

Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

Étude longitudinale portant sur les pratiques efficaces en matière de mise en œuvre du Parcours de formation axée sur l'emploi

Chercheuse principale

Nadia Rousseau, Université du Québec à Trois-Rivières

Cochercheur(s)

Ghislain Samson, Université du Québec à Trois-Rivières

Sylvie Ouellet, Université du Québec à Trois-Rivières

Autre(s) membre(s) de l'équipe

Nancy Théberge, doctorante

France Joyal, doctorante

Julie Charbonneau, étudiante à la maîtrise

Établissement gestionnaire de la subvention

Université du Québec à Trois-Rivières

Numéro du projet de recherche

2009-PE-130810

Titre de l'Action concertée

Recherche sur la persévérance et réussite scolaires – Phase 2

Partenaire(s) de l'Action concertée

Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Article promotionnel

Le Parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE) : la FMS fait son chemin mais...

Chercheure principale

Nadia Rousseau, Université du Québec à Trois-Rivières

Cochercheur(s)

Ghislain Samson, Université du Québec à Trois-Rivières
Sylvie Ouellet, Université du Québec à Trois-Rivières

Autre(s) membre(s) de l'équipe

Nancy Théberge, doctorante
France Joyal, doctorante
Julie Charbonneau, étudiante à la maîtrise

Établissement gestionnaire de la subvention

Université du Québec à Trois-Rivières

Numéro du projet de recherche

2009-PE-130810

Titre de l'Action concertée

Recherche sur la persévérance et réussite scolaires-Phase 2

Partenaire(s) de l'Action concertée

Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Le Parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE) : la FMS fait son chemin mais...

La mise en place du PFAE dans les écoles secondaires prend toute son importance lorsque l'on considère qu'une grande majorité d'élèves ayant des besoins particuliers n'arrivent pas à obtenir un premier diplôme de niveau secondaire et que l'absence d'un diplôme nuit à leur insertion socioprofessionnelle. C'est en réponse à ces préoccupations que le PFAE fait son entrée dans les écoles québécoises en 2008. Il repose sur une alternance travail-études qui mène directement au marché du travail, et ce, que l'élève soit inscrit à la Formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé (FMS – durée d'un an) ou à la Formation préparatoire au travail (FPT – durée de trois ans). Considérant l'apport essentiel d'une série de mesures pédagogiques et organisationnelles dans sa mise en œuvre, cette recherche s'intéressait à l'identification des pratiques en matière de mise en œuvre du PFAE dans huit écoles se disant efficaces et présentant des caractéristiques régionales différentes. L'analyse des trajectoires des élèves à l'intérieur du PFAE de même que les besoins de formation perçus des acteurs de l'éducation étaient également au cœur de nos préoccupations. Somme toute, les résultats démontrent qu'en matière d'obtention du certificat, la FMS atteint majoritairement ses objectifs avec un taux d'obtention de 43 % à 100 % selon les milieux, alors que la situation est moins reluisante pour la FPT avec des taux variant de 15 % à 43 %. Les passerelles de la FPT vers la FMS sont exploitées dans une minorité de cas mais demeurent inaccessibles dans le cas de la FMS vers la formation professionnelle. Sauf quelques exceptions, il semble que le PFAE s'articule dans une structure plutôt traditionnelle où le plan d'intervention, la différenciation pédagogique et les services complémentaires gagnent à être mieux articulés.

Résumé

Mise en œuvre du Parcours de formation axée sur l'emploi : résultats mitigés

Chercheure principale

Nadia Rousseau, Université du Québec à Trois-Rivières

Cochercheur(s)

Ghislain Samson, Université du Québec à Trois-Rivières
Sylvie Ouellet, Université du Québec à Trois-Rivières

Autre(s) membre(s) de l'équipe

Nancy Théberge, doctorante
France Joyal, doctorante
Julie Charbonneau, étudiante à la maîtrise

Établissement gestionnaire de la subvention

Université du Québec à Trois-Rivières

Numéro du projet de recherche

2009-PE-130810

Titre de l'Action concertée

Recherche sur la persévérance et réussite scolaires-Phase 2

Partenaire(s) de l'Action concertée

Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Mise en œuvre du Parcours de formation axée sur l'emploi : résultats mitigés

Malgré plusieurs changements importants dans le système scolaire québécois depuis quatre décennies (voir Horth, 1998), l'obtention d'un premier diplôme chez les jeunes EHDAA reste un défi de taille. En effet, une étude rétrospective effectuée sur près de 12 000 jeunes démontre qu'environ la moitié des jeunes EHDAA accusent un retard scolaire lors de leur entrée au secondaire (Rousseau, Tétreault et Vézina, 2008). L'étude révèle également que très peu de ces jeunes (moins du tiers) obtiennent un diplôme d'études secondaires (DES, DEP, ASP, CFER, ISPJ et AFP) avant l'âge de 20 ans. De plus, l'obtention ou non d'un diplôme entraîne des conséquences indéniables sur l'insertion socioprofessionnelle des jeunes, comme par exemple une baisse importante de l'accessibilité au marché de l'emploi (Vultur, 2003). À la lumière de cette situation préoccupante, la mise en place du Parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE) dans les écoles secondaires prend toute son importance. C'est dans un contexte de diversification des parcours au 2^e cycle du secondaire que ce parcours voit le jour en 2008. Sa structure sous-tend une alternance travail-études qui mène directement au marché du travail, et ce, que l'élève soit inscrit à la Formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé (durée d'un an) ou à la Formation préparatoire au travail (durée de trois ans). Alors que la FMSS s'adresse aux élèves qui n'ont pas obtenu les unités de 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire, la FPT vise les élèves n'ayant pas atteint les objectifs de formation des programmes d'études de l'enseignement primaire. La recherche dont il est question ici avait donc pour objectif d'identifier des pratiques efficaces en

matière de mise en œuvre du PFAE dans huit écoles qui présentent des caractéristiques régionales différentes et qui se disent efficaces dans cette mise en œuvre.

Principales questions et objectifs de recherche

Cette recherche comprend trois objectifs généraux : 1) Identifier et analyser les pratiques efficaces en matière de mise en œuvre du *Parcours de formation axée sur l'emploi* dans huit écoles qui présentent des caractéristiques régionales différentes et qui se disent efficaces dans cette mise en œuvre; 2) Analyser les trajectoires des élèves à l'intérieur du Parcours de formation axée sur l'emploi; 3) Analyser les besoins de formation perçus des enseignants et des chargés de supervision en entreprise pour favoriser la mise en œuvre du Parcours de formation axée sur l'emploi, et ce, tant dans les programmes de la formation générale que dans ceux de la formation pratique.

Principaux résultats

Trois éléments retiennent l'attention, soit l'obtention du certificat et l'utilisation des passerelles, les pratiques efficaces en matière de mise en œuvre du PFAE, et les besoins de formation prioritaires.

Certificats et passerelles. Les résultats de l'étude longitudinale démontrent que 84,6 % des élèves inscrits à la FMS obtiennent le certificat. Ceci dit, le taux d'obtention varie considérablement d'un milieu à l'autre (43 % à 100 % selon les milieux). La situation est beaucoup moins reluisante pour la FPT avec des taux de certification variant de 15 % à 43 % selon les milieux. Quant aux passerelles inhérentes au PFAE, elles sont très peu exploitées. Ainsi, que 26,6 % des jeunes utilisent la passerelle de la FPT vers la FMS. Quant à celle entre la FMS et la formation

professionnelle (FP), aucun des jeunes des huit écoles participantes n'ont été en mesure de l'utiliser. On remarque plutôt une participation accrue à une variété de contextes de formation visant la réussite des préalables pour l'entrée à la FP (programmes pré-DEP, de « raccrocheurs », formation générale des adultes).

Les pratiques efficaces... vraiment? Les résultats mettent clairement en évidence que la mise en œuvre du PFAE s'articule, à quelques détails près, à l'intérieur d'un cadre scolaire plutôt traditionnel. Ainsi, on observe peu de pratiques de différenciation pédagogique outre la différenciation structurelle où, au sein d'une même classe, on rassemble les élèves « plutôt forts » ou « plutôt faibles » dans la réalisation de certaines activités de la formation générale. De plus, l'enseignement modulaire est souvent identifié comme outil principal de différenciation. L'analyse des plans d'intervention révèle une importante incohérence au sein même du plan (entre les difficultés, les besoins, les objectifs et les moyens), de même que très peu d'éléments associés à la formation pratique. D'ailleurs, un seul des huit milieux estimait faire une utilisation efficace du plan¹. En outre, les services complémentaires y sont peu présents. Le discours des participants tend à démontrer le besoin de temps de présence accru de certains professionnels dont le psychologue et le conseiller d'orientation pour mieux répondre aux besoins des élèves. La force de bon nombre de milieux réside dans l'établissement de liens de collaboration avec les milieux entrepreneuriaux qui accueillent les jeunes en stage.

Les besoins de formation prioritaires. Peu de besoins de formation sont identifiés comme prioritaires et ceux qui le sont représentent un besoin pour tout au plus le quart des enseignants.

¹ Ce milieu œuvre exclusivement auprès de jeunes ayant une déficience intellectuelle.

En somme, les résultats révèlent qu'il y a lieu de se questionner non pas sur la mise en œuvre de la formation pratique, mais plutôt sur la mise en œuvre de la formation générale au sein de la PFAE. L'incohérence entre les besoins, les objectifs et les moyens proposés au PI de même que la pauvreté des moyens et des adaptations qui y sont proposés, l'exploitation minimale de différenciation pédagogique et le recours rarissime aux services complémentaires peuvent expliquer, du moins en partie, l'absence d'utilisation des passerelles de la FMS vers la FP et le recours à d'autres lieux de formation pour la réussite des préalables menant à la FP.

Contexte et historique du projet en lien avec l'appel de propositions et les besoins exprimés par les partenaires

Ce projet de recherche repose principalement sur les pratiques enseignantes et les services éducatifs. Plus spécifiquement, il s'intéresse à l'organisation des services d'enseignement et des services complémentaires pour favoriser la différenciation pédagogique et soutenir le développement des compétences des élèves dans un contexte de mise en œuvre du PFAE. En plus d'offrir quelques réponses et de soulever quelques inquiétudes relativement à la mise en œuvre de la formation générale à l'intérieur du PFAE, il offre quelques éléments de réponse sur le cheminement de certains élèves qui quittent le secteur des jeunes (PFAE) pour celui des adultes ou pour d'autres lieux de formation favorisant la réussite des préalables à l'entrée à la FP. Les retombées de cette recherche devraient inspirer les décideurs en matière de persévérance et de réussite scolaires en mettant en évidence la nécessité, pour les milieux scolaires : 1) de s'approprier en profondeur le concept même de différenciation pédagogique et ses multiples applications; 2) de développer des pratiques

rigoureuses et cohérentes de développement de plan d'intervention au service de l'apprentissage; et 3) de développer des pratiques de collaboration authentique avec les professionnels des services complémentaires, et ce, non pas uniquement en situation de gestion de comportement ou en situation de gestion de crises. Du même coup, les retombées de la recherche confirment que les milieux scolaires sont efficaces en matière de collaboration avec les milieux entrepreneuriaux et que la FMS offre effectivement un lieu où les jeunes peuvent vivre des réussites.

Rapport de recherche intégral

Résumé

Étude longitudinale portant sur les pratiques efficaces en matière de mise en œuvre du Parcours de formation axée sur l'emploi

Chercheure principale

Nadia Rousseau, Université du Québec à Trois-Rivières

Cochercheur(s)

Ghislain Samson, Université du Québec à Trois-Rivières
Sylvie Ouellet, Université du Québec à Trois-Rivières

Autre(s) membre(s) de l'équipe

Nancy Théberge, doctorante
France Joyal, doctorante
Julie Charbonneau, étudiante à la maîtrise

Établissement gestionnaire de la subvention

Université du Québec à Trois-Rivières

Numéro du projet de recherche

2009-PE-130810

Titre de l'Action concertée

Recherche sur la persévérance et réussite scolaires-Phase 2

Partenaire(s) de l'Action concertée

Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Problématique en bref

Depuis une quarantaine d'années, le système scolaire québécois a subi d'importants changements, incluant la mise en place d'une panoplie de services dans le but de faciliter le cheminement scolaire des jeunes, dont ceux ayant des difficultés scolaires. Il semble toutefois que ces changements ne mènent pas nécessairement à l'obtention d'un premier diplôme chez ces élèves (élèves à risque ou élèves handicapés ou ayant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation (EHDA)). Ainsi, on constate que le cheminement scolaire des élèves varie en fonction du type de service qui leur est offert à leur entrée au secondaire. Ceux inscrits en classe ordinaire dès le début s'y maintiennent plus longtemps que ceux d'abord regroupés en cheminement particulier de formation temporaire et diplôment cinq fois plus que ceux qui débutent leur secondaire au cheminement particulier de formation temporaire (Gouvernement du Québec, 2006). Les résultats d'une étude rétrospective sur le cheminement de trois cohortes d'élèves de la Mauricie démontrent également un écart de diplomation important entre les élèves dits ordinaires et les EHDA, alors que dans le meilleur scénario, ce sont 37,95 % des EHDA qui obtiennent un premier diplôme de niveau secondaire, comparativement à 92 % chez les élèves ordinaires (Rousseau, Tétreault et Vézina, 2008; Rousseau, Tétreault, Bergeron et Carignan, 2007). Précisons que la même étude révèle que les diplômes de la formation professionnelle et de la formation à des métiers non spécialisés (AFP, ASP, DEP et CFER) sont majoritairement obtenus par les EHDA. Voilà donc un portrait préoccupant qui nous incite à porter une attention particulière à la mise en place du Parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE) (MELS, 2008), un programme de

formation qualifiante principalement destiné aux élèves présentant des difficultés scolaires.

PARCOURS DE FORMATION AXÉE SUR L'EMPLOI

Ce parcours s'inscrit dans la diversification de la formation du 2^e cycle du secondaire en réponse à la préoccupation de la réussite pour tous (CSE, 2007). Il vise le développement de « compétences essentielles pour se réaliser comme personnes, comme citoyens et comme travailleurs » (MELS, 2008, p. 6). Ainsi, le PFAE est bien plus qu'une formation menant à une diplomation de niveau secondaire; il embrasse aussi l'idée d'une formation qualifiante favorisant l'insertion socioprofessionnelle des jeunes pour qui l'école représente un défi de taille. Sa structure sous-tend une alternance travail-études (Landry et Mazalon, 1997) qui mène directement au marché du travail, et ce, que l'élève soit inscrit à la Formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé (FMSS – durée d'un an) ou à la Formation préparatoire au travail (FPT – durée de trois ans). Alors que la FMSS s'adresse aux élèves qui n'ont pas obtenu les unités de 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire, la FPT vise les élèves n'ayant pas atteint les objectifs de formation des programmes d'études de l'enseignement primaire. Précisons que l'avis du Comité-conseil sur les programmes d'études (2008) rend bien compte de l'importance accordée à la différenciation pédagogique, aux services complémentaires, à la coordination des actions des différents intervenants (milieu scolaire et de l'entreprise), au plan d'intervention personnalisé et à l'innovation organisationnelle dans le Parcours de formation axée sur l'emploi.

PRINCIPALES QUESTIONS DE RECHERCHE

Compte tenu de la situation des élèves qui éprouvent des difficultés scolaires, il y a lieu de se questionner sur la mise en œuvre du PFAE. Ainsi, cette recherche vise à répondre à trois questions : Quelles pratiques efficaces en matière de mise en œuvre du PFAE sont déployées dans les écoles secondaires qui présentent des caractéristiques régionales différentes? De quelle façon ces pratiques efficaces mettent-elles à profit la différenciation pédagogique, les services complémentaires, la coordination des actions des différents intervenants (milieu scolaire et de l'entreprise), le plan d'intervention personnalisé et l'innovation organisationnelle? Quelles trajectoires caractérisent les élèves inscrits dans le PFAE?

OBJECTIFS POURSUIVIS

Cette recherche comprend trois objectifs généraux et cinq sous objectifs :

1. Identifier et analyser les pratiques efficaces en matière de mise en œuvre du PFAE dans huit écoles qui présentent des caractéristiques régionales différentes.

1.1 Pratiques efficaces en lien à la différenciation pédagogique, notamment dans les programmes de formation générale du Parcours;

1.2 Pratiques efficaces en lien à l'exploitation des services complémentaires, notamment le service d'orientation;

1.3 Pratiques efficaces en lien à la coordination des actions dans le milieu scolaire et le milieu entrepreneurial, notamment la structuration des stages et la formation des chargés de supervision de l'entreprise;

1.4 Pratiques efficaces en lien à l'exploitation du plan d'intervention, notamment la participation des parents et des jeunes dans sa construction (besoins scolaires et vocationnels);

1.5 Pratiques efficaces en lien à l'innovation dans l'organisation des enseignements, notamment l'innovation favorisant les pratiques de concertation entre les différents acteurs (enseignement de la formation pratique et générale, acteurs des services complémentaires, chargés de supervision en entreprise et la famille).

2. Analyser les trajectoires des élèves à l'intérieur du PFAE, notamment le taux d'obtention des certificats (CFPT, CFMS), le recours aux passerelles (de la FPMT à la FMSS, de FMSS au DEP).

3. Analyser les besoins de formation perçus des enseignants et des chargés de supervision en entreprise pour favoriser la mise en oeuvre du PFAE, et ce, tant dans les programmes de la formation générale que dans ceux de la formation pratique.

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

Tant les décideurs que les gestionnaires et les intervenants qui œuvrent en contexte de PFAE ou qui se préoccupent de l'obtention d'un premier diplôme de niveau secondaire et de l'insertion socioprofessionnelle des jeunes ayant des besoins particuliers seront interpellés par les conclusions de cette recherche, de même que par ses retombées en matière de formation initiale et continue.

La FMS : un constat plutôt positif, sauf que...

Les résultats de la recherche mettent en évidence qu'une majorité de jeunes ayant des besoins particuliers obtiennent le certificat de formation à un métier semi-spécialisé (CFMS). Ceci dit, les écarts entre les milieux scolaires sont importants et le contexte régional ne semble pas influencer cette réalité. Alors comment expliquer cette situation? Le discours plutôt négatif de bon nombre d'enseignants relativement aux capacités des jeunes dans ces milieux apporte peut-être un élément de réponse, alors qu'ils manifestent peu d'attentes élevées à leur égard. Il s'avère cependant impossible ici de faire une généralisation. Chose certaine, l'absence d'attentes élevées nuit à la relation pédagogique, aux apprentissages et à la motivation à apprendre (voir par exemple Brophy, 1985, 1986; Marzano, 1992; Richardson, 2001; Stronge, 2007).

Pistes de solution :

- Inviter les enseignants à réfléchir sur leurs croyances relativement aux capacités des élèves.

- Développer chez les futurs enseignants des connaissances psychopédagogiques nécessaires à l'analyse de leurs croyances relativement aux capacités des élèves.

La mise en œuvre de la formation générale au sein du PFAE : des inquiétudes

L'analyse des données issues des entrevues et des plans d'intervention inquiète relativement à l'élaboration du plan d'intervention et à son contenu (incohérence entre les besoins, les objectifs et les moyens proposés au PI de même que la pauvreté des moyens et des adaptations qui y sont proposés, l'exploitation minimale de différenciation pédagogique et le recours rarissime aux services complémentaires). Ce constat est d'autant plus préoccupant que le PFAE mise sur le plan d'intervention : « C'est à l'intérieur de la démarche du plan d'intervention de l'élève que le parcours de formation axée sur l'emploi est retenu pour répondre à ses besoins » (MELS, 2008, p. 2). Il y a là urgence d'agir!

Pistes de solution :

- Encourager le développement de compétences en matière d'élaboration d'un plan d'intervention et plus spécifiquement en contexte de PFAE chez tous les acteurs scolaires.
 - Identification claire des forces et des limites
 - Formulation claire des besoins
 - Formulation claire et spécifique des objectifs en lien aux visées de la FMS ou de la FPT

- Formulation claire et cohérente des moyens permettant l'atteinte des objectifs
 - Recours à la modification pour l'atteinte des objectifs
 - Travail de concertation avec les différents acteurs dont les professionnels des services complémentaires dans l'élaboration du PI et dans sa mise en œuvre
- Faire du plan d'intervention un objet de formation central chez les futurs enseignants.

Ces inquiétudes sont tout aussi importantes relativement aux pratiques de différenciation (voir la quasi absence ou la présence limitée) pédagogique, et ce, dans l'ensemble des milieux, exception faite d'un milieu scolaire accueillant uniquement des élèves ayant une déficience intellectuelle. Une fois de plus, rappelons que « la pédagogie différenciée se situe au premier plan » dans le PFAE (MELS, p. 11).

Pistes de solution :

- Encourager le développement de compétences en matière de différenciation pédagogique et plus spécifiquement en contexte de PFAE chez tous les acteurs scolaires par le biais d'accompagnement (modelage).
- Faire de la différenciation pédagogique un objet de formation central chez les futurs enseignants (modelage, mise en situation, etc.).

L'absence d'utilisation de la passerelle de la FMS vers la FP

L'analyse des résultats met clairement en évidence l'incapacité des élèves d'utiliser la passerelle de la FMS vers la FP, et ce, dans l'ensemble des milieux scolaires participants. Selon nous, ce constat n'est pas sans lien aux défis associés à la mise en œuvre de la formation générale dans le PFAE. Ainsi, pour développer les compétences attendues à la FP, les jeunes quittent le PFAE (souvent après l'obtention d'un, voire de deux certificats de Formation à un métier semi-spécialisé) pour un programme « Pré-DEP », une école de « raccrocheurs » ou encore un Centre d'éducation des adultes. Il y a là un enjeu majeur qui nécessite une sérieuse réflexion tant chez les décideurs que chez les acteurs scolaires. Le PFAE stipule que : « ... l'enseignant doit obligatoirement puiser dans le contenu de chacun des programmes et, pour faire des choix pertinents, il s'appuiera sur les plans d'intervention des élèves, qui contiennent notamment des informations sur les aspirations professionnelles de chacun. Il devra de plus, dans certains cas, prendre en considération les éléments de contenus requis pour permettre aux élèves intéressés qui en ont la capacité d'accéder à une formation de niveau supérieur » (MELS, 2008, p. 4). Les résultats de cette recherche permettent d'affirmer que mis à part quelques cas d'exception, les aspirations professionnelles ne sont pas présentes dans les PI. Qui plus est, aucun des plans étudiés ne laisse entrevoir la possibilité d'accéder à la passerelle DEP par l'atteinte de préalables spécifiques. Ces éléments peuvent expliquer le choix que font les jeunes de se tourner vers d'autres options pour travailler à l'atteinte de leurs aspirations professionnelles. Ainsi, nous pouvons aussi attester de leur persévérance!

Pistes de solution :

- S'assurer de la connaissance, par tous les acteurs scolaires, du Programme de formation de l'école québécoise – Enseignement secondaire 2^e cycle- Parcours de formation axée sur l'emploi.
 - Pour bien comprendre les responsabilités partagées
 - Pour se doter d'un mode de fonctionnement qui tient compte des aspirations professionnelles des jeunes
 - Pour se doter d'un mode de fonctionnement qui permet le développement des préalables nécessaires à l'utilisation de la passerelle FMS/DEP sans avoir nécessairement recours à un autre lieu de formation
- Reconnaître l'apport du programme de la formation générale au sein du PFAE.
- Faire du Programme de formation de l'école québécoise – Enseignement secondaire 2^e cycle – Parcours de formation axée sur l'emploi, un objet de formation central dans la formation initiale des enseignants de l'adaptation scolaire et de l'enseignement secondaire.

Précisons qu'à l'issue des importantes préoccupations soulevées par l'étude, le programme de formation des étudiants du baccalauréat en adaptation scolaire de l'UQTR a été modifié pour intégrer de façon détaillée l'étude du Programme de formation de l'école québécoise – Enseignement secondaire 2^e cycle – Parcours de formation axée sur l'emploi, et l'étude du plan d'intervention en contexte de PFAE (PPG-1019). De plus, toujours dans le même programme et dans trois programmes courts du 1^{er} cycle du secondaire, un cours est maintenant dédié à l'impact des attitudes et des croyances des enseignants sur l'expérience scolaire des élèves ayant des besoins particuliers (PPG-1024).

