



Université du Québec à Trois-Rivières



Chaire de recherche
Normand Maurice

**Étude multidimensionnelle de la transférabilité des effets produits par quatre
stratégies typiques du modèle CFER à d'autres contextes scolaires
auprès d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage
(2004-PE-95352)**

VOLETS TÂCHE GLOBALE ET CONNAISSANCE DE SOI

Rapport déposé au

Fonds québécois de recherche sur la société et la culture

30 avril 2007

Composition de l'équipe de recherche¹ :

(Volets tâche globale et connaissance de soi)

NADIA ROUSSEAU, Ph. D., Université du Québec à Trois-Rivières
Département des sciences de l'éducation

ANTOINE BABY, Ph. D., Université Laval
Département de sociologie

ROLLANDE DESLANDES, Ph. D., Université du Québec à Trois-Rivières
Département des sciences de l'éducation

MICHELLE DUMONT, Ph. D., Université du Québec à Trois-Rivières
Département de psychologie

DENIS RHEAUME, Ph. D., Institut national de la recherche scientifique

Avec la collaboration des étudiantes suivantes (Université du Québec à Trois-Rivières) :

Marie-France Babin, 1^{er} cycle, sciences de l'éducation

Geneviève Bergeron, 2^e cycle, psychoéducation

Hélène Fournier, 3^e cycle, sciences de l'éducation

Véronique Hardy, 2^e cycle, sciences de l'éducation

Karen Tétreault, 2^e cycle, psychoéducation

Caroline Vézina, 2^e cycle, sciences de l'éducation

Cette recherche a été réalisée grâce à l'appui financier du Fonds québécois de recherche sur la société et la culture et du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. Nous tenons à remercier tous les acteurs scolaires qui nous ont si gentiment accueillis dans leurs milieux. Cette recherche n'aurait pu être réalisée sans leur généreuse collaboration.

¹ Le volet « lecture quotidienne du journal » est sous la responsabilité de Julie Myre-Bisaillon, Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Le volet « animation d'une caravane du développement durable » est sous la responsabilité de Marc Boutet, Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.

TABLE DES MATIÈRES

Les principales retombées de la recherche.....	2
Résumé de la recherche	3
Rapport de recherche	6
Contexte	6
La tâche globale	8
L'animation d'une caravane du développement durable	10
La connaissance de soi : Reconnaître ses limites pour mieux se concevoir	12
La lecture quotidienne du journal	13
Objectifs poursuivis	14
Approche méthodologique.....	15
Participants.....	17
Déroulement.....	18
Outils de collecte de données.....	18
Analyse des données	19
Résultats.....	19
Volet quantitatif	20
Volet qualitatif (enseignants et direction d'école).....	20
Volet qualitatif (élèves)	27
Conclusion sur la transférabilité de la tâche globale	31
Participants.....	31
Déroulement.....	32
Outils de collecte de données.....	32
Résultats	34
Adaptation du programme : « Reconnaître ses limites pour mieux se concevoir ». 34	
Flexibilité du temps prévu à la grille horaire pour la tenue des activités	34
Transfert des apprentissages au quotidien de la vie scolaire	35
Capacité de l'enseignant d'animer un atelier qui dépasse les cadres traditionnels de l'enseignement	35
Adhérence des valeurs véhiculées dans le programme avec celles de l'animateur . 36	
Conclusion sur la transférabilité du programme de connaissance de soi « reconnaître ses limites pour mieux se concevoir »	38
Références complémentaires	39
Annexe 1	40
Bibliographie	42

LES PRINCIPALES RETOMBÉES DE LA RECHERCHE

Dans un premier temps, cette recherche confirme les bénéfices associés à la restructuration de l'organisation scolaire sur la réussite éducative des élèves et sur le bien-être des enseignants. Selon ces derniers, le fonctionnement en tâche globale rend possible :

- le travail d'équipe et la cohésion de l'équipe enseignante;
- l'application de la réforme;
- l'exploitation des projets d'envergure avec les jeunes en difficulté;
- l'exploitation de projets intégrateurs qui assure la création de liens concrets entre les différentes disciplines;
- un suivi scolaire et comportemental quotidien efficace auprès des élèves.

La tâche globale met fin à l'isolement des enseignants et contribue au développement des compétences professionnelles. Cependant, elle est réalisable sous certaines conditions :

- la nécessité d'avoir une équipe enseignante qui s'est mutuellement choisie, c'est-à-dire qui partage le désir de travailler ensemble;
- l'appui de la direction d'école;
- l'appui de la commission scolaire et des représentants syndicaux dans la mise en place et le maintien de l'équipe en place;
- la nécessité d'avoir du temps de concertation et de planification entre les journées pédagogiques;
- la réorganisation des environnements physiques au sein de l'école.

Enfin, le fonctionnement en tâche globale est apprécié des élèves, contribuant

- aux apprentissages
- aux meilleurs comportements
- à l'enthousiasme des enseignants
- à la réduction du stress scolaire

Dans un deuxième temps, la mise en application du programme de connaissance de soi « Reconnaître ses limites pour mieux se concevoir » est difficilement transférable à d'autres contextes scolaires. La mise en place d'un tel programme repose sur :

- l'adhésion des enseignants-animateurs aux valeurs des CFER véhiculées dans le programme;
- l'ouverture aux difficultés vécues par les jeunes;
- l'importance des habitudes de communication chez les enseignants;
- un temps destiné aux activités du programme dans le calendrier scolaire.

La non transférabilité du programme de connaissance de soi peut sembler décevante. Toutefois, il va dans le sens d'autres recherches portant sur la connaissance de soi, à savoir que :

- c'est une composante essentielle du développement du jeune vivant des difficultés scolaires;
- l'ouverture d'accueil de l'enseignant est essentielle;
- l'animation d'ateliers de connaissance de soi avec des jeunes en difficulté repose sur la capacité d'adaptation de communication et d'animation de l'enseignant.

