. et Richard, M. (2009). Diversité des élèves et pratiques pédagogiques adaptées. *Revue internationale d'éducation Un seule monde, une seule école? Les modèles scolaires à l'épreuve de l'épreuve de la mondialisation* – Sèvres. Colloque International.

Brodeur, M. et coll. (2009). *Pour un enseignement efficace de la lecture : une trousse d'intervention appuyée par la recherche*. Réseau Canadien de la recherche sur le langage et l'alphabétisation.

Desrochers, A. (2009). *Apprendre à lire à l'âge adulte*, Centre Fora.

Fraser, Carol A. (2004). Lire avec facilité en langue seconde. *La Revue Canadienne des langues vivantes*, 61, 1, (septembre), 135-160.

Geva, E. (2006). *Second-Language Oral Proficiency and Second Language Literacy*. Document téléaccessible à l'adresse < <http://tinyurl.com/litteratie24> >

Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*, Cambridge University Press.

LeBel, J-G. (1990). *Traité de correction phonétique ponctuelle : essai systémique d'application*, Faculté des Lettres, Université Laval.

Lems, K. (2006). Reading Fluency and Comprehension in Adult English Language Learners. dans *Fluency Instruction, Research-Based Best Practices*, sous supervision de T. Rasinski, C. Blachowicz et K. Lems, Guilford Press.

Pédago Mosaique

Références

Pédago Mosaique. (2020). Site téléaccessible à l'adresse < <http://www.pedagogomosaique.com> >.

Liens cliquables

Curriculum (dont le dossier *Littératie*) : <https://tinyurl.com/litteratie27>

Infolettre mensuelle : <https://tinyurl.com/litteratie28>

Les incontournables : <https://tinyurl.com/litteratie29>

Les vidéos inspirantes : <https://tinyurl.com/litteratie30>

Présentation Littératie : <https://tinyurl.com/litteratie31>

Les stratégies pédagogiques : <https://tinyurl.com/litteratie32>

L'intégration du numérique : <https://tinyurl.com/litteratie33>

Soyons des acteurs en littératie !

Références

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2020). Document téléaccessible à l'adresse < <https://www.oecd.org/fr> >

Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA). (2013). Document téléaccessible à l'adresse < <http://www.peicacda.ca> >

Addressing Literacy Categories in Adult Education Instruction

Références

Ippolito, J., Dobbs, C. & Charner-Laird, M. (2019). *Disciplinary Literacy Inquiry and Instruction*.

Shanahan, C., Shanahan, T., & Misischia, C. (2011). *Analysis of expert readers in three disciplines: History, mathematics, and chemistry*. *Journal of Literacy Research*, 43, 393-429.

Shanahan, T., & Shanahan, C.R. (2008). *Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy*. *Harvard Educational Review*, 78, 40-59.

Shanahan, T., & Shanahan, C. (2012). *What is disciplinary literacy and why does it matter?* *Topics in Language Disorders*, 32, 1-12.

Shanahan, T. (2017, March 15). *Disciplinary Literacy: The Basics*. Retrieved October 10, 2019, from < <http://tinyurl.com/litteratie34> >

Éveil à la lecture pour les adultes allophones peu scolarisés

Références

Desrochers, Alain. (2018). Introduction au modèle de réponse à l'intervention [Communication orale]. Les formations de l'Institut TA, en ligne. Document téléaccessible à l'adresse < <http://tinyurl.com/litteratie41> >

Faux, C. et Stary, L. (2014). *Qu'est-ce que la conscience phonologique?* Document téléaccessible à l'adresse < <http://tinyurl.com/litteratie35> >

McKenna, M. & Stahl, K. (2013). *Reading Assessment in an RTI framework*. New York, NY: The Guilford Press.

Sprenger-Charolles (2017). cité dans ROLE (Rééducation orthopédagogique du langage écrit) Québec. Document téléaccessible à l'adresse < <https://role.quebec> >

Annexe 1 - (complément numérique)

Centre de services scolaire de Montréal (CSSDM). (2020) *Francisation phonétique*. Document téléaccessible à l'adresse < <http://www.phonetique.ca> >

Laplante, J. (2001). *Raconte-moi les sons*. Montréal: Chenelière Éducation.

Larouche, L. (1998). *La roue*. Éditions Petit Poucet.

Capsules - Littératie disciplinaire

Perle, M., Grigg, W., Donahue, P. (2005). *The nation's report card : Reading 2005 (NCES-2006-451)*. Washington, DC : U.S. Department of Education, National Centre for Education Statistics.

Shanahan, T., & Shanahan, C.R. (2008). *Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy*. *Harvard Educational Review*, 78, 40-59.

