

# Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

## **Approches et pratiques permettant de diminuer les difficultés en lecture/écriture en français ou en anglais chez les 15-19 ans à la formation générale des adultes et à la formation professionnelle**

### **Chercheure principale**

Chantal Ouellet, Université du Québec à Montréal

### **Cochercheuses**

Annie Dubeau, Université du Québec à Montréal

France Dubé, Université du Québec à Montréal

Brigitte Voyer, Université du Québec à Montréal

### **Établissement gestionnaire de la subvention**

Université du Québec à Montréal

### **Numéro du projet de recherche**

2015-AP-187787

### **Titre de l'Action concertée**

Les approches et pratiques favorables à la Persévérance et réussite scolaires

### **Partenaires de l'Action concertée**

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES)

Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC)

**TABLE DES MATIÈRES**

<b>PARTIE A – Contexte de la recherche</b>	<b>3</b>
<b>PARTIE B – Pistes de solution</b>	<b>7</b>
<b>PARTIE C - Méthodologie</b>	<b>12</b>
<b>PARTIE D – Résultats</b>	<b>13</b>
<b>PARTIE E – Pistes de recherche</b>	<b>24</b>
<b>PARTIE F – Références (parties A à C)</b>	<b>26</b>
<b>ANNEXE A – Cadre de référence</b>	<b>28</b>
<b>ANNEXE B – Résultats (tableaux)</b>	<b>30</b>
<b>ANNEXE C - Bibliographie (base de données)</b>	<b>34</b>

## **PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE**

### **1. Problématique**

Les résultats de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes de 2003 et du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes de 2012 (Statistique Canada, 2013) mettent en évidence les faibles niveaux de littératie d'une partie importante de la population âgée de 16 à 65 ans. Fait notable, il s'avère que les compétences en littératie les plus élevées sont celles du groupe d'âge des 25 à 34 ans alors que celles des 16 à 24 ans sont plus faibles. De plus, la tendance selon laquelle un niveau de scolarité plus élevé est associé à des compétences plus élevées en littératie se maintient et sonne l'alarme pour un rehaussement du niveau de littératie des moins scolarisés. Puis, il ressort que les compétences en traitement de l'information, notamment en littératie, des populations autochtones, immigrantes et celles de minorités de langues officielles varient considérablement selon les provinces et les territoires. Enfin, les résultats de 2003 et de 2012, pour le Québec, indiquent que cette province continue de se situer en dessous de la moyenne canadienne pour les compétences en littératie. Au début des années 2000, le gouvernement du Québec a lancé la Politique d'éducation des adultes et formation continue (MEQ, 2002) dont l'un des quatre axes de développement prioritaire est la formation de base (ex. : français ou anglais, mathématique). Or, 23 ans plus tard, un avis du Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 2013) appelle au rehaussement et au maintien des compétences en littératie. En effet, parmi les 16 à 25 ans qui ont quitté l'école sans avoir obtenu un diplôme d'études secondaires (DES), (73,1%) se classent majoritairement aux niveaux 1 et 2, soit sous le niveau 3 considéré comme le niveau requis pour fonctionner

aisément dans la société. Parmi les jeunes adultes qui connaissent des lacunes dans la langue d'enseignement, qu'ils soient raccrocheurs, d'immigration récente ou autochtone, plusieurs décident de fréquenter des centres d'éducation des adultes qui offrent une formation générale (FGA) conduisant à l'obtention du diplôme de la 5<sup>e</sup> secondaire ou des centres de formation professionnelle (FP) pour se qualifier pour un métier. La formation générale des adultes (FGA) est offerte dans 187 centres d'éducation des adultes au Québec. La clientèle qui fréquente le secteur de la FGA, tout comme celui de la FP, est très hétérogène. À la FGA, certains adultes complètent des cours préalables aux études professionnelles, aux études postsecondaires ou à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires (DES). D'autres entreprennent une formation qui les amènera à occuper un emploi. Plusieurs immigrants étudient en FGA pour l'apprentissage du français ou de l'anglais et une bonne part d'entre eux se dirigent ensuite vers d'autres services de formation. La FGA accueille des personnes analphabètes et d'autres avec des difficultés d'adaptation sur le plan social, physique, intellectuel ou psychique qui visent l'acquisition de compétences de base, ce qui peut accroître leur engagement dans la société. Bref, une population d'élèves des plus variées fréquente les centres avec des besoins de formation multiples et diversifiés. Les défis que représente la maîtrise d'une langue d'enseignement qui n'est pas la leur, en plus d'accéder à une première diplomation en formation générale des adultes ou en formation professionnelle, sont majeurs (Potvin *et al.*, 2014). En somme, pour tous ceux qui éprouvent des difficultés en langue d'enseignement, notamment en lecture et écriture, obtenir un premier diplôme ou une qualification professionnelle représente un défi de taille. Il en va de même pour le personnel enseignant qui travaille auprès

des élèves adultes, compte tenu des caractéristiques pédagogiques qui prévalent dans ces deux secteurs. Il est reconnu que la relation enseignant-élève est très importante, notamment en FGA (Rousseau *et al.*, 2010), mais que la formation des enseignants, tant en FGA (Voyer *et al.*, 2012) qu'en FP (Balleux, 2011; Deschenaux *et al.*, 2013) révèle actuellement d'importantes lacunes. Le champ d'études de la littératie, avec ses composantes en lecture et écriture, est très vaste ; les nouvelles connaissances y foisonnent. Il existe bon nombre de méta-analyses et de synthèses de connaissances sur des pratiques efficaces permettant d'améliorer la lecture et l'écriture (Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009; MELS, 2011; Graham et Perin, 2008; Biancarosa et Snow, 2004). Toutefois, à l'exception de synthèses sur l'éducation des adultes (Kruidenier, 2002 ; Kruidenier, MacArthur et Wrigley, 2010) réalisées aux Etats-Unis, les recensions portent sur des corpus très larges incluant les jeunes élèves du primaire et du secondaire dans des contextes anglo-saxons. De plus, l'organisation pédagogique propre à la formation générale des adultes (Bessette, 2005), telle qu'est est conçue au Québec, ne possède pas d'équivalent ailleurs. Dans les centres d'éducation des adultes et les centres de formation professionnelle, les élèves de 15-19 ans (environ 65 000 en FGA) cohabitent avec des élèves adultes d'âge très variés. Au Canada anglais et aux États-Unis, la tranche d'âge des 15-19 ans est incluse dans la population des élèves du secondaire ou dans la population des élèves du post-secondaire (ex : les collèges communautaires). La perspective critique adoptée dans notre étude permet d'identifier les lacunes quant à l'enseignement des composantes de la lecture et de l'écriture dans les approches ou pratiques recensées et surtout quant à l'applicabilité en contexte de FGA ou de FP au Québec.

## **2. Principales questions de recherche et/ou hypothèses**

Comme il n'existe pas de recensions systématiques et critiques sur cette problématique, la question de recherche est la suivante : Quelles sont les approches et les pratiques efficaces pour diminuer les difficultés en lecture et en écriture dans la langue d'enseignement (en français ou en anglais) et leurs effets sur des élèves de 15 à 19 ans inscrits à la formation générale des adultes et à la formation professionnelle, notamment, sur des élèves issus de l'immigration et des élèves autochtones? Cette synthèse des connaissances poursuit les objectifs suivants : 1) dresser un état des connaissances sur les programmes, pratiques, approches ou outils, validés ou non par la recherche, permettant de diminuer les difficultés en lecture et en écriture d'élèves de 15-19 ans inscrits en FGA et en FP; 2) décrire les contextes d'implantation (types de formation - générale ou professionnelle, populations - langue d'enseignement comme langue première (L1), langue d'enseignement comme langue seconde (L2), immigrante, autochtone), les résultats obtenus et les limites des approches et pratiques recensées; 3) analyser les effets de ces approches et pratiques sur les progrès en lecture et en écriture et sur la réussite et la persévérance des élèves ciblés; 4) dégager les programmes, pratiques, approches ou outils gagnants dans les contextes de la FGA et de la FP (réseaux francophones et anglophones) au Québec; 5) identifier les lacunes sur le plan des connaissances quant aux approches permettant de diminuer les difficultés en lecture et en écriture en langue d'enseignement des élèves de 15-19 ans inscrits en FGA et en FP.

## **PARTIE B – PISTES DE SOLUTION EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS DES TRAVAUX**

### *1. A quels types d'auditoires s'adressent vos travaux*

L'objectif ultime de cette synthèse des connaissances en est un d'aide à la prise de décisions (St-Amand et St-Pierre, 2013) par les décideurs, les concepteurs de programmes d'études et de matériel pédagogique, ainsi que par les directions de centres, les conseillers pédagogiques et les enseignants qui œuvrent dans les centres d'éducation des adultes (CEA) et de formation professionnelle (CFP). Les chercheurs dans le domaine sont aussi interpellés puisque l'étude cerne des lacunes sur le plan des connaissances scientifiques.

### *2. Que pourraient signifier vos conclusions pour les décideurs, gestionnaires, ou intervenants?*

Pour les décideurs, les lacunes importantes identifiées dans les connaissances sur les pratiques à adopter pour diminuer les difficultés en lecture et en écriture chez les 15-19 ans inscrits à la FGA et à la FP signifient qu'il est urgent de soutenir la recherche auprès de cette population d'élèves. Les praticiens pourront s'appuyer sur les résultats issus de recherches menées auprès d'adultes dans d'autres contextes, en particulier anglophone, mais aussi auprès d'adultes plus âgés et auprès d'enfants et d'adolescents, et tenir compte de ces résultats pour appuyer leurs pratiques en classe, tout en considérant les particularités de leurs élèves jeunes adultes. Les sections suivantes présentent et discutent ces conclusions.