Il est donc de notre avis que les décideurs de l'éducation devraient favoriser l'école désireuse de mettre en place un mode de gestion des enseignements plus souple tel que la tâche globale. Cependant, il importe de ne pas minimiser l'importance du support de la commission scolaire, de la direction d'école et des représentants syndicaux dans cette réorganisation du temps scolaire. Cette aventure ne peut se réaliser sans y allouer le temps nécessaire à la planification, la concertation et l'organisation des projets d'apprentissage intégrateurs.

Quant à la connaissance de soi, sa mise en application reste fragile et dépend largement de la place qu'on lui accorde dans l'organisation scolaire et de la capacité de l'enseignant d'animer une discussion, ne sachant pas où elle pourrait mener. La décision d'entreprendre ou non un programme de connaissance de soi doit donc être prise en toute connaissance de cause.

RÉSUMÉ DE LA RECHERCHE

Étude multidimensionnelle de la transférabilité des effets produits par quatre stratégies typiques du modèle CFER à d'autres contextes scolaires auprès d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage

Les problèmes liés à la persévérance scolaire de jeunes ayant des difficultés graves d'apprentissage apparaissent comme des entraves majeures à une insertion professionnelle et sociale réussie. C'est dans une perspective de développement des connaissances pour améliorer la situation que nous avons effectué l'étude multidimensionnelle de quatre stratégies typiques du modèle des Centres de formation en entreprise et récupération (CFER), un modèle de formation de type ISPJ (Insertion sociale et professionnelle des jeunes) développé et mis en place par une équipe d'enseignants de la Commission scolaire des Bois-Francis en 1989. Ces quatre stratégies sont : la tâche globale des enseignants, l'animation d'une caravane du développement durable, l'application du programme « Reconnaître ses limites pour mieux se concevoir », et la lecture quotidienne du journal. Le rapport présente les volets Tâche globale et Connaissance de soi. L'étude de cas fut utilisée; cette approche méthodologique permet l'utilisation de différents outils tant quantitatifs que qualitatifs.

Les principaux résultats de l'étude de la transférabilité de la tâche globale confirment l'apport de celle-ci tant dans la pratique enseignante que dans la réussite éducative des élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage. Cette pratique nécessite toutefois une importante préparation de l'équipe enseignante, en plus d'un soutien évident de la direction d'école et de la commission scolaire. Ce résultat va dans le même sens que ceux rapportés par nombre de chercheurs américains interpellés par la situation des jeunes en difficulté. En effet, les approches les plus efficaces impliquent un changement structurel de l'école où l'ensemble des acteurs sont volontaires et désireux de changer leurs façons de faire. Ces résultats évoquent clairement la nécessité de sensibiliser les futurs maîtres à l'impact de l'organisation scolaire sur la persévérance et la réussite éducative. Qui plus est, la tâche globale étant complexe et difficilement réalisable « en solo », la création d'un outil pédagogique précisant la planification de sa mise en œuvre s'avère essentielle.

Les résultats relatifs à la transférabilité du programme « Reconnaître ses limites pour mieux se concevoir » démontrent clairement l'impact de l'organisation scolaire sur la tenue d'activités qui ne sont pas enracinées dans les disciplines scolaires. Pourtant, la connaissance de soi a des impacts importants sur la qualité de l'expérience scolaire sur la persévérance scolaire, sur la perception de soi et sur l'estime de soi des jeunes ayant des difficultés graves d'apprentissage. Sa mise en œuvre oblige un temps d'arrêt prévu au calendrier scolaire avec des enseignants capables de grandes adaptations au gré des réflexions et discussions de leurs élèves. Un programme de connaissance de soi est tout, sauf un cours magistral. Précisons que la connaissance de soi gagne encore plus d'importance alors que les jeunes doivent se positionner face à leur avenir professionnel. Le concept de maturité vocationnelle, concept emprunté des chercheurs qui s'intéressent à l'intégration au marché du travail, devrait peut-être avoir une plus grande place dans le cursus scolaire. En somme, la maturité vocationnelle représente l'inadéquation entre les forces et les limites d'un individu et ses aspirations professionnelles. Par exemple, un jeune de 16 ans inscrit en ISPJ qui souhaite devenir paléontologue.

Ce rapport devrait intéresser tout acteur de l'éducation, qu'il soit sur le terrain à titre d'enseignant ou de professionnel, qu'il assume un rôle administratif en tant que direction d'école ou de commission scolaire, ou qu'il assume un rôle de décideur aux différents paliers de gouvernement.

RAPPORT DE RECHERCHE

CONTEXTE

Le constat d'un taux d'abandon scolaire anormalement élevé chez les jeunes ayant des difficultés graves d'apprentissage inquiète plusieurs spécialistes¹. Les difficultés graves d'apprentissage, aussi appelées troubles d'apprentissage, font référence à un certain nombre de dysfonctionnements pouvant affecter l'acquisition, l'organisation, la rétention, la compréhension ou le traitement de l'information verbale ou non verbale. Ces dysfonctionnements affectent l'apprentissage chez des personnes qui, par ailleurs, font preuve des habiletés intellectuelles essentielles à la pensée ou au raisonnement. Ainsi, les troubles d'apprentissage sont distincts de la déficience intellectuelle. Les troubles d'apprentissage découlent d'atteintes à l'un ou l'autre des processus touchant la perception, la pensée, la mémorisation ou l'apprentissage. Ces processus incluent, entre autres, « le traitement phonologique, visuo-spatial, le langage, la vitesse de traitement de l'information, la mémoire, l'attention et les fonctions d'exécution telles que la planification et la prise de décisions »².

Plusieurs études démontrent que l'environnement scolaire au niveau secondaire ne favorise pas la mise en place de pratiques pédagogiques efficaces pour les élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage³. L'histoire scolaire de ces jeunes est souvent marquée d'échecs répétés⁴. En fait, bon nombre de problèmes associés aux difficultés graves d'apprentissage rendent l'expérience scolaire de ces élèves difficile et souvent

négative tant sur le plan scolaire que social, et cela, dès les premières années de fréquentation scolaire. Le manque de soutien pédagogique destiné à ces élèves mène à un sentiment de frustration en regard de l'école et ces derniers finissent par abandonner. Plusieurs chercheurs constatent que ces frustrations affectent la persévérance à la tâche et le maintien de l'effort. Enfin, précisons que certains de ces jeunes vivent aussi des difficultés sur le plan de l'acceptation sociale par les pairs, du concept de soi, de l'estime de soi et de la perception du soutien social⁵.