PARTIE C – MÉTHODOLOGIE

Cette recherche a été réalisée par le biais d'une étude de cas descriptive multi-sites. Alors que l'étude de cas favorise à la fois une description et une analyse d'un *phénomène* ancré dans un contexte *authentique* (Merriam, 1998), l'étude de cas multi-sites permet également d'accroître la compréhension du phénomène et d'étudier sa complexité (Hlady Rispal, 2002). Le phénomène qui nous préoccupait était la mise en œuvre du PFAE par les acteurs de l'éducation (caractéristiques fondamentales similaires) dans un contexte authentique d'intervention au secondaire dans différents contextes régionaux (complexité régionale). LES PARTICIPANTS comprennent les élèves inscrits en 1^{re} année de formation dans le Parcours de formation axée sur l'emploi (FPT et FMSS) de huit écoles issues de sept commissions scolaires réparties dans six régions du Québec présentant des caractéristiques variées (milieu rural, semi-urbain et urbain), de même que l'ensemble des acteurs scolaires qui gravitent autour de ces élèves (personnels enseignants, personnels des services complémentaires, directions d'école, etc.). Les participants incluent aussi les parents de ces élèves, de même que les chargés de supervision du milieu entrepreneurial. Le Tableau 1 (Annexe 1) présente avec précision la répartition des participants par école et par région, de même que les outils de collecte de données. L'ANALYSE INDUCTIVE DES DONNÉES s'est effectuée à partir des transcriptions des entrevues et des plans d'intervention suivant la démarche d'analyse par réseau (Cohen, Manion et Morrison, 2000). Les DONNÉES QUANTITATIVES ont subi une analyse descriptive avec le logiciel d'analyses statistiques SPSS.

PARTIE D – RÉSULTATS

Pratiques efficaces en matière de mise en œuvre du PFAE : Quelle efficacité?

L'analyse des données révèle que se déclarer « écoles efficaces » en matière de mise en œuvre n'est pas nécessairement synonyme de « pratiques efficaces » tel que défini dans la littérature scientifique. Les pages qui suivent présentent les grandes lignes des résultats. Pour des données plus spécifiques, le lecteur peut se référer à l'Annexe 2.

La différenciation structurelle plutôt que pédagogique

Les données révèlent que la participation d'élèves ayant des difficultés scolaires importantes au PFAE (FMS, FPT/CFER) est perçue comme étant une forme de différenciation pédagogique plutôt que comme une différenciation structurelle. Les certificats associés au PFAE sont souvent perçus par les acteurs scolaires comme étant les seules formes de reconnaissance d'acquis accessibles à ces jeunes et susceptibles de faciliter leur insertion socioprofessionnelle. D'ailleurs, ces jeunes sont largement décrits en fonction de leurs difficultés plutôt qu'en fonction de leur potentiel. En contexte de formation générale, les participants reconnaissent l'apport de la différenciation pédagogique pour répondre aux défis associés à la classe hétérogène. Ceci dit, cette différenciation est majoritairement articulée en différenciation structurelle en créant des regroupements d'élèves de niveaux équivalents au sein même de la classe (classement d'élèves dans un groupe-classe faible ou fort, regroupement d'élèves présentant des difficultés similaires, enseignement ciblé auprès des élèves en grande difficulté par l'enseignant lui-même ou par un autre enseignant à l'extérieur de la classe). L'exploitation des modules est également

perçue comme un outil de différenciation pédagogique permettant de gérer les différents niveaux scolaires, de respecter les rythmes d'apprentissage et de favoriser l'apprentissage chez les plus « forts », pour ainsi contribuer à l'accessibilité à l'enseignement aux adultes ou à la formation professionnelle. Une faible proportion du discours aborde la différenciation pédagogique dans l'esprit d'adapter ou de modifier des situations d'apprentissage et d'évaluation.

Des services complémentaires rarissimes

Les résultats confirment, dans le discours des participants, la difficulté d'accéder à des services complémentaires en soutien aux élèves inscrits au PFAE. L'absence de services en psychologie et en orientation sont les plus souvent identifiés dans un contexte où ces services seraient tout à propos. Ainsi, la présence de professionnels à raison d'une journée par semaine dans un PFAE est perçue comme étant insuffisante. Les enseignants et les chargés de supervision précisent que la présence de ces professionnels est d'autant plus importante qu'ils n'ont pas les connaissances et les compétences pour répondre adéquatement aux besoins des élèves, et ce, tant en matière de bien-être psychologique que d'orientation professionnelle. Précisons que lorsque ces professionnels sont disponibles pour les élèves du PFAE, la qualité de leurs interventions, qui ne se résument pas qu'à « éteindre des feux juste en surface », est très appréciée. Il en va de même pour l'apport des organismes communautaires ou gouvernementaux dans l'offre de soutien aux élèves aux prises avec des problèmes de toxicomanie ou familiaux.

Rôle des superviseurs en milieu scolaire et des formateurs en entreprise : une certaine coordination (Objet du mémoire de Julie Charbonneau)

Nos résultats tendent à démontrer que la communication entre les formateurs en entreprise et les superviseurs de stage en milieu scolaire joue un rôle prépondérant dans l'encadrement des étudiants en stage. C'est d'ailleurs une force perçue dans quatre des milieux rencontrés. C'est près de la moitié des formateurs en entreprise qui s'expriment positivement sur cette concertation. Chez les superviseurs de stage en milieu scolaire, seul le tiers partage ce positivisme. Les actions des superviseurs et des formateurs se caractérisent par l'intervention auprès des étudiants (formation pratique, donner des trucs) et l'accompagnement de ces derniers (écoute, soutien personnel). Il semble que l'encadrement des stagiaires au plan des comportements et attitudes attendus de l'apprenti soit plus ou moins pris en considération par les deux parties. Pourtant, ces aspects sont des indicateurs importants de l'employabilité (Joyal et Samson, 2009) chez les jeunes peu scolarisés. Les caractéristiques régionales ne semblent pas influencer la nature de la concertation entre l'école et l'entreprise.

Les plans d'intervention : utilisation administrative, tout au plus

Lorsque le milieu scolaire se prononce sur leur efficacité en matière d'exploitation des plans d'intervention (PI), il est clair qu'ils constituent un défi important. Les plans sont rédigés d'abord et avant tout en raison de comportements perturbateurs. Arrivent ensuite ceux rédigés en réponse à des besoins d'apprentissage. Somme toute, le milieu scolaire estime manquer de temps pour élaborer les PI, en faire le suivi et la révision en cours d'année scolaire. Bien que le PFAE vise le développe-

ment de compétences professionnelles favorisant l'accès à l'emploi, l'analyse des PI démontre peu d'éléments susceptibles de contribuer au développement professionnel des jeunes. En fait, le PI traduit une préoccupation accrue sur la gestion des comportements, et une préoccupation minimale sur l'apprentissage. Les forces des jeunes sont peu présentes, comparativement à leurs limites. Enfin, l'analyse révèle une incohérence injustifiée entre les besoins des jeunes et les stratégies proposées pour contribuer à leur développement. D'ailleurs, les principaux acteurs du PI en matière de stratégies sont les élèves. Enfin, on y retrouve peu de traces de différenciation pédagogique et de recours aux services complémentaires (voir l'Annexe 3 pour une synthèse). Quant aux jeunes, le PI est associé aux comportements inadéquats. Ils souhaiteraient recevoir des commentaires positifs de leurs enseignants et de la direction au moment de son élaboration (le travail qui a été fait, nommer des qualités). Ils ne font pas d'association entre le PI et la formation à l'emploi.

L'organisation des enseignements : un caractère plutôt traditionnel

Pour la quasi-totalité des milieux scolaires, la collaboration entre les membres de l'équipe-école et certains enseignants traduit l'organisation des enseignements. On reconnaît à la collaboration et au *team-teaching* un mode de fonctionnement qui permet plus de disponibilité pour les jeunes. L'horaire de cinq jours en cohérence avec les jours de la semaine facilite l'alternance entre les stages et les apprentissages scolaires. Le discours sur l'organisation efficace des enseignements ne tend pas vers l'innovation organisationnelle, mais plutôt vers la prédominance du module comme objet central des enseignements. Seule une école se démarque du lot par l'utilisation qu'elle fait des TIC en offrant un lieu d'apprentissage différent qui repose

sur l'exploitation du traitement de texte et la vidéo, de même que sur des fiches didactiques en lien à la revue l'Actualité afin d'offrir une variété d'objets d'apprentissage dans le cadre du cours de français.

Trajectoire des élèves à l'intérieur du PFAE

Les trajectoires des élèves de sept des huit écoles participantes² sur une période de trois ans ont également fait l'objet d'une analyse.

POUR LA FMS, on constate dès l'an 1 que 87 des 104 élèves inscrits y obtiennent une première certification. À l'an 2, 28 des 87 élèves certifiés s'inscrivaient dans un second FMS et 15 d'entre eux complétaient avec succès une 2^e certification, alors que 43 élèves faisaient usage de d'autres contextes scolaires (« pré-DEP », adultes). À l'an 3, 4 élèves entreprenaient un troisième FMS, tandis que 7 s'orientaient vers le « pré-DEP ». Au terme de la troisième année de suivi, 88 élèves ont obtenu le CFMS, 72 se sont dirigés vers des programmes pré-DEP, 12 ont poursuivi leurs études à la formation des adultes, 41 élèves (39 %) ont abandonné l'école, et 14 ont choisi l'école secondaire régulière ou l'école de raccrocheurs (moins de 18 ans).

POUR LA FPT, 64 élèves débutent l'an 1. Dès l'an 2, seuls 44 des 64 élèves inscrits poursuivent leur seconde année de formation, alors que 7 abandonnent, 7 autres utilisent la passerelle vers la FMS, 3 quittent pour la formation aux adultes, 2 reprennent leur FPT 1^{ère} année, et 1 élève se fait expulser du programme. À l'an 3, 5 élèves obtiennent leur CFPT, 19 poursuivent toujours leur formation, 12 utilisent

² L'école n'accueillant que des élèves ayant une déficience intellectuelle n'a pas été comptabilisée dans ce portrait compte tenu de l'homogénéité de ce groupe comparativement aux jeunes des autres écoles.

la passerelle vers la FMS, et 15 abandonnent. Au terme de ces 3 années de suivi, 22 élèves sur les 64 inscrits ont abandonné, soit 34 %. Un portrait visuel et détaillé des trajectoires est présenté à l'Annexe 4.

Variation d'obtention des certificats en fonction des milieux scolaires

Le taux d'obtention du CFMS varie de 43 % à 100 % d'une école à l'autre, alors que celui du CFPT varie de 18 % à 43 %. Somme toute, on peut constater les écarts importants d'un milieu scolaire à l'autre, de même qu'un plus faible taux de certification à la FPT. Pour la FMS, la Montérégie, le Saguenay-Lac-St-Jean et une école de la Mauricie se distinguent par leur forte proportion de certification.

Les objectifs de formation des élèves : l'influence de l'historique scolaire

Des 156 élèves interrogés dans le cadre de la recherche, 111 provenaient de l'adaptation scolaire (71 %), tandis que 45 provenaient de la classe ordinaire (29 %). Les élèves ont été questionnés sur leurs objectifs de formation et leurs projets à l'issue du PFAE. Des distinctions caractérisent les élèves en fonction de leur historique scolaire (classe ordinaire ou adaptation scolaire).

ÉLÈVES DE LA CLASSE ORDINAIRE LÉGÈREMENT AVANTAGÉS QUANT AUX OBJECTIFS DE FORMATION. Les résultats révèlent qu'un peu moins de la moitié des élèves inscrits dans le PFAE, soit 48 %, ont atteint leurs objectifs de formation ou seraient en voie de l'atteindre. Au regard de leur nombre initial, les élèves en provenance de la classe ordinaire sont plus nombreux à réaliser leurs objectifs (56 % comparativement à 45 % pour les élèves provenant de l'adaptation scolaire).

PEU DE VARIANTES QUANT À L'ATTEINTE DES OBJECTIFS DE FORMATION SELON LE GENRE. Les résultats montrent que les filles sont légèrement plus nombreuses à avoir atteint leurs objectifs de formation (ou en voie de l'atteindre), 52 %, comparativement à 46 % pour les garçons. Ces derniers sont toutefois plus nombreux à avoir changé de trajectoire en cours de route et à voir leurs objectifs de formation toujours atteignable avec un pourcentage de 23 % contre 14 % pour les filles.

Le PFAE : Qu'en pensent les jeunes?

Pour les participants, le PFAE est perçu comme un programme de formation plutôt traditionnel qui génère majoritairement une appréciation plutôt négative. Ceci dit, on y reconnaît l'importance accordée au marché du travail et l'utilité de l'aide reçue. En d'autres mots, on apprécie peu les éléments de la formation générale, contrairement à ceux de la formation pratique. D'ailleurs, l'aide reçue est surtout évocatrice d'expressions positives en lien avec un sentiment de satisfaction (« bien », « grande aide », etc.). Malgré l'appréciation de cette aide, bon nombre la jugent insuffisante³. Les élèves s'attribuent une part de responsabilité dans leur présence au PFAE. Ainsi, s'ils pouvaient changer quelque chose, près de la moitié changeraient leurs attitudes et comportements passés, tandis que d'autres travailleraient l'assiduité en classe. Enfin, d'autres souhaiteraient changer une situation passée ou une compétence actuelle (ancienne école, mieux lire), les choix scolaires qu'ils ont faits ou se sont vu imposer, voire « tout » dans leur cheminement scolaire.

³ La thèse doctorale de Nancy Théberge (en cours) approfondit le soutien social perçu par les élèves eu égard des enseignants et des chargés de supervision.

La FPT en contexte d'intervention auprès d'élèves ayant une déficience intellectuelle (DI)

LE PI COMME PRATIQUE EFFICACE. L'analyse des données recueillies révèle que l'exploitation du PI est considérée par l'équipe-école comme la pratique la plus efficace en matière de mise en œuvre du PFAE auprès des élèves ayant une DI. Selon les différents acteurs, le PI oriente les actions de toute l'équipe-école qui gravite autour des jeunes. Plusieurs facteurs expliquent cette contribution positive du PI dont quatre retiennent l'attention. D'une part, la préparation/planification des PI, étape essentielle à leur bon fonctionnement, est prise très au sérieux par l'école. Ainsi, plusieurs membres de l'équipe-école y participent. Les autres facteurs essentiels à l'exploitation du PI sont l'élaboration du PI, sa mise en œuvre et sa révision. À noter, la présence d'une personne responsable des PI qui a pour rôle principal de veiller à la richesse et au bon fonctionnement de l'élaboration et de la mise en œuvre des PI. Ce travail se fait de concert avec les différents acteurs scolaires et professionnels autour des jeunes. LA SUPERVISION DES STAGES est une pratique qui se distingue des sept autres écoles. Les stages, à l'interne comme à l'externe, s'appuient sur un encadrement par des superviseurs de stages qui sont tous enseignants à la FPT au sein de l'école. Cette pratique semble permettre aux jeunes de se confronter à diverses réalités de travail tout en étant accompagnés avant d'entreprendre des démarches à l'extérieur de l'école. Ainsi, l'enseignant superviseur estime mieux guider les jeunes dans leurs démarches d'insertion professionnelle.

Les besoins de formation des enseignants du PFAE : faire face à l'hétérogénéité

Questionnés sur leurs besoins de formation prioritaire, c'est tout au plus le quart des enseignants du PFAE qui manifestent certains besoins de formation. Dans le domaine de la gestion de classe, la gestion des transitions entre l'école et le marché du travail retient l'attention pour 28 % des enseignants. Il en va de même pour les stratégies de motivation des élèves dans le domaine de la gestion du comportement. Quant aux domaines de la planification de l'enseignement, de l'enseignement à un groupe d'élèves hétérogène et de la collaboration avec les familles et les professionnels, 24 % manifestent des besoins de formation spécifique à la planification de la différenciation, la conception de matériel pédagogique, l'enseignement à un groupe diversifié, l'apprentissage par alternance travail-études et la participation parentale. Seuls 20 % des enseignants identifient l'adaptation des évaluations aux particularités des élèves (domaine de l'évaluation individualisée) comme besoin de formation prioritaire.

PARTIE E – PISTES DE RECHERCHE

Les croyances relatives aux élèves ayant des besoins particuliers

Les résultats de cette étude soulèvent l'hypothèse de l'impact des croyances des enseignants sur la réussite des jeunes à la FPT. Une étude portant sur les croyances des enseignants de l'adaptation scolaire eu égard aux capacités de leurs élèves semble tout à fait à propos, compte tenu de l'importance de ces croyances sur la relation pédagogique, l'apprentissage et la motivation à apprendre des élèves.

Une différenciation pédagogique mal comprise et intégrée

Les résultats de l'étude mettent en évidence la compréhension partielle et mal intégrée de la différenciation pédagogique. Une étude plus large portant sur la compréhension de la différenciation en adaptation scolaire au secondaire et ses applications dans une variété de contextes mérite d'être envisagée.

Des taux de certification et d'abandon qui diffèrent d'une école à l'autre

Les résultats révèlent des variations importantes du taux d'obtention de certification d'une école à l'autre. Les données recueillies dans le cadre de cette étude permettent de soulever une hypothèse explicative mais sans plus. Il serait pertinent d'obtenir une nouvelle série de données permettant de mieux comprendre ses écarts.

Un plan d'intervention considéré peu efficace et « broche à foin!⁴ »

Une recherche portant sur l'exploitation articulée du PI en contexte de PFAE, selon les attentes énumérées dans le programme, permettrait une meilleure compréhension de son apport et de ses limites dans l'atteinte des objectifs scolaires et professionnels des élèves. Il s'agit là d'un enjeu majeur.

⁴ Propos d'un intervenant

PARTIE F – RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE

Les références qui suivent se résument à celles utilisées dans le cadre du rapport.

Brophy, J.E. (1985). Teacher-student interaction. In J.B. Dusek (Ed). *Teacher expectancies*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Brophy, J.E. et Good, T.L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M.C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.

Cohen, L., Manion, L. et Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education* (5e éd.). London: Routledge.

Conseil supérieur de l'éducation (2008). *De la flexibilité pour un diplôme d'études secondaires de qualité au secteur des adultes*. Québec : Gouvernement du Québec.

Gouvernement du Québec (2006). *Classe ordinaire et cheminement particulier de formation temporaire. Analyse du cheminement scolaire des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à leur arrivée au secondaire*. Québec : Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs. Récupéré de : http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/doc06/EDAA_brochure_470990.pdf

Gouvernement du Québec (2008). *Enseignement secondaire, deuxième cycle – Chapitre 5 et programmes d'études du parcours de formation axée sur l'emploi. Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport sur l'appropriation du programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Comité-conseil sur les programmes d'études.

Hlaldy Rispal, M. (2002). *La méthode des cas, application à la recherche en gestion*. Bruxelles : De Boeck Université.

Horth, R. (1998). *Historique de l'adaptation scolaire au Québec*. Récupéré du site de l'Adaptation scolaire et sociale de langue française à <http://www.adaptationscolaire.net/index.htm>

Joyal, F. et Samson, G. (2009). Quels critères d'employabilité pour des jeunes en difficulté? Dans N. Rousseau (dir.), *Enjeux et défis associés à la qualification : La quête d'un premier diplôme d'études secondaires* (pp. 233-248). Québec: Presses de l'Université du Québec, Collection Éducation/Recherche.

Landry, C. et Mazalon, É. (1997). Les partenariats école-entreprise dans l'alternance au Québec : un état des recherches. *Éducation permanente*, 131(2), 37-50.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education* (Éd. rév.). San Francisco, CA : Jossey-Bass.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *Programme de formation de l'école québécoise. Parcours de formation axée sur l'emploi* (Version approuvée). Québec : Gouvernement du Québec.
- Richardson, V. (2001). *Handbook of research on teaching*. American Research Association.
- Rousseau, N., Tétreault, K., Bergeron, G. et Carignan, M. (2007). Schématisation des trajectoires scolaires des jeunes : vers une meilleure compréhension de la situation. *Éducation et francophonie, XXXV(1)*, 76-93.
- Rousseau, N., Tétreault, K. et Vézina, C. (2006). *Portrait de trois cohortes d'élèves de la Mauricie : Rapport final* [Rapport de recherche]. Observatoire de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de la Mauricie, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Rousseau, N., Tétreault, K. et Vézina, C. (2008). Parcours scolaire normatif et obtention d'un premier diplôme chez les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA). Dans J. Myre-Bisailon et N. Rousseau (dir.), *Les jeunes en grande difficulté : contextes d'intervention favorables* (pp. 9-38). Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Stronge, J.H. (2007). *Qualities of effective teachers*, 2e édition. ASCD.
- Stronge, J.H., Tucker, P.D. et Hindman, J.L. (2004). *Handbook for qualities of effective teachers*. ASCD.
- Vultur, M. (2003). *L'insertion sociale et professionnelle des jeunes « désengagés » : Analyse du programme d'intervention de La Réplique* (Rapport de recherche). Sainte-Foy : Institut national de la recherche scientifique.

ANNEXE 1

RÉPARTITION DES PARTICIPANTS PAR ÉCOLE ET PAR RÉGION / PRÉCISIONS MÉTHODOLOGIQUES

Le Tableau 1 présente avec précision la répartition des participants par école et par région. On y trouve également le nombre de participants à chacune des activités de collecte de données. À la lecture du tableau, on constatera l'absence du questionnaire d'intention de formation, de l'entrevue de petits groupes avec les élèves, l'entrevue avec le personnel scolaire dans l'école 7, et ce, dû à des conditions hivernales exceptionnelles ayant causé l'annulation du transport aérien. Enfin, l'école 4 est caractérisée par une clientèle homogène d'élèves ayant une déficience intellectuelle. Le questionnaire de soutien et celui de différenciation n'ont pu être complétés.

Tableau 1 : Répartition des participants selon leur région et outils de collecte de données ayant été utilisés

PARTICIPANTS ET Outils		Mauricie			Montréal	Saguenay Lac-St-Jean	Gaspésie	Chaudière- Appalaches	TOTAL	Montréal	TOTAL
		ÉCOLE 1	ÉCOLE 2	ÉCOLE 3	ÉCOLE 5	ÉCOLE 6	ÉCOLE 7	ÉCOLE 8		ÉCOLE 4**	
ÉLÈVES	Entr. petits groupes*	29 (5)	32 (5)	7 (2)	7 (1)	39 (7)	10 (-)	35 (4)	149 (24)	18 (3)	167 (27)
	Q. soutien	21	24	5	13	24	11	30	128	-	
	Q. différenciation	22	25	5	14	27	12	32	137	-	
	Plans d'intervention	19	14	4	12	27	2	25	103	17	120
	Bulletins	20	29	5	12	34	12	24	136	17	153
	Q. intentions	29	32	7	14	39	-	35	156	18	174
PERSONNEL SCOLAIRE	Entrevues ind.	6	8	4	2	6	-	6	32	8	40
	Q. implantation	53***			12	3	5	19	92	6	98
	Q. besoins	2	4	3	2	4	4	3	22	3	25
SUPERV. ENTREPRISE	Entrevues tél.	23	10	5	11	7	2	-	58	-	
PARENTS	Entrevues tél.	6	4	2	4	11	5	4	36	1	37

* Le chiffre du haut présente le nombre d'élèves participants, alors que celui entre parenthèses rend compte du nombre d'entrevues de petits groupes réalisées.

** Écoles accueillant uniquement des élèves ayant une déficience intellectuelle – Deux questionnaires n'ont pu être complétés.

*** Questionnaire d'implantation : question d'identification demande le nom de la région et non celui de l'école.

Les outils de collecte de données sont principalement d'ordre qualitatif. Ils comprennent l'entrevue individuelle semi-dirigée auprès de la direction d'école, des enseignants et de tous les autres acteurs de l'école engagés dans le Parcours de formation axée sur l'emploi (par exemple : conseillers d'orientation, psychoéducateurs, orthopédagogues, etc.). Cette entrevue portait sur la description des actions posées à l'égard de la différenciation pédagogique, de l'exploitation des ressources complémentaires, de l'élaboration du PI (besoins pédagogiques et vocationnels), des pratiques de concertation entre le milieu scolaire et de l'entreprise, et de l'organisation des enseignements. Une entrevue téléphonique individuelle semi-dirigée auprès des chargés de supervision de stage de l'entreprise portait sur les pratiques de concertation entre le milieu scolaire et de l'entreprise. Une entrevue téléphonique semi-dirigée auprès des parents portait sur l'élaboration du PI (besoins pédagogiques et vocationnels). Une entrevue de petits groupes semi-dirigée auprès des élèves portait sur la différenciation pédagogique, l'exploitation des ressources complémentaires, l'élaboration du PI (besoins pédagogiques et vocationnels) et la nature de l'expérience scolaire. Les copies des PI ont permis de mieux documenter la planification du PI de même que la différenciation pédagogique (pratiques déclarées en entrevue en lien aux pratiques documentées dans le PI). Enfin, un questionnaire de type Likert portant sur les besoins de formation, adapté du «Questionnaire des besoins des enseignants » (McDonald, Sobsey, MacPherson-Court et Rousseau, 1996, en version anglaise; Rousseau, McDonald et MacPherson-Court, 2004, en version française)⁵, a permis d'aborder les besoins de formation

⁵ McDonald, L., MacPherson-Court, L., Sobsey, D. et Rousseau, N. (1996). *Task Force on Integration, Final Report, Edmonton* [Rapport de recherche]. Edmonton, Alberta : Université de l'Alberta.

perçus pour favoriser la mise en oeuvre du Parcours de formation axée sur l'emploi, et ce, tant dans les programmes de la formation générale que dans ceux de la formation pratique. Les données quantitatives concernent uniquement la documentation administrative relative aux trajectoires des élèves. Ainsi, avec la collaboration de la direction d'école, nous avons documenté sur une période de trois ans une série de variables dont l'obtention ou non du certificat, l'utilisation de passerelles, la poursuite ou l'abandon des études, la raison d'abandon (le cas échéant). En plus de la direction d'école, les élèves ont été invités à nous transmettre, par courriel ou téléphone, des informations relatives à l'accès au marché du travail (avant ou après l'obtention du diplôme) et, le cas échéant, la raison d'entrée en emploi avant l'obtention du diplôme.