### *3. Quelles sont les retombées immédiates ou prévues de vos travaux*

Les premières retombées consistent à fournir aux praticiens (directions de centres à la FGA et à la FP, conseillers pédagogiques et enseignants) une synthèse des

approches et pratiques pouvant les éclairer dans le but de rehausser le niveau de littératie des 15-19 ans. Cette synthèse met à leur disposition, ainsi qu'à la disposition des chercheurs un corpus de connaissances sur des principes de base, des approches ou pratiques à adopter ou à adapter pour diminuer les difficultés en lecture et en écriture en langue d'enseignement chez les 15-19 ans. Les praticiens peuvent implanter ou bonifier des approches ou pratiques pertinentes dans les centres de FGA et de FP pour améliorer ou réviser leurs choix pédagogiques. Les différents intervenants peuvent être en mesure de sélectionner les approches et pratiques les plus probantes et pertinentes pour leur milieu, car celles-ci seront présentées selon leur potentiel de généralisation étant issues de recherches empiriques expérimentales, quasi-expérimentales, études de cas ou études de pratiques exemplaires. De plus, des données sur les conditions d'implantation et les limites sont accessibles. Cette synthèse devrait alimenter les réflexions du MEES dans l'application de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. Ces résultats sont aussi à la disposition des concepteurs de programmes (MEES), de matériel pédagogique, et pourront bénéficier aux apprenants eux-mêmes. Ces résultats peuvent être également réinvestis en formation initiale et continue des enseignants à la FGA et à la FP dans le cadre de programmes de formation universitaires aux 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycles. Enfin, elle identifie les lacunes ou les zones grises relatives aux composantes de la lecture et de l'écriture et à son enseignement, objets sur lesquels d'autres études pourront porter.

#### *4. Quelles sont les limites de vos résultats?*

La stratégie de recherche adoptée a permis d'identifier les recherches de niveaux 1 à 3 (voir annexe A). Toutefois, les pratiques exemplaires ou écrits reconnus



pertinents dans le domaine, de niveau 4, et qui ne constituent pas des recherches à proprement parler ne sont pas répertoriées dans les moteurs de recherche. Ainsi, des approches/méthodes/pratiques/interventions permettant de diminuer les difficultés en lecture et en écriture dignes d'intérêt n'ont pas pu faire partie de notre corpus. Considérant le nombre limité de recherches sur ces pratiques, il a été choisi de s'attarder à des résultats de recherche auprès d'adultes plus âgés, ou auprès d'adolescents ou d'enfants, pour identifier des *principes* pertinents pour des praticiens qui enseignent ou interviennent en classe auprès des 15-19 ans.

##### *5. Quels seraient les messages clés à formuler selon les types d'auditoire visés*

###### *Pour les décideurs :*

Étant donné les lacunes importantes sur le plan des connaissances chez cette population de jeunes adultes en formation, en contexte de post obligation scolaire :

-Encourager et financer la recherche fondamentale sur la lecture et l'écriture, en particulier en français, auprès des jeunes adultes inscrits à la FGA et à la FP. En vue, de mieux connaître les différences entre les enfants, les adolescents et les jeunes adultes, la recherche appliquée et la recherche-action permettent d'expérimenter auprès de ces derniers, des approches et des pratiques reconnues efficaces auprès d'enfants, d'adolescents et d'adultes dans d'autres contextes et ce, en français en particulier, afin d'équilibrer le corpus des connaissances qui est principalement centré sur des problématiques liées à la littératie en anglais.

-Encourager la recherche sur l'évaluation des habiletés en lecture et en écriture ainsi que sur la conception et l'expérimentation de dispositifs d'évaluation appropriés pour l'entrée en formation et pour adapter la formation aux réels besoins des apprenants ou élèves jeunes adultes en contexte d'éducation formelle et dans le

cadre des programmes éducatifs en cours (formation de base commune – FBC et formation de base diversifiée –FBD).

Pour les praticiens (gestionnaires, conseillers pédagogiques, enseignants) :

-Encourager les enseignants à adopter des pratiques évaluatives et pédagogiques fondées sur les résultats de recherche connus à ce jour pour les différentes composantes de la lecture et de l'écriture. Les encourager à adopter des pratiques pédagogiques en lecture et en écriture inspirées des résultats probants chez les adultes, et même chez des élèves plus jeunes, pour les adapter aux particularités des jeunes adultes tout en les incitant au perfectionnement de ces dites pratiques.

*6. Quelles seraient les pistes de solution selon les types d'auditoire visés*

Pour les décideurs et les chercheurs : A l'instar de Kruidenier et al. (2010) à la suite de leur synthèse systématique sur la littératie chez les adultes aux Etats-Unis, nous en appelons à une priorité en recherche dans le domaine de l'éducation des adultes pour poursuivre la recherche effectuée sur les pratiques pédagogiques ou andragogiques en contexte d'éducation formelle, mais aussi pour évaluer l'application d'approches prometteuses développées de la maternelle à la fin du secondaire (K-12) mais expérimentées auprès d'adultes en formation.

Pour les praticiens (gestionnaires, conseillers pédagogiques, enseignants): En attendant que n'augmente le corpus de recherches en éducation des adultes, des pratiques pédagogiques doivent tout de même être appliquées sans avoir été appuyées par la recherche en contexte même d'éducation des adultes. Généralement, il est fortement recommandé de privilégier un enseignement explicite des composantes fondamentales de la lecture lorsque ces besoins sont identifiés chez les adultes. Il importe également de respecter la progression des

apprentissages des composantes fondamentales de la lecture avant de passer aux stades suivants. Les rares résultats de recherche sur les pratiques obtenus auprès d'adultes peuvent servir d'appui aux praticiens. De plus, tout comme le mentionnent Kruidenier *et al.* (2010) pour les États-Unis, alors qu'il apparaît sensé d'appliquer auprès d'adultes des techniques ou pratiques d'enseignement considérées efficaces avec les enfants dans des domaines où la recherche sur l'éducation des adultes est inexistante, les enseignants de l'éducation des adultes qui empruntent des techniques reconnues efficaces auprès des plus jeunes devraient réaliser qu'il existe des différences importantes entre les apprenants du primaire et ceux de programmes d'éducation des adultes. Les habiletés nécessaires pour apprendre à lire sont les mêmes ou, du moins, très semblables chez les adultes et les enfants (des recherches tentent toujours d'éclairer ce point). Cependant, des différences telles que l'âge, le style de vie et comment ceux-ci affectent le développement de l'habileté à lire doivent être pris en compte. L'enseignement à l'éducation des adultes est différent de l'enseignement dispensé de la maternelle à la fin du secondaire (*K-12*) ce qui peut affecter les apprentissages réalisés; les adultes sont plus âgés; l'éducation des adultes n'est pas obligatoire et la fréquentation des centres peut ne pas être aussi régulière; les adultes ne passent pas autant d'heures chaque semaine à apprendre à lire que ne le font les enfants; les adultes et les enfants portent en eux différentes forces et faiblesses pouvant influencer leur apprentissage de la lecture; les buts poursuivis par les adultes et leur expérience sont très différents de ceux des enfants; et les adultes ont des intérêts différents faisant en sorte que les approches et le matériel qui sont adéquats pour les enfants peuvent ne pas du tout convenir aux adultes.

## **Partie C- Méthodologie**

Depuis les 20 dernières années, la méthode de synthèse la plus courante est la revue systématique (Grimshaw, 2008). L'étude s'est appuyée sur les critères énoncés par Grimshaw (2008) et Noyes, Popay, Pearson, Hannes et Booth (2008) pour élaborer la méthodologie. Trois stratégies de recherche documentaire, inspirées de Piolat (2002), sont exploitées : 1) la recherche informatisée de textes scientifiques, de textes professionnels incluant la littérature grise, et de récits de pratiques exemplaires; 2) la recherche manuelle de livres de base de type *Handbooks* et de méta-analyses; 3) la recherche par remontée des filières bibliographiques. Les recherches expérimentales, non expérimentales, qualitatives, études de cas et pratiques exemplaires, validées ou non, à condition qu'elles aient fait l'objet d'une appréciation étayée provenant de praticiens et d'experts reconnus, ont été retenues. Les recherches ont été classifiées selon leur niveau de contrôle (niveaux 1 à 4). La recherche informatisée a été réalisée au moyen de méta-moteurs de recherche et des bases de données les plus courantes en éducation (ex : PsyInfo, ERIC, etc.). Les recherches proviennent des pays de l'OCDE qui font l'objet de comparaisons internationales par le biais du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA) ont été considérées (Statistique Canada, 2013). Le corpus a été organisé en fonction des thèmes du cadre de référence; une description narrative de chaque document primaire a été effectuée. La synthèse finale et intégratrice présente les résultats finaux de la recherche.

## Partie D – Résultats

### *Principaux résultats obtenus*

Après filtrage de 1173 résumés de recherche répertoriés, 105 sources ont été lues intégralement et ont fait l'objet de l'extraction de données. Ces textes se répartissent comme suit : 85 sont rédigés en anglais et portent sur l'anglais langue d'enseignement alors que 20 sont en français et traitent du français langue d'enseignement. En ce qui concerne la répartition des études selon le degré de contrôle, des facteurs pouvant biaiser les résultats : 7 articles sont classifiés de niveau 1, 16 de niveau 1a, 15 de niveau 2, 14 de niveau 2a, 28 de niveau 3, et 25 de niveau 4. Ainsi, les méta-analyses et les synthèses systématiques ( $n=7$ ), les recherches comportant un fort niveau de contrôle, soit les recherches expérimentales et quasi-expérimentales (niveaux 1a à 2a,  $n=45$ ), sont moins nombreuses que celles des niveaux 3 et 4 ( $n=53$ ). Enfin, parmi ces recherches, seulement 13 portant sur des pratiques ou des interventions<sup>1</sup> ont été recensées. Nous avons répertorié 48 sources portant sur la lecture<sup>2</sup>, 13 sur l'écriture<sup>3</sup>, 12 sur la lecture-écriture<sup>4</sup> et 32 sur la littératie des adultes en contexte d'éducation formelle<sup>5</sup>, que nous n'avons pu analyser selon notre cadre de référence, mais tout de même dignes d'intérêt.