Les écrits récents ayant pour objet la lutte au décrochage scolaire tendent à démontrer la difficulté de mettre en place une intervention systématique efficace pour ces jeunes, intervention qui doit tenir compte d'une multiplicité de facteurs tant familiaux, sociaux, affectifs que cognitifs⁶. Les modalités d'intervention davantage susceptibles de donner des résultats durables sont celles qui sont appliquées de façon systématique et sur une base volontaire tant par la direction d'école que par les enseignants. D'ailleurs, certaines de ces modalités obligent une restructuration profonde de l'école et sont difficilement compatibles avec la structure actuelle.

C'est en constatant l'appréciation du modèle des Centres de formation en entreprise et récupération (CFER)² par les élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage que

² Le programme CFER, en vigueur au Québec depuis 1990, est actuellement dispensé dans 17 régions du Québec. Les CFER ont développé une démarche pédagogique unique, sanctionnée par une reconnaissance officielle émise par le ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, le « Certificat de formation en entreprise et récupération ». Ils ont aussi créé une trentaine d'entreprises intégrées à l'établissement scolaire et basées, le plus souvent, sur l'exploitation de matières résiduelles, ce qui représente un atout certain pour le développement économique régional.

nous nous sommes questionnés sur son apport possible à d'autres contextes scolaires. En effet, quatre stratégies typiques du modèle CFER retiennent notre attention en tant que mode d'intervention susceptible de donner des résultats durables dans la lutte au décrochage scolaire et à la pauvreté que le décrochage est susceptible d'engendrer. Ces stratégies sont : 1) la tâche globale des enseignants; 2) l'animation d'une caravane du développement durable; 3) l'application du programme « Reconnaître ses limites pour mieux se concevoir »; et 4) la lecture quotidienne du journal.

En contexte CFER, de récents résultats de recherche tendent à démontrer que ces stratégies ont un impact positif sur l'expérience scolaire des jeunes et le développement d'une perception positive de soi⁷, le degré de littératie⁸, le développement d'un sentiment de compétence par la participation à des activités de promotion environnementale et le développement de futurs citoyens actifs et engagés malgré un parcours scolaire difficile⁹.

La tâche globale

Selon Inchauspé¹⁰, pour réaffirmer l'école et prendre le virage du succès, « Il faudra remettre sérieusement en question le modèle dominant de l'organisation du temps. Il faudra trouver des formes plus souples et moins morcelées du modèle de détermination de la tâche du personnel enseignant pour permettre une organisation moins mécanique du temps et des séquences d'apprentissage. » (p. 114). La politique de l'adaptation scolaire abonde en ce sens dans sa préoccupation d'instruire, de socialiser et de qualifier tous les élèves. Elle précise qu'un changement est nécessaire afin d'accepter que la

réussite puisse se traduire selon les capacités et les besoins de chaque individu. La « tâche globale », un mode différent de gestion de temps en application dans les CFER, appuyée par Inchauspé¹¹, « consiste à confier un groupe d'élèves à une équipe d'enseignants qui se rendent collectivement et solidairement responsables de la totalité du programme de formation pour chacun des élèves du groupe »¹². Tel que le précise Baby¹³, « La tâche globale se distingue [... du *team teaching*] par l'absence d'horaires individuels fixés et standardisés tant pour les enseignants que pour les élèves. Seuls sont fixés au début de l'année, la liste des élèves, le nom des enseignants et le programme de formation. » (p. 49). Baby ajoute que « La tâche globale est une prise en charge collective du mandat d'éducation et de formation du groupe d'élèves, alors que le *team teaching* est un procédé pédagogique parmi d'autres dans l'arsenal des enseignants d'ISPJ auquel ils ont recours si et quand ils le jugent à propos. »¹⁴ (p. 31). Dans ce contexte, la collaboration, l'initiative, la résolution de problèmes et la créativité sont au cœur de l'organisation de la tâche enseignante. Alors qu'un enseignant dispense une matière en classe, les autres collègues (souvent au nombre de trois) agissent comme assistants pédagogiques. Si un problème de nature comportementale survient pendant l'activité en cours, un enseignant prendra en charge la situation et demandera à l'élève perturbateur de quitter la classe pour résoudre le problème qui suscite son comportement dérangeant. La discussion qui s'ensuivra traitera principalement des valeurs de base en application au CFER (rigueur, respect, effort, autonomie et engagement); des normes à respecter relativement à la classe, à la documentation, aux retards, aux absences, à la tenue et aux comportements; de la mission du CFER, de même que de l'importance de l'engagement de l'élève à se sortir de la situation problématique dans laquelle il se trouve. Ce type de structure permet au personnel d'utiliser et de développer leurs expertises,

leurs compétences et leur imagination. Les enseignants qui pratiquent l'enseignement en contexte de tâche globale y voient beaucoup d'avantages. Selon eux, son application permet de pallier aux inconvénients du cloisonnement des matières tout en permettant au groupe de se donner un lieu d'échange commun où les enseignants et les élèves sont en présence les uns avec les autres, cinq jours complets par semaine (plutôt que cinq périodes par semaine lorsqu'il y a cloisonnement des matières). De plus, cette approche assure une plus grande attention aux besoins particuliers des jeunes au moment où le besoin se fait sentir (plutôt qu'après le cours, après la journée, pendant la pause, etc.)¹⁵. Enfin, l'étude de la tâche globale en contexte CFER situe cette approche comme étant un mode de fonctionnement qui contribue à l'appréciation de l'expérience scolaire du jeune, à la création d'un lien positif et de confiance maître/élève et à un sentiment d'efficacité chez les enseignants¹⁶.