Rousseau, N., McDonald, L. et MacPherson-Court, L. (2004). Besoin de formation et enseignement inclusif : l'expérience albertaine. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (295-323). Québec : Presses de l'Université du Québec.

ANNEXE 2
PRÉSENTATION D'UNE SYNTHÈSE DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE AU
SÉMINAIRE QISAQ EN OCTOBRE 2011



QUALIFICATION ET INSERTION
SOCIOPROFESSIONNELLE DES
JEUNES ADULTES QUÉBÉCOIS

4^e Séminaire

QISAO

**Étude longitudinale
portant sur les
pratiques efficaces en
matière de mise en œuvre
du PFAE**

Nadia Rousseau, Ghislain Samson et
Sylvie Ouellet

25 octobre 2011

Université du Québec à Trois-Rivières



Chaire de recherche
Normand-Maurice

ASSISTANTS DE RECHERCHE

1^{er} cycle

- × Pierre-Luc Fillion
- × Violaine Fugère

2^e cycle

- × Julie Charbonneau

3^e cycle

- × France Joyal
- × Mathieu Point
- × Nancy Théberge
- × Karine Messier Newman

Professionnelle de recherche

- × Marie-France Babin

PLAN DE LA PRÉSENTATION

- ❖ Problématique
- ❖ Objectifs de recherche
- ❖ Repères méthodologiques
- ❖ Quelques résultats
- ❖ Regard sur les trajectoires
- ❖ Regard sur l'efficacité des pratiques
- ❖ Regard sur les besoins de formation
- ❖ En conclusion

PROBLÉMATIQUE

- ✘ Étude de cohortes: taux d'obtention d'un premier diplôme très faible chez les jeunes EHDA, de 9,96 % à 37,95 % (17-18 ans à 25-26 ans) (Rousseau, Tétreault et Vézina, 2006; Rousseau, Tétreault, Bergeron et Carignan, 2007)
- ✘ Baisse importante de l'accessibilité des emplois pour les jeunes sans diplôme d'études secondaires (Vultur, 2003; Gauthier, Hamel, Molgat, Trottier, Turcotte et Vultur, 2004)
- ✘ L'accès au marché du travail a une incidence positive sur la qualité de vie et le sentiment de bien-être (Wrzensniewski et Dutton, 2001; Wrzensniewski, McCauley, Rozin et Wchwartz, 1997)
- ✘ Le non-emploi conduit à l'ostracisme social (Williams et Zadro, 2001; Twenge, Catanese et Baumeister, 2002)

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

5

PROBLÉMATIQUE

- ✘ Urgence d'agir en matière de qualification pour les élèves ayant des défis scolaires importants!
 - ✘ Qualification qui se traduit par l'obtention d'un diplôme reconnu

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

6

OBJECTIFS DE RECHERCHE

7

OBJECTIF 1

Identifier et analyser les pratiques efficaces en matière de mise en œuvre du PFAE dans huit écoles qui présentent des caractéristiques régionales différentes.

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

8

SOUS-OBJECTIFS DE L'OBJECTIF 1

Pratiques efficaces en lien à :

- a) **la différenciation pédagogique** (formation générale)
- b) **l'exploitation des services complémentaires** (ex. service d'orientation)
- c) **la coordination des actions dans les milieux scolaire et entrepreneurial** (structuration des stages et la formation des chargés de supervision de l'entreprise)
- d) **l'exploitation du plan d'intervention** (participation des parents et des jeunes dans sa construction, besoins scolaires et vocationnels)
- e) **l'innovation dans l'organisation des enseignements** (innovation dans les pratiques de concertation entre les acteurs de la formation pratique et générale, des services complémentaires, des chargés de supervision en entreprise et de la famille)

OBJECTIF 2

Analyser les trajectoires des élèves à l'intérieur du PFAE, notamment le taux de diplomation, le recours aux passerelles et l'entrée en emploi.

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

9

L'analyse comprend le recours aux passerelles (de la FPT à la FMS, de FMS au DEP) et l'entrée en emploi (avant ou après l'obtention du diplôme et quel type de diplôme).

OBJECTIF 3

Analyser les besoins de formation perçus des enseignants et des chargés de supervision en entreprise pour favoriser la mise en œuvre du PFAE, et ce, tant dans les programmes de la formation générale que dans ceux de la formation pratique.

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

10

REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES

11

PARTICIPANTS

7 écoles secondaires (+1 école DI) / 6 régions administratives

- × 186 élèves (104 FMS et 82 FPT)
 - + H = 134
 - + F = 52
- × 39 parents
- × 30 enseignants, 8 intervenants et 6 directions d'école
- × 58 superviseurs d'entreprises

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

12

Les participants de l'école qui reçoit les élèves ayant une déficience intellectuelle ne sont pas comptabilisés ici.

OUTILS DE COLLECTE : ÉLÈVES

Entrevue semi-dirigée en petits groupes (6 à 8 élèves)

- Exploitation des ressources complémentaires
- Élaboration du plan d'intervention
- Nature de l'expérience scolaire

Questionnaires

- La différenciation pédagogique dans le PFAE
(Rousseau, Samson, Ouellet, Desmarais, Théberge et Phillion, 2010)
- Échelle de mesure du soutien social en contexte de transition école-travail (Ruiller, 2008, adapté par Théberge, 2010)

OUTILS DE COLLECTE : PERSONNEL

Entrevue individuelle semi-dirigée (directions d'école, intervenants, enseignants)

- × Différenciation pédagogique
- × Exploitation des ressources complémentaires
- × Élaboration du plan d'intervention
- × Pratiques de concertation et organisation de l'enseignement

Questionnaires

- × Questionnaire portant sur l'implantation du Parcours de formation axée sur l'emploi (Rousseau, Samson et Ouellet, 2009)
- × Questionnaire portant sur les besoins de formation des enseignants et des intervenants du PFAE (McDonald, Sobsey, MacPherson-Court et Rousseau, 1996; version fr. de Rousseau, McDonald, MacPherson-Court, 2004; adapté par Rousseau, Théberge, Samson et Ouellet, 2009)

OUTILS DE COLLECTE : AUTRES

Pour les chargés de
supervision de
l'entreprise

Pour les parents

Entrevue téléphonique
semi-dirigée

Entrevue téléphonique
semi-dirigée

Pratiques de
concertation entre le
milieu scolaire et
l'entreprise

Élaboration du plan
d'intervention

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

15

QUELQUES RÉSULTATS

CARACTÉRISTIQUES DES ÉLÈVES INSCRITS AU
PARCOURS DE FORMATION AXÉE SUR L'EMPLOI

16

INTENTION DE FORMATION SELON LE PROGRAMME DE L'ÉLÈVE (FPT / FMS)

Intention des élèves inscrits au PFAE (n=174)		
	FPT n=77 (100%)	FMS N=97 (100%)
Certificat PFAE	34 46,6%	21 23,9%
Centre d'éducation des adultes	19 26,0%	19 21,5%
• pour DES	10 13,7%	15 17,0%
• pour préalables	9 12,3%	4 4,5%
Passerelle DEP	5 6,8%	28 31,8%
Ne sait pas	14 19,2%	10 11,4%
Autre	1 1,4%	10 11,4%
* 13 élèves n'ont pas répondu		

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

17

La case « Autre » comprend les réponses suivantes : pré-DEP (5); finir mon secondaire (2); rester à l'école (2); finir mes études et aller au cégep ou à l'université (1); musique (1).

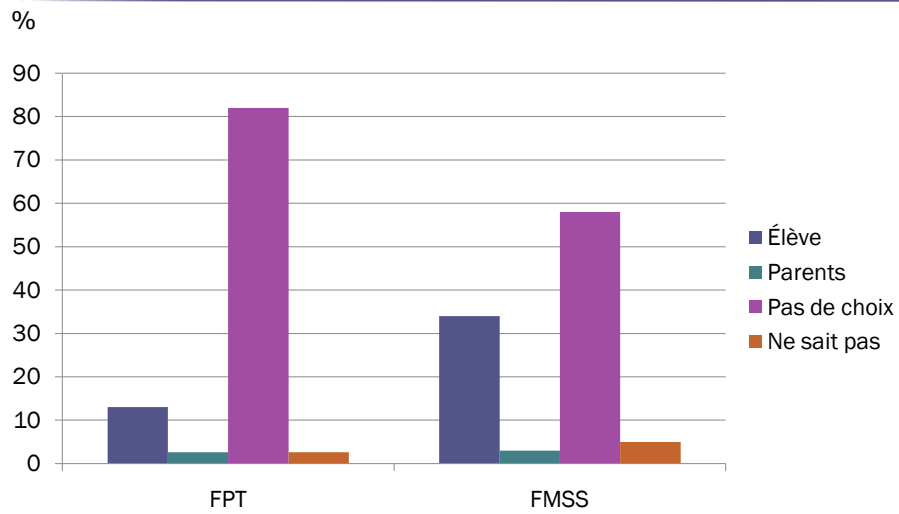
INTENTION DE FORMATION SELON LA PROVENANCE DE L'ÉLÈVE

Intention des élèves inscrits au PFAE (n=174)			
	Classe de provenance		
	Régulière n= 39	Adaptation scolaire n=112	Pas certain n=9
Certificat PFAE	6 15,4%	46 41,1%	2 22,2%
Centre d'éducation des adultes	6 15,4%	31 27,7%	1 11,1%
• pour DES	5 12,8%	20 17,9%	0 0%
• pour préalable	1 2,6%	11 9,8%	1 11,1%
Passerelle DEP	16 41,0%	13 11,6%	4 44,4%
Ne sait pas	5 12,8%	17 15,2%	2 22,2%
Autre	6 15,4%	5 4,5%	0 0%
* 14 élèves n'ont pas répondu			

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

18

CHOIX DE FRÉQUENTATION



Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

19

QUELQUES RÉSULTATS

QUESTIONNAIRE PORTANT SUR L'IMPLANTATION DU
PARCOURS DE FORMATION AXÉE SUR L'EMPLOI

20

QUESTIONNAIRE D'IMPLANTATION DU PFAE

- × **80,4 %** affirment avoir une **bonne ou une excellente** connaissance du PFAE
- × **18,5 %** affirment avoir une connaissance **faible ou nulle**
- × **Fonction des répondants (n= 98) :**
 - + 61,5 % enseignants en adaptation scolaire
 - + 13,2 % enseignants au régulier
 - + 11,0 % directions d'école
 - + 6,6 % éducateurs spécialisés
 - + 5,5 % non spécifié
 - + 2,2 % psychoéducateurs

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

21

QUESTIONNAIRE D'IMPLANTATION DU PFAE

Énoncés	Accord	Désaccord
Le PFAE répond à un besoin de formation chez les jeunes ayant des difficultés scolaires.	89,1 %	10,9 %
Le PFAE répond à un besoin des jeunes ayant une déficience intellectuelle ou un handicap.	55,4 %	40,2 %
Le plan d'intervention est un élément important pour la réussite de chacun des jeunes inscrits au PFAE.	79,6 %	20,4 %
Il est important, au PFAE, que les parents s'impliquent activement dans la démarche de plan d'intervention.	93,8 %	6,2 %
La démarche de plan d'intervention doit être utilisée pour faciliter l'insertion socio-professionnelle des jeunes inscrits au PFAE.	89,8 %	10,2 %

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

22

Accord = totalement en accord et en accord
 Désaccord = totalement en désaccord et en désaccord

QUESTIONNAIRE D'IMPLANTATION DU PFAE

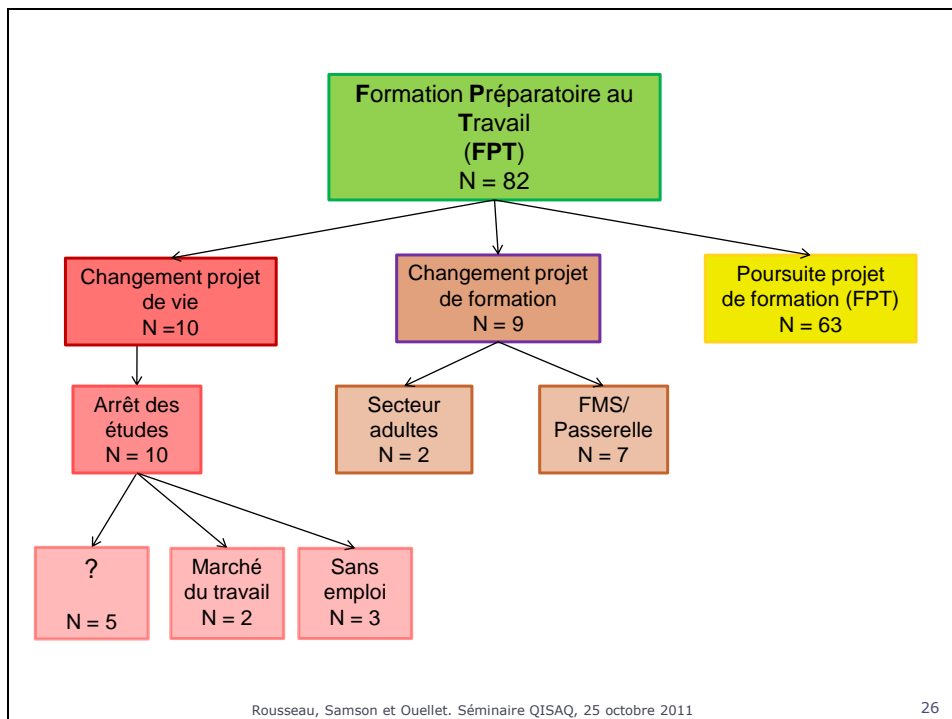
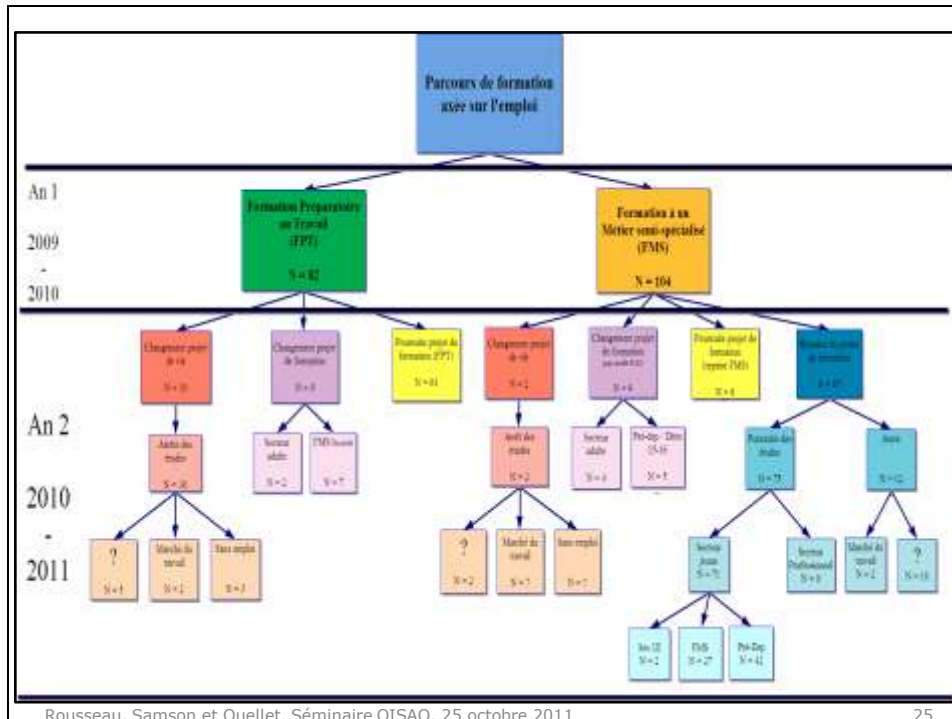
Énoncés	Accord	Désaccord
Les milieux de stage pour la FPT sont faciles à recruter.	42,4 %	46,7 %
Les milieux de stage pour la FMS sont faciles à recruter.	43,4 %	45,6 %
L'âge des élèves représente <u>un défi</u> dans le recrutement des milieux de stage.	67,4 %	27,1 %
L'encadrement des jeunes en milieu de travail s'effectue <u>facilement</u> par le chargé de supervision de l'entreprise (formateur).	68,4 %	23,5 %
L'encadrement des jeunes en milieu de travail s'effectue <u>facilement</u> par le superviseur du milieu scolaire.	80,6 %	13,3 %

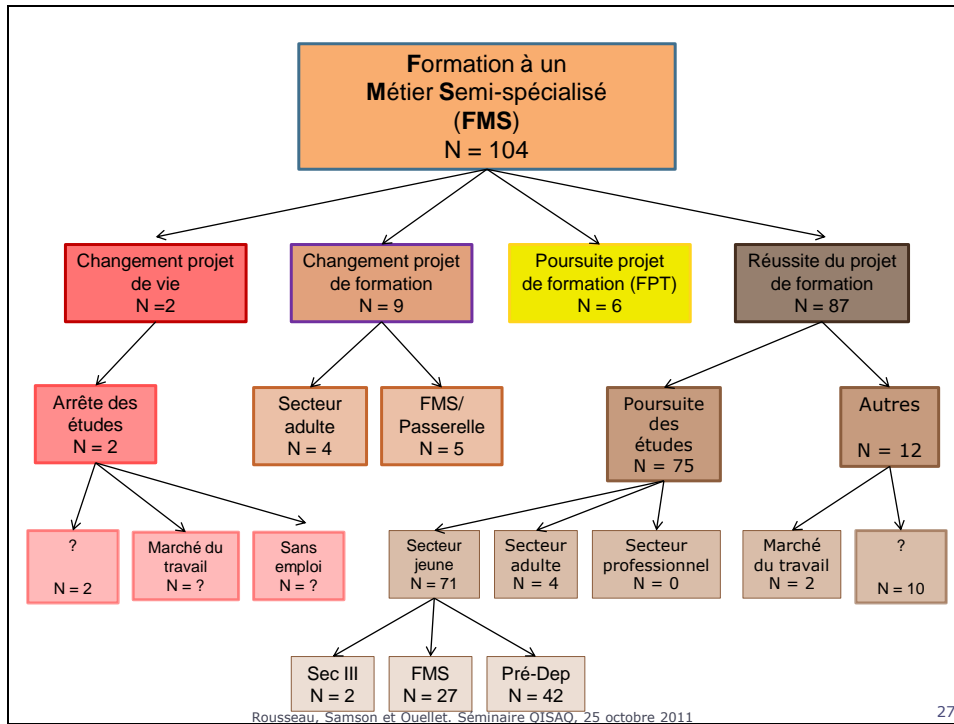
Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

23

**EN LIEN AVEC L'OBJECTIF 2 :
REGARD SUR LES TRAJECTOIRES À
L'INTÉRIEUR DU PFAE**

24





EN LIEN AVEC L'OBJECTIF 1 :
REGARD SUR L'EFFICACITÉ DES PRATIQUES

FORCES ET DÉFIS IDENTIFIÉS PAR LES ACTEURS DE L'ÉCOLE

29

FORCES ET DÉFIS

Milieux	Forces	Défis
École 1 (3 enseignants / 1 direction)	<ul style="list-style-type: none"> •Concertation •Organisation des enseignements 	<ul style="list-style-type: none"> •Plan d'intervention
École 2 (5 enseignants / 1 direction)	<ul style="list-style-type: none"> •Concertation 	<ul style="list-style-type: none"> •Concertation •Plan d'intervention
École 3 (2 enseignants / 1 direction)	<ul style="list-style-type: none"> •Organisation des enseignements 	<ul style="list-style-type: none"> •Plan d'intervention
École 4 (5 enseignants)	<ul style="list-style-type: none"> •Différenciation pédagogique 	<ul style="list-style-type: none"> •Plan d'intervention
École 5 (3 enseignants / 1 direction)	<ul style="list-style-type: none"> •Concertation •Plan d'intervention 	<ul style="list-style-type: none"> •Différenciation pédagogique
École 6 (5 enseignants / 1 direction)	<ul style="list-style-type: none"> •Différenciation pédagogique •Concertation 	<ul style="list-style-type: none"> •Exploitation des services complémentaires
École 7 (1 enseignant / 1 direction)	<ul style="list-style-type: none"> •Exploitation des services complémentaires 	<ul style="list-style-type: none"> •Différenciation pédagogique

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

30

Les cinq volets étudiés : différenciation pédagogique, exploitation des services complémentaires, plan d'intervention, pratiques de concertation, organisation des

EFFICACITÉ DES PRATIQUES



Plan
d'intervention



Différenciation



Services
complémentaires



Supervision des
stages

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

31

EFFICACITÉ DES PRATIQUES



Plan
d'intervention

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

32

PLAN D'INTERVENTION: PARTICIPANTS CLASSE HÉTÉROGÈNE (n=101)

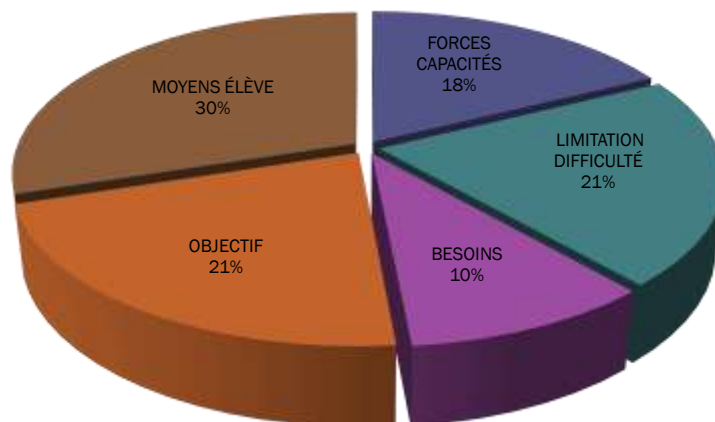
Présence	Fréquence	%
Élèves	99	96,1 %
Parents	75	72,8 %
Enseignants	70	68,0 %
Intervenants	61	59,2 %
Directions	51	49,5 %

Il est à noter que 186 élèves ont participé à notre étude. De ce nombre, 101 PI ont été analysés. Parmi les PI non analysés, 28 élèves ont refusé de nous transmettre leur PI et 57 n'ont pas été envoyé à l'équipe de recherche.

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

33

PLAN D'INTERVENTION: LES DIFFÉRENTS ÉLÉMENTS DES PI (CLASSE HÉTÉROGÈNE)



Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

34

PLAN D'INTERVENTION: LES DIFFÉRENTS ÉLÉMENTS DES PI (CLASSE HÉTÉROGÈNE)

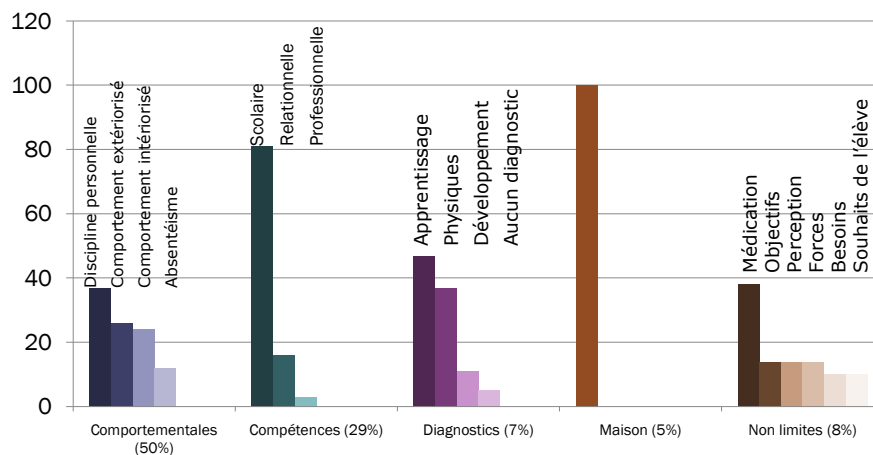
Forces (87 %)			Non Forces (13 %)		
Qualités personnelles	41%	<i>Elle est très travaillante.</i>	Description	64%	<i>Il est en deuxième année de FPT.</i>
Intérêt	27%	<i>Veut devenir mécanicien.</i>	Médication	23%	<i>Il prend sa médication.</i>
Niveau compétence	12%	<i>Il réussit bien dans ses stages.</i>	Besoins	7%	<i>Il a besoin de mesure d'adaptation.</i>
Habilitété	6%	<i>Habilitété au plan manuel.</i>	Souhait parents	3%	<i>Les parents souhaitent une évolution.</i>
Encadrement	5%	<i>Les parents sont très impliqués et très préoccupés par la réussite de l'élève.</i>	Moyens	3%	<i>Il faut donner des consignes écrites.</i>
Emploi	3%	<i>Il fait la tonte de gazon l'été.</i>			
Autres*	6%				
Total	100%		Total	100%	

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

35

* Compétence relationnelle (2%), Discipline personnelle (2%), Implication scolaire (2%)

PLAN D'INTERVENTION DES CLASSES HÉTÉROGÈNES: LES LIMITES



Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

36

Clinique : signifie que l'élève a un diagnostic (TED, non voyant, TDAH...).