**La lecture.** Sur les 48 études retenues en lecture, 38 ont pu être analysées et classifiées selon les principales composantes retenues dans notre cadre de

---

<sup>1</sup> 5 concernent la lecture dans les apprentissages de base, 2 portent sur l'écriture et 6 sur la lecture et l'écriture combinées

<sup>2</sup> Sur les 48 sources portant sur la lecture, 44 proviennent des États-Unis, 1 du Canada, 2 du Québec et une de la Nouvelle-Zélande

<sup>3</sup> Les 13 sources portant sur l'écriture, 5 proviennent des États-Unis, 3 de France, 1 du Québec, 1 du Canada anglais, 1 de la Suisse, 1 du Royaume-Uni

<sup>4</sup> Les 12 portant à la fois sur la lecture et l'écriture, 6 proviennent des États-Unis, 3 du Québec, 1 de France, et 1 de Belgique.

<sup>5</sup> Les sources portant sur des problématiques plus larges touchant la littératie des adultes 15 proviennent des États-Unis, 2 de la France, 4 du Canada anglais, 4 du Québec, 4 de l'Australie, 2 de la Nouvelle-Zélande, le 1 du Royaume-Uni, et 1 de la Belgique

référence : l'identification des mots ( $n=6$ ), la fluidité ( $n=9$ ), le vocabulaire ( $n=2$ ), la compréhension ( $n=7$ ), la motivation ( $n=5$ ), les composantes multiples ( $n=11$ ). Des 38 études sur la lecture, toutes sont en anglais et proviennent des États-Unis sauf une en français en provenance du Canada. Des 13 recherches retenues en écriture, une synthèse de connaissances et une méta-analyse, ont concerné la production de mots ( $n=2$ ), l'orthographe lexicale ou grammaticale ( $n=0$ ), le processus d'écriture ( $n=3$ ), le rapport à l'écrit ( $n=5$ ) et la motivation ( $n=1$ ). Huit études sont en anglais, cinq en français. Pour les 12 études en lecture-écriture, les composantes étudiées sont l'identification et la production de mots, ( $n=3$ ), le rapport à l'écrit ( $n=8$ ) et une synthèse de connaissances ( $n=1$ ). Sept sont en anglais, cinq en français.

Pour la composante **identification des mots**, la méta-analyse de Tighe et Schatzneider (2016) et la synthèse des connaissances de Kruidenier, MacArthur et Wrigley (2010) renseignent sur ce qui caractérise les lecteurs adultes débutants et fournissent des principes sur lesquels les enseignants peuvent s'appuyer. Pour Kruidenier *et al.* (2010), il est important d'évaluer les habiletés des élèves en conscience phonologique chez les adultes non lecteurs. Pour les adultes sans difficulté d'apprentissage en lecture, la conscience phonologique s'améliore au fur et à mesure que l'habileté à lire progresse. Il ne semble pas y avoir d'âge critique à partir duquel la conscience phonologique ne se développe plus. La capacité des lecteurs adultes débutants à décoder devrait être évaluée à partir de leur connaissance des correspondances lettres-sons et de leur capacité à reconnaître globalement des mots. Les lecteurs adultes débutants, comme les enfants qui commencent à lire, ont de faibles capacités à établir les correspondances lettres-sons ou à décoder, même si leur reconnaissance globale des mots est généralement

meilleure que celle des enfants du même niveau de maîtrise de la littératie. Les adultes qui apprennent à lire n'ont pas tendance à utiliser les correspondances lettres-sons pour lire des mots nouveaux, ils semblent plutôt s'appuyer sur l'orthographe des mots qu'ils connaissent (Sabatini, 2002) et sur le contexte (Binder et Borecki, 2007). Les enseignants doivent être conscients de cette force que possèdent les adultes en reconnaissance globale des mots lorsqu'ils leur enseignent les correspondances lettres-sons. Les stratégies d'enseignement efficaces comprennent l'enseignement direct et explicite de la conscience phonologique et de l'analyse du mot (décodage) pour les adultes avec ou sans difficulté d'apprentissage (Hock, 2012). Les ordinateurs peuvent être utiles pour l'enseignement de la conscience phonologique. N'importe quelle configuration de groupe lors de l'enseignement peut fonctionner, bien que les petits groupes puissent être plus efficaces que le tutorat individuel ou l'enseignement en grand groupe (Kruidenier *et al.*, 2010). Seuls Alamprese, MacArthur, Price et Knight (2011) ont évalué une méthode d'enseignement de l'identification des mots. Des résultats faibles, mais significatifs, ont été obtenus chez près de la moitié des 376 participants de l'étude âgés de 16 à 76 ans fréquentant les programmes d'éducation de base. Aucune étude francophone sur l'identification des mots s'adressant spécifiquement à la population ciblée n'a été recensée dans cette synthèse.

Huit études américaines portent sur la **fluidité** en lecture (vitesse, exactitude, expression) chez des adultes dans des programmes d'éducation de base. Ces recherches montrent qu'il importe de mieux évaluer la fluidité de la lecture orale afin de mieux soutenir le développement de la compétence à lire des adultes faibles lecteurs (Mellard, Woods, & Fall, 2011; Mellard et Fall 2012) et ont permis

d'identifier cinq profils de lecteurs fluides chez des adultes faibles lecteurs d'au moins 16 ans (Mellard *et al.*, 2011): les lecteurs fluides, les lecteurs s'appuyant sur le contexte, les lecteurs se limitant à l'imprimé, les lecteurs dysfluides et les lecteurs résilients (Binder et Lee, 2012). Les études sur l'évaluation de méthodes d'enseignement de la fluidité en lecture auprès d'adultes sont peu nombreuses ( $n=4$ ) et s'appuient sur des approches montrées efficaces chez les enfants et les adolescents, comme la lecture répétée et assistée (Kruidenier *et al.*, 2010). Les résultats de deux études, celle de Greenberg *et al.* (2011) et de Ari (2015), nuancent l'efficacité de la lecture répétée avec des adultes, l'ayant comparée à une approche corrective, à la lecture «extensive»<sup>6</sup> et à la lecture «continue»<sup>7</sup>.

Aucune étude portant sur des pratiques d'enseignement du **vocabulaire** n'a été recensée, bien qu'il soit admis que le fait de suivre un programme de formation peut favoriser son développement (Kruidenier *et al.*, 2010). Les recherches recensées ont examiné les relations entre le vocabulaire oral et orthographique (Braze *et al.* 2007; Taylor *et al.*, 2012 ; Tighe, 2012) et les portraits de lecteurs dans les programmes d'éducation de base (Mellard *et al.*, 2010) et la conscience phonologique, morphologique et l'orthographe (Fracasso *et al.*, 2015; Tighe, 2012). Selon ces recherches, le vocabulaire constitue une faiblesse marquée pour ces populations d'adultes faibles lecteurs. Aucune recherche francophone portant sur le vocabulaire n'a été recensée.

---

<sup>6</sup> La lecture extensive préconise de lire de façon autonome une grande quantité et une grande variété de textes, pour le plaisir et des discussions autour des lectures en vue de favoriser la motivation à lire et de transformer le rapport à la lecture chez des adultes faiblement scolarisés

<sup>7</sup> *Continuous wide reading* est une approche qui consiste à lire des textes plus longs une seule fois, contrairement à la lecture répétée en vue de développer la fluidité et la compréhension.



De même, aucune étude sur la **compréhension** et les stratégies de lecture de haut niveau n'a été recensée. Toutefois, les résultats d'une recherche-action en cours de Ouellet et ses collaborateurs dans le contexte de la formation professionnelle seront publiés en 2018. Les travaux répertoriés s'attardent surtout à comprendre ce qui fait obstacle à la compréhension des lecteurs adultes en éducation de base. Hormis la synthèse de Kruidenier *et al.*, (2010) qui indique que la plupart de ces adultes sont en mesure de faire un rappel des idées contenues dans de courtes histoires, de faire des inférences de bas niveau et de localiser de l'information dans de courts textes, ces derniers éprouvent des difficultés à synthétiser des informations provenant de textes plus longs et plus complexes (Kruidenier *et al.*, 2010). Les connaissances des adultes sur la compréhension et la méta-compréhension en lecture s'apparentent à celles des enfants lecteurs débutants. Ainsi, ils sont moins conscients que les bons lecteurs des stratégies leur permettant de gérer leur compréhension. Ils sont toutefois conscients de l'influence que peut avoir leur motivation, leur intérêt et leurs connaissances antérieures sur leur compréhension de ce qu'ils lisent (Degener et Jacobson, 2001 ; Purcell-Gates, Degener, Jacobson et Soler, 2002). Le recours à un matériel pertinent pour l'adulte et adapté à ses besoins constitue également une piste importante (Purcell-Gates *et al.*, 2002). Les enseignants bien formés et ayant de l'expérience de ce groupe d'apprenants contribuent mieux à l'amélioration de la compréhension chez les adultes. Une seule étude sur un modèle d'enseignement favorisant la **motivation** à lire à l'éducation des adultes a été recensée (Rodrigo, Greenberg et Segal, 2014). Cette enquête par sondage sur la lecture extensive montre que les participants au programme ont développé des habitudes de lecture et manifestent des attitudes positives dans leur

rapport à la lecture. Toutefois, les auteurs rapportent des effets de faible ampleur de cette approche sur les habiletés à lire d'adultes très faibles lecteurs lorsqu'elle est comparée à des approches d'enseignement explicite de la lecture.

Onze études recensées dans la catégorie **composantes multiples** explorent la contribution de composantes fondamentales de la lecture telles que le décodage, la fluidité, la conscience phonologique et morphologique, le vocabulaire oral et orthographique et la lecture de pseudos-mots, dans le développement de la compétence à lire de lecteurs débutants adultes. Il n'existe donc pas, à ce jour, de consensus scientifique sur les composantes qui influencent le plus l'habileté à lire et à comprendre un texte des adultes faibles lecteurs. Quelques constats émergent toutefois de la méta-analyse de Tighe et Schatschneider (2016), la seule réalisée à ce jour sur ces composantes fondamentales de la lecture. Dix composantes sont fortement reliées à la compréhension de ces lecteurs. En ordre d'importance, on trouve la conscience morphologique, la compréhension orale, la fluidité, la connaissance du vocabulaire oral, le décodage de mots réels et la capacité de la mémoire de travail. Trois composantes ont révélé des relations de force moyenne : la conscience phonologique, le décodage de pseudo-mots et la connaissance orthographique. La reconnaissance automatique des mots (RAN) affiche une faible relation. Une seule étude expérimentale francophone (Desrochers, 2009) s'est penchée sur les composantes fondamentales de la lecture (la conscience phonologique, la maîtrise de l'alphabet, la lecture de chaînes de lettres, le vocabulaire oral et orthographique et enfin la grammaire et la compréhension) en français en classe d'alphabétisation. L'étude confirme la validité interne des outils

d'évaluation de la lecture conçus pour les enfants; les épreuves peuvent donc être utilisées auprès des adultes (Desrochers, 2009).