L'animation d'une caravane du développement durable

Le programme CFER s'applique à augmenter le degré d'employabilité des jeunes ayant des difficultés graves d'apprentissage en développant leur estime d'eux-mêmes ainsi que leur engagement social par l'animation de l'une ou l'autre des trois caravanes du développement durable. Ces caravanes ont vu le jour en 1990 au Centre de formation en entreprise et récupération de Victoriaville. Une caravane se compose de trois kiosques (trois panneaux mobiles sur lesquels sont affichées des informations et des images) présentant une problématique environnementale (la récupération, la conservation de l'eau et de l'énergie), les technologies qui y sont associées ainsi que les comportements souhaitables pour diminuer l'ampleur du problème. Ces kiosques font l'objet d'une

communication entre un auditoire, en général formé d'élèves du primaire, et une équipe d'animation, composée de trois ou quatre élèves d'un CFER et d'un ou deux enseignants responsables du dossier des caravanes pour ce CFER. Ce moment de présentation publique dure environ trente minutes au cours desquelles les élèves des CFER transmettent de façon très fidèle de l'information qu'ils ont auparavant mémorisée, alors que les enseignants animateurs complètent cette information, notamment en répondant aux questions posées. En général, deux ou trois classes d'élèves du primaire assistent en même temps à la présentation.

L'estime de soi renvoie ici à une transformation psychologique qui annule les évaluations négatives antérieures intériorisées et incorporées dans l'expérience de développement de l'individu et par laquelle il arrive à être satisfait de lui-même, à évaluer ses qualités et ses défauts, et à penser qu'il est capable d'agir de manière adéquate dans les situations importantes¹⁷. Une étude exploratoire¹⁸ a aussi démontré l'impact de leur participation à cette animation sur leur sentiment de pouvoir agir (*empowerment*) en lien avec des enjeux environnementaux. Il s'agit donc là d'un facteur important d'insertion sociale positive comme citoyen engagé en faveur de l'environnement.

La présentation publique d'une caravane par les élèves des CFER est avant tout un moyen de valorisation personnelle pour chacun d'eux. Ces jeunes, qui ont éprouvé toutes sortes de difficultés à soutenir un parcours scolaire normal, se retrouvent tout à coup en situation « d'enseigner » un contenu spécifique à d'autres élèves. Voilà un changement de rôle qui, aux yeux des intervenants du réseau CFER, ne peut être que

bénéfique. Les étudiants présentateurs consacrent beaucoup de temps et d'énergie aux caravanes. Leurs sorties publiques sont longuement préparées et ils doivent les mériter. Ils prennent confiance en eux-mêmes et prennent conscience de leur capacité à exercer une influence sur d'autres, grâce aux réactions très positives qui leur sont exprimées pendant et après leurs présentations. De plus, le fait de transmettre publiquement un message pour l'environnement semble les lier aux causes qu'ils défendent, du moins si l'on se fie à l'expression de leur désir d'engagement futur¹⁹.

La connaissance de soi : Reconnaître ses limites pour mieux se concevoir

Les chances de réussite scolaire des jeunes ayant des troubles d'apprentissage sont associées à la connaissance qu'ils ont de leurs difficultés. Pour réussir, ces jeunes ont besoin d'être à l'aise avec eux-mêmes, de bien comprendre leurs propres difficultés d'apprentissage, de reconnaître leurs limites et leurs forces, et de savoir comment les maximiser²⁰. Les élèves ayant des troubles d'apprentissage tirent des bénéfices scolaires importants lorsqu'ils sont en mesure d'expliquer à leurs enseignants leurs difficultés et les adaptations nécessaires qui répondent le mieux à leurs besoins. Les besoins ainsi identifiés et communiqués peuvent être plus adéquatement répondus à l'intérieur de la planification pédagogique et rééducative. L'habileté à communiquer ses besoins est d'autant plus importante que de nombreuses recherches révèlent que les enseignants ne font aucune ou très peu d'adaptation spécifique pour les élèves ayant des besoins particuliers, tout particulièrement pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage. Ce constat semble encore plus présent chez les enseignants du secondaire que chez ceux du primaire²¹.

Un lien similaire existe entre la connaissance de soi et le développement d'une perception positive de soi. Ce lien est d'autant plus essentiel que bon nombre de jeunes ayant des troubles d'apprentissage ont beaucoup de mal à s'exprimer sur leurs difficultés, se percevant davantage comme quelqu'un ayant des « troubles de comportement », comme « élève à problèmes, quelqu'un qui est pas vite » plutôt que comme une personne ayant des troubles d'apprentissage. De plus, cette méconnaissance de soi agit sur l'appréciation que les jeunes ont d'eux-mêmes, soit des sentiments de déception de soi, d'humiliation, d'isolement et de frustration²². En contexte CFER, l'utilisation systématique d'un programme de connaissance de soi semble associée à une transformation du jeune quant à la perception qu'il a de lui-même ainsi qu'à la modification de ses aspirations professionnelles²³. En effet, alors que les jeunes aspirent à des emplois plus facilement accessibles (journalier plutôt que vétérinaire), la perception qu'ils ont d'eux-mêmes devient plus positive.