Niveau de compétence : regroupe les compétences académiques, professionnelles, sociales, personnelles.

Comportement : regroupe les comportements extériorisés et intériorisés, absentéisme et la discipline personnelle.

Maison : regroupe tous les énoncés référents à la vie privée de l'élève et ses activités à la maison. Ex.: *Il se couche tard, il ne fait pas ses devoirs, son père est absent.*

Comportementales

Absentéisme : 1-Absentéisme. 2-Il s'absente à l'occasion. 3-Absence.

Comportement extériorisé : 1-A eu un comportement de harcèlement envers un autre élève. 2- Il consomme de la drogue. 3-Il est impulsif (agressif).

Comportement intériorisé : 1-Stress lors des examens. 2-Mauvaise estime de soi. 3- Elle fait de l'anxiété scolaire.

Discipline personnelle : Regroupe ce qui est plus personnel à l'élève : 1-Manque d'implication dans l'apprentissage. 2-Ne fait pas ses devoirs.

Compétences

Académique : 1- x éprouve des difficultés importances en français et en mathématique.

Professionnelle : 1-Problème au niveau de son stage.

Relationnelle : 1-Déficiance relationnelle. 2-Parfois il se fait achaler par les autres élèves.

Diagnostics

Apprentissage : 1-... dû à sa dysphasie sévère. 2- Elle voit partiellement de l'œil gauche et ne voit pas de l'œil droit.

Développement : 1- possibilité du trouble envahissant du développement 2- Retard intellectuel léger

Physique : 1-problème d'audition à l'oreille gauche.

Non Limites

Souhait de l'élève : Elle souhaite retrouver ses amis.

Perception : Elle pourrait travailler plus.

Médication : Il a déjà pris une médication pour son déficit de l'attention mais ne la prend plus.

Objectif : Développer son plein potentiel

Force : Elle veut s'avancer. 2- Réussite dans 3 matières.

PLAN D'INTERVENTION: LES DIFFÉRENTS ÉLÉMENTS DES PI (CLASSE HÉTÉROGÈNE)

Besoins (49 %)		Non Besoins (51 %)	
Apprentissage scolaire	35%	Absence information	45%
Adaptation	12%	Objectif	25%
Encadrement	11%	Moyen	19%
Apprentissage professionnel	11%	Limite	11%
Motivation	8%		
Services complémentaires	8%		
Apprentissage fonctionnel	6%		
Concentration	5%		
Compétences sociales	4%		
Total	100%	Total	100%

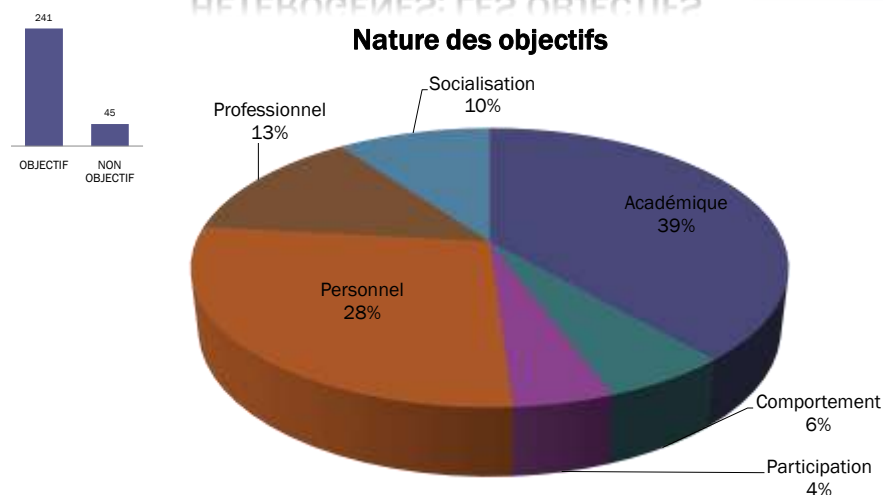
Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

37

Une variété d'énoncés désigne les besoins au plan d'intervention :

- Fréquenter l'école
- Améliorer les compétences/résultats disciplinaires
- Améliorer le rythme d'apprentissage
- Terminer son secondaire
- Dysphasie, autisme, difficultés d'apprentissage, braille
- Confiance, encouragement, encadrement, affirmation, anxiété
- Contrôle de soi, toxicomanie
- Parcours de formation axée sur l'emploi

PLAN D'INTERVENTION DES CLASSES HÉTÉROGÈNES: LES OBJECTIFS



Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

38

PLAN D'INTERVENTION DES CLASSES HÉTÉROGÈNES - COHÉRENCE ENTRE LES PARTIES

Limites → Besoins

Partielle : 23
Cohérence : 19
Incohérence : 153

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

39

Plusieurs plans d'intervention ne comportaient pas de sections Besoins.

PLAN D'INTERVENTION DES CLASSES HÉTÉROGÈNES - COHÉRENCE ENTRE LES PARTIES

Besoins → Objectifs

Partielle : 22
Cohérence : 20
Incohérence : 153

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

40

PLAN D'INTERVENTION DES CLASSES HÉTÉROGÈNES COHÉRENCE ENTRE LES PARTIES

Objectifs → Moyens

Partielle : 71
Cohérence : 53
Incohérence : 71

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

41

PLAN D'INTERVENTION: LES BESOINS ET OBJECTIFS

Besoins

Objectifs

Terminer sa
2^e secondaire

- S'affirmer davantage
- Développer son réseau social

Terminer sa
2^e secondaire

- Se concentrer en classe
- Ne pas se laisser distraire par ses pairs
- Respecter les règles
- Développer son autonomie
- Rechercher l'attention de façon positive

Explorer le
monde du travail

- Explorer le monde du travail

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

42

PLAN D'INTERVENTION: OBJECTIFS ET MOYENS

Objectifs

Travailler le lien avec le tuteur et l'organisation

Poursuivre sa médication

Moyens

- Faire un suivi régulier à l'aide d'un carnet de suivi
- Travailler sa confiance en stage

- Placer l'élève en avant
- Terminer ses modules

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

43

PLAN D'INTERVENTION : RESPONSABLE DES MOYENS (1^{ERE} ANALYSE)



L'enseignante (78 énoncés)

- Adapter la matière à son niveau
- Adapter l'approche pédagogique
- Questionner l'élève
- Lui donner plus de temps



L'élève (258 énoncés)

- Travailler à la maison, faire ses devoirs, lire les textes
- Accepter de se faire encadrer, de recommencer son travail
- Avoir son matériel, un vocabulaire approprié, terminer sa tâche
- Avoir un comportement impeccable, arrêter de parler, demeurer à sa place, subir les conséquences
- Ne pas dessiner, perdre son temps, tomber dans la lune
- Se donner un rôle, poser une question, se servir de ses outils
- Terminer son secondaire, son module, voir le travail à faire, se trouver un intérêt

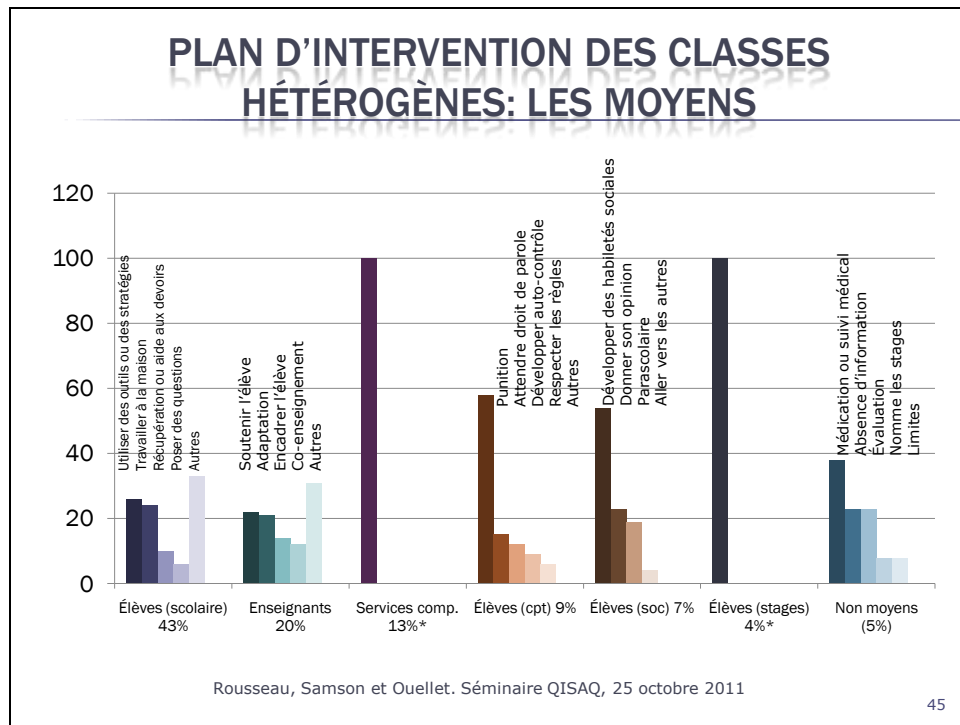


Les services complémentaires (49 énoncés)

- Agente de réadaptation, infirmière, TES, psychoéducatrice, orthophoniste, pédopsychiatre, intervenant en toxicomanie, orthopédagogue (5), conseiller en orientation (8)

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

44



Enseignants :

Dans la majorité des cas, le nom du code est écrit textuellement dans les plans d'intervention analysés. Sinon nous y lisons des synonymes.

*** AUTRES : ATELIER D'ESTIME DE SOI, DÉVELOPPER L'AUTONOMIE, ÉVITER LE STRESS, POSER DES QUESTIONS...

Élèves (scolaire) :

Idem que pour les moyens se rapportant aux enseignants.

*** **Utilisation des outils ou des stratégies:** regroupe des stratégies de lecture, des stratégies de résolution de problèmes mathématiques, l'utilisation de l'agenda.

***AUTRES : CONCENTRATION, FAIRE DES EFFORTS, PARTICIPER, PERSÉVÉRER, PLACE DANS LA CLASSE...

Élèves (cpt) :

Idem que pour les moyens se rapportant aux enseignants.

**** **Punition:** Regroupe les *ne pas...* ex.: 1- moins répliquer, 2- ne pas dessiner en classe.

***AUTRES : IGNORER LES AUTRES, UTILISER UN BON LANGAGE

Élèves (soc) :

Idem que pour les moyens se rapportant aux enseignants.

EFFICACITÉ DES PRATIQUES




Différenciation

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011




46

QUESTIONNAIRE DE DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Les activités les plus souvent proposées par l'enseignant sont :

Activités proposées	Pourcentage
Le travail individuel	 97,8 %
Le travail d'équipe	82,5 %
Les projets	62,7 %

Les activités qui aident le plus à apprendre sont :

Activités proposées	Pourcentage
Le travail d'équipe	 54,7 %
Les projets	 31,4 %
Être aidé par un pair	 24,1 %

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

47




Les activités moins proposées sont le jeu, la manipulation, être aidé par un pair, les ateliers.

QUESTIONNAIRE DE DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Les ressources les plus souvent utilisées par l'enseignant :

Ressources utilisées	Pourcentage
Les journaux	65,7 %
Les émissions ou enregistrements vidéo	60,6 %
Les présentations multimédia (PowerPoint)	56,9 %

Les ressources les plus motivantes :

Ressources utilisées	Pourcentage
Les émissions ou enregistrements vidéo	 38,7 %
Les présentations multimédia (PowerPoint)	 32,8 %
Les images	 29,2 %


Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

48




Les autres ressources utilisées : schémas (53,3 %), images (51,9 %), musique ou enregistrements audio (31,3 %), jeux (22,6 %), TBI (5,1 %)
Autres ressources motivantes : journaux (27,7 %), musique et enregistrements audio (20,4 %), jeux (18,2 %), TBI (10,2 %)

QUESTIONNAIRE DE DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

- × Les modes d'évaluation les plus utilisés par l'enseignant :

Modes d'évaluation	Pourcentage
Les questions à réponses longues	 83,2 %
Les questions à choix multiples	70,1 %
Les questions à réponses courtes	62,8 %

- × Les modes d'évaluation qui conviennent le plus aux élèves :

Modes d'évaluation	Pourcentage
Les questions à choix multiples	 23,4 %
Les questions à réponses courtes	 18,2 %
L'évaluation informatisée	 16,8 %

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

49

Convient à moins de 10 % des élèves : Questions orales, réponses orales, coévaluation (élève-enseignant), autoévaluation, évaluations par les pairs, laboratoire, coévaluation (élève-pair).

QUESTIONNAIRE DE DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

× Depuis le début de l'année, tes enseignants...

Énoncés	Souvent ou très souvent
t'encouragent à poursuivre lorsque tu rencontres un défi	59,1 %
te soulignent les éléments positifs de ton travail	49,6 %
te soulignent tes progrès	47,5 %
t'encouragent à relever des défis adaptés à tes compétences	43,1 %
t'encouragent à être original et créatif	37,2 %
t'aident à gérer ton stress	13,9 %

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

50

QUESTIONNAIRE DE DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

× Depuis le début de l'année, les activités proposées par tes enseignants...

Énoncés	Souvent ou très souvent
te permettent d'utiliser tes forces et tes talents	38,7 %
sont adaptées à tes besoins d'apprentissage	33,6 %
contribuent à te donner confiance en toi	27,0 %
piquent ta curiosité	22,6 %
sont adaptées à tes besoins affectifs	22,6 %

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

51

LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE DES CLASSES HÉTÉROGÈNES

Implique deux éléments indissociables :

- × PROFIL DE L'ÉLÈVE (ou du groupe)
- × ACTES DIFFÉRENCIÉS

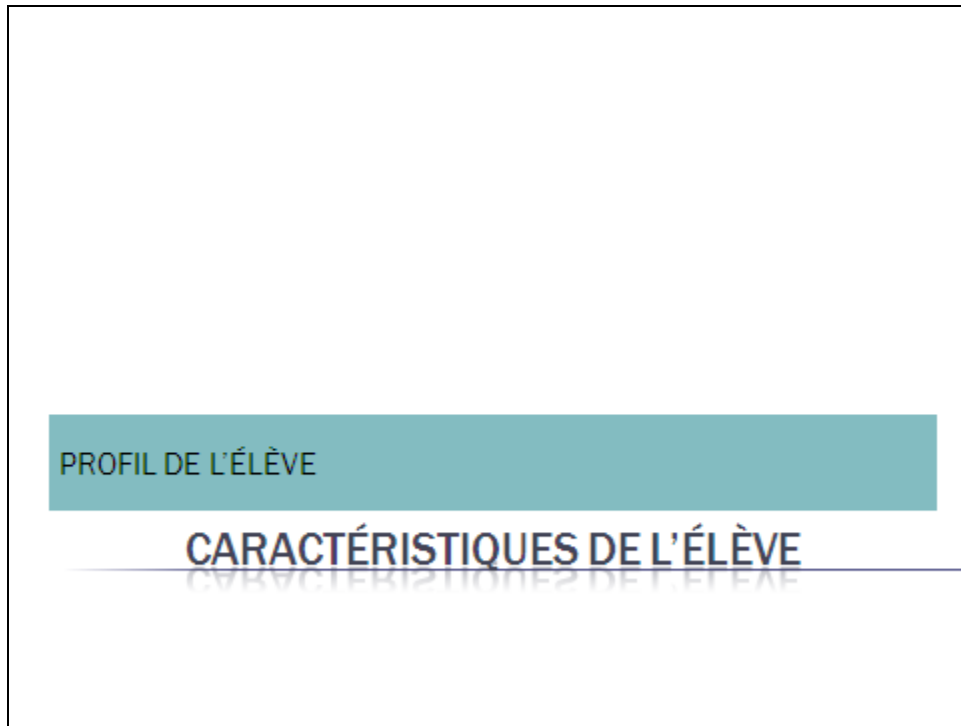
THÈMES ET CATÉGORIES DE LA GRILLE D'ANALYSE POUR L'IDENTIFICATION DES PRATIQUES EN LIEN AVEC LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

PROFIL DE L'ÉLÈVE	ACTES DIFFÉRENCIÉS
1.0 CROYANCES ET PERCEPTIONS	
1.1 PERCEPTIONS DES ÉLÈVES	1.2 PERCEPTIONS DES INTERVENANTS
	1.3 AUTRES
2.0 PROFIL DE L'ÉLÈVE	
2.1 TALENTS ET FORCES	2.5 ATTITUDES ET COMPORTEMENTS
2.2 INTÉRÊTS ET GOÛTS	2.6 PROFILS D'APPRENTISSAGE
2.3 COMPÉTENCES, CONNAISSANCES ET HABILITÉS	2.7 AUTRES
2.4 SANTÉ ET CULTURE	
3.0 PROFIL DU GROUPE	
3.1 BESOINS AU PLAN DU DÉVELOPPEMENT PHYSIQUE	3.4 BESOINS AU PLAN DU DÉVELOPPEMENT MORAL
3.2 BESOINS AU PLAN DU DÉVELOPPEMENT SOCIAL	3.5 BESOINS AU PLAN DU DÉVELOPPEMENT COGNITIF
3.3 BESOINS AU PLAN DU DÉVELOPPEMENT ÉMOTIONNEL	3.6 AUTRES
4.0 ASSISES DE LA SITUATION D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION	
4.1 UN CONTEXTE ASSOCIÉ À UNE PROBLÉMATIQUE	
4.2 PLANIFICATION DES UNITÉS D'APPRENTISSAGE, DES SAVOIRS ESSENTIELS, DES CONCEPTS CLÉS, DES COMPÉTENCES À DÉVELOPPER	
4.3 ÉTABLISSEMENT DES ATTENTES ET DES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE	
4.4 PLANIFICATION DE L'ÉVALUATION	
4.5 AUTRES	
5.0 DÉROULEMENT DE LA SITUATION D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION	
5.1 PHASE DE PRÉPARATION	5.4 ACTIVITÉ-BILAN SUR LA SAÉ
5.2 PHASE DE RÉALISATION	5.5 AUTRES
5.3 PHASE D'INTÉGRATION	
6.0 ÉLÉMENTS DE LA SITUATION ÉDUCATIVE	
6.1 RESSOURCES ET MATÉRIEL	6.5 RESSOURCES HUMAINES
6.2 GESTION DU TEMPS	6.6 COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE
6.3 LOCAUX ET ENVIRONNEMENT	6.7 AUTRES
6.4 GESTION DE LA CLASSE ET DES COMPORTEMENTS	
7.0 RECONNAISSANCE DES APPRENTISSAGES	
7.1 BILAN DES APPRENTISSAGES ET NIVEAUX DE COMPÉTENCES	7.3 ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE, RECOURS AUX PASSERELLES
7.2 QUALIFICATION	7.4 AUTRES
	53

Les sections en rose représentent les caractéristiques établies dans la grille d'analyse pour établir le profil de l'élève;

Les sections en vert représentent les actes différenciés établis dans la grille d'analyse pour identifier les pratiques en lien avec la différenciation pédagogique.

La section 7 est en rose et vert car elle peut représenter à la fois des caractéristiques de l'élève et des actes différenciés.



Les principales références des sections de la grille portant sur le PROFIL DE L'ÉLÈVE sont :

De La Garanderie, A. (1989). *Les profils pédagogiques. Discerner les aptitudes scolaires*. Paris : Le Centurion.

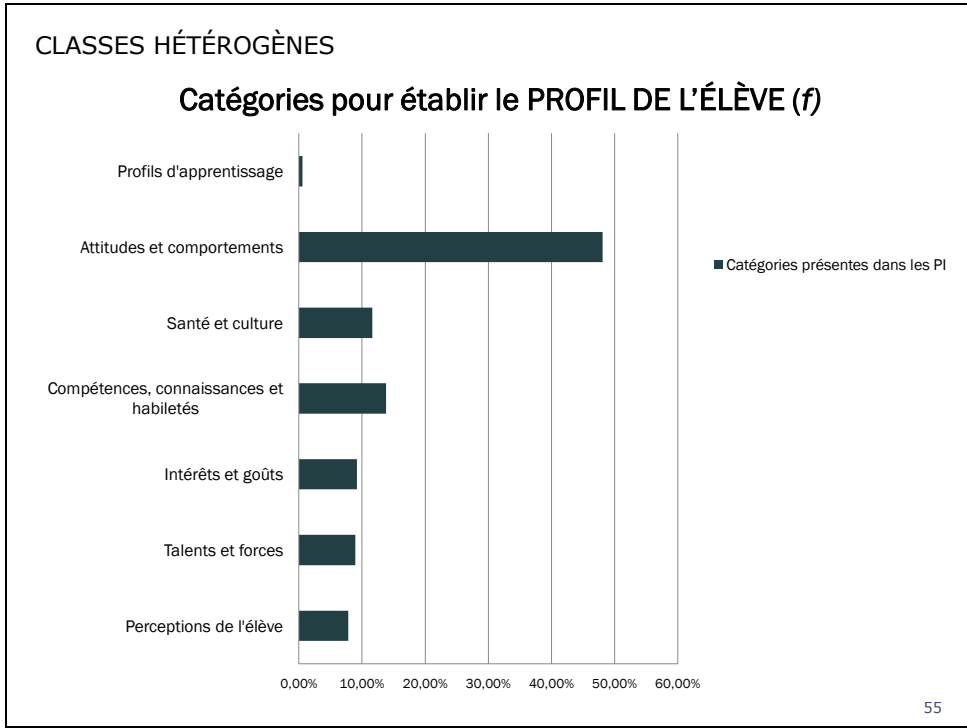
Dunn, R. et Dunn, K. (1993). *Teaching secondary students through their individual learning styles : Practical approaches for grades 7-12*. Needham (Maine) : Allyn & Bacon.

Gardner, H. (1983). *Les formes de l'intelligence*. Paris : Éditions Odile Jacob.

Gillig, J.M. (1999). *Les pédagogies différenciées. Origine, actualité, perspectives*. Paris : De Boeck Université.

Hume, K. (2009). *Pour une pédagogie différenciée au secondaire. La réussite scolaire pour tous*. Montréal : Éditions du Renouveau pédagogique.

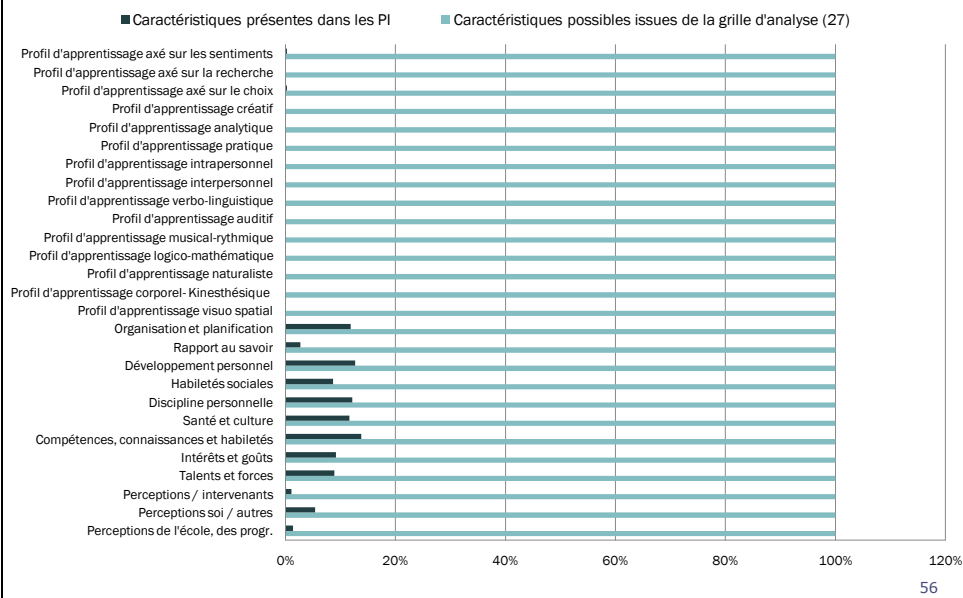
Sternberg, R. (2006). *Recognizing neglected strengths, Educational Leadership*, vol. 64, no 1, p. 30-35.



La principale catégorie retrouvée dans les PI porte sur les attitudes et les comportements. On note très peu d'éléments portant sur les autres catégories, surtout dans les profils d'apprentissage qui représentent seulement 0,54 %.