**L'écriture.** Les études à l'éducation des adultes ont peu abordé la question de l'écriture en général. Nous avons recensé 13 études parmi lesquelles on retrouve une synthèse de connaissances (Nielsen, 2015) et une méta-analyse pour les adolescents (Graham et Perin, 2007). Ces études, à la différence de celles sur la lecture, portent davantage sur des pratiques d'enseignement. Trois recherches abordent la relation entre le développement de la lecture et la **production de mots** (Alamprese *et al.*, 2012; Greenberg, Ehri, & Perin, 2002 ; Mitchell, Kemp et Bryant, 2011). Il ressort que plus un adulte éprouve de la difficulté à décoder, moins il est habile pour orthographier correctement les mots qu'il écrit (Greenberg *et al.*, 2002). Les adultes auraient moins tendance que les enfants à recourir à des stratégies phonologiques pour orthographier. Selon Mitchell, Kemp et Bryant (2011), les adultes faibles en orthographe s'appuient davantage sur leurs connaissances orthographiques des mots que sur les règles de la morphologie flexionnelle. Aucune étude sur **l'orthographe lexicale et grammaticale** n'a été recensée. Trois études abordent le processus d'écriture (Berry et Mason, 2012, MacArthur et Lembo, 2009) en plus de celle de Landry (2017) sur les pratiques d'enseignement du processus d'écriture en formation générale aux adultes (FGA). Trois études explorent le rapport à l'écriture et une étude examine la motivation et le sentiment d'efficacité personnelle (Anastasiou et Domna, 2013) d'adultes faibles scripteurs. Nielsen (2015), dans sa recension systématique, met en lumière, à l'instar de Landry (2017), que les enseignants devraient encourager l'écriture de tâches courtes, micro-graduées, en fournissant des rétroactions explicites et en monitorant les

progrès les plus apparents afin de favoriser la motivation, la persévérance et l'autoefficacité des adultes. Les adultes devraient aussi pouvoir expérimenter l'écriture créative (Weinstein, 2006), écrire dans des situations authentiques de communication (Deneger et Purcell-Gates, 2003; Purcell-Gates, Deneger, Jacobson et Soller, 2001), expérimenter des ateliers d'écriture-réécriture (Niwese et Bazile, 2014; Chnane-Davin et Lafarge, 2012), recevoir un enseignement explicite de stratégies d'écriture (MacArthur et Lembo, 2009; Berry et Mason, 2012) et pouvoir profiter de l'intégration des technologies de la communication (Munteanu, Molyneaux, Maitland, McDonald, Leung, Fournier, Lumsden, 2012 ) pour développer leur compétence de scripteur. Ces stratégies sont pertinentes également pour les adultes présentant des troubles d'apprentissage (Purrazella et Mechling, 2013). Sur le **processus d'écriture**, deux études de cas multiple (MacArthur et Lembo, 2009; Berry et Mason, 2012) ont évalué l'efficacité de l'enseignement stratégique de la planification et de la révision et de l'enseignement de stratégies d'écriture et des stratégies d'autorégulation avec l'approche *Self-Regulated Strategy Development* (SRSD) auprès d'adultes inscrits en classe préparatoire pour la passation du test d'équivalence générale (General Education Développement, GED)<sup>8</sup>. Les résultats montrent que l'enseignement explicite de stratégies d'écriture, reconnue efficace auprès d'élèves du primaire et du secondaire avec ou sans trouble d'apprentissage, produit des résultats similaires auprès des populations adultes. Les adultes ayant participé à ces deux études ont tous amélioré leur performance dans l'écriture d'un texte d'opinion. En France, Chnane-Davin et Lafarge (2012) ont mené une

---

<sup>8</sup> GED : *General education développement* : ce test comporte cinq parties, incluant les mathématiques et les sciences. La partie langue est divisée en deux parties : un test objectif de connaissances grammaticales et orthographiques et la production d'un texte d'opinion. Cet examen évalue les connaissances généralement requises pour obtenir l'équivalence d'une formation secondaire.

recherche exploratoire dont l'objectif visait à décrire et à identifier l'évolution des réflexions sur la langue écrite des participants à des ateliers de réécriture. Ils constatent une transformation du rapport qu'entretiennent les scripteurs vis-à-vis de leur compétence scripturale à la suite de leur participation au dispositif où la co-construction des savoirs à partir de leurs propres productions semble motiver les apprenants à s'engager activement dans des activités de réflexion linguistique. Quant au dispositif de l'atelier d'écriture (Niwese et Bazile, 2014), dont les lignes de force sont le texte narratif, la socialisation de celui-ci et la réécriture, les résultats ont montré qu'il permettait à des scripteurs adultes en difficulté d'améliorer leur rapport à eux-mêmes, leur rapport aux autres et à l'écriture, et d'identifier les limites et les compétences des scripteurs en matière d'écriture.

**La lecture-écriture.** Lire et écrire sont des compétences suffisamment différentes pour être enseignées individuellement, mais suffisamment semblables pour envisager qu'elles permettent le développement de l'une et de l'autre (Kruidenier et al., 2010). Douze études tentent de favoriser l'apprentissage de ces deux compétences. Deux le font du point de vue des processus cognitifs d'identification de mots et de production de mots à l'intérieur d'un dispositif d'enseignement explicite des composantes de base : phonologie, morphologie et décodage (Alamprese et al., 2010). Balas, (2014) le fait au moyen de l'activité de **copie de texte**. Dans ce type d'activité, des adultes sont invités à copier un texte en tentant de le regarder le moins possible. L'évolution du nombre d'empan est significative d'un changement de représentation de la langue écrite, allant de l'inscription lettre par lettre jusqu'à la retranscription d'unités syntaxiques signifiantes. Les six recherches qui ont examiné **le rapport à l'écrit** ont été réalisées en contexte

d'éducation non-formelle (organismes communautaires, groupes d'alphabétisation) et considèrent que les adultes faibles lecteurs entretiennent une relation avec l'écrit, la lecture et l'écriture, qui dépasse le strict contexte scolaire de l'apprentissage (Bélisle, 2004). Rétablir un rapport avec l'ensemble des dimensions du rapport à l'écrit dans des situations authentiques, près des préoccupations d'adultes, paraît être une condition propice au développement d'habitudes de lecture et d'écriture pour cette population (Deneger *et al.*, 2003; Purcell-Gates, *et al.*, 2001, Fillion, 2006). Mentionnons enfin l'apport des technologies (Munteanu *et al.*, 2012) sur la motivation à utiliser les applications numériques en cours d'apprentissage et dans les activités quotidiennes où la lecture et l'écriture sont sollicitées.

Notre synthèse a retenu quatre thèmes plus larges touchant la littératie des adultes : la formation à distance en formation professionnelle (FP), les dispositifs d'enseignement (tutorat, team teaching) en FP, les pratiques sociales de littératie en FP, la littératie en milieu autochtone via l'alphabétisation ancrée dans leur culture plutôt que scolaire.

## *2. A la lumière de vos résultats, quelles sont vos conclusions et pistes de solution?*

1) Aucune étude, pratique ou approche permettant de diminuer les difficultés en lecture et en écriture portant spécifiquement sur la tranche d'âge des 15-19 ans en contexte d'éducation formelle n'a pu être recensée dans le cadre de la présente synthèse de connaissances; la totalité des études ayant comme population les 16 ans et plus avec différents découpages (ex : 16-25 ans). La majorité des études ont été menées en contexte d'éducation formelle, - s'apparentant à la formation générale des adultes (FGA) - dans des programmes d'éducation de base (ABE) et d'enseignement secondaire (ASE) aux États-Unis. Une seule étude a été réalisée

dans le contexte de la FGA au Québec et aucune n'a été menée en formation professionnelle (FP) de même qu'en milieu autochtone. De plus, il existe une très grande disparité entre les recherches anglophones (85) et francophones (20). Les 15-19 ans constituant un nombre important d'élèves inscrits à la FGA et à la FP, la conduite de recherches dans ces contextes doit donc être encouragée, en particulier en contexte francophone et autochtone. 2) Une grande disparité existe entre le nombre de recherches portant sur la lecture (48) et celui portant sur l'écriture (13) et sur lecture-écriture (12). Les recherches sur l'écriture devraient être particulièrement encouragées. 3) En particulier, les recherches fondamentales sur la lecture portent principalement sur les lecteurs débutants (niveau ABE ou premiers niveaux de la Formation de base commune) au détriment de lecteurs intermédiaires et avancés. Davantage de recherches menées auprès de ces lecteurs seraient nécessaires. 4) Les recherches recensées sur la lecture portent le plus souvent sur ce qui caractérise l'apprentissage de la lecture auprès de populations d'adultes et présentent des résultats qui nuancent ceux obtenus auprès d'enfants et d'adolescents, ce qui signifie qu'il existe certaines différences entre les jeunes et les adultes. Ce constat invite donc à la prudence lorsqu'il est question d'appliquer des approches et des méthodes qui seraient reconnues efficaces auprès des enfants. À l'exception de résultats issus de la synthèse de connaissances antérieures à 2010, peu d'études sur la lecture portent sur des pratiques ou des interventions en classe. À l'inverse, les études recensées sur l'écriture, bien que beaucoup moins nombreuses, portent davantage sur des pratiques en classe. Il existe encore moins d'études portant sur l'évaluation d'approches, de méthodes ou pratiques d'enseignement de la lecture auprès des adultes et jeunes adultes en contexte

francophone et autochtone. Nous en appelons à un investissement important en recherche sur les pratiques, méthodes ou approches auprès d'adultes et de jeunes adultes en contexte de post-obligation scolaire qui fréquentent les centres d'éducation des adultes et de formation professionnelle au Québec et reconnues efficaces dans d'autres contextes comme par exemple aux États-Unis ou auprès d'autres populations comme les enfants et les adolescents. Par ailleurs, cette synthèse a permis d'identifier des résultats de recherches selon différents degrés de contrôle des facteurs pouvant biaiser les résultats (niveaux 1 à 4), offrant des pistes sur lesquelles les praticiens peuvent s'appuyer. Il importera, pour ces derniers, de s'appropriier ces résultats et de les appliquer auprès de leurs élèves.