La lecture quotidienne du journal

L'emploi de la presse comme médium d'apprentissage suscite, depuis son apparition dans les classes, de l'intérêt dans le domaine de l'éducation. Déjà, en 1994, Spirlet et l'Association Régions Presse Enseignement Jeunesse (ARPEJ) soutenaient l'effort des enseignants qui tentaient l'utilisation des journaux dans leur enseignement au secondaire et proposaient une série d'activités pédagogiques liées à la lecture de journal. En 2000, Spirlet présente des stratégies d'utilisation des journaux même chez les jeunes lecteurs de la maternelle à la 6^e année. La démarche des CFER, qui préconise la lecture quotidienne du journal dans ses classes depuis près de 15 ans, a fait l'objet d'études qui

montrent que 87,4 % des élèves des CFER voient le journal de façon positive²⁴. Plusieurs élèves verbalisent l'ouverture sur le monde que cette lecture leur apporte en plus d'une résistance beaucoup moins grande au fait de lire en classe²⁵. Les buts poursuivis dans les CFER sont de « former des individus autonomes, des citoyens engagés et des travailleurs productifs ». On comprend dès lors que dans ce contexte, le journal devient un outil indispensable. « Une personne non informée est un sujet tandis qu'une personne bien informée peut être considérée comme un citoyen » précise le Réseau des CFER²⁶ (p. 9). L'utilisation du journal en classe répond à plusieurs besoins. Entre autres, le journal comporte différents sujets susceptibles d'intéresser différents élèves. Les nombreuses activités d'exploitation du journal favorisent le développement de diverses compétences langagières, dont la lecture, l'écriture, la communication orale et l'écoute active. Enfin, la lecture du journal en classe encouragerait même la lecture à l'extérieur du contexte scolaire²⁷.

Objectifs poursuivis

Objectif général : Vérifier la transférabilité des effets produits par quatre stratégies typiques du modèle CFER à d'autres contextes scolaires auprès d'élèves de 8 à 20 ans ayant des difficultés d'apprentissage.

La réalisation de cet objectif pourrait permettre la mise en place de stratégies efficaces dans les écoles secondaires du Québec désireuses de mieux répondre aux besoins des élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage.

APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

L'étude du transfert de stratégies typiques du modèle CFER à d'autres contextes scolaires s'effectue selon les principes de recherche associés à l'étude de cas. En effet, pour réaliser les objectifs de cette recherche, l'étude de cas est la méthodologie la plus appropriée puisqu'elle favorise une description et une analyse d'un *phénomène* ancré dans un contexte *authentique*²⁸. Dans ce cas-ci, le phénomène qui nous préoccupe est *l'intervention auprès des jeunes ayant des difficultés graves d'apprentissage* dans un contexte authentique *d'intervention au primaire, au secondaire ou à l'éducation des adultes*. Notons aussi que l'une des forces de l'étude de cas réside dans la souplesse relative aux instruments de collecte de données, permettant l'utilisation d'une variété de sources et de moyens, autant qualitative que quantitative. Étant donné la nature des stratégies et des effets produits, nous avons eu recours à une variété de modes et d'instruments de collecte des données incluant un volet quantitatif et un volet qualitatif (voir tableau 1).

Tableau 1. Impacts examinés et modes de collecte des données

Tâche globale	Quantitatif/ Qualitatif	Participants	Calendrier
Assiduité	Présences inscrites au bulletin	Direction d'école	Automne 2004 Hiver 2005 /2006
Engagement	<i>Autoévaluation de mon engagement</i> adapté du questionnaire « suis-je engagé » d'Arsenault, Bastien, Fitzbback et Therrien (2000) Entrevues de petits groupes	Jeunes Enseignants, direction et élèves	Octobre 2004 Mai 2005 /2006 Mai 2005 / 2006
Liens de confiance	<i>Questionnaire sur le lien de confiance entre les enseignants et les élèves</i> (Rhéaume, 2004) Entrevues de petits groupes	Jeunes Enseignants, direction et élèves	Octobre 2004 Mai 2005 /2006 Mai 2005 /2006
Stress scolaire	<i>Questionnaire de l'adolescent sur le stress scolaire</i> réalisé par Rousseau, Dumont et Deslandes; adapté des travaux de Rousseau (1998, 2003-2004), Seiffge-Krenke (1989), Siperstein et Wenz-Gross (1997) Entrevues de petits groupes	Jeunes Enseignants, direction et élèves	Octobre 2004 Mai 2005 /2006 Mai 2005 /2006
Connaissance de soi	Quantitatif/ Qualitatif	Participants	Calendrier
Estime de soi	<i>Questionnaire de l'élève sur l'estime de soi</i> (Réalisé par Rousseau à partir des travaux de Reasoner, 1995).	Jeunes	Janvier 2005* Février 2006**
Autonomie	<i>Échelle de mesure de l'autonomie</i> (Deslandes et al., 1999).	Jeunes	Janvier 2005 Février 2006**
Optimisme	<i>Disposition à l'optimisme ou au pessimisme</i> (LOT; Scheier et Carver, 1985).	Jeunes	Janvier 2005 Février 2006**
Stress scolaire	<i>Questionnaire de l'adolescent sur le stress scolaire</i> réalisé par Rousseau, Dumont et Deslandes; adapté des travaux de Rousseau (1998, 2003-2004), Seiffge-Krenke (1989), Siperstein et Wenz-Gross (1997)	Jeunes	Janvier 2005 Février 2006**
Engagement	<i>Autoévaluation de mon engagement</i> adapté de du questionnaire « suis-je engagé » d'Arsenault, Bastien, Fitzbback et Therrien (2000)	Jeunes	Janvier 2005 Février 2006**
Rencontre fin d'expérimen-	Entrevues de groupe	Enseignants et jeunes	Mars2005

Tâche globale	Quantitatif/ Qualitatif	Participants	Calendrier
tation			* mars 2006**
Caravane	Qualitatif	Participants	Calendrier
Sentiment de pouvoir agir	Entrevues individuelles	2 enseignants et 19 élèves du Collège Stéphane Mallarmé de Marseille	Juin 2006
Engagement	Entrevues individuelles	2 enseignants et 19 élèves du Collège Stéphane Mallarmé de Marseille	Juin 2006
Journal	Quantitatif/ Qualitatif	Participants	Calendrier
Engagement	Entrevues individuelles		
Compétences langagières	Entrevues individuelles et évaluations diagnostiques (E.C.O.S.S.E, ODEDYS, WISC (vocabulaire))		

*Première école participante ; **deuxième école participante

Comme les stratégies transférées sont différentes l'une de l'autre, les objectifs spécifiques, les participants et les résultats qui découlent du transfert sont présentés par stratégie : 1) tâche globale; 2) connaissance de soi. Les stratégies « l'animation d'une caravane du développement durable » et « la lecture quotidienne du journal » font l'objet d'un autre rapport.