CLASSES HÉTÉROGÈNES

Caractéristiques pour établir le PROFIL DE L'ÉLÈVE (f)



Les principales caractéristiques servant à établir le profil de l'élève dans les PI sont :

- **Compétences, connaissances et habiletés**
- **Santé et culture** (bagage culturel, peurs, statut socioéconomique, facteur social, milieu de vie, maladies/troubles, médication)
- **Discipline personnelle** (ponctualité, gestion des émotions, hygiène personnelle, honnêteté, assiduité)
- **Habiletés sociales** (relations interpersonnelles, attitude et comportement en travail d'équipe, politesse, respect des autres, attitude envers l'autorité)
- **Développement personnel** (réflexions, introspections, désir d'apprendre, motivation, endurance, persévérance, autonomie, initiative, sens de l'effort)
- **Organisation et planification** (vigilance, gestion et organisation du matériel, souplesse, collaboration, sens des responsabilités, rigueur)

ACTES DIFFÉRENCIÉS

DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Les principales références des sections de la grille portant sur les ACTES DIFFÉRENCIÉS sont :

De Landsheere, V. (1992). *L'éducation et la formation*, Paris, PUF.

Gillig, J.M. (1999). *Les pédagogies différenciées. Origine, actualité, perspectives*, Paris, De Boeck Université.

Gregorc, A. (1982). *Inside styles: Beyond the basics*, Columbia (Connecticut) Gregorc Associates.

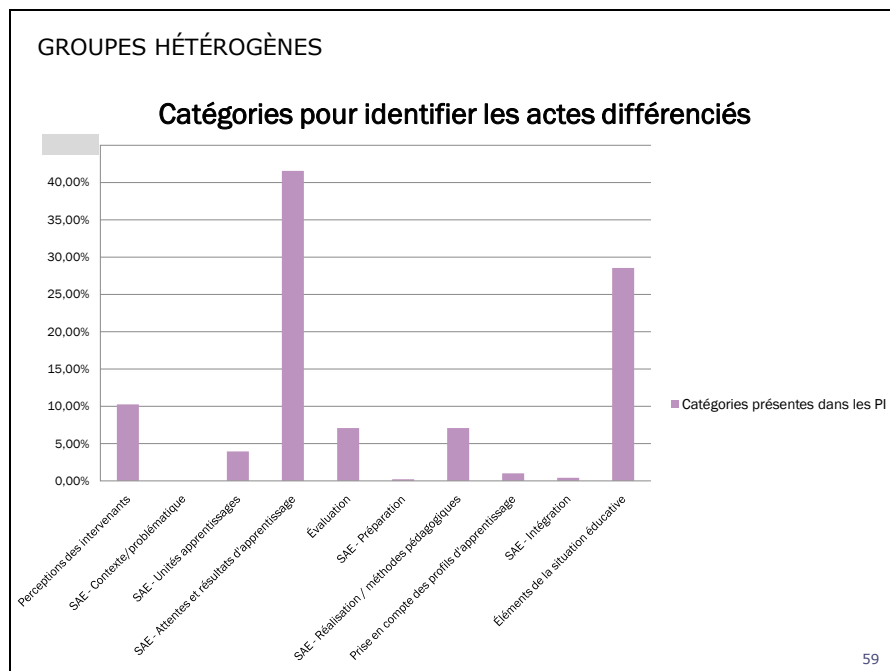
Hume, K. (2009). *Pour une pédagogie différenciée au secondaire. La réussite scolaire pour tous*, Montréal, Éditions du Renouveau pédagogique.

Marzano, R. Pickering, D. et Pollock, J. (2001). *Classroom instruction that works*, Virginie : Alexandria. ASCD.

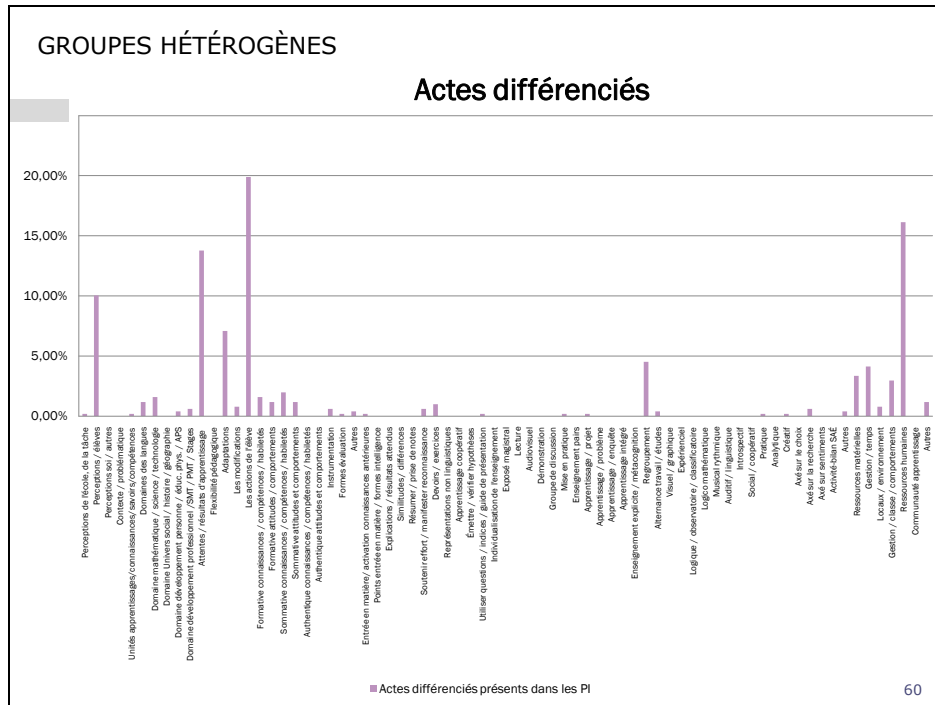
Sousa, David A. (2006). *Un cerveau pour apprendre*, Montréal, Chenelière Éducation.

THÈMES ET CATÉGORIES DE LA GRILLE POUR L'IDENTIFICATION DES PRATIQUES EN LIEN AVEC LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE			
PROFIL DE L'ÉLÈVE		ACTES DIFFÉRENCIÉS	
1.0 CROYANCES ET PERCEPTIONS			
1.1 PERCEPTIONS DES ÉLÈVES	1.2 PERCEPTIONS DES INTERVENANTS	1.3 AUTRES	
2.0 PROFIL DE L'ÉLÈVE			
2.1 TALENTS ET FORCES	2.5 ATTITUDES ET COMPORTEMENTS		
2.2 INTÉRÊTS ET GOÛTS	2.6 PROFILS D'APPRENTISSAGE		
2.3 COMPÉTENCES, CONNAISSANCES ET HABILITÉS	2.7 AUTRES		
2.4 SANTÉ ET CULTURE			
3.0 PROFIL DU GROUPE			
3.1 BESOINS AU PLAN DU DÉVELOPPEMENT PHYSIQUE	3.4 BESOINS AU PLAN DU DÉVELOPPEMENT MORAL		
3.2 BESOINS AU PLAN DU DÉVELOPPEMENT SOCIAL	3.5 BESOINS AU PLAN DU DÉVELOPPEMENT COGNITIF		
3.3 BESOINS AU PLAN DU DÉVELOPPEMENT ÉMOTIONNEL	3.6 AUTRES		
4.0 ASSISES DE LA SITUATION D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION			
4.1 UN CONTEXTE ASSOCIÉ À UNE PROBLÉMATIQUE			
4.2 PLANIFICATION DES UNITÉS D'APPRENTISSAGE, DES SAVOIRS ESSENTIELS, DES CONCEPTS CLÉS, DES COMPÉTENCES À DÉVELOPPER			
4.3 ÉTABLISSEMENT DES ATTENTES ET DES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE			
4.4 PLANIFICATION DE L'ÉVALUATION			
4.5 AUTRES			
5.0 DÉROULEMENT DE LA SITUATION D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION			
5.1 PHASE DE PRÉPARATION	5.4 ACTIVITÉ-BILAN SUR LA SAÉ		
5.2 PHASE DE RÉALISATION	5.5 AUTRES		
5.3 PHASE D'INTÉGRATION			
6.0 ÉLÉMENTS DE LA SITUATION ÉDUCATIVE			
6.1 RESSOURCES ET MATÉRIEL	6.5 RESSOURCES HUMAINES		
6.2 GESTION DU TEMPS	6.6 COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE		
6.3 LOCAUX ET ENVIRONNEMENT	6.7 AUTRES		
6.4 GESTION DE LA CLASSE ET DES COMPORTEMENTS			
7.0 RECONNAISSANCE DES APPRENTISSAGES			
7.1 BILAN DES APPRENTISSAGES ET NIVEAUX DE COMPÉTENCES	7.3 ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE, RECOURS AUX PASSERELLES		7.4 AUTRES
7.2 QUALIFICATION			58

Les sections en rose représentent les caractéristiques établies dans la grille d'analyse pour établir le profil de l'élève;
 Les sections en vert représentent les actes différenciés établis dans la grille d'analyse pour identifier les pratiques en lien avec la différenciation pédagogique.
 La section 7 est en rose et vert car elle peut représenter à la fois des caractéristiques de l'élève et des actes différenciés.



ÉLÉMENTS DE LA SITUATION ÉDUCATIVE représentent la gestion et les mesures de soutien (ressources matérielles, gestion du temps, locaux, environnement, gestion de classe et des comportements, ressources humaines, communauté apprentissage).



Les principaux actes différenciés se situent :

- Dans les actions de l'élève lui-même (19,88%)
- Dans les ressources humaines comme mesures de soutien (16,14%)
- Dans l'établissement des attentes et des résultats d'apprentissage (13,78%)
- Dans les perceptions des intervenants face à l'élève (10,04%)

Différenciation pédagogique

GRILLE D'ANALYSE DÉTAILLÉE

61

BIBLIOGRAPHIE

- De Landsheere, V. (1992). *L'éducation et la formation*. Paris : PUF.
- De La Garanderie, A. (1989). *Les profils pédagogiques. Discerner les aptitudes scolaire*. Paris : Le Centurion.
- Dunn, R. et Dunn, K. (1993). *Teaching secondary students through their individual learning styles : Practical approaches for grades 7-12*. Needham (MN) : Allyn & Bacon.
- Gardner, H. (1983). *Les formes de l'intelligence*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Gillig, J.M. (1999). *Les pédagogies différenciées. Origine, actualité, perspectives*. Paris : De Boeck Université.
- Gregorc, A. (1982). *Inside styles: Beyond the basics*. Columbia : Gregorc Associates.
- Hume, K. (2009). *Pour une pédagogie différenciée au secondaire. La réussite scolaire pour tous*. Montréal : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Marzano, R., Pickering, D. et Pollock, J. (2001). *Classroom instruction that works*. Alexandria (VA): ASCD.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *Programme de formation de l'école québécoise, Parcours de formation axée sur l'emploi*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Sousa, D.A. (2006). *Un cerveau pour apprendre*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Sternberg, R. (2006). Recognizing neglected strength. *Educational Leadership*, vol. 64, no 1, p. 30-35.

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

67

EFFICACITÉ DES PRATIQUES



Services complémentaires

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

68

LES SERVICES ÉDUCATIFS COMPLÉMENTAIRES DANS LES PLANS D'INTERVENTION

L'utilisation des services éducatifs complémentaires dans l'élaboration des plans d'intervention : des exemples...

Psychologie :

- Suivi avec l'élève afin de le conseiller
- Développement de stratégies d'autocontrôle
- Développement de trucs pour aller vers les autres

Éducation spécialisée

- Suivi pour le comportement de l'élève
- Aider l'élève à contrôler son impulsivité
- Soutenir l'apprentissage du braille
- Adapter le matériel pédagogique
- Rencontrer l'élève au besoin

Psychoéducation :

- Travailler sur le comportement social de l'élève
- Suivi sur le développement de l'estime de soi de l'élève
- S'assurer de la participation active de l'élève en classe

Information et orientation :

- Atelier sur l'orientation
- Rencontre avec l'élève
- Visite d'un CFER avec l'élève
- Aider à trouver les goûts et les intérêts de l'élève

Orthopédagogie :

- Soutenir l'élève en lecture
- Aide en français
- Actualiser des mesures d'adaptation
- Faire une évaluation en orthopédagogie

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

69

Orthophonie :

- Une évaluation en orthophonie a été demandée afin d'identifier le trouble d'apprentissage possible de l'élève.

Droits et responsabilités :

- Augmenter son implication dans l'école (membre d'un comité)
- Montrer qu'il peut apporter ses idées dans un comité
- Participer aux projets parascolaires et s'impliquer dans les activités pédagogiques, sportives, etc.
- Intégrer l'élève dans le projet Coopérative des jeunes

Animation sportive, culturelle et sociale :

- Participer aux projets parascolaires et s'impliquer dans les activités pédagogiques, sportives, etc.
- Participer à des activités parascolaires;
- Organiser l'horaire pour jouer au football afin de favoriser la persévérance scolaire.

Santé et services sociaux :

- Infirmière : Aider au niveau de l'hygiène personnelle
- Rééducateur : Suivi avec l'élève 32h/cycle
- Intervenante en toxicomanie : Suivi en toxicomanie, diminuer la consommation
- Intervenante en toxicomanie : Rencontrer l'élève
- Revoir le médecin pour le déficit d'attention

Participation à la vie éducative :

- Aller en récupération (mathématiques, français, 2 jours/cycle)

Utilisation des ressources documentaires :

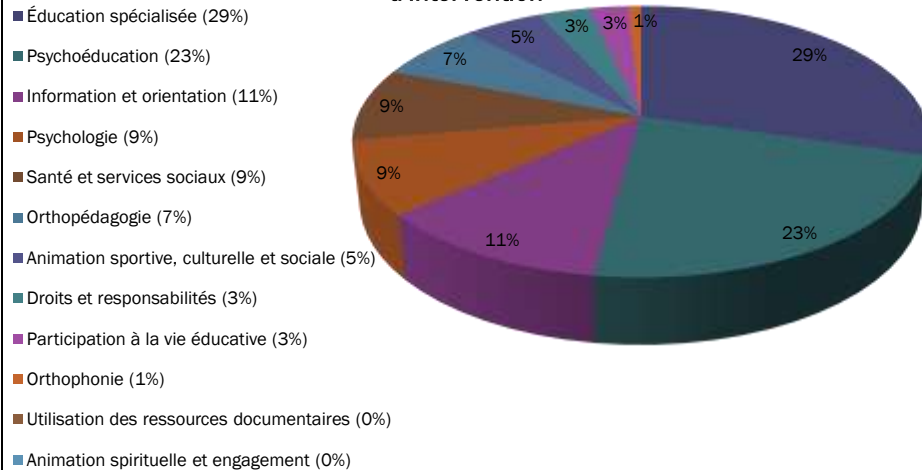
- Aucune référence à ce service dans les plans d'intervention

Animation spirituelle et engagement :

- Aucune référence à ce service dans les plans d'intervention

LES SERVICES ÉDUCATIFS COMPLÉMENTAIRES DANS LES PLANS D'INTERVENTION

Répartition de l'utilisation des services complémentaires dans les plans d'intervention



Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

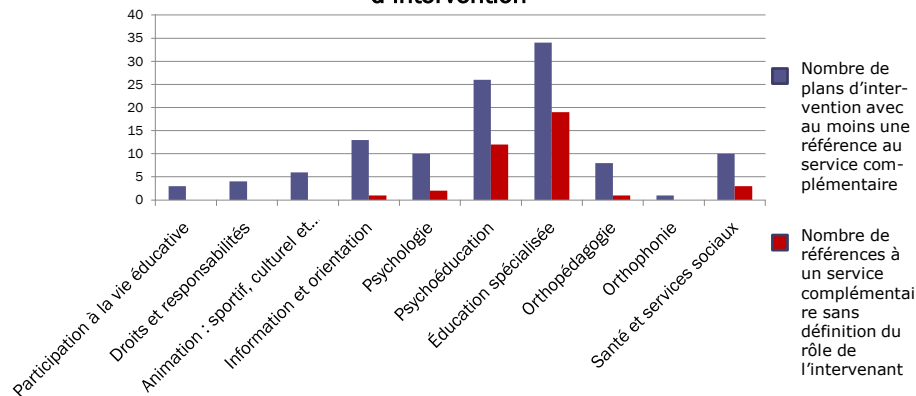
70

Les services d'éducation spécialisée (29%) et de psychoéducation (22%) représentent un peu plus de la moitié des services complémentaires utilisés dans les plans d'intervention (51%).

Par contre, le rôle des intervenants n'est pas toujours défini... (Voir la page suivante)

LES SERVICES ÉDUCATIFS COMPLÉMENTAIRES DANS LES PLANS D'INTERVENTION

Nombre de références aux services complémentaires dans les plans d'intervention



- Peu de références aux services complémentaires
- Plusieurs références restent sans fondement

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

71

Une référence représente toute mention du service dans le plan d'intervention. Par exemple :

- Suivi avec l'élève pour le respect des consignes
- Rencontre prévue avec l'élève
- Aide à la gestion de l'attitude
- Service d'appui ponctuel
- Développement de stratégies d'autocontrôle

Une référence sans fondement est une référence qui ne définit par le rôle de l'intervenant. Par exemple :

- Mention de l'intervenant sans aucune précision
- Présence de l'intervenant à l'élaboration du plan d'intervention sans aucune autre précision

La référence à un service complémentaire n'implique pas que son rôle est bien défini. Pour le service d'éducation spécialisée, c'est plus de la moitié (56%) des références qui ne présentent pas de précision quant au rôle de l'intervenant.

De plus, les services complémentaires sont en général très peu utilisés dans les plans d'intervention (voir page suivante).

LES SERVICES ÉDUCATIFS COMPLÉMENTAIRES DANS LES PLANS D'INTERVENTION

Glissement de responsabilités

- × La définition qu'apporte le MELS des services complémentaires peut laisser croire que tous les intervenants du milieu scolaire peuvent agir dans tous les services complémentaires. Est-ce possible de croire qu'un psychologue certifié n'est pas nécessairement celui qui offrira le service de psychologie à l'élève?

+ Observation d'un glissement de responsabilités et de peu de précisions

- × Des éducateurs spécialisés sont parfois utilisés en psychologie ou encore en orientation.
- × Un éducateur spécialisé (éducation spécialisée) qui doit aider l'élève à trouver un champ d'intérêt (orientation).
- × Un intervenant en psychologie (sans plus de détail) doit aider l'élève à contrôler son impulsivité.

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

72

EFFICACITÉ DES PRATIQUES



Rôles des formateurs en entreprise et des superviseurs de stage

Julie Charbonneau, étudiante à la maîtrise,
supervisée par Ghislain Samson

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

73

TABLEAU SYNTHÈSE RÉSULTATS PRÉLIMINAIRES

	Formateurs en entreprise n = 58	Superviseurs de stage en milieu scolaire n = 9
Rôles	Communicateur (99 u.s.) Évaluateur (55 u.s.) Soutien (48 u.s.) Encadrement (34 u.s.)	Communicateur (45 u.s.) <i>Concertation externe</i> (20 u.s.) <i>Concertation interne</i> (25 u.s.) Soutien (43 u.s.) Encadrement (33 u.s.) Évaluateur (29 u.s.)
Éléments de contexte	Documentation (132 u.s.) Objectifs <i>Professionnel</i> (52 u.s.) <i>Comportementaux</i> (41 u.s.) <i>Personnel</i> (31 u.s.) Limites (30 u.s.) Condition favorable (11 u.s.)	Limites (49 u.s.) Conditions favorables (47 u.s.) Objectifs <i>Professionnel</i> (23 u.s.) <i>Comportementaux</i> (23 u.s.) <i>Personnel</i> (17 u.s.) Documentation (16 u.s.)

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

74

Communicateur : Échange d'information avec les autres acteurs entourant le stagiaire.

Évaluateur : Le superviseur mentionne qu'il procède à l'évaluation du stagiaire alors que le formateur évalue le stagiaire.

Documentation : Le participant reçoit et utilise de la documentation.

Limites : Les limites rencontrées par le superviseur/formateur concernant le partenariat, la réussite du stagiaire ou le programme de formation.

STAGE: LE RÔLE DES FORMATEURS ET DES SUPERVISEURS

Objectifs travaillés par les formateurs en entreprise afin de favoriser l'insertion socioprofessionnelle	N	Pourcentage
Professionnels	23	40 %
Comportementaux	5	9 %
Personnels	2	4 %
Professionnels et comportementaux	6	11 %
Personnels et professionnels	3	5 %
Personnels et comportementaux	2	4 %
Personnels, professionnels et comportementaux	16	28 %

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

75

IDENTIFICATION DU PROGRAMME

- × Près de la moitié des formateurs affirment ne pas connaître le nom du programme PFAE.

Constat

Il faut promouvoir davantage le PFAE pour permettre une reconnaissance explicite du *Certificat de formation à un métier semi-spécialisé (FMS)* ainsi que du *Certificat de formation préparatoire au travail (FPT)*.

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

76

PRÉSENTATION DU STAGIAIRE

- × Plus de la moitié des superviseurs de l'école prennent en charge la présentation du stagiaire auprès des entreprises.

Constat

Le développement de l'autonomie du jeune n'est donc pas ou peu favorisé!

SUPERVISEURS DE STAGE DE L'ÉCOLE

Objectifs professionnels

Objectifs professionnels travaillés par les superviseurs de stage	N	Pourcentage
Compétences professionnelles relatives aux métiers semi-spécialisés	8	100 % ★
Réalisation d'un CV	2	20 %
Approches téléphoniques auprès des entreprises	1	10 %
Techniques d'entrevue d'emploi	1	10 %
Règles en entreprise	1	10 %
Connaissance du milieu de travail	1	10 %

SUPERVISEURS DE STAGE DE L'ÉCOLE

Objectifs comportementaux

Éléments d'employabilité jugés importants par les employeurs (Joyal et Samson, 2009)	Objectifs comportementaux travaillés par les superviseurs de stage (Charbonneau, 2011)	N
1- Honnêteté	1- Ponctualité	7
2- Motivation	2- Assiduité	6
3- Qualité du travail	3- Motivation	3
4- Souci des clients	4- Honnêteté	1
5- Assiduité	5- Souci des clients	1
6- Ponctualité	6- Qualité du travail	0

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

79

EN LIEN AVEC L'OBJECTIF 3 : REGARD SUR LES BESOINS DE FORMATION

80

SUITE À LA MISE EN ŒUVRE DU PFAE, AVEZ-VOUS REÇU OU RECEVREZ-VOUS PROCHAINEMENT DE LA FORMATION?

DOMAINES	AUCUNE FORMATION REÇUE	FORMATION REÇUE	FORMATION À VENIR
Évaluation individualisée (*2)	52 %	32 %	8 %
Planification des enseignements (*2)	56 %	28 %	8 %
Enseignement à un groupe d'élèves hétérogène	72 %	20 %	8 %
Gestion de classe	64 %	36 %	0 %
Gestion du comportement (*1)	48 %	48 %	0 %
Compréhension à l'égard des élèves en difficulté	60 %	36 %	4 %
Collaboration avec les familles et les professionnels	84 %	16 %	0 %

*n = valeur manquante

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

81

BESOINS PRIORITAIRES DE FORMATION

DOMAINE : Évaluation individualisée

Premier rang	Adaptation des évaluations aux particularités intrinsèques des individus
Deuxième rang	Évaluation des compétences disciplinaires
	Évaluation des compétences pratiques

DOMAINE : Planification des enseignants

Premier rang	Planification de la différenciation
	Conception de matériel pédagogique
Deuxième rang	Planification de la différenciation
	Planification du développement des compétences disciplinaires

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

82

BESOINS PRIORITAIRES DE FORMATION

DOMAINE : Enseignement à un groupe d'élève hétérogène

Premier rang	Enseignement à des groupes diversifiés
	Apprentissage par alternance travail-étude
Deuxième rang	Enseignement à des groupes diversifiés
	Stratégies cognitives et styles d'apprentissage

DOMAINE : Gestion de classe

Premier rang	Gestion de classe proactive
	Gestion de crise
Deuxième rang	Gestion des transitions entre l'école et le marché du travail
	Théories et techniques de gestion de classe

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

83

BESOINS PRIORITAIRES DE FORMATION

DOMAINE : Gestion du comportement

Premier rang	Motivation des élèves
Deuxième rang	Savoir quand demander de l'aide
	Conflits et maîtrise de la colère
	Système de contrat de comportement

DOMAINE : Compréhension à l'égard des élèves en difficulté

Premier rang	Élève ayant des déficiences intellectuelles
	Élève ayant des troubles d'apprentissage
	Élève ayant une hyperactivité avec déficit de l'attention
Deuxième rang	Élève ayant des troubles d'apprentissage
	Élève ayant une hyperactivité avec déficit de l'attention

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

84

BESOINS PRIORITAIRES DE FORMATION

DOMAINE : Collaboration avec les familles et les professionnels

Premier rang	Participation parentale
Deuxième rang	Communication élève-enseignant
	Communication enseignant et milieu de stage

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

85

EN CONCLUSION

86

CONCLUSION

Qualification: primordiale

- Travail **important** autour du plan d'intervention
- Travail **explicite** avec les services complémentaires
- Travail **important** autour de la différenciation
- Accompagnement par les acteurs et soutien explicite des jeunes

Insertion socio- professionnelle

- Attribution d'une place **explicite** dans le plan d'intervention
- Travail **explicite** avec les orienteurs scolaires
- Prise en compte des intérêts vocationnels des jeunes
- Reconnaissance sociale de la formation reçue

MERCI AU FQRSC ET AU MELS
POUR LEUR SOUTIEN FINANCIER



Qualification et insertion
socioprofessionnelle des
jeunes adultes québécois

www.uqtr.ca/qisao

ANNEXE 3

TRACES DE DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE DANS LE PLAN D'INTERVENTION : UNE SYNTHÈSE

Dans le plan d'intervention, la différenciation pédagogique implique deux éléments essentiels et indissociables : le profil de l'élève et l'action pédagogique adaptée à ce profil.