### *3. Quelles sont les principales contributions de vos travaux en termes d'avancement des connaissances*

Cette synthèse met à disposition un corpus de connaissances ainsi qu'une synthèse sur des principes de base, des approches ou des pratiques à adopter ou à adapter pour diminuer les difficultés en lecture et en écriture en langue d'enseignement chez les 15-19 ans à partir de recherches portant sur des adultes plus âgés, des adolescents et des enfants. Elle identifie les lacunes ou les zones grises relatives aux différentes composantes de la lecture et de l'écriture et leur enseignement sur lesquelles d'autres études pourront porter.

## **PARTIE E – PISTES DE RECHERCHE**

Aucune étude sur des pratiques ou approches permettant de diminuer les difficultés en lecture et en écriture, en français et en anglais, pour cette tranche d'âge spécifique des 15-19 ans fréquentant la FGA et de la FP n'a été recensée dans le cadre de la présente synthèse des connaissances. La grande majorité des études



recensées ayant été réalisées chez les 16 ans et plus, en contexte anglophone, le potentiel de transfert s'avère plus élevé pour l'anglais langue d'enseignement que pour le français (ex : pour l'identification des mots). De plus, les recherches et documents ayant un faible degré de contrôle étant majoritaires (niveaux 3 et 4), les résultats qui en sont issus nécessiteraient d'être validés ou invalidés par des recherches quasi-expérimentales ou reproduites dans d'autres contextes. En lecture, de nombreuses recherches portent encore sur ce qui différencie l'apprentissage de la lecture chez les adultes de celui des enfants, ce qui peut expliquer le peu de recherches sur des méthodes ou approches efficaces. A titre d'exemple, les pistes de recherche suivantes sont proposées auprès *des lecteurs/scripteurs débutants pouvant être inscrits en Formation de base commune (FBC)* : a) expérimenter des méthodes d'enseignement de la lecture prenant en compte cette force que possèdent les adultes en reconnaissance globale des mots lorsque les correspondances lettres-sons leur sont enseignées ainsi qu'en conscience morphologique; b) poursuivre les travaux sur l'évaluation de la fluidité de la lecture orale et silencieuse afin d'identifier à quels profils les élèves correspondent et adapter l'enseignement à leurs besoins; c) poursuivre des expérimentations en lecture répétée et assistée et la comparer à d'autres interventions, tout en évaluant les effets sur la compréhension. *Après des lecteurs/scripteurs intermédiaires et avancés inscrits en Formation de base diversifiée ou en formation professionnelle*, poursuivre des recherches sur : a) l'enseignement explicite de stratégies de compréhension ; du vocabulaire; des approches pour l'enseignement de l'orthographe lexicale et grammaticale auprès de jeunes adultes; b) l'enseignement stratégique de la planification et de la révision et sur l'enseignement

de stratégies d'écriture et d'autorégulation en contexte francophone à la façon de l'approche *Self-regulated Strategy Development* (SRSD).

## **PARTIE F – RÉFÉRENCES (parties A à C)**

Balleux, A. (2011). L'entrée en enseignement professionnel au Québec : un long parcours de transition en tension entre le métier exercé et le métier enseigné. *Recherches en éducation*, 11, 55-66.

Bessette, L. (2005) L'organisation et le fonctionnement de deux centres de formation générale à l'éducation des adultes : une étude de cas. (Thèse) Université de Montréal. Montréal.

Biancarosa, G., et Snow, C. E. (2004). *Reading next—a vision for action and research in middle and high school literacy: A report from Carnegie Corporation of New York*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.

Conseil supérieur de l'éducation. (2013). Un engagement collectif pour maintenir et rehausser les compétences en littératie des adultes. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.

Graham, S. et Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99, 445–476.

Grimshaw, J. (2008). *Guide sur la synthèse des connaissances*. Institut de recherche en santé du Canada. Consulté en ligne au: <http://www.cihr-irsc.gc.ca/f/41382.html>

Kruidenier, J. (2002) *Research-based principles for Adult Basic Education: Reading Instruction*. Portsmouth, New Hampshire: National Institute for Literacy.

Kruidenier, J.R., MacArthur, C.A. et Wrigley, H.S. (2010). Adult Education Literacy Instruction: A Review of the Research. *National Institute for Literacy*.

Statistique Canada. (2013). Le programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes, 2012. Manuel de l'utilisateur. Division du tourisme et du centre de la statistique de l'éducation. Statistique Canada. 136 p.

- MELS. (2011). *Indicateurs de l'éducation, édition 2011*. Québec: Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport.
- MEQ. (2002). *Politique gouvernementale de l'éducation des adultes et de formation continue. Apprendre tout au long de la vie*. Québec : Ministère de l'éducation [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/Politique.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/Politique.pdf)
- Noyes, J., Popay, J., Pearson, A., Hannes, K., Booth, A. (2008). Incorporating evidence from qualitative research (p. 571-591). Dans: Higgins J. P. T., Green, S. (éds.). *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions*. Chicester: Wiley-Blackwell.
- Potvin, M., Armand, F., Ouellet, C., Steinbach, M., Vatz-Laaroussi, M., Voyer, B. (2014). *Les jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration à l'éducation des adultes : parcours, processus de classements et orientation scolaires*. Rapport scientifique intégral. FRQSC, Programme de recherche sur la réussite et la persévérance scolaire, Action concertée.
- Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation. (2009). *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : une trousse d'intervention appuyée par la recherche*. Récupéré de <http://catalogue.cdeacf.ca/Record.htm?idlist=1&record=19243698124910618709>
- St-Amand, A. et Saint-Jacques, M. C. (2013). *Comment faire ? Une méta-analyse, méthode agrégative de synthèse des connaissances*. [Guide pratique à l'intention des étudiants des sciences humaines et sociales]. Centre de recherche sur l'adaptation des jeunes et des familles à risque, Université Laval. Récupéré de [http://www.fss.ulaval.ca/cms\\_recherche/upload/jefar/fichiers/comment\\_faire\\_metaanalyse.pdf](http://www.fss.ulaval.ca/cms_recherche/upload/jefar/fichiers/comment_faire_metaanalyse.pdf)).
- Rousseau, N., Théberge, N., Bergevin, S., Tétrault, K., Samson, G., Dumont, M. et al. (2010). L'éducation des adultes chez les 16 à 18 ans : la volonté de réussir l'école... et la vie. *Éducation et Francophonie*, 38(1), 154-177.
- Voyer, B, Brodeur, M, Meilleur, J-F. et Sous-comité de la Table MELS-Universités de la formation à l'enseignement des adultes. (2012) *État de la situation en matière de formation initiale des enseignantes et des enseignants en formation générale des adultes et problèmes dans les programmes actuels de formation à l'enseignement au Québec: analyse, constats et pistes de solution* [document de travail]. Montréal : Table MELS-Universités sur la formation à l'enseignement à la formation générale des adultes.

## ANNEXE A

### CADRE DE RÉFÉRENCE

Nous nous appuierons sur Kruidinier (2002) et la synthèse des connaissances *Research-Based Principles for Adult Basic Education : Reading Instruction* et sur les recommandations du National Reading Panel (2000) sur les composantes de la lecture dont s'est inspiré le MELS (2011) pour concevoir le *Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans* et le *Référentiel en écriture pour les élèves de 10 à 15 ans* (MELS, à paraître). Ainsi, les composantes relatives à la maîtrise de la **lecture** seront: l'identification des mots, la fluidité, le vocabulaire, la compréhension et la motivation. Nous ajouterons le rapport à l'écrit (Barré de Miniac, 2000) pris en compte par le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 2013) dans son Avis sur le rehaussement de littératie des adultes, ce concept étant de plus en plus pris en compte en didactique. Pour la maîtrise de **l'écriture**, nous retiendrons la production des mots, l'orthographe (lexicale et grammaticale), le processus d'écriture (planification, transcription, correction/révision), la motivation et le rapport à l'écrit. Ces composantes font consensus dans la communauté des chercheurs en écriture (Morin, 2009). De plus, s'agissant de difficultés en langue d'enseignement, il sera question de pratiques ou d'approches efficaces, précisons-le, dans le contexte où la langue d'enseignement est une langue seconde (L2), ou 3<sup>e</sup> pour les immigrants et les Autochtones et non dans le contexte d'enseignement de cette langue en tant que telle selon la didactique des langues secondes. Autrement dit, les pratiques recensées seront des pratiques où l'enseignement de contenus disciplinaires (ex : français/anglais, mathématiques, histoire, etc.) se fait en français ou en anglais langue d'enseignement et où peuvent être réunis des élèves ayant cette langue comme L1 ou comme L2 afin de correspondre à la réalité des centres de FGA et de FP au Québec. Toutefois, cette variable sera bien sûr considérée et nous en tiendrons compte lors de l'examen des échantillons.