Stratégie transférée : **La tâche globale en contexte de cheminement particulier et d'éducation aux adultes**

Objectifs spécifiques : **Vérifier la transférabilité des effets produits par la tâche globale sur l'assiduité, l'engagement, le lien de confiance maître-élève et le stress scolaire.**

Participants

Deux milieux scolaires acceptent d'implanter la tâche globale : un centre de formation aux adultes situé au Bas Saint-Laurent qui reçoit 12 adultes âgés de 18 à 25 ans, ainsi

que deux classes de cheminement particulier situées en Beauce qui desservent 60 jeunes âgés de 12 à 14 ans. Les participants de ces deux milieux comprennent les élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage, les enseignants et les directions d'école. Précisons d'entrée de jeux que le centre de formation aux adultes s'est retiré de la recherche dès le premier mois d'implantation suite à des changements de personnel enseignant. Le transfert fut donc réalisé qu'en contexte de cheminement particulier de formation.

Déroulement

Afin d'assurer la transférabilité du fonctionnement en tâche globale à d'autres milieux scolaires, l'année scolaire 2003-2004 fût consacrée à l'implantation du fonctionnement en tâche globale et la consolidation des liens avec les différents milieux pour assurer le début de la collecte des données à l'automne 2004³. Les collectes de données, tant qualitative que quantitative, ont eu lieu sur une période de deux ans (octobre 2004 (T1), mai 2005 (T2) et mai 2006 (T3)).

Outils de collecte de données

L'étude de la transférabilité de la tâche globale à d'autres contextes scolaires comprend l'utilisation de trois questionnaires et de deux protocoles d'entrevues. Le questionnaire sur le lien de confiance entre les enseignants et les élèves comprend 21 items destinés aux élèves. Le questionnaire *Autoévaluation de mon engagement* comprend 15 items destinés aux élèves. Le *Questionnaire de l'adolescent sur le stress scolaire* comprend 35 items destinés aux élèves. Deux protocoles d'entrevues ont aussi été utilisés. Un premier protocole semi-dirigé destiné aux enseignants et directions d'écoles comprend cinq questions et porte sur le lien de confiance, l'engagement et le stress. Un deuxième

³ Un texte paru dans la revue *Vie pédagogique* rend compte de l'expérience de l'implantation de la tâche globale en Beauce (Rousseau, Vézina et Rhéaume, 2006).

protocole semi-dirigé destiné aux élèves comprend neuf questions et porte sur le lien de confiance, le stress, l'estime de soi et l'engagement.

Analyse des données

Les données qualitatives provenant des entrevues ont été transcrites et analysées en utilisant le codage par réseau (Cohen, Manion et Morrison, 2000) avec le logiciel ATLAS-TI (Muhr, T., 1998). Le codage par réseau nécessite le développement d'un système élaboré de catégories afin de classifier les données qualitatives sans en perdre leur complexité et leur subtilité. Le codage illustre l'interdépendance des catégories tout au long de leur développement. Cette analyse tient aussi compte des catégories des répondants : élèves, enseignants et directions d'écoles. Enfin, ces données sont mises en parallèle avec les données quantitatives. Ces dernières, provenant des différents outils de mesure, permettent de comparer, via une analyse corrélationnelle, l'évolution des scores obtenus en tenant compte des stratégies mises en application. En plus, une attention particulière est portée à l'analyse des différences de genre.

RÉSULTATS

Les résultats provenant de l'analyse des données quantitatives sont d'abord présentés. Suivent ensuite les résultats qui découlent des données qualitatives.

Volet quantitatif

Trois questionnaires ont été utilisés pour évaluer le degré d'engagement des jeunes, le lien de confiance maître-élève et le stress scolaire chez les élèves. L'analyse statistique ne révèle aucune différence significative sur le degré d'engagement et sur le lien de confiance. Cependant, une diminution significative du stress (Siperstein et Wenz-Gross, 1997) est observée (* $p < 0.05$). Il en va de même pour la sous-échelle « Inquiétudes reliées aux amis » (* $p < 0.05$).

Volet qualitatif (enseignants et direction d'école)

Cinq thèmes découlant de l'analyse des données recueillies auprès des enseignants et de la direction d'école retiennent notre attention : impacts de la tâche globale sur l'enseignement, sur la participation des élèves, sur la collaboration entre enseignants, sur la relation enseignants/élèves et sur les comportements des élèves.

Impacts de la tâche globale sur l'enseignement

C'est sans surprise que la mise en place d'un fonctionnement en tâche globale amène quelques inquiétudes au sein de l'équipe d'enseignants. C'est plus particulièrement l'organisation de l'horaire qui inquiète : « (...) comment on organise l'horaire, qui enseigne quoi (...). Comment on place ça [les matières] physiquement sur un horaire, ça ça été un petit peu compliqué de démêler tout ça. (...) » (9 :70). D'ailleurs, pour bien préparer la rentrée scolaire dans ce nouveau mode de fonctionnement, l'équipe a consacré quelques jours de leurs vacances estivales à des rencontres de travail. Cependant, une fois le fonctionnement bien intégré, les enseignants semblent plutôt

satisfaits des résultats, et ce, tout particulièrement pour la liberté et la flexibilité que procure ce mode de fonctionnement :

« On finit ce qu'on a commencé, (...) si je corrige quelque chose (...) avec eux, je le corrige au bout, quitte à finir après la pause, pas pour revenir demain à la fin de la correction d'un exercice qu'on avait commencé. (...) L'autre fois, [l'autre enseignant], il parlait de la quantité d'air dans le sol, pis de l'eau (...) pis là après ça c'était le français, j'en n'ai pas fait de français, il a passé toute l'avant-midi à faire ça [sciences et techno] finalement j'en n'ai pas fait [du français], mais ce n'est pas grave, parce que les enfants se questionnaient (...), il les a laissés aller. » (9 : 108)

Les inquiétudes en lien à l'implantation de la tâche globale touchent aussi l'aménagement physique des locaux, le temps nécessaire à la planification des enseignements dans un mode de fonctionnement qui n'est pas familier, et la familiarisation avec l'intégration des matières de façon quasi journalière. Pour ce faire, l'appui de la direction d'école est considéré de première importance.