LE PROFIL DE L'ÉLÈVE

Le profil est défini comme la connaissance des caractéristiques individuelles de l'élève à partir desquelles l'enseignant peut fonder sa différenciation pédagogique. L'analyse des 103 plans d'intervention indique que le profil de l'élève est constitué des composantes suivantes : ses forces, ses intérêts, ses comportements, ses apprentissages dans la formation de base et des renseignements relatifs à son état de santé, particulièrement sur sa médication.

Les forces et les intérêts. On trouve 77 PI (74 %) dans lesquels les forces de l'élève y sont mentionnées. Elles sont centrées majoritairement sur des qualités personnelles et des talents particuliers. Les intérêts de l'élève sont présents dans 50 % des PI. Ils sont partagés entre des éléments personnels et des éléments professionnels.

Les attitudes et les comportements. On note que 85 PI (82 %) mentionnent des difficultés chez l'élève ayant trait à son comportement. Elles sont regroupées en cinq catégories. Des problèmes de discipline personnelle sont mentionnés dans 38 % des PI et ils sont définis par l'absentéisme, les devoirs non produits, la

consommation de drogue et le manque de sommeil. Les difficultés en lien avec les habiletés sociales sont présentes dans 40 % des PI, comme des relations conflictuelles avec les pairs ou une non collaboration avec l'adulte. Les traits concernant le développement personnel sont présents dans 54 % des PI et sont principalement orientés vers le manque de motivation, le manque d'effort et d'autonomie. Quant au rapport au savoir, 27 % des PI indiquent un rythme lent d'apprentissage et des attitudes négatives envers l'apprentissage. Enfin, les difficultés d'organisation de l'élève sont identifiées dans 45 % des PI et concernent le sens des responsabilités et la gestion du matériel scolaire.

Les apprentissages de la formation de base. Des informations sur les apprentissages sont présentes dans 72 % des PI dans le but de signaler la présence de difficultés d'apprentissage ou de retards académiques en français ou en mathématique. Donc, 28 % des PI n'apportent aucune information sur les apprentissages de la formation de base. De cette proportion, 24 % des cas ne désignent pas les niveaux scolaires de l'élève. Les autres PI nous renseignent sur les acquis de l'élève en lien avec le programme de formation en français et en mathématique, à savoir l'année ou le cycle du primaire ou du secondaire. Dans 9 % des PI, il est question d'une volonté de qualification chez l'élève.

La santé de l'élève. Les éléments entourant la santé de l'élève sont nommés dans 33 % des PI. On échange sur les médicaments que l'élève prend ou devrait prendre, sur les diagnostics de déficit de l'attention ou de la déficience légère, sur l'insomnie et l'anxiété.

L'ACTION PÉDAGOGIQUE DIFFÉRENCIÉE

Parmi les moyens identifiés dans les PI, on retrouve 20 % des cas où il est explicitement mention d'adaptation mais pour lesquels il n'y a pas de moyens retenus par l'école. Les moyens privilégiés dans les PI sont majoritairement imputés aux actions de l'élève lui-même. Quelques actions différenciées y sont toutefois indiquées : la scolarisation dans un groupe restreint, des séances avec l'orthopédagogue, des consultations auprès du conseiller d'orientation, plus de temps accordé pour le travail ou pour les évaluations, et des outils de contrôle du comportement.

Les lignes précédentes présentent une brève synthèse des résultats. Toutefois, les grilles d'analyse développées et utilisées dans le cadre du projet ont permis l'obtention de résultats spécifiques riches qui seront exploités dans un article actuellement en préparation. À titre indicatif, les pages qui suivent présentent la grille d'analyse.

GRILLE D'ANALYSE SUR LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

THÈMES	ACTIONS DIFFÉRENCIÉES	EXEMPLES
1.0	CROYANCES ET PERCEPTIONS : Ensemble des croyances-combinaisons, des croyances inconscientes et des croyances issues de notre histoire, de nos expériences et de notre personnalité.	
	1.1 PERCEPTIONS ÉLÈVES	
	Perceptions de l'organisation scolaire / de l'école	Les lieux / les locaux Le matériel scolaire Les horaires La formation pratique, les milieux de stage La formation de base: français, mathématique, science, anglais, etc. L'encadrement Le transport Les activités spéciales / le projet éducatif
	Perceptions de lui-même et des autres élèves	Image de soi Valeur de soi Identité de soi Autoévaluation sur ses apprentissages, ses attitudes, ses progrès Soi en rapport avec les autres Représentation que l'on se fait de soi ou des autres Soi social Opinions des autres sur soi
	Perceptions des intervenants	Relation personnelle Relation pédagogique Relation d'aide
	1.2 PERCEPTIONS INTERVENANTS	
	Perceptions de l'organisation scolaire / de l'école / de la tâche	Les lieux / les locaux Le matériel scolaire Les horaires La formation pratique, les milieux de stage La formation de base: français, mathématique, science, anglais, etc. L'encadrement Le transport

⁶ Joyal, Rousseau, Samson et Ouellet (2011). Grille développée dans le cadre du projet de recherche « Étude longitudinale portant sur les pratiques efficaces en matière de mise en œuvre du Parcours de formation axée sur l'emploi » (FQRSC – 2009-PE-130810)

	Les activités spéciales / le projet éducatif
	Rapport à la tâche
	Rapport à l'évaluation
Perceptions des élèves	Relation avec l'élève
	Relation avec le groupe
	Valeur de l'élève, du groupe
	Représentation que l'on se fait de ou des élèves
	Perceptions des niveaux, des capacités
Perceptions de soi et des pairs	Image de soi
	Valeur de soi
	Identité de soi
	Soi en rapport avec les autres
	Représentation que l'on se fait de soi ou des autres
	Soi social
	Opinions des autres sur soi

Autres

2.0

PROFIL DE L'ÉLÈVE : Connaissance individuelle des caractéristiques de chaque élève, ce qui le distingue des autres.

2.1 TALENTS / FORCES

Médias
 Consommation / environnement
 Santé et bien-être
 Vivre-ensemble et citoyenneté
 Orientation et entrepreneuriat
 Arts
 Langues
 Mathématique / science / technologie
 Univers social
 Développement de la personne
 Développement professionnel

2.2 INTÉRÊTS / GOÛTS

Médias
 Consommation / environnement
 Santé et bien-être
 Vivre-ensemble et citoyenneté
 Orientation et entrepreneuriat
 Arts
 Langues

2.3 COMPÉTENCES / CONNAISSANCES / HABILITÉS

Mathématique / science / technologie

Univers social

Développement de la personne

Développement professionnel

Zone de développement actuel : Endroit où l'élève peut travailler habilement et de façon autonome, sans se sentir particulièrement éprouvé.

Sur les connaissances

Sur les habiletés / capacités

Sur les stratégies

Sur les attitudes

Niveaux de compréhension

Niveaux de conceptualisation

2.4 SANTÉ / CULTURE

Bagage culturel

Peurs / émotions

Statut socioéconomique

Âge / sexe

Facteur social

Milieu de vie

Maladies / syndromes / troubles

Médication

2.5 ATTITUDES ET COMPORTEMENTS

Discipline personnelle

Ponctualité

Tenue vestimentaire

Gestion des émotions

Hygiène personnelle

Honnêteté

Assiduité

Habilités sociales

Relations interpersonnelles

Attitudes et comportements en travail d'équipe

Politesse / respect des autres

Attitudes envers l'autorité

Développement personnel

Réflexions / introspections

Désir d'apprendre

Motivation

Endurance

Persévérance

Autonomie

	Initiative / prise de risque
	Sens de l'effort
Rapport au savoir	Rapport actif au savoir et permet à l'élève de prendre contact avec le réel, de se l'approprier, de l'interpréter et de le comprendre.
	Attitudes des élèves envers l'apprentissage
	Degré de confiance à faire une tâche
	Exploitation de l'information, en tirer profit
	Débrouillardise / résolution de problèmes
	Jugement critique
	Pensée créatrice
Organisation / planification	Vigilance
	Gestion / organisation du matériel
	Souplesse / collaboration
	Adaptation à la situation de travail
	Sens des responsabilités
	Rigueur
	Désigne à la fois les styles d'apprentissage et les intelligences.
2.6 PROFILS D'APPRENTISSAGE	
Visuospatial	Dessine, fait des croquis fidèles, détaillés.
	Aime les ordinateurs, la géométrie.
	Aime se représenter les idées visuellement.
	Aime les tableaux, diagrammes, graphiques.
	Utilise des images pour le rappel, la mémorisation, voit des images dans sa tête.
	Aime faire des modèles et des figures.
	Aime griffonner, dessiner.
	A un bon sens de l'orientation.
	Évoque des images des objets, des figures, des croquis, des symboles.
	Évoque des images des mots eux-mêmes.
	Élabore des images visuelles mentales.
	Aime regarder une vidéo.
	Aime peindre.
	Aime rédiger un texte.
	Aime les illustrations, les couleurs.
Corporel-Kinesthésique	Aime être actif.
	Veut connaître le fonctionnement des choses.
	A une bonne coordination.
	Aime toucher les choses.

	<p>Joue avec son crayon.</p> <p>Préfère bouger que de rester assis.</p> <p>Veut montrer comment faire les choses plutôt qu'<i>expliquer</i> comment les faire (aime construire).</p> <p>Le mouvement stimule sa réflexion et sa créativité.</p> <p>Développe facilement de nouvelles habiletés physiques.</p> <p>Fait des gestes en parlant.</p> <p>Aime jouer un rôle.</p> <p>Aime jouer à des jeux, casse-tête.</p> <p>Aime manipuler des objets, construire, dessiner, peindre.</p> <p>Aime combiner des tâches.</p>
Naturaliste	<p>Observe beaucoup ce qui l'entoure.</p> <p>Est flexible, s'adapte aux circonstances.</p> <p>Est plus heureux à l'extérieur.</p> <p>Aime catégoriser, classier de l'information.</p> <p>Aime apprendre sur la science, sur l'environnement.</p> <p>Peut identifier des plantes, des animaux et en prendre soin.</p>
Logico-mathématique	<p>Décode la logique des choses.</p> <p>Réfléchit en conceptualisant.</p> <p>Aime résoudre des problèmes et déchiffrer des choses.</p> <p>Est intéressé par les mathématiques.</p> <p>Aime trouver une solution à un conflit logique et équitable.</p> <p>Travail organisé</p> <p>Aime faire des diagrammes et des graphiques, organiser des données.</p> <p>Aime se servir d'un ordinateur</p> <p>A une excellente mémoire des nombres et des statistiques.</p> <p>Travaille mieux à l'aide d'un agenda et d'un emploi du temps.</p> <p>Aime les énigmes, jeux de stratégies, échecs, dames.</p>
Musical-rythmique	<p>Chantonne souvent en travaillant.</p> <p>Aime rapper, jouer d'un instrument, chanter.</p> <p>A un bon sens du rythme.</p> <p>Change d'humeur en écoutant de la musique.</p> <p>Se souvient de la mélodie des chansons.</p> <p>Démontre un grand intérêt pour la musique.</p> <p>A souvent une chanson dans la tête.</p> <p>Écoute de la musique en faisant ses devoirs.</p>

Auditif	<p>Évoque des images auditives des sons perçus, des conversations tenues, des mots entendus désignant des choses ou des êtres.</p> <p>Évoque des images auditives des mots appris, la série de mots appris mécaniquement qui sont évoqués auditivement en images mentales.</p> <p>Enchaîne des phrases constituant des ensembles logiques, à teneur historique, scientifique, évoqués par des successions d'images mentales auditives.</p> <p>Élabore par des images auditives internes des récits inventés, des histoires complétées ou transformées</p> <p>Situations créatives d'images auditives.</p>
Verbo-linguistique	<p>Aime écouter des enseignements directs, des enregistrements, des instructions verbales, des exposés</p> <p>Est bon en orthographe.</p> <p>Possède un bon vocabulaire.</p> <p>Aime lire.</p> <p>Aime faire des recherches sur des sujets qui l'intéressent.</p> <p>Aime faire des blagues.</p> <p>Aime parler et écrire à propos de ses idées.</p> <p>Fait souvent allusion à des choses lues ou entendues.</p> <p>Aime les jeux de vocabulaire comme <i>Scrabble</i>, <i>Boggle</i> ou les mots croisés.</p> <p>Aime raconter des histoires.</p> <p>Aime faire partie d'une discussion.</p> <p>Aime réciter.</p> <p>Aime enseigner aux autres.</p>
Interpersonnel	<p>Aime les gens.</p> <p>A de l'influence sur les autres.</p> <p>Préfère les activités de groupe.</p> <p>S'entend bien avec les autres.</p> <p>Aime enseigner aux autres, aider.</p> <p>Se lie facilement d'amitié.</p> <p>Démontre des habiletés de meneur.</p>
Intrapersonnel	<p>Aime appartenir à des clubs.</p> <p>Préfère travailler seul.</p> <p>A une forte volonté et une forte conscience de soi.</p> <p>Aime fixer des objectifs.</p> <p>A besoin de passer du temps seul pour réfléchir.</p> <p>Connaît ses forces et ce qu'il doit améliorer.</p> <p>Préfère diriger son propre apprentissage.</p>

Pratique	<p>Aime faire des liens sur la vie de tous les jours.</p> <p>Veut savoir comment une chose fonctionne.</p> <p>Veut connaître l'utilité des choses.</p> <p>Désire connaître le <i>comment</i> d'une situation.</p> <p>Préfère que des applications et des informations utiles lui soient présentées.</p>
Analytique	<p>Adopte une approche de résolution de problème.</p> <p>A un jugement critique.</p> <p>Fait des apprentissages linéaires.</p> <p>Désire répondre à la question - Qu'y a-t-il à connaître?</p> <p>Préfère que les informations soient exactes et que leurs présentations se fassent d'une manière organisée.</p> <p>Respecte la connaissance de l'expert.</p>
Créatif	<p>A de l'imagination.</p> <p>Aime la recherche.</p> <p>Fait des liens entre les matières.</p>
Axé sur le choix	<p>Aime l'expérimentation et l'autonomie.</p> <p>Aime choisir l'activité, la réaliser comme il veut.</p> <p>Aime les activités stimulantes, concrètes, ouvertes.</p> <p>Aime se surpasser, se mesurer aux autres.</p>
Axé sur la recherche	<p>Aime les théories, la réflexion et l'approfondissement des idées.</p> <p>Aime consulter différentes documentations.</p> <p>Aime avoir du temps pour réfléchir.</p> <p>Aime explorer et approfondir un sujet.</p>
Axé sur les sentiments	<p>Aime les activités qui suscitent la discussion, les échanges d'opinions, de croyances.</p> <p>Aime recevoir du soutien et de la rétroaction.</p>
Autres	

3.0 **PROFIL DU GROUPE: Prise en compte des aspects du développement à la période de l'adolescence**

3.1 BESOINS AU PLAN DU DÉVELOPPEMENT PHYSIQUE

Éviter les compétences basées sur la force dans un contexte de diversité physique.

Aménager la classe pour que les élèves aient suffisamment d'espace pour bouger leurs bras et leurs jambes. Donner aux élèves l'occasion de bouger dans la classe, ajouter une dimension active aux leçons.

Encourager les activités qui font appel à l'entraide et la collaboration.

3.2 BESOINS AU PLAN DU DÉVELOPPEMENT SOCIAL

Donner aux élèves l'occasion de vivre des expériences qui leur permettent d'acquérir confiance et habiletés sociales.

Faire des jeux de rôle pour explorer des façons de faire dans des situations délicates.

Faire des équipes de travail basées sur des liens d'affinité mais s'assurer qu'il y ait des conditions de réalisation efficaces.

3.3 BESOINS AU PLAN DU DÉVELOPPEMENT ÉMOTIONNEL

Offrir aux élèves la possibilité de faire des choix.

Suggérer 2 ou 3 situations lors d'une activité d'écriture et laissez choisir les élèves.

Laisser le choix de faire les exercices dans l'ordre qu'ils le désirent.

Offrir le choix dans une série de problèmes mathématiques semblables.

Laisser choisir la forme de présentation de leur travail (dissertation, exposé oral, etc.).

L'apprentissage est aussi fondé sur des caractéristiques affectives sur lesquelles se fondent la relation pédagogique et la qualité de l'enseignement afin de maintenir la motivation.

3.4 BESOINS AU PLAN DU DÉVELOPPEMENT MORAL

Lier des concepts moraux dans l'enseignement de différentes disciplines.

Explorer le sexisme dans un cours d'anglais ou dans l'étude des médias.

Explorer la pauvreté mondiale dans un cours de géographie.

Parler du clonage dans un cours de sciences.

Utiliser les sujets de débats pour en faire une recherche, une réflexion.

Apprendre aux élèves à défendre une opinion, à défendre le point de vue opposé, à faire des synthèses et à intégrer une opinion commune.

Organiser des réunions de classe ou des cercles communautaires avec des règles de fonctionnement.

Faire des groupes de discussion, confronter les opinions, former des équipes pour en arriver à une opinion commune d'équipe.

3.5 BESOINS AU PLAN DU DÉVELOPPEMENT COGNITIF

Enseigner explicitement aux élèves leur mode d'apprentissage.

Demander aux élèves de traiter la même information de différentes façons.

S'assurer que les élèves et les parents sont conscients de l'importance d'un bon sommeil au regard des apprentissages.

Enseigner aux élèves un ensemble de stratégies de mémorisation.

Ne donner qu'un certain nombre d'informations à la fois.

Faire passer les évaluations dans les lieux où ils ont appris la matière.

Établir un lien explicite entre la nouvelle matière à maîtriser et un apprentissage antérieur.

Encourager la prise de risque.

S'assurer que les élèves se sentent à l'aise et en confiance (gestion du stress).

Donner aux élèves des occasions de vous confier individuellement leurs sentiments et leurs pensées.

Mettre en relation les émotions et le contenu.

Augmenter l'originalité des présentations.

Utiliser des aide-mémoire visuels.

Répondre aux besoins physiques comme la faim ou la soif.

Donner une petite pause d'une minute ou deux entre les périodes d'apprentissage (enseigner par épisodes de 20 min.).

Faire des liens entre le vécu des élèves et l'information pour donner du sens aux apprentissages.

Favoriser l'engagement participatif des élèves en réduisant le nombre d'exposés magistraux.

Autres

SITUATION D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION

Définition: La situation d'apprentissage et d'évaluation (SAE) est définie comme un ensemble constitué d'une ou plusieurs tâches à réaliser par l'élève en vue d'atteindre le but fixé. Ces situations sont d'abord des occasions pour l'élève de développer et d'exercer une ou plusieurs compétences disciplinaires et transversales. Elles permettent d'assurer le suivi du développement des compétences dans une perspective d'aide à l'apprentissage et, enfin, elles peuvent servir à la reconnaissance des compétences. (MELS, 2006)

4.0 LES ASSISES DE LA SITUATION D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION

4.1 UN CONTEXTE ASSOCIÉ À UNE PROBLÉMATIQUE

La problématique peut consister en un problème à résoudre, une question à traiter ou une production à réaliser. Sert de fil conducteur tout au long de celle-ci. Questions qui enflamment les discussions autour de la table et qui captivent nos élèves, parce qu'elles sont pertinentes et authentiques (Questions essentielles, Hume, 2009).

Le problème à résoudre est présenté à l'élève afin de créer une mise en contexte. Différentes activités lui sont proposées pour activer ses connaissances antérieures, lui permettre d'exprimer ses doutes et de poser des hypothèses.

4.2 PLANIFICATION DES UNITÉS D'APPRENTISSAGE, DES SAVOIRS ESSENTIELS, DES CONCEPTS CLÉS, DES COMPÉTENCES À DÉVELOPPER

Une compétence est un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation d'un ensemble de ressources, dont les savoirs (ou connaissances - déclaratives, procédurales, conditionnelles), les savoir-faire (ou habiletés et habitudes, processus et démarches), et enfin les savoir-être (comportements, attitudes, croyances, etc.).

Le programme, les compétences, les composantes.

Les concepts clés, les grandes idées ou les savoirs essentiels du programme.

4.3 ÉTABLISSEMENT DES ATTENTES ET DES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE

Les tâches sont différentes en fonction du **niveau de l'élève** par rapport au programme (ex: classe unique en zone rurale à plusieurs niveaux)

La tâche est commune mais la **quantité de travail** varie en fonction des capacités de l'élève.

Trouver le juste milieu dans la répartition du travail à l'élève: ne donner ni trop, ni trop peu pour l'ensemble des matières.

Fixer la zone proximale de développement : Travail que doit accomplir l'élève juste un peu plus difficile que celui qu'il peut effectuer sans aide : besoin de soutien pour accomplir le travail.

Les contrats : L'enseignant et l'élève signent un contrat dans lequel le titulaire du cours établit une classification des matières et des tâches à réaliser pour une période d'un mois. Chaque élève travaille en fonction de son degré de rapidité et organise son travail comme il l'entend avec l'aide de l'enseignant au besoin. L'élève doit apprendre à surmonter ses difficultés.

4.4 PLANIFICATION DE L'ÉVALUATION

Évaluation formative sur les connaissances / compétences / habiletés

Le quoi, le qui, le comment, le pourquoi et le quand.

Se déroule pendant l'apprentissage et renseigne sur la compréhension afin de déterminer la prochaine étape à suivre. Permet d'anticiper l'apprentissage. Est au service de l'apprentissage. Elle est considérée comme une rétroaction sur **la matière**.

Fournir des rétroactions.

Les objectifs et les critères de maîtrise sont connus par l'élève.

Exprimer les attentes et dire ce qui est fait correctement (par écrit ou oralement).

Exprimer les attentes et dire ce qui n'est pas fait correctement en donnant des explications (par écrit ou oralement).

Demander de continuer jusqu'à la réussite voulue.

Souligner les forces avec précisions (par écrit ou oralement).

Démystifier les faiblesses en les expliquant (3 maximum)

Évaluation formative sur les attitudes et comportements

(par écrit ou oralement).

Cultiver l'optimisme en expliquant ce qui peut être fait pour réussir; rassurer l'élève sur notre disponibilité.

Accompagner les devoirs de commentaires.

Autoévaluation sur les apprentissages.

Discussions et échanges sur les devoirs.

Donner un délai pour la remise du devoir.

Expliquer un concept et demander à l'élève de créer une représentation non-linguistique.

Discuter des concepts avec les élèves.

Vérifier les mots ou termes incompris.

Mettre en valeur et cultiver les forces des élèves.

Se déroule pendant l'apprentissage et renseigne sur la compréhension afin de déterminer la prochaine étape à suivre. Permet d'anticiper l'apprentissage. Est au service de l'apprentissage. Elle est considérée comme une rétroaction sur **les attitudes ou les comportements**.

Fournir des rétroactions.

Les objectifs et les critères de maîtrise sont connus par l'élève.

Exprimer les attentes et dire ce qui est fait correctement (par écrit ou oralement).

Exprimer les attentes et dire ce qui n'est pas fait correctement en donnant des explications (par écrit ou oralement).

Demander de continuer jusqu'à la réussite voulue.

Souligner les forces avec précisions (par écrit ou oralement).

Démystifier les faiblesses en les expliquant (3 maximum) (par écrit ou oralement).

Cultiver l'optimisme en expliquant ce qui peut être fait pour réussir; rassurer l'élève sur notre disponibilité.

Autoévaluation sur les attitudes et les comportements.

Mettre en valeur et cultiver les forces des élèves.

Évaluation sommative sur les connaissances / compétences / habiletés

Faire des évaluations critériées.

Faire connaître les critères d'évaluation aux élèves.

Relier chaque question à un ou plusieurs objectifs.

Créer des conditions identiques à celle de l'enseignement.

Distribuer le test de fin d'unité au début de l'unité; au moment du test, distribuer des exemplaires intacts du même test (modifier l'ordre ou la structure).

Utiliser le même test pour l'évaluation diagnostique et l'évaluation sommative.

Évaluation sommative sur les attitudes et les comportements

S'assurer que les élèves disposent d'assez de temps pour répondre sérieusement au test.

Encourager les élèves à utiliser les stratégies enseignées.

Proposer aux élèves de créer une banque de questions d'examens et utiliser ces questions.

Expliquer aux élèves les stratégies de conception des tests pour qu'ils comprennent comment étudier.

Autoévaluation (avec critères d'évaluation).

Utiliser des grilles d'évaluation et des échelles de notation (pour exprimer les attentes) dans lesquelles on retrouve les critères et les barèmes.