Nous retiendrons, pour raffiner l'analyse des concepts de **programmes, pratiques, approches, interventions ou outils**, les critères suivants tels qu'utilisés par Kruidinier (2002) dans sa synthèse des connaissances sur la langue d'enseignement de la lecture auprès d'adultes (2002) : a) les objectifs pédagogiques (ex: enseignement de l'identification des mots, de la fluidité, du vocabulaire, etc.); b) l'environnement et le but éducatif (ex. : alphabétisation fonctionnelle, milieu de travail, intégration des TIC); c) les modalités d'organisation des services (*team teaching*, enseignants-ressources, orthopédagogie, etc.), d) les méthodes et le matériel (ex : stratégies d'enseignement, matériel, usage des TIC, intensité, durée de la formation, préparation des enseignants), et e) les caractéristiques des apprenants (milieu socio-culturel, milieu défavorisé, niveau de maîtrise de la littératie (ex: niveaux 1 à 5 du Programme d'évaluation pour l'évaluation internationale des compétences des adultes) en langue première (L1), en langue seconde (L2), difficultés ou trouble d'apprentissage, motivation, estime de soi, et évaluation des forces et des faiblesses des apprenants).

Vu notre perspective inclusive, les recherches et les interventions pour diminuer les difficultés en lecture/écriture seront recensées selon qu'elles s'appliquent à la FGA ou à la FP pour chacune des deux langues d'enseignement ainsi que leurs effets auprès des immigrants et des autochtones, des garçons et des filles. Par programmes, pratiques ou approches **efficaces**, nous retiendrons des

écrits dans lesquels une évaluation positive (quantitative ou qualitative) des effets auprès des élèves a été publiée dans des articles scientifiques évalués par les pairs ou pour lesquelles nous disposons d'une appréciation étayée dans le cas de textes professionnels quant au progrès en lecture et en écriture mais aussi quant à la réussite et à la persévérance scolaire.

Notre approche sera mixte et recensera, pour les textes scientifiques, des études quantitatives et qualitatives. Les recherches expérimentales, non expérimentales, qualitatives, études de cas et pratiques exemplaires, validées ou non, à condition qu'elles aient fait l'objet d'une appréciation étayée provenant de praticiens et d'experts reconnus, seront retenues.

### Types d'études selon le degré de contrôle

Degré de contrôle des facteurs pouvant biaiser les résultats	Types d'études	Caractéristiques
Niveau 1 (niveau le plus élevé)	- méta-analyses d'études réalisées avec assignation aléatoire - recensions systématiques	- devis bien conçu - contrôle des facteurs pouvant biaiser les résultats - de nombreuses études (échantillon important)
Niveau 1a	- études uniques avec assignation aléatoire	- conclusions significatives
Niveau 2	- études uniques sans assignation aléatoire	- devis bien conçu - contrôle des facteurs pouvant biaiser les résultats.
Niveau 2a	- études quasi expérimentales	
Niveau 3	- études de cas - enquêtes - études descriptives - analyses de documents	- devis bien conçu - devis non expérimental - analyse qualitative (utile dans les premiers stades d'une investigation, Stanovich et Stanovich, 2003)
Niveau 4 (niveau le plus faible)	- rapports de comités d'experts - énoncés de consensus - communications par des autorités respectées  - <i>récits de pratiques exemplaires</i>	- devis ne permettant pas de comparaison - n'évalue pas de solution alternative - n'exclut pas les explications alternatives (Dans certains cas, l'opinion d'experts peut être importante)

## ANNEXE B

### RÉSULTATS (tableaux)

#### CLASSIFICATION DES AUTEURS PAR COMPOSANTES (LECTURE)

LECTURE COMPOSANTES	NIVEAUX DE RECHERCHES					
	1	1a	2	2a	3	4
<b>IDENTIFICATION DES MOTS</b>			- Thompkins et Binder (2003)	- Davidson, Strucker (2002) - Sabatini, 2002 - Tighe (2012) - Tighe et Schatschneider (2016b)	- Bangs et Binder, 2016	
<b>FLUIDITÉ</b>		- Mellard, Woods et Fall (2011) - Binder, Tighe, Jiang, Kaftanski, Qi et Ardoïn, (2013) -Greenberg, Branum-Martin, Bakhtiari (2016) - Ari (2014) <b>*(FP)</b> Mellard, Woods, et Lee (2016) <b>*(FP)</b> Mellard, Woods, et McJunkin (2015)	- Binder et Lee (2012) -Binder, et Borecki, (2007)		- Winn, Skinner, Oliver, Hale et Ziegler (2006)	
<b>VOCABULAIRE</b>		- Fracasso, Bangs et Binder, (2016)	-Braze, Tabor, Shankweiler et Mencl, (2007)			
<b>COMPRÉHENSION</b>		-Mellard, Fall et Woods (2010) -Mellard et Fall (2012)	- Taylor, Greenberg, Laures-Gore et Wise (2012) -Tighe et Schatschneider, (2015) -Murphy (2013)		- Massengill, D. (2003) -Auger (2010) <b>(P)</b>	
<b>MOTIVATION</b>			- Greenberg, Rodrigo, Berry, Brinck et Joseph (2006) -Mellard, Patterson, et Prewett (2007) -Mellard, Krieshok, Fall et Woods, (2013) -Rodrigo, Greenberg,		-Gulla (2012)	

			Segal (2014)			
<b>COMPOSANTES</b>	1	1a	2	2a	3	4
<b>COMPOSANTES MULTIPLES</b>	-Tighe, et Schatschneider, (2016 a)	-Desrochers (2009) -MacArthur, Konold, Glutting et Alamprese (2010) -Macarthur, Konold, Glutting et Alamprese, (2012) - Tighe et Binder (2015) - Sabatini, Sawaki, Shore et Scarborough, (2010) - Sabatini, Shore, Holtzman et Scarborough (2011) - Scarborough, Sabatini, Shore, Cutting, Pugh, Kenneth, Katz et Leonard (2012) - Hall, Greenberg, Laures-Gore, & Pae, (2014) - Mellard, Woods, Desa, et Vuyk (2015)	-Greenberg, Wise, Morris, Fredrick, Rodrigo, Nanda et Pae, (2011)	-Nanda, Greenberg et Morris (2010)		
<b>RAPPORT À L'ÉCRIT</b>	x	x	x	x	x	x
<b>RECENSION SYSTÉMATIQUE MÉTA-ANALYSE</b>	Kruidenier, J. R., MacArthur, C. A., & Wrigley, H. S. (2010) Biancarosa, G., & Snow, C. (2004) (Reading next)* pour adolescents Tighe et Schatschneider (2016)					
<b>MANUEL D'ENSEIGNEMENT</b>	Benseman (2012) MacArthur, Alamprese et Knight (2010) McShane (2005) Réal de Montréal, Guide de l'enseignant (2013)					

**CLASSIFICATION DES AUTEURS PAR COMPOSANTES (ÉCRITURE)**

<b>ÉCRITURE</b>	<b>NIVEAUX DE RECHERCHES</b>					
<b>COMPOSANTES</b>	1	1a	2	2a	3	4
<b>IDENTIFICATION/PRODUCTION DE MOTS</b>				-Mitchell, Kemp et Bryant (2011)	-Purrazella et Mechling (2013) <b>TA</b>	
<b>ORTHOGRAPHE LEXICALE</b>	x	x	x	x	x	x
<b>ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE</b>	x	x	x	x	x	x
<b>PROCESSUS D'ÉCRITURE</b>					- Mac Arthur et Lembo (2009) <b>(GED)</b> - Berry et Mason (2012) <b>(GED)</b> - Landry (2017)	
<b>RAPPORT À L'ÉCRIT</b>			-Boldrini, Elena, Cattaneo et Alberto (2014)* <b>FP</b>		- Niwese et Bazile (2014) -Buisson-Buellet (2010) <b>(P)</b> Chnane-Davin, F., Lafarge, C.; (2012)	-Gillespie,2001
<b>MOTIVATION</b>					-Anastasiou et Domna (2013) <b>LD</b>	
<b>COMPOSANTES MULTIPLES</b>	x	x	x	x	x	x
<b>RECENSION SYSTÉMATIQUE MÉTA-ANALYSE</b>	Neilsen, 2015 Graham et Perin (2007) * pour adolescents (Writing next)					



**CLASSIFICATION DES AUTEURS PAR COMPOSANTES (LECTURE ET ÉCRITURE)**

LECTURE ET ÉCRITURE COMPOSANTES	NIVEAUX DE RECHERCHES					
	1	1a	2	2a	3	4
<b>IDENTIFICATION/ PRODUCTION DE MOTS</b>		- Alamprese, Macarthur, Price et Knight (2011)		-Greenberg, Erhi et Perin (2002)	-Balas, B. (2012)	
<b>VOCABULAIRE</b>	x	x	x	x	x	x
<b>MOTIVATION</b>	x	x	x	x	x	x
<b>RAPPORT À L'ÉCRIT</b>					- Bélisle (2004) -Desmarais, Boyer et Dupont (2005) - Fillion, M (2006) - Purcell-Gates, Degener et Jacobson (2001) - Purcell-Gates, Degener, Jacobson et Soler (2002) -Munteanu, Molyneaux, Maitland, McDonald, Leung, Fournier et Lumsden (2012)	- Padak et Bardine (2004) -Weinstein (2006)
<b>SYNTHÈSE DE CONNAISSANCES</b>	Mercier et Bélisle (2015)					

TA: troubles d'apprentissage

FP: formation professionnelle

P: programmes en périphérie de l'éducation des adultes

GED : *General Education Développement* (test d'équivalence de fin de secondaire)

## ANNEXE C

### BIBLIOGRAPHIE (BASE DE DONNÉES)

- Adami, H. et André, V. (2012). Formation aux écrits professionnels: vers une sociolinguistique impliquée. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*(45), 51-71.
- Alamprese, J.A., MacArthur, C.A., Price, C. et Knight, D. (2011). Effects of a structured decoding curriculum on adult literacy learners' reading development. *Journal of research on educational effectiveness*, 4(2), 154-172.
- Anastasiou, D. et Michail, D. (2013). Exploring discordance between self-efficacy and writing performance among low-literate adult students. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 11(1), 53-87.
- Ardourel, Y. (2008). Rôles et enjeux de la formation à distance dans la lutte contre l'illettrisme. *Distances et savoirs*, 6(4), 565-584.
- Ari, O. (2015). Fluency gains in struggling college readers from wide reading and repeated readings. *Reading Psychology*, 36(3), 270-297.
- Auger, A. (2010). Habiletés langagières en relation avec la compréhension en lecture chez des adolescents en difficulté d'apprentissage et scolarisés dans un Centre de formation en entreprise et récupération. (Mémoire de maîtrise). Université de Sherbrooke.
- Balas, B. (2012). La copie de texte comme outil d'évaluation des représentations de la langue écrite par l'adulte dans son parcours d'apprentissage. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*(45), 139-150.
- Bangs, K.E. et Binder, K.S. (2016). Morphological awareness intervention: Improving spelling, vocabulary, and reading comprehension for adult learners. *Journal of research and practice for adult literacy, secondary, and basic education*, 5(1), 49.
- Bélisle, R. (2004). Éducation non-formelle et contribution à l'alphabétisme. *Ethnologies*, 26(1), 165-183.