« La commission scolaire nous permet d'avoir des journées de libération afin que l'on travaille sur nos projets, donc de prendre une feuille sur laquelle on planifie toutes les compétences qui ont été travaillées, les compétences transversales, les compétences disciplinaires là, à travers un projet (...) nous n'avions pas le temps avant. » (9 : 98)

« Le fait qu'on soit ensemble [l'équipe enseignante] automatiquement, on relie toutes nos matières. Si moi j'assiste à un cours de sciences, bien souvent je vais passer des notions de français. L'apprentissage est peut-être plus concret pour l'élève. (...) Le fait de nous voir tous les deux là, moi je sens que les élèves apprennent parce que moi j'apprends plus, moi en temps que personne. Je finis mes journées, puis je me dis que j'ai appris des affaires, j'ai pas juste enseigné! (...) Alors si moi aussi j'ai appris, par le fait même, j'ai l'impression qu'ils ont appris. » (7 : 398)

Au dire des enseignants, l'intégration des matières facilite la compréhension des élèves en rendant les apprentissages plus concrets. La structure d'enseignement plus souple occasionnée par la tâche globale permettrait aux enseignants de faire différentes activités scolaires, comme des sorties sportives en plein air ou des projets scientifiques plus

concrets. Un enseignant explique qu'il ne pourrait faire ces activités avec ses élèves d'adaptation scolaire s'il n'était pas en tâche globale :

« J'ai fait beaucoup d'observation dans des classes de cheminement où il y a beaucoup d'enseignement modulaire, pis je pense que je n'ai jamais vu de jeunes en cheminement faire un tel projet scientifique. C'est les seuls dans l'école à faire ça aussi. Je ne rêve pas là, ce n'est pas quelque chose qui se fait dans une classe en adaptation scolaire. C'est vraiment des projets qu'on décide de mettre sur pied. (...) la flexibilité du temps de l'horaire et le regroupement en équipe nous permet de faire ça. » (7 : 42)

Cette intégration des matières influence également le type d'évaluations que les enseignants préparent pour les élèves. En fait, les évaluations doivent refléter cette intégration. À titre d'exemple, un enseignant précise : « Mes élèves ont fait un beau PowerPoint sur les volcans et les tremblements de terre en univers social, donc j'ai dit aux élèves, “votre exposé oral de fin d'année c'est la présentation de votre PowerPoint”. » (7 : 820)

La tâche globale permettrait aussi d'assurer une meilleure compréhension des enseignements par les jeunes : « Mais après des fois, [l'autre enseignant peut me] dire : “Ça serait l'fun de faire un retour là-dessus ou j'ai pas bien compris”. Si [mon collègue] n'a pas bien compris, ça va pas bien mon affaire! (rire) Les autres n'ont pas dû bien bien comprendre! (...) » (7 : 562). Le plus grand nombre d'élèves dans la classe ne semble pas être problématique puisque la présence constante de plus d'un enseignant dans la classe assure une gestion efficace de celle-ci. Les enseignants ont aussi l'impression d'offrir un enseignement de meilleure qualité. De plus, les enseignants estiment que la tâche globale contribue au transfert des apprentissages. Enfin, selon eux, elle constitue « la façon la plus simple » d'appliquer la réforme. La tâche globale représente tout de

même certains défis. Les enseignants souhaiteraient avoir plus de temps de concertation pour développer et discuter des projets. En fait, une grande partie des rencontres quotidiennes est consacrée à la résolution de problèmes encourus avec l'un ou l'autre des élèves. Ces temps de résolution de problèmes laissent peu d'espace à la discussion portant sur les projets.

Impacts de la tâche globale sur la participation des élèves

Plusieurs indices démontrent une amélioration notable de la participation des élèves, dont la baisse du taux d'absentéisme. En effet, les élèves apprécieraient davantage l'école, comme l'explique cet enseignant : « Au début de l'année cet élève a été très absent (...). Depuis Noël, il est rarement absent. Il vient et on sent qu'il est heureux d'être à l'école. Ça c'est un signe, la baisse des absences de cet enfant-là! » (7 : 24). Les enseignants semblent aussi avoir remarqué une amélioration dans les comportements et dans les attitudes des élèves. En fait, la tâche globale favoriserait un sentiment d'appartenance chez les élèves :

« On a une petite fille qui l'année passée ne disait pas qu'elle était en cheminement de première année et cette année, elle [le] dit (...). C'est une fierté et on a des élèves de d'autres niveaux, secondaire 1 et 2 réguliers, qui viennent dans nos classes durant les pauses et le midi et qui nous disent « Comment qu'on peut faire pour être ici ? ». On leur dit qu'il faut qu'ils échouent tes matières (rire). Il y a une fierté que ces enfants-là n'avaient pas auparavant (...) ». (9 : 19)

« Cet enfant-là ne voulait pas être en cheminement et présentement le discours qu'on a c'est qu'il est très heureux et il est fier d'être en cheminement, ce n'est pas rien d'être fière d'être en cheminement. » (9 : 47)

La tâche globale contribuerait aussi à l'acceptation des élèves par leurs pairs. En tâche globale, les jeunes s'identifient à un endroit, et ce, tant pour les cours que pour les pauses et les heures de dîner :

« Parce qu'avant les élèves y avaient comme pas de place, ils avaient leur casier. Leurs classes étaient fermées sur l'heure du midi, ça fait qu'ils allaient au centre d'achats, ils allaient dans les corridors écœurer le monde, tu sais ils n'ont jamais eu une bonne réputation dans les corridors nos élèves. Tandis que là, nos élèves ils se tiennent à leur case, ou dans la classe. Alors, ils ne dérangent pas personne.(...) » (7 : 64)

Les enseignants perçoivent aussi une plus grande motivation chez les jeunes et un investissement grandissant dans les activités scolaires :

« J'observe [que] les enfants [sont] beaucoup plus actifs dans leurs apprentissages (...) que le traditionnel cours où on commence le cours,(...) où on était rendu, et se remettre dans le rythme du cours de il y a deux jours. (...)Avec [cette] approche, ils sont capables de commencer et de terminer avec plus d'interdisciplinarité (...) » (9 : 117)

« (...) les jeunes vont être plus actifs dans les situations concrètes, complètes, complexes (...). » (9 : 119)

Enseigner à des élèves ayant des difficultés d'apprentissage nécessite une certaine diversification pédagogique et celle-ci est grandement facilitée en tâche globale.