Visuel : diagramme, essai, rapport, portfolio, carnet d'apprentissage, questions écrites dans un test.

Auditif : test oral, débat, argumentation oralement, questions verbales, conférence ou entrevue.

Kinesthésique : cyberenquête, expérience de laboratoire, matériel de manipulation, démonstration, jeu de rôle.

Faire des évaluations critériées.

Faire connaître les critères d'évaluation aux élèves.

Relier chaque question à un ou plusieurs objectifs.

Créer des conditions identiques à celle de l'enseignement.

Distribuer le test de fin d'unité au début de l'unité; au moment du test, distribuer des exemplaires intacts du même test (modifier l'ordre ou la structure).

Utiliser le même test pour l'évaluation diagnostique et l'évaluation sommative.

S'assurer que les élèves disposent d'assez de temps pour répondre sérieusement au test.

Encourager les élèves à utiliser les stratégies enseignées.

Proposer aux élèves de créer une banque de questions d'examen et utiliser ces questions.

Expliquer aux élèves les stratégies de conception des tests pour qu'ils comprennent comment étudier.

Autoévaluation (avec critères d'évaluation).

Utiliser des grilles d'évaluation et des échelles de notation (pour exprimer les attentes) dans lesquelles on retrouve les critères et les barèmes.

Visuel : diagramme, essai, rapport, portfolio, carnet d'apprentissage, questions écrites dans un test.

Auditif : test oral, débat, argumentation orale, questions verbales, conférence ou entrevue.

Kinesthésique : cyberenquête, expérience de laboratoire, matériel de manipulation, démonstration, jeu de rôle.

Évaluation authentique sur les connaissances / compétences /

Évaluation qui est d'abord conforme à la façon dont l'élève a appris **la matière**. Aussi, il peut s'agir de

habiletés	<p>quelque chose que l'élève utilise dans sa vie ou qu'il utilisera plus tard.</p> <p>Apprentissage par enquête</p> <p>Apprentissage par projet</p> <p>Apprentissage par problème</p> <p>Demander de présenter un produit.</p> <p>Demander une présentation.</p> <p>Demander une démonstration.</p> <p>Demander une performance.</p>
Évaluation authentique sur les attitudes et comportements	<p>Évaluation qui est d'abord conforme à la façon dont l'élève a appris l'attitude ou le comportement. Aussi, il peut s'agir de quelque chose que l'élève utilise dans sa vie ou qu'il utilisera plus tard.</p> <p>Apprentissage par enquête</p> <p>Apprentissage par projet</p> <p>Apprentissage par problème</p> <p>Demander une démonstration.</p>
Instrumentation	<p>Les guides d'anticipation. Formuler 5 à 10 énoncés controversés reliés à une lecture et faire un débat argumentaire. But : Activer les connaissances antérieures et faire des liens avec les nouvelles connaissances.</p> <p>Les tests de closure. Retirer les mots d'un texte et les remplacer par un espace vide. But : Déterminer la maîtrise d'un contenu d'un texte.</p> <p>Les entrevues informelles. Demander à un élève de préciser sa pensée sur le sujet. But : Faire le suivi d'une évaluation précédente.</p> <p>Les diagrammes. Faire un tableau de comparaison ou un diagramme de Venn. But : Mettre en évidence les éléments clés d'un sujet.</p> <p>Les questionnaires d'autoévaluation. Une série d'énoncés avec une échelle d'appréciation. Les élèves répondent de façon anonyme ou non. Buts : Connaître les attitudes des élèves envers l'apprentissage, leur degré de confiance à faire une tâche, leur niveau de compréhension, leurs intérêts. Pour améliorer l'enseignement.</p> <p>La stratégie « Je sais, je veux savoir, j'ai appris ». Seul, en sous-groupes, en équipe ou tous ensemble, constituer une liste. But : Éliminer les éléments que les élèves connaissent déjà dans la planification.</p> <p>L'écoute et l'observation. Constituer un tableau comportant des activités graduées. But : Découvrir ce que savent les élèves, ce qu'ils sont capables de faire et ce qui les intéresse.</p> <p>Les méthodes d'écriture rapide et les croquis. Demander à l'élève d'écrire ce qu'il sait sur un sujet et</p>

d'y ajouter des dessins, des diagrammes, des schémas.
But : Évaluer les connaissances sur un sujet.

Le questionnement. Formuler des questions de différents niveaux. Stimuler les élèves, les laisser poser des questions à leur tour. But : Déterminer le niveau de conceptualisation d'un élève.

Les prétests. Prétest composé de 3 questions : connaissances, interrogations et applications d'un sujet.
But : Obtenir de l'information avant de planifier une unité d'apprentissage.

L'organisation du cahier de notes. Organiser les informations à partir des résultats et non des exercices.
But : Se rappeler le niveau de capacité des élèves.

Cartes de laboratoire : carte qui permet d'indiquer les progrès des élèves d'une classe pour une matière.

Carte de l'élève : carte qui permet de représenter les progrès réalisés de l'élève pour chaque matière.

Carte de classe ou maison : carte qui permet d'indiquer graphiquement les progrès des élèves d'une classe (nombre d'unités atteintes) pour l'ensemble des matières.

Donner un questionnaire aux élèves.

Faire un minitest à la fin d'une leçon.

Répondre aux questions du manuel.

Répondre à une question sur un concept dans un journal.

Questions à choix multiples

Questions appelant des réponses courtes

Questions à développement

Évaluation par les pairs (avec critères d'évaluation)

Questions directes : vocabulaire simple, surligner les mots-clés des questions

Faire des évaluations courtes.

Regrouper des questions qui portent sur une habileté particulière.

Formuler des questions de différents niveaux.

Intégration dans les questions, des idées fausses qui risquent d'entraver la compréhension.

Harmoniser la méthode d'évaluation aux objectifs d'apprentissage.

Établir l'utilité des résultats avant de recueillir l'information.

Formes d'évaluation

Autres

5.1 PHASE DE PRÉPARATION

L'entrée en matière, l'élément accrocheur ou l'introduction, l'activation des connaissances antérieures

Présenter la problématique. Activer les connaissances antérieures et faire émerger les représentations des élèves et leurs questions. Établir le plan de travail.

Questions ou problèmes susceptibles d'enflammer ou de captiver les élèves (authentiques et pertinentes)

Questions qui n'appellent pas de réponse unique

Questions qui trouvent un écho dans la vie des élèves

Questions qui peuvent susciter l'intérêt des élèves

Questions qui favorisent la réflexion profonde et créative

Questions qui concernent les grandes idées d'une discipline

Questions qui piquent la curiosité et suscitent l'émerveillement

Questions qui s'insèrent dans une approche multidisciplinaire

Questions qui provoquent la discussion, qui sont liées à une controverse ou une idée fautive

Adapter les questions au niveau de langage des élèves.

Formuler une question intermédiaire pour établir la marche à suivre.

Faire une liste de questions plus précises pour aider les élèves à répondre aux questions essentielles.

Correspondent aux différentes formes d'intelligences. Indiquent plusieurs façons d'aborder la matière.

Narratif : raconter une histoire

Logicoquantitatif : graphique, tableau

Théorique : aborder le fondement d'une idée

Esthétique : représenter les choses en recourant à une forme d'art

Expérimental : organiser une activité physique

Préciser la production ou les productions visées et les destinataires, s'il y a lieu.

Les points d'entrée

Explications des productions attendues

5.2 PHASE DE RÉALISATION

Les démarches ou méthodes pédagogiques / Les stratégies d'enseignement

Cerner les similitudes et les différences

Accompagner l'élève dans la réalisation de la tâche ou des tâches complexes. Proposer des tâches d'acquisition de ressources, s'il y a lieu. Aménager des moments de rétroaction.

Comparer deux idées, deux objets (comparaison).

Classifier des objets ou des concepts (classification).

Établir des relations entre deux objets, deux concepts (métaphore).

Réfléchir aux relations entre deux objets, deux concepts (analogie).

	Inscrire les résultats dans des tableaux, des diagrammes.
	Faire des activités graduées (gradation) en fonction de sous-groupes d'élèves. Exemple : en difficulté, capables de faire la tâche, connaissants. Établir des tâches en fonction des 3 niveaux mais qui poursuivent les mêmes objectifs d'apprentissage.
Résumer et prendre des notes	Organisation des idées : carte conceptuelle, ordre chronologique, ordinogramme, calendrier, horloge d'apprentissage, diagramme de Venn, tableau de comparaison, roue des causes à effets, structure d'un texte, tableau de choix de résumés, techniques de prise de notes.
Soutenir l'effort et manifester de la reconnaissance	
Faire des devoirs et des exercices	
Utiliser des représentations non linguistiques	Utiliser la théorie des intelligences multiples et faire travailler les élèves selon leur style d'apprentissage. Favoriser le travail visuel, les images mentales, les diagrammes, l'emploi de symboles, de films.
Faire de l'apprentissage coopératif	Enseignement au moyen d' activités de groupe structurées et articulées autour de 5 éléments (D. et R. Johnson (1999) : 1- Interdépendance positive, 2- Responsabilité individuelle, 3- Compétences interpersonnelles, 4- Interaction face à face, 5- Dynamique de groupe
Émettre et vérifier des hypothèses	Analyser des systèmes (gouvernemental, écosystème, météo...).
	Faire des résolutions de problèmes.
	Enseigner la prise de décision et la justification de leur décision.
	Faire une recherche historique en formulant une hypothèse et en recueillant des preuves.
	Stimuler l'invention pour tester des hypothèses.
	Faire une recherche expérimentale qui consiste à observer, expliquer et prédire.
	Travailler avec un plan.
	Faire une enquête.
	Utiliser des contrats d'apprentissage.
Utiliser les questions, les indices et les guides de présentation	Poser des questions complexes, d'analyse ou d'inférence.
	Poser des questions simples.
	Poser des questions essentielles pour une unité d'apprentissage.
	Poser des questions pour inciter l'élève à traiter mentalement l'information.
	Se référer à la taxonomie de Anderson et Krathwohl (2001) pour la formulation de questions : connaître,

L'individualisation de l'enseignement

comprendre, appliquer, analyser, concevoir, créer.

Offrir suffisamment de temps pour les réponses.

Laisser les élèves poser des questions.

Appliquer la stratégie de la relation question-réponse (Raphael, 1986) qui propose 4 sortes de questions :

Juste là; L'auteur et moi; Ça et là; Juste moi.

Utiliser l'activité-cube (questions sur chaque face d'un cube).

L'enseignement est adapté aux besoins de chaque élève.

L'élève identifie les objectifs à atteindre; le programme est réparti en unités décrivant les stratégies à mobiliser pour accéder à la maîtrise.

Le recours à un professeur tiers pour une relation de tutorat ou pour des cours en dehors de la classe.

Préparer des leçons individuelles.

Ateliers de lecture. Après une phase en collectif, « retraits successifs » des élèves vers des tâches complémentaires en fonction des capacités et des rythmes (fichiers de lecture silencieuse, lecture sur d'autres supports, lecture selon les plans d'intervention, activités de recherche documentaire au coin-lecture ou à la bibliothèque, etc.).

Les plans de travail individualisés. Outil permettant la gestion du **parcours d'apprentissage** : grille comportant des domaines de travail, des objectifs visés, des tâches à accomplir et des évaluations. L'élève dispose d'outils pour apprendre et des fichiers mis à sa disposition.

Exposé magistral

Processus verbal

Lecture

Audiovisuel

Démonstration

Processus verbal et visuel

Groupe de discussion

Mise en pratique

Action : Séance collective suivie d'un travail autonome enrichi de l'utilisation de supports et de stratégies différentes. Démarches pédagogiques variées.

Assistance par les pairs, moniteurs ou tuteurs

Enseignement aux pairs

Apprentissage par projet

Tâches authentiques, liées aux intérêts, niveaux variés

Apprentissage par problème

Trouver une solution à un problème qui nécessite de nouvelles connaissances. Jeux de rôles, simulation, jeux.

Apprentissage par enquête

Permet l'**acquisition de nouveaux savoirs** à l'aide de lectures, travaux écrits, projections, représentations, discussions, expérimentations, découvertes.

Apprentissage intégré

Plusieurs disciplines associées à un concept. Permet d'établir des liens entre les éléments du programme. Favorise le transfert.

Enseignement explicite
Métacognition

Enseignement de stratégies. Permet l'utilisation des stratégies de façon autonome, selon le rythme de l'élève. Séance de mini leçon.

Verbalisation : Consiste à **exprimer à haute voix** le processus mental qui accompagne généralement l'étude d'un texte. Les élèves verbalisent autant que l'enseignant.

Regroupement

Regroupement flexible temporaire dont le but est d'optimiser l'apprentissage, en plus d'aider à développer le sens de la communauté en réunissant les élèves autour du désir d'apprendre.

Groupe homogène (par aptitude, par champs d'intérêts, par préférence en matière d'apprentissage).

Groupe hétérogène (aptitudes, champs d'intérêts, préférences en matière d'apprentissage mixtes).

Sous-groupes de recherche autonome : Supports d'apprentissage communs mais de niveaux différents de complexité se différenciant sur le plan des stratégies utilisées et sur les compétences à investir. Formation de sous-groupes mais le travail est individuel, aide adaptée aux besoins, matériel adapté selon les niveaux.

Alternance entre des moments collectifs et individuels. Au final, confrontations des recherches individuelles et élaboration d'un sens commun.

Formation de 3 sous-groupes de niveaux différents

Travail coopératif en sous-groupes pour des élèves ayant les mêmes difficultés

Travail en fonction des intérêts

Travail d'équipe

Travail individuel

Travail dirigé

Travail en fonction des styles et des profils cognitifs

Offrir le choix pour le travail individuel ou non.

Les parcours diversifiés : en fonction des goûts et des intérêts, regroupement d'élèves de plusieurs classes pour approfondir une matière ou réaliser un projet commun, dans le but de faire progresser les apprentissages. Ex: activités d'expression, de théâtre, de rédaction d'un journal, activités en science, en arts.

Formation pratique / stage

Les expériences de stages en milieu de travail, en entreprise

La prise en compte des profils d'apprentissage

Visuel / graphique

Profil visé : visuospatial

Profil visé : visuel (Dunn et Dunn)

Utiliser des bandes dessinées ou dessins animés.

Utiliser des cartes, des graphiques.

Expérientiel	<p>Montrer un diaporama. Faire des affiches. Illustrer / dessiner. Regarder une pièce de théâtre ou une vidéo. Choisir des exemples pour leur qualité artistique. Lire ou regarder – Écrire ou dessiner.</p> <p>Profil visé : corporel-kinesthésique (Gardner) Profil visé : tactile-kinesthésique (Dunn et Dunn)</p> <p>Jeux de rôle ou improvisation Plans d'expérience Modèles</p> <p>Aborder la matière par des jeux de rôle ou des gestes. Jouer à un jeu, faire un casse-tête. Faire une expérience. Faire toucher et manipuler des objets en lien avec la matière étudiée. Expérimenter – Démontrer – Manipuler – Toucher – Créer - Bouger</p>
Logique / observatoire / classificatoire	<p>Profil visé : naturaliste</p> <p>Expliquer la théorie. Catégoriser les idées. Démontrer les contextes selon les époques. Aborder les grandes questions. Méthodes de classification des objets ou des idées Méthodes de comparaison des caractéristiques Exposer des objets, des idées.</p>
Logico mathématique	<p>Profil visé : logico mathématique</p> <p>Faire des tableaux et diagrammes. Faire des organigrammes. Faire des enquêtes ou sondages. Résolution de problèmes Souligner les points principaux. Présenter et analyser un graphique, un tableau ou une carte. Utiliser des exemples pertinents. Utiliser les nombres, les quantités. Faire des séquences, des synthèses. Expliquer des concepts à l'aide d'un graphique.</p>
Musical / rythmique	<p>Profil visé : musical (Gardner)</p>

	<p>Profil visé : auditif (Dunn et Dunn)</p> <p>Faire des chansons.</p> <p>Réciter en chœur / chanter.</p> <p>Faire des représentations musicales.</p> <p>Écouter de la musique / enregistrements audio.</p> <p>Jouer de la musique.</p> <p>Créer une chorégraphie.</p>
Auditif / linguistique	<p>Profil visé : linguistique</p> <p>Raconter une histoire.</p> <p>Poser des questions.</p> <p>Lire un livre de photos, un document ou un poème.</p> <p>Compte rendu ou rédactions</p> <p>Faire des exposés oraux.</p> <p>Faire des poèmes.</p> <p>Lire des contes.</p>
Introspectif	<p>Profil visé : intrapersonnel</p> <p>Journal de bord</p> <p>Expressions de ses croyances personnelles</p>
Social / coopératif	<p>Profil visé : interpersonnel</p> <p>Entrevues</p> <p>Débats</p> <p>Organisation d'une activité ou d'un évènement</p>
Pratique	<p>Axer sur la vie de tous les jours.</p> <p>Expliquer comment une chose fonctionne.</p> <p>Faire connaître l'utilité des choses.</p>
Analytique	<p>Axer sur la résolution de problème.</p> <p>Développer un jugement critique.</p> <p>Faire des apprentissages linéaires.</p> <p>Atelier de raisonnement logique. Former des groupes de résolution du conflit sociocognitif : chacun apprend par confrontation à la pensée d'autrui et doit justifier sa démarche.</p>
Créatif	<p>Axer sur l'imagination, la recherche.</p> <p>Faire des liens entre les matières.</p>
Axé sur le choix	<p>Axer sur l'expérimentation, l'autonomie.</p> <p>Faire choisir l'activité, la faire réaliser comme il veut.</p> <p>Offrir un éventail d'activités stimulantes, concrètes, ouvertes.</p> <p>Offrir la possibilité de se surpasser, se mesurer aux autres.</p>

Axée sur la recherche

Offrir le choix sur la présentation du devoir.

Choix des moyens de résolution de problème.

L'enseignant permet aux élèves de résoudre les problèmes en fonction de leur développement intellectuel (selon les stades de Piaget).

L'élève choisit parmi quelques possibilités soumises par l'enseignant (entre 4 et 6).

Axer sur les théories, la réflexion et l'approfondissement des idées.

Faire consulter différentes documentations.

Laisser du temps pour réfléchir.

Faire explorer et approfondir un sujet.

Axé sur les sentiments

Axer sur l'imagination, les perspectives variées.

Faire travailler avec les pairs.

Susciter la discussion, les échanges d'opinions, de croyances.

Offrir du soutien et de la rétroaction.

Entrer en relation d'aide, de confiance pour les élèves qui ont des besoins à ce niveau. Cultiver une image positive, offrir une attention particulière.

5.3 PHASE D'INTÉGRATION

Occasion d'amener l'élève à prendre conscience du chemin parcouru, à verbaliser ses méthodes de travail, ses difficultés, ses réussites et ses résultats.

5.4 ACTIVITÉ-BILAN SUR LA SAÉ

Toute nouvelle unité d'apprentissage commence par une identification des préalables et se conclut par une évaluation formative sous forme de diagnostic.

5.5 AUTRES

6.0 LES ÉLÉMENTS DE LA SITUATION ÉDUCATIVE

6.1 LES RESSOURCES / LE MATÉRIEL

Bibliothèques publiques, médiathèques, Internet, livres variés de différents niveaux de lecture, audio-livres, livres d'images, romans, ordinateurs et logiciels, magazines, vidéos, objets historiques, matériel de manipulation, dictionnaires, atlas, tableaux muraux, photos, jeux de construction, textes graphiques, matériel d'art, instruments scientifiques, cartes, technologies d'assistance.

L'enseignant met du matériel d'aide à la disposition des élèves comme sources d'aide :

Un correcteur orthographique

Un scripteur

Un dictionnaire électronique

Un dictionnaire orthographique

Une aide à l'organisation des idées

Une aide technologique à la lecture

Le recours à diverses formes complémentaires d'apprentissage instrumentales ou technologiques :

ensembles documentaires didactiques, audiovisuels et informatiques, matériels d'expérimentation.

6.2 GESTION DU TEMPS

Temps investi dans l'apprentissage. Ex: leçons ne dépassant pas 20 min. en alternance avec de petites pauses. Enseignement de routines et procédures. Pour maintenir un élève actif, le jumeler avec un autre pour partager une opinion, résumer une lecture, etc.

Le temps pour réaliser une unité d'apprentissage n'est pas le même pour tous les élèves.

6.3 LES LOCAUX / L'ENVIRONNEMENT

La classe se transforme en laboratoire sous la direction d'un maître qui s'est spécialisé dans une branche déterminée. Des objets sont disponibles pour alimenter le cours ainsi qu'une décoration adaptée.

Organisation de la classe. Accès à du matériel varié, des jeux, une bibliothèque, connaissance des procédures d'emprunt, de rangement. Babillard reflétant les intérêts des élèves, les réalisations. Mobiles, cerfs-volants, lecteur CD, mettre de la musique au besoin.

Flexibilité de la classe. Possibilité de faire du travail individuel, en classe entière, en petits groupes et en équipes.

6.4 GESTION DE CLASSE / DES COMPORTEMENTS

Vigilance. Stratégie disciplinaire proactive et préventive, formes d'attention dans les interactions avec les élèves, empathie, encouragements, affectivité.

Objectivité émotionnelle. Exiger des élèves qu'ils respectent les règles sans tenir compte des affinités avec eux ou des histoires familiales. Être juste et équitable avec tous, contrôler notre colère envers un élève.

Faire un **projet commun**. Proposer des choix, discuter des questions qui touchent la classe, établir des principes sur la façon dont la classe va fonctionner (procédures, routines, règlements).

Gestion des déplacements

Gestion du matériel

Gestion des interactions

Gestion du travail

Contractualiser les **comportements** : système destiné à favoriser la prise de conscience chez l'élève de ses actes. On indique les manquements et les bonnes conduites. Une colonne est réservée à l'enseignant et une à l'élève : confrontation des appréciations.

6.5 RESSOURCES HUMAINES

L'enseignant se place au service de l'élève comme source d'aide.

Une ressource humaine (externe ou interne) est placée au service de l'élève comme source d'aide : services complémentaires.

Les pairs plus avancés représentent une source d'aide pour ceux qui ont des difficultés.

6.6 COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE

Un lieu où élèves et adultes s'engagent activement à titre d'apprenants, dans un but qui leur tient à cœur. C'est un lieu où l'on s'encourage mutuellement dans l'apprentissage (Barth, 1990). Chaque personne est là pour apprendre mais aussi pour soutenir l'apprentissage des autres (Hume, 2009). Bienfaits d'une communauté : développement d'un sentiment d'appartenance (sécurité émotionnelle), favorise l'engagement de l'élève, la diminution des dépressions, du séchage de cours, du décrochage, augmente la connexion à l'école. L'enseignant s'assure qu'on traite les autres avec égard et respect.

6.7 AUTRES

7.0 LA RECONNAISSANCE DES APPRENTISSAGES

7.1 BILAN DES APPRENTISSAGES / NIVEAUX DE COMPÉTENCE

Les niveaux de compétence, les acquis, les notions que l'élève maîtrise et qui s'inscrivent dans une démarche officielle, qui sont reconnus : bulletins scolaires, bilan des apprentissages.

7.2 QUALIFICATION

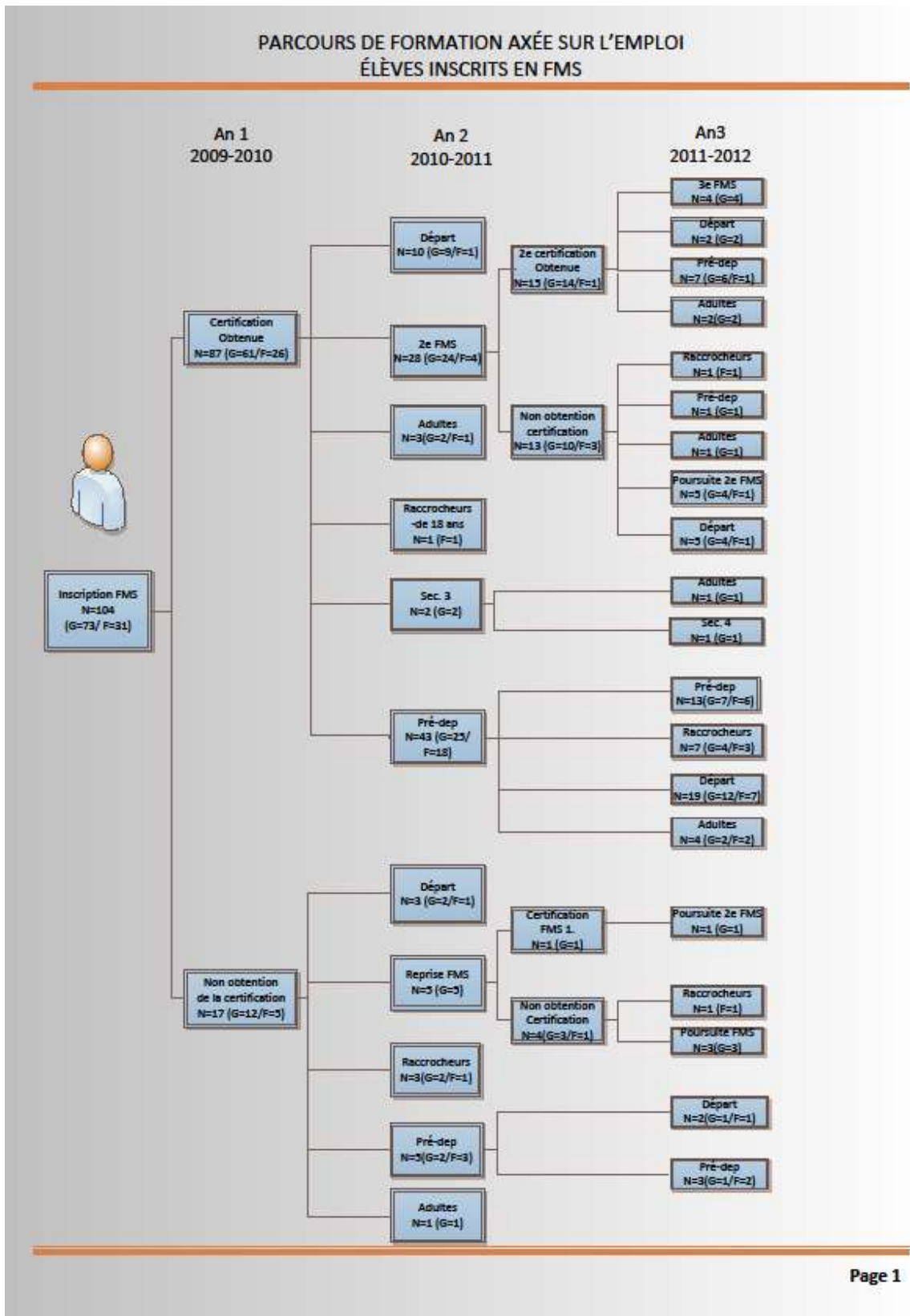
Les diplômes officiels délivrés par le MELS.