- Benseman, J. (2012). Teaching research-based literacy skills in training courses. *Training & Development*, 24-27.
- Berry, A.B. et Mason, L.H. (2012). The effects of self-regulated strategy development on the writing of expository essays for adults with written expression difficulties: Preparing for the GED. *Remedial and Special Education*, 33(2), 124-136.
- Betty, D. et Tilleczek, K. (2001). *L'usage d'Alpharoute dans les communautés rurales du Nord de l'Ontario qui ne sont pas desservies par les organismes de prestation d'alphabétisation et formation de base (AFB)*. Sudbury (Ontario) : Contact North/Contact Nord.
- Biancarosa, G. et Snow, C. (2004). *Reading next. A vision for action and research in middle and high school literacy*. New-york : Carnegie Corporation of New York.
- Binder, K. et Borecki, C. (2008). The use of phonological, orthographic, and contextual information during reading: a comparison of adults who are learning to read and skilled adult readers. *Reading and Writing*, 21(8), 843-858.
- Binder, K.S. et Lee, C. (2012). Reader profiles for adults with low literacy skills: A quest to find resilient readers. *Journal of research and practice for adult literacy, secondary, and basic education*, 1(2), 78.
- Binder, K.S., Tighe, E., Jiang, Y., Kaftanski, K., Qi, C. et Ardoin, S.P. (2013). Reading expressively and understanding thoroughly: An examination of prosody in adults with low literacy skills. *Reading and writing*, 26(5), 665-680.
- Black, S., Balatti, J. et Falk, I. (2010). Reconnecting young people with learning: A social capital approach in VET. *International Journal of Training Research*, 8(2), 103-115.
- Black, S. et Yasukawa, K. (2013). Beyond deficit models for integrating language, literacy and numeracy in Australian VET. *Journal of Further and higher Education*, 37(4), 574-590.
- Boisvert, G. et Lavoie, J. (2007). Un continuum pour l'apprentissage de la langue écrite. *Québec français*(144), 71-73.

- Boldrini, E. et Cattaneo, A. (2014). Scaffolding collaborative reflective writing in a VET curriculum. *Vocations and learning*, 7(2), 145-165.
- Braze, D., Tabor, W., Shankweiler, D.P. et Mencl, W.E. (2007). Speaking up for vocabulary: Reading skill differences in young adults. *Journal of learning disabilities*, 40(3), 226-243.
- Buisson-Buellet, I. (2010). *Atelier d'écriture auprès d'élèves de Cap: Écriture accompagnée et (re) construction du scripteur*. Mémoire de maîtrise, Université Stendhal Grenoble.
- Campbell, P. (2006). *L'évaluation des étudiants dans le domaine de l'éducation de base des adultes : portrait du Canada*. Edmonton, Récupéré de <http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/snapf/snapf.pdf>
- Caselles-Desjardins, B. (2012). *Regards sur les pratiques en éducation des adultes: perceptions d'enseignants en alphabétisation et pratiques professionnelles*. (Mémoire de maîtrise). Université de Sherbrooke.
- Chnane-Davin, F. et Lafarge, C. (2012). Interactions orales et réflexion sur la langue dans la réécriture chez l'adulte. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*(45), 107-121.
- Chodkiewicz, A., Widin, J. et Yasukawa, K. (2010). Making Connections to Re-engage Young People in Learning: dimensions of practice. *Literacy and Numeracy Studies*, 18(1), 35-51.
- CLÉ. (2003). *Impact des NTIC sur l'apprentissage des apprenants et apprenantes du Centre d'apprentissage Clé*. Saint-Cyprien (Québec) : Centre d'apprentissage Clé.
- CSDM. (2009). *Conception de la lecture. RÉAL de Montréal*. Montréal: Réseau de la formation générale des adultes (FGA).
- Davidson, R.K. et Strucker, J. (2002). Patterns of Word Recognition Errors Among Adult Basic Education Native and Nonnative Speakers of English. NCSALL Research Brief.
- Desmarais, D., Boyer, M. et Dupont, M. (2005). À propos d'une recherche-action-formation en alphabétisation populaire: dynamique des finalités et des positions des sujets-acteurs. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 273-296.

- Desrochers, A.M. (2009). *Apprendre à lire à l'âge adulte*. : Centre Fora.
- Européenne, C. (2003). *Social and Occupational Integration of Disadvantaged People. Leonardo da Vinci Good Practices Series*. Bruxelles.
- Fillon, M. (2006). Les pratiques d'écriture autonome et de lecture en alphabétisation populaire : les suites du langage intégré. *Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ)*.
- Fletcher, J.M. (2010). Construct validity of reading measures in adults with significant reading difficulties. *Journal of learning disabilities, 43(2)*, 166-168.
- Floyd, R., Meisinger, E., Gregg, N. et Keith, T. (2012). An explanation of reading comprehension across development using models from Cattell–Horn–Carroll theory: Support for integrative models of reading. *Psychology in the Schools, 49(8)*, 725-743.
- Fracasso, L.E., Bangs, K. et Binder, K.S. (2016). The contributions of phonological and morphological awareness to literacy skills in the adult basic education population. *Journal of learning disabilities, 49(2)*, 140-151.
- Garvey, J. (2011). From GED to College Degree: Creating Pathways to Postsecondary Success for High School Dropouts. *Jobs for the Future*.
- George, N. et Murray, T.S. (2012). *Strengthening Adult Literacy Among Indigenous Populations in Canada and Other OECD Countries (à compléter)*. New York: UNESCO.
- Gillespie, M.K. (2001). Research in Writing: Implications for Adult Literacy Education. *Office of Educational Research and Improvement*.
- Gold, E., Edmunds, K., Maluk, H. et Reumann-Moore, R. (2011). Boosting Adolescent and Young Adult Literacy: An Examination of Literacy Teaching and Learning in Philadelphia's Accelerated High Schools. *Research for Action*.
- Graham, S. et Perin, D. (2007). *Writing next. Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools*. New-York : Carnegie Corporation of New-York.
- Greenberg, D., Ehri, L.C. et Perin, D. (2002). Do adult literacy students make the same word-reading and spelling errors as children matched for word-reading

age? *Scientific Studies of Reading*, 6(3), 221-243.

- Greenberg, D., Rodrigo, V., Berry, A., Brinck, T. et Joseph, H. (2006). Implementation of an extensive reading program with adult learners. *Adult Basic Education*, 16(2), 81.
- Greenberg, D., Wise, J.C., Morris, R., Fredrick, L.D., Rodrigo, V., Nanda, A.O. et Pae, H.K. (2011). A randomized control study of instructional approaches for struggling adult readers. *Journal of Research on Educational effectiveness*, 4(2), 101-117.
- Gulla, A.N. (2012). Putting the " Shop" in Reading Workshop: Building Reading Stamina in a Ninth-Grade Literacy Class in a Bronx Vocational High School. *English Journal*, 57-62.
- Hall, R., Greenberg, D., Laures-Gore, J. et Pae, H.K. (2014). The relationship between expressive vocabulary knowledge and reading skills for adult struggling readers. *Journal of research in reading*, 37(S1).
- Hayes, J.R. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written communication*, 29(3), 369-388.
- Hock, M.F. (2012). Effective literacy instruction for adults with specific learning disabilities: Implications for adult educators. *Journal of learning disabilities*, 45(1), 64-78.
- IFPCA, C.d.a.C.d.l.c.d.p. (2003). Impact des NTIC sur l'apprentissage des apprenants et apprenantes du Centre d'apprentissage Clé.
- Kostecki, J. et Bers, T. (2008). The effect of tutoring on student success. *Journal of Applied Research in the Community College*, 16(1), 1-7.
- Kruidenier, J.R., MacArthur, C.A. et Wrigley, H.S. (2010). Adult Education Literacy Instruction: A Review of the Research. *National Institute for Literacy*.
- Landry, M. (2017). *Pratiques déclarées d'enseignement individualisé de l'écriture au deuxième cycle du secondaire auprès d'élèves de 16 à 24 ans à la formation générale des adultes*. (Mémoire). Université du Québec à Montréal, Montréal. Maîtrise.

- Largy, P., Dédéyan, A. et Hupet, M. (2004). Orthographic revision: A developmental study of how revisers check verbal agreements in written texts. *British Journal of Educational Psychology*, 74(4), 533-550.
- Laughlin, K., Nelson, P. et Donaldson, S. (2011). Successfully applying team teaching with adult learners. *Journal of Adult Education*, 40(1), 11.
- MacArthur, C.A., Alamprese, J.A. et Knight, D. (2010). Making Sense of Decoding and Spelling: An Adult Reading Course of Study--Teachers' and Administrators' Guide. *National Institute for Literacy*.
- MacArthur, C.A., Konold, T.R., Glutting, J.J. et Alamprese, J.A. (2010). Reading component skills of learners in adult basic education. *Journal of learning disabilities*, 43(2), 108-121.
- MacArthur, C.A., Konold, T.R., Glutting, J.J. et Alamprese, J.A. (2012). Subgroups of adult basic education learners with different profiles of reading skills. *Reading and writing*, 25(2), 587-609.
- MacArthur, C.A. et Lembo, L. (2009). Strategy instruction in writing for adult literacy learners. *Reading and Writing*, 22(9), 1021-1039.
- Massengill, D. (2003). Guided reading-an instructional framework for adults. *Adult Basic Education*, 13(3), 168.
- McKenna, G.S. (2010). *Les troubles d'apprentissage peuvent-ils expliquer le faible rendement en littératie?* : Direction de la politique sur l'apprentissage, Direction de la politique stratégique et de la recherche, Ressources humaines et Développement des compétences Canada.
- McShane, S. (2005). Applying Research in Reading Instruction for Adults: First Steps for Teachers. *Partnership for Reading*.
- Mellard, D., Patterson, M.B. et Prewett, S. (2007). Reading practices among adult education participants. *Reading Research Quarterly*, 42(2), 188-213.
- Mellard, D., Woods, K. et Desa, D. (2012). Literacy and numeracy among Job Corps students: Opportunities for targeted academic infusion in CTE. *Career and Technical Education Research*, 37(2), 141-156.