7.3 ORIENTATION SCOLAIRE / PROFESSIONNELLE / PASSERELLES

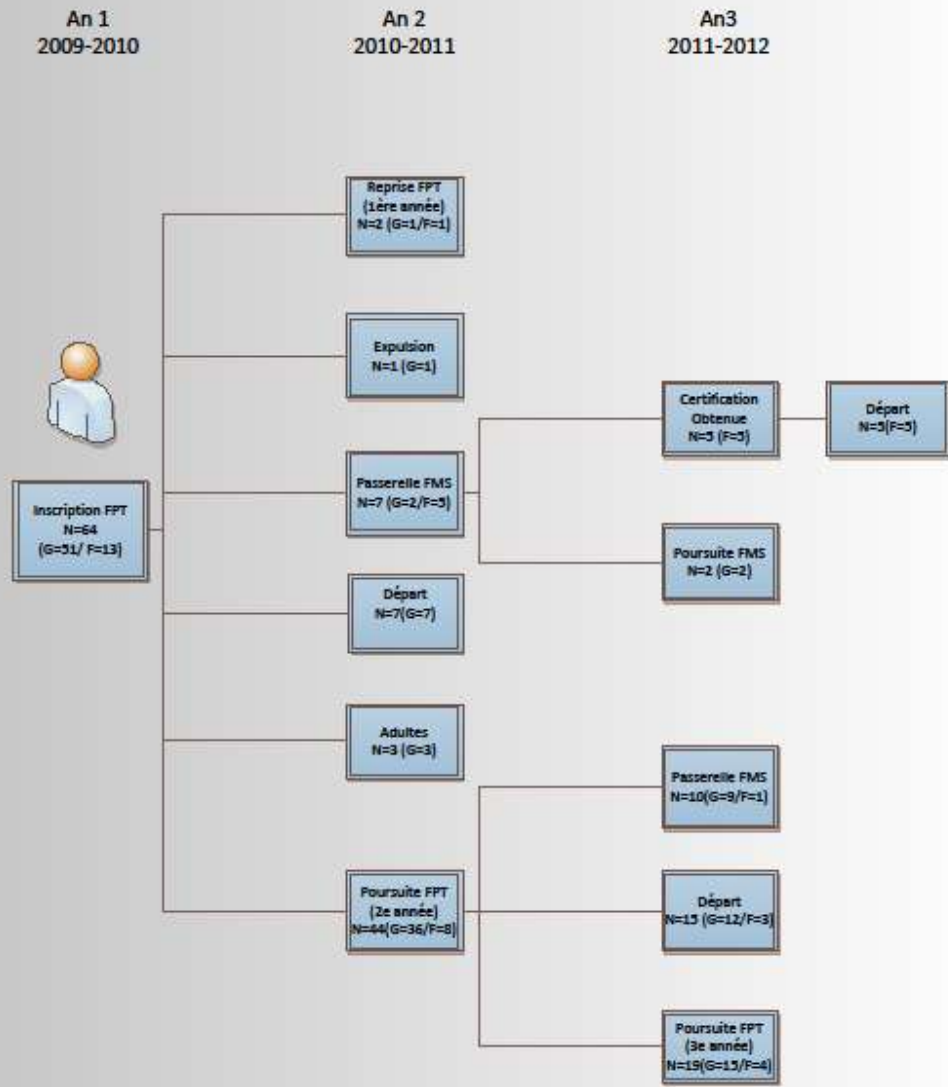
Les passerelles entre les parcours, l'entrée sur le marché du travail, l'inscription à un programme.

7.4 AUTRES

ANNEXE 4 CHEMINEMENT À L'INTÉRIEUR DU PFAE : PERSPECTIVE LONGITUDINALE



PARCOURS DE FORMATION AXÉE SUR L'EMPLOI
ÉLÈVES INSCRITS EN FPT



Rapport administratif

Étude longitudinale portant sur les pratiques efficaces en matière de mise en œuvre du Parcours de formation axée sur l'emploi

Chercheure principale

Nadia Rousseau, Université du Québec à Trois-Rivières

Cochercheur(s)

Ghislain Samson, Université du Québec à Trois-Rivières
Sylvie Ouellet, Université du Québec à Trois-Rivières

Autre(s) membre(s) de l'équipe

Nancy Théberge, doctorante
France Joyal, doctorante
Julie Charbonneau, étudiante à la maîtrise

Établissement gestionnaire de la subvention

Université du Québec à Trois-Rivières

Numéro du projet de recherche

2009-PE-130810

Titre de l'Action concertée

Recherche sur la persévérance et réussite scolaires – Phase 2

Partenaire(s) de l'Action concertée

Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

PARTIE 1 – COLLABORATEURS HORS-QUÉBEC

La collaboration hors-Québec dans le cadre de ce projet est limitée. En effet, le PFAE traduit une réalité québécoise, et ce, tant en matière de diversification des parcours qu'en matière de services aux élèves ayant des besoins particuliers. Précisons que dans les autres provinces canadiennes, la grande majorité des élèves ayant ou non des besoins particuliers gravitent au sein des mêmes classes, et ce, à l'intérieur de politiques et de cadres de références plus inclusifs.⁷ Ceci dit, la question de l'obtention d'un premier diplôme chez les élèves ayant des besoins particuliers suscite de l'intérêt d'un pays à l'autre. À ce titre, une stagiaire postdoctorale s'est jointe à l'équipe du QISAQ du 28 mai au 13 juillet 2012 afin de prendre connaissance de nos résultats de recherche et d'échanger sur la situation du Québec en comparaison à celle de l'Espagne (Odet Garcia Moliner, Université Jaume I, Castello, Espagne). Une semaine de travail avec des collaborateurs francophones de chacune des provinces canadiennes aura également permis des échanges sur la question du plan d'intervention, notamment de son élaboration et de son utilisation (30 avril au 4 mai 2012 – les collaborateurs : Nathalie Bélanger (Ontario), Angela AuCoin (Nouvelle-Écosse), Raymond Vienneau (Nouveau-Brunswick), Hermann Duchesne (Manitoba), Laurie Carlson Berg (Saskatchewan), Brigitte Kropielnicki (Alberta). Un projet de recherche spécifique au plan d'intervention naîtra de cette collaboration pancanadienne.

⁷ Rousseau, N. CRSH- 2011-2012- Éducation inclusive au Canada: analyse comparative.

PARTIE 2 – PARTENAIRES DE RECHERCHE

C'est grâce aux liens de collaboration existant entre les chercheuses et différents milieux de pratique que les partenaires de la recherche ont pu être identifiés. Ainsi, les milieux scolaires se disant efficaces en matière de mise en œuvre ont été invités à se manifester s'ils souhaitent devenir partenaires de la recherche en nous ouvrant leurs portes et en partageant leurs expériences. C'est d'ailleurs avec beaucoup de générosité que ces milieux nous ont accueillis. Les collaborateurs du QISAQ ont également été mis à profit en annonçant la tenue de cette recherche dans leurs milieux respectifs. Ces collaborateurs comprennent des milieux scolaires du secteur jeunes, de celui des adultes et du professionnel, des milieux communautaires interpellés par la situation des jeunes sans qualification et d'autres tables et organismes associés à l'éducation et à la recherche. D'ailleurs, plus de 90 de ces collaborateurs participaient au séminaire QISAQ (octobre 2011) qui rendait compte des principaux résultats de la recherche.

PARTIE 3 – FORMATION

Des étudiants des trois cycles ont contribué à toutes les étapes de réalisation de cette recherche. Leur participation est toujours sollicitée à cette étape-ci du processus, et ce, tout particulièrement dans des activités de corédaction d'articles et de coanimation d'activités de communication professionnelles et scientifiques.

Étudiants de 1^{er} cycle :

- Violaine Fugère, baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale (volet secondaire). Madame Fugère a contribué à l'analyse des plans d'intervention

et des entrevues des élèves ainsi que du personnel enseignant et administratif. Elle travaille actuellement à la corédaction d'un article portant sur le plan d'intervention.

- Pierre-Luc Fillion, baccalauréat en enseignement secondaire, profil univers social. Monsieur Fillion a contribué à l'analyse des plans d'intervention et des entrevues mais au regard des services complémentaires. Monsieur Fillion vient de faire son passage du baccalauréat à la maîtrise en sciences de l'éducation.
- Patricia Beaudoin, baccalauréat en communication sociale. Madame Beaudoin a participé à la réalisation des entrevues des élèves. Elle vient de faire son passage du baccalauréat à la maîtrise en science de l'éducation.
- Briac Tourenne, baccalauréat en enseignement secondaire, profil sciences. Monsieur Tourenne s'est vu confier la tâche de distribuer les questionnaires aux élèves.

Étudiants de 2^e cycle :

- Julie Charbonneau, Maîtrise en éducation (2009-en cours, fin prévue 2013)
Titre provisoire du projet : *Rôle des superviseurs en milieu scolaire et des formateurs en entreprise dans le Parcours de formation axée sur l'emploi*

Madame Charbonneau a réalisé des entrevues auprès d'enseignants, d'élèves et de dirigeants d'entreprise de même que l'analyse des entrevues ayant trait à la concertation des milieux scolaires et entrepreneuriaux.

Étudiants de 3^e cycle :

- Nancy Théberge, Doctorat en éducation (2008-en cours, fin prévue 2012)
Titre du projet : *Le soutien social perçu dans le Parcours de formation axée sur l'emploi*

Madame Théberge a contribué à la coordination du calendrier de collecte de données avec les différents milieux, en plus de participer activement aux différentes activités de collecte et de données. Cette dernière, sur le point de déposer sa thèse doctorale, a obtenu un poste de professeure à l'Université du Québec   Chicoutimi en août 2011.

- Karine Messier-Newman, Doctorat en éducation (2010- en cours)

Titre du projet : *La mise en place d'une collaboration interinstitutionnelle  cole-centre jeunesse pour favoriser la réussite éducative (scolarisation, socialisation et qualification) de l'adolescent en protection de la jeunesse*

Madame Messier-Newman s'est vue confier la tâche de l'analyse des entrevues au regard de la différenciation pédagogique. Elle travaille également à la corédaction d'un article sur la différenciation pédagogique selon la perspective des élèves.

- France Joyal, Doctorat en éducation (2011-en cours)

Titre du projet : *Analyse du discours des agents de l' cole du Parcours de formation axée sur l'emploi et ses retombées sur la construction identitaire de l'élève*

Madame Joyal a effectué une recension d'écrits nécessaire à la création d'une grille d'analyse détaillée portant sur la différenciation pédagogique. Elle a également réalisé l'analyse des plans d'intervention à l'aide de cette grille. Elle travaille actuellement à la corédaction d'un article scientifique sur la présence de différenciation pédagogique au sein des plans d'intervention.

- Mathieu Point, Doctorat en éducation (2008-en cours, fin prévue 2012)

Titre du projet : *L'inclusion des enfants ayant un trouble envahissant du développement dans les services de garde : la place de l'imitation motrice dans les interactions sociales*

Monsieur Point a contribué à la réalisation de cette recherche par son expertise dans le domaine de la déficience intellectuelle (DI). Il a réalisé les entrevues auprès des participants en contexte d'intervention spécifique à la DI et l'analyse des données.

STAGE DOCTORAL

C'est à titre de stagiaire doctorale que Madame Caroline Marion a effectué l'analyse des entrevues des élèves concernant leur représentation du PFAE et de l'aide reçue. Elle a également participé à l'élaboration de différents tableaux quantitatifs et qualitatifs visant à rendre compte du suivi des cohortes. Elle s'est jointe à l'équipe une fois le stage complété. Ainsi, elle travaille actuellement à la corédaction d'un article sur les trajectoires au sein du PFAE.

BOURSIÈRE DE RECHERCHE POSTDOCTORALE

C'est à titre de boursière postdoctorale (Generalitat Valenciana. Direccio General d'Universitat, Estudis Superiors i Ciència) que Madame Odet Moliner Garcia de l'Université Jaume 1 de Castellon en Espagne s'est jointe à l'équipe du 28 mai au 13 juillet 2012. Madame Moliner a contribué à cette recherche en suscitant des discussions portant sur nos résultats de recherche, discussions ayant permis la clarification de certains résultats de même que la comparaison de la situation du Québec à celle de l'Espagne en matière d'obtention d'un premier diplôme chez les jeunes ayant des besoins particuliers.

PARTIE 4 – DIFFUSION, TRANSFERT ET VALORISATION DE CONNAISSANCES

1. Publications

Lectorat : Décideurs

Bélanger, F., Dorion, L. et Tremblay, I. avec la collaboration de N. Rousseau (2007). *Enseignement secondaire, deuxième cycle. Chapitre 5 - Programmes d'études du parcours de formation axée sur l'emploi. Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport sur l'approbation du Programme de formation de l'école québécoise* [Projet d'avis]. Comité-conseil sur les programmes d'études, Gouvernement du Québec.

Lectorat : Universitaires et milieux de pratique

Charbonneau, J., Samson, G. et Rousseau, N. (soumis). Rôle des superviseurs en milieu scolaire et des formateurs en entreprise dans le Parcours de formation axée sur l'emploi. *Éducation et francophonie* [Numéro thématique (sous la direction de M. Boudjaoui et C. Gagnon)].

Joyal, F. (soumis). Alliance des différences : regard sur la différenciation pédagogique. Dans S. Ouellet (dir.). *Soutenir le goût de l'école*. Presses de l'Université du Québec, Collection éducation/intervention.

Point, M., Rousseau, N., Joyal, F. et Ouellet, S. (dir.) (soumis). Le plan d'intervention au Parcours de formation axée sur l'emploi : le cas d'un centre dédié aux jeunes ayant une déficience intellectuelle. Dans P. Beaupré et J. Trudel (dir.). *Les interventions novatrices auprès des élèves présentant un retard de développement*. Les Éditions Nouvelles.

Rousseau, N., Marion, C., Samson, G. et Ouellet, S. (en préparation – soumission août 2012). Les trajectoires au sein du Parcours de formation axée sur l'emploi : perspective longitudinale. *Revue Enfance en difficulté*.

Rousseau, N., Ouellet, S., Fugère, V. et Samson, G. (en préparation – soumission août 2012). Analyse de contenu du plan d'intervention au Parcours de formation axée sur l'emploi : constat inquiétant. Dans C. Villemagne et J. Myre-Bisaillon (dir.). *Les jeunes adultes faiblement scolarisés. Parcours de formation et besoins d'accompagnement*. Presses de l'Université du Québec, Collection éducation/recherche.

Samson, G., avec la collaboration de B. Tourenne (2009). *Les défis de l'enseignement/apprentissage de la mathématique auprès d'élèves du Parcours*

de formation axée sur l'emploi : une illustration en trois approches. Recension des écrits et état de la situation [Rapport de recherche déposé pour le Projet Clicmathématique]. Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ).

2. Présentations

Auditoire : Décideurs

Rousseau, N., Samson, G. et Ouellet, S. (2011, Octobre). *Étude longitudinale portant sur les pratiques efficaces en matière de mise en oeuvre du PFAE suivi d'échanges et discussions portant sur le thème*. Communication présentée au Comité sur la gestion du PFAE, MELs, Québec.

Auditoire : Universitaires et milieux de pratique

Charbonneau, J., Samson, G. et Rousseau, N. (2011, Mai). *Rôles des superviseurs de stage en milieu scolaire et des formateurs en entreprise dans le Parcours de formation axée sur l'emploi*. Communication présentée au colloque L'alternance en formation : entre dispositifs institués et pratiques d'acteurs, quels développements pour l'apprenant? du 79^e Congrès annuel de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS) : Curiosité, diversité, responsabilité, Sherbrooke, Québec.

Charbonneau, J., Samson, G., Rousseau, N. et Théberge, N. (2012, Avril). *Rôles des formateurs et des superviseurs dans le PFAE*. Communication présentée au colloque annuel de l'Association québécoise alternance études-travail (AQAET) : Le pArTagE dans la formation de la Relève, Québec.

Rousseau, N. (2011, Juin). *L'exploitation maximale du plan d'intervention personnalisé en contexte de PFAE. Aider mon enfant à tracer son chemin professionnel*. Communication présentée au 35^e Congrès de la Fédération des comités de parents du Québec (FCPQ) : Ensemble, on fait la différence!, Québec.

Rousseau, N. (2012, Avril). *Le Parcours de formation axée sur l'emploi : quelques préoccupations*. Communication présentée aux membres des directions du secondaire de la Commission scolaire Chemin-du-Roy, Trois-Rivières, Québec.

Rousseau, N., Samson, G. et Ouellet, S. (2011, Octobre). *Étude longitudinale portant sur les pratiques efficaces en matière de mise en oeuvre du PFAE suivi d'échanges et discussions portant sur le thème*. Communication présentée au 4^e Séminaire de l'équipe QISAQ (Qualification et insertion socioprofessionnelle des jeunes adultes québécois), Trois-Rivières, Québec.

Rousseau, N., Théberge, N., Charbonneau, J., Samson, G. et Ouellet, S. (2011, Mars). *Parcours de formation axée sur l'emploi : regard sur l'efficacité des pratiques*. Communication présentée dans le cadre du 10^e Colloque sur l'approche orientante de l'Association québécoise d'information scolaire et professionnelle (AQISEP), Québec.

Samson, G., Rousseau, N. et Ouellet, S. (2011, Mai). *Étude longitudinale portant sur les pratiques efficaces en matière de mise en oeuvre du PFAE*. Communication présentée au colloque L'alternance en formation : entre dispositifs institués

et pratiques d'acteurs, quels développements pour l'apprenant? du 79^e Congrès annuel de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS) : Curiosité, diversité, responsabilité, Sherbrooke, Québec.

Samson, G., Rousseau, N. et Théberge, N. (2011, Mai). *Le soutien au Parcours de formation axée sur l'emploi : Perception des élèves*. Communication présentée au colloque L'alternance en formation : entre dispositifs institués et pratiques d'acteurs, quels développements pour l'apprenant? du 79^e Congrès annuel de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS) : Curiosité, diversité, responsabilité, Sherbrooke, Québec.

Théberge, N., Rousseau, N. et Samson, G. (2012, Avril). *Manifestation et planification du soutien aux élèves du Parcours de formation axée sur l'emploi*. Communication présentée au colloque annuel de l'Association québécoise alternance études-travail (AQAET) : Le pArTagE dans la formation de la Relève, Québec.

3. Activités de transfert

Les activités de transfert entreprises se caractérisent, pour la plupart, par des échanges individuels avec des enseignants œuvrant dans le PFAE (plutôt qu'une école ou qu'un groupe d'enseignants). Il serait trop long et fastidieux de faire la liste de toutes les demandes individuelles reçues. En résumé, à la suite de la présentation des résultats de la recherche dans un colloque ou un congrès, certains enseignants, à titre individuel, demandent à joindre la liste d'envoi du QISAQ afin d'échanger sur les résultats de la recherche lors d'un prochain séminaire. D'autres encore demandent, par téléphone ou par courriel, des précisions relatives à certains éléments spécifiques de la recherche. À titre d'exemple, une enseignante souhaitait maximiser la participation des élèves au processus de recherche de milieu de stage en contribuant au développement de la connaissance de soi des jeunes. Pour ce faire, sachant que nous étudions le PFAE, elle a fait appel à nous dans sa recherche de solution, donnant lieu à quelques échanges contribuant à la résolution du problème. Les initiatives individuelles comprennent également les membres d'une Table de l'éducation ou les directions d'école qui nous invitent à communiquer les

résultats de la recherche aux praticiens où à apporter quelques éléments de compréhension sur une dimension ou une autre des résultats. Seule une école, avec laquelle nous étions déjà partenaire, a entamé un processus de transfert plus élaboré, et ce, spécifiquement en lien aux plans d'intervention (son contenu et sa cohérence interne).

Certaines personnes présentes lors des rencontres de suivi organisées par le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC), conjointement avec le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), font aussi appel à nous à des fins similaires que celles énumérées plus haut. C'est d'ailleurs à la suite d'une de ces rencontres que nous avons été invités à venir présenter et échanger avec le Comité de gestion de mise en œuvre du PFAE au MELS. Deux rencontres de suivi ont eu lieu : une première en septembre 2010 et une deuxième en avril 2011.

Montant approximatif utilisé pour la diffusion

À ce jour, un montant approximatif de 3 000 \$ a été utilisé pour les activités de diffusion. D'autres activités auront lieu au cours de l'année 2012-2013.

Montant approximatif utilisé pour les activités internationales

Un montant approximatif de 6 000 \$ sera utilisé pour les activités internationales au cours de l'année 2012-2013.

PARTIE 5 – DÉROULEMENT DES TRAVAUX

Facteurs qui ont le plus contribué au succès de la recherche

- La pluridisciplinarité de l'équipe de recherche, permettant d'étudier un même objet sous différentes perspectives et ainsi d'enrichir notre compréhension et, conséquemment, d'enrichir notre compréhension des défis associés à la mise en œuvre du PFAE.
- L'accueil et l'ouverture manifestés par l'ensemble des milieux scolaires qui ont participé à la recherche.
- La concertation et la complémentarité au sein de l'équipe étudiante des trois cycles. Ce contexte riche et stimulant favorise à la fois le travail de collecte de données mais également celui de l'analyse et de l'interprétation, et ce, dans un cadre de formation de la relève scientifique.

Facteurs qui ont nui à la réalisation de la recherche

- Il s'avère difficile d'identifier des éléments ayant nui à la réalisation de cette recherche, outre une tempête hivernale ayant compromis une partie de la collecte de données dans un milieu scolaire. Le plus grand défi de cette recherche réside plutôt dans la place accordée au PFAE au moment de sa mise en œuvre. Méconnu par les employeurs, critiqué par certains universitaires et quelques fois dénigré par certains membres du personnel enseignant, le PFAE gagne à être mieux connu et mieux compris, pour ainsi créer un contexte d'apprentissage caractérisé par des attentes élevées.

PARTIE 6 – APPRÉCIATION DE LA FORMULE « Actions concertées »

Comme précisé dans un rapport précédent, le programme Actions concertées répond très certainement aux chercheurs interpellés par des objets de recherche enracinés dans les pratiques quotidiennes des différents acteurs de l'éducation. C'est là un terreau fertile tant pour les chercheurs que pour les praticiens. Notre équipe (et les étudiants qui la composent) apprécie les rencontres de suivi. Il s'agit là d'une formule audacieuse qui oblige en quelque sorte à rendre compte de l'évolution de la recherche. C'est là une pratique courante en contexte de commande ou de financement issu du privé, mais plutôt rare en contexte de subvention plus traditionnelle. Nous sommes d'avis que ce mode de fonctionnement contribue à la transparence et à une meilleure compréhension du processus de la recherche. La formule de rencontre de suivi oblige aussi l'équipe de recherche à rendre accessibles les résultats issus des travaux. Cette activité de transfert renvoie au défi de la vulgarisation des chercheurs, tout en préservant la rigueur d'une démarche scientifique. De plus, les actions concertées en éducation viennent légitimiser la recherche empirique ayant pour retombées, entre autres, des éléments de pratique. Il s'agit d'un apport important lorsque l'on sait que ce type de recherche a longtemps été jugé moins pertinent que la recherche plus fondamentale.