- Mellard, D., Woods, K. et Fall, E. (2011). Assessment and instruction of oral reading fluency among adults with low literacy. *Adult basic education and literacy journal*, 5(1), 3.
- Mellard, D.F. et Fall, E. (2012). Component model of reading comprehension for adult education participants. *Learning Disability Quarterly*, 35(1), 10-23. doi: 10.1177/0731948711429197
- Mellard, D.F., Fall, E. et Woods, K.L. (2010). A path analysis of reading comprehension for adults with low literacy. *Journal of learning disabilities*, 43(2), 154-165.
- Mellard, D.F., Krieshok, T., Fall, E. et Woods, K. (2013). Dispositional factors affecting motivation during learning in adult basic and secondary education programs. *Reading and writing*, 26(4), 515-538.
- Mellard, D.F., Woods, K.L. et Lee, J.H. (2016). Literacy profiles of at-risk young adults enrolled in career and technical education. *Journal of Research in Reading*, 39(1), 88-108.
- Mellard, D.F., Woods, K.L. et McJunkin, L. (2015). Literacy components model for at-risk young adults enrolled in career and technical education. *Journal of Research in Reading*, 38(3), 249-271.
- Mellard, D.F., Woods, K.L., Md Desa, Z.D. et Vuyk, M.A. (2015). Underlying reading-related skills and abilities among adult learners. *J Learn Disabil*, 48(3), 310-322. doi: 10.1177/0022219413500813 Récupéré de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23963050>
- Mercier, J.-P. et Bélisle, R. (2015). Lecture et écriture chez les jeunes adultes non diplômés participant à la formation structurée. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education (Online)*, 27(3), 17.
- Mitchell, P., Kemp, N. et Bryant, P. (2011). Variations Among Adults in Their Use of Morphemic Spelling Rules and Word-Specific Knowledge When Spelling. *Reading Research Quarterly*, 46(2), 119-133. doi: 10.1598/rrq.46.2.2
- Munteanu, C., Molyneaux, H., Maitland, J., McDonald, D., Leung, R., Fournier, H. et Lumsden, J. (2013). Hidden in plain sight: low-literacy adults in a developed country overcoming social and educational challenges through mobile learning support tools. *Personal and Ubiquitous Computing*, 18(6), 1455-1469. doi: 10.1007/s00779-013-0748-x



- Murphy, M.G. (2013). *Which component reading skills predict reading comprehension gains in adult literacy students?* New York University.
- Nanda, A.O., Greenberg, D. et Morris, R. (2010). Modeling child-based theoretical reading constructs with struggling adult readers. *J Learn Disabil*, 43(2), 139-153. doi: 10.1177/0022219409359344 Récupéré de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20179308>
- Nicholas, K., Fletcher, J. et Davis, N. (2012). Raising numeracy and literacy to improve vocational opportunities. *Journal of Vocational Education & Training*, 64(4), 433-451. doi: 10.1080/13636820.2012.727850
- Nielsen, K. (2015). Teaching Writing in Adult Literacy: Practices to Foster Motivation and Persistence and Improve Learning Outcomes. *Adult Learning*, 26(4), 143-150.
- Nightingale, E., Greenberg, D., Branum-Martin, L. et Bakhtiari, D. (2016). Selecting Fluency Assessments for Adult Learners. *Journal of Research and Practice for Adult Literacy, Secondary, and Basic Education*, 5(3), 18.
- Niwese, M. et Bazile, S. (2014). L'atelier d'écriture comme dispositif de diagnostic et de développement de la compétence scripturale: du centre de formations d'adultes à la classe. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*(161-162).
- Padak, N.D. et Bardine, B.A. (2004). Engaging Readers and Writers in Adult Education Contexts. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(2), 126-137. doi: 10.1598/jaal.48.2.4
- Patterson, M.B. et Mellard, D. (2008). Contrasting Adult Literacy Learners With and Without Specific Learning Disabilities. *Learn Disabil Res Pract*, 29(3), 133-144. doi: 10.1177/0741932508315053 Récupéré de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22140297>
- Pelletier, K. (2005). *Analyse critique des outils pédagogiques utilisés dans les centres de formation en entreprise et récupération dans une perspective de développement de la littératie*. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Purcell-Gates, V., Degener, S. et Jacobson, E. (2001). Adult literacy instruction: Degrees of authenticity and collaboration as described by practitioners. *Journal of Literacy Research*, 33(4), 571-593.

- Purcell-Gates, V., Degener, S.C., Jacobson, E. et Soler, M. (2002). Impact of authentic adult literacy instruction on adult literacy practices. *Reading Research Quarterly*, 37(1), 70-92.
- Purrazzella, K. et Mechling, L.C. (2013). Evaluation of manual spelling, observational and incidental learning using computer-based instruction with a tablet PC, large screen projection, and a forward chaining procedure. *Education and training in autism and developmental disabilities*, 218-235.
- Ransby, M.J. et Lee Swanson, H. (2003). Reading comprehension skills of young adults with childhood diagnoses of dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 36(6), 538-555.
- Roberts, W. et Krsinich, K. (2004). An exploration of literacy team teaching on a vocational training programme in a New Zealand Institute of Technology. Four seasons in one day- literacies in changing climates. Melbourne : Victorian Adult Literacy and Basic Education Council
- Rodrigo, V., Greenberg, D. et Segal, D. (2014). Changes in reading habits by low literate adults through extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 26(1), 73.
- Sabatini, J.P. (2002). Efficiency in word reading of adults: Ability group comparisons. *Scientific Studies of Reading*, 6(3), 267-298.
- Sabatini, J.P., Sawaki, Y., Shore, J.R. et Scarborough, H.S. (2010). Relationships among reading skills of adults with low literacy. *Journal of learning disabilities*, 43(2), 122-138.
- Sabatini, J.P., Shore, J., Holtzman, S. et Scarborough, H.S. (2011). Relative Effectiveness of Reading Intervention Programs for Adults with Low Literacy. *J Res Educ Eff*, 4(2), 118-113. doi: 10.1080/19345747.2011.555290 Récupéré de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22303487>
- Scarborough, H.S., Sabatini, J.P., Shore, J., Cutting, L.E., Pugh, K. et Katz, L. (2012). Meaningful reading gains by adult literacy learners. *Reading and Writing*, 26(4), 593-613. doi: 10.1007/s11145-012-9385-4
- Taibo, M.L.G., Iglesias, P.V., Méndez, M.S. et del Salvador, M.G.R. (2009). A Descriptive Study of Working Memory, Phonological Awareness and Literacy Performance of People Who Use AAC. *International Journal of Special Education*, 24(3), 1-20.

- Taylor, M.C. (2006). Informal Adult Learning and Everyday Literacy Practices. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(6), 500-509. doi: 10.1598/jaal.49.6.5
- Taylor, N.A., Greenberg, D., Laures-Gore, J. et Wise, J.C. (2012). Exploring the syntactic skills of struggling adult readers. *Reading and Writing*, 25(6), 1385-1402.
- Thompkins, A.C. et Binder, K.S. (2003). A comparison of the factors affecting reading performance of functionally illiterate adults and children matched by reading level. *Reading Research Quarterly*, 38(2), 236-258.
- Tighe, E.L. (2012). *An investigation of the dimensionality of morphological and vocabulary knowledge in Adult Basic Education students*. (Mémoire). The Florida State University, Tallahassee, Florida. Maitrise.
- Tighe, E.L. et Schatschneider, C. (2015). Exploring the dimensionality of morphological awareness and its relations to vocabulary knowledge in adult basic education students. *Reading Research Quarterly*, 50(3), 293-311.
- Tighe, E.L. et Schatschneider, C. (2015). Exploring the Dimensionality of Morphological Awareness and Its Relations to Vocabulary Knowledge in Adult Basic Education Students. *Reading Research Quarterly*, 50(3), 293-311. doi: 10.1002/rrq.102
- Tighe, E.L. et Schatschneider, C. (2016a). Examining the relationships of component reading skills to reading comprehension in struggling adult readers: a meta-analysis. *Journal of learning disabilities*, 49(4), 395-409.
- Tighe, E.L. et Schatschneider, C. (2016b). A quantile regression approach to understanding the relations among morphological awareness, vocabulary, and reading comprehension in adult basic education students. *Journal of learning disabilities*, 49(4), 424-436.
- Weiner, E.J. (2005). Keeping adults behind: Adult literacy education in the age of official reading regimes. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(4), 286-301.
- Weinstein, S. (2006). A Love for the Thing: The Pleasures of Rap as a Literate Practice. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(4), 270-281. doi: 10.1598/jaal.50.4.3

White, L. (2000). Slavery in America: A Thematic Unit Appropriate for Adult Literacy Classrooms. Teacher to Teacher.

Winn, B.D., Skinner, C.H., Oliver, R., Hale, A.D. et Ziegler, M. (2006). The effects of listening while reading and repeated reading on the reading fluency of adult learners. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(3), 196-205.

Young, L., Moni , K.B., Jobling, A. et Kraayenoord, C.E. (2004). Literacy skills of adults with intellectual disabilities in two community-based day programs. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(1), 83-97. doi: 10.1080/1034912042000182210