Impacts de la tâche globale sur la collaboration entre enseignants

Un fonctionnement innovant qui, d'après les commentaires des enseignants, est motivant tant pour eux que pour les élèves, semble parfois déranger. En effet, l'équipe enseignante s'est vue recevoir des commentaires négatifs de la part d'autres membres de l'école, ces commentaires entraînant une visite des représentants syndicaux pour s'assurer que la tâche globale n'allait pas à l'encontre de la convention collective des enseignants. Malgré tout, de nombreux avantages semblent liés au fonctionnement en équipe qu'oblige la tâche globale. En voici quelques-uns :

- Participer à l'enseignement de leurs collègues, membres de l'équipe. Cette participation permettrait d'apprendre des autres.

- Participer à l'enseignement de plusieurs matières. Cette participation permettrait de briser la routine pour ainsi renouveler la motivation à enseigner.
- Participer à la richesse de l'équipe enseignante de par ses forces, ses idées et sa propre façon d'enseigner. Cette participation contribuerait au développement d'un sentiment de collaboration et de complémentarité au sein de l'équipe.
- Participer à l'adaptation d'activités d'évaluation par la connaissance accrue des élèves. Cette participation permettrait aux enseignants d'utiliser pleinement leur jugement professionnel.
- Participer à des discussions critiques et constructives sans crainte de jugement par les membres de l'équipe. Cette participation permettrait de créer de solides liens de confiance entre les membres de l'équipe en plus de contribuer à sa cohésion.

Cependant, pour qu'il y ait constitution d'une équipe enseignante fonctionnelle en tâche globale, les membres de l'équipe doivent se choisir mutuellement. Cette condition est difficilement conciliable avec les contraintes administratives et syndicales. En fait, les enseignants estiment que ces différentes contraintes pourraient aller jusqu'à affecter la réussite de l'implantation et du maintien du fonctionnement en tâche globale. Les enseignants estiment aussi que l'ajout de temps libres à leur horaire de travail pourrait faciliter le bon fonctionnement en tâche globale. Comme les temps libres sont principalement utilisés pour régler les problèmes disciplinaires ou pour assurer la planification des cours, les enseignants souhaiteraient obtenir plus de temps pour se rencontrer de façon hebdomadaire ou lors des journées pédagogiques : « avoir du temps

de concertation [...] ça permettrait une ou deux rencontres par semaine, ça serait quand même pas négligeable là. On veut se donner du temps. (...) » (1 : 84)

Impacts de la tâche globale sur la relation entre enseignants et élèves

Tous les jours, les enseignants côtoient tous les élèves, et ce, presque toute la journée. Ils sont ainsi en mesure d'observer les jeunes dans différents contextes et de mieux suivre leur évolution. Cette présence constante des enseignants avec les élèves réduit également l'anxiété et le stress scolaire que peuvent vivre ces derniers. Selon les enseignants, ce temps accru avec les élèves facilite le développement d'une relation de confiance : « (...) tu connais beaucoup tes élèves (...) » (9 : 1669). Cette cohabitation favoriserait aussi le développement d'un lien de communication plus authentique : « Les élèves viennent nous voir, ils nous content plein d'affaires! Un tel en fin de semaine [il] a fait telle affaire et il veut avoir notre avis (...). Ça nous permet aussi de faire du beau développement personnel, mais en étant plus près de nos élèves. » (7 : 35)

Impacts de la tâche globale sur le comportement des élèves

Selon les enseignants, le fonctionnement en tâche globale oblige l'application des mêmes règles disciplinaires et l'adhésion à une philosophie éducationnelle commune. Les enseignants croient que cette cohérence serait difficilement atteignable dans une école secondaire « régulière » où les élèves changent d'enseignants et de règles disciplinaires plusieurs fois par jour :

« L'année dernière, (...) il y a une petite fille qui est arrivée avec une camisole. Je lui dis : « tu vas aller mettre ton manteau ». Moi, c'était la deuxième période du matin et elle me dit : « Ben à la première, le prof a rien dit » Je n'étais pas bien là, parce que je me suis dit si c'est la seule période que je lui demande de mettre un manteau et dans les trois autres, c'est comme pas grave. » (7 : 30)

L'équipe enseignante aurait d'ailleurs choisi de profiter de cette cohésion pour porter une attention particulière à la violence verbale chez leurs élèves. Des résultats positifs auraient rapidement été observés. Les enseignants estiment qu'il est plus facile d'intervenir sur le comportement des jeunes dans un contexte d'enseignement en tâche globale compte tenu de la présence constante d'au moins deux enseignants en classe, et ce, tout au long de la journée : « C'est toute la partie d'encadrement qui est beaucoup plus cohérente et [on] est toujours présent ici. Comme présentement on fait un petit blitz sur les chandails trop courts et ils le savent qu'on se tient! » (7 : 29)

Cette cohérence aurait également un impact sur les relations avec les parents. Les enseignants ont l'impression que les parents s'impliqueraient davantage. En fait, le lien serait plus individualisé avec les parents et ces derniers contacteraient parfois les enseignants pour s'informer de leur enfant, mais également pour demander aux enseignants de porter une attention particulière à certains éléments, dont la prise du repas à l'heure du midi, ou le suivi d'un enfant qui éprouve certains problèmes de santé.

Volet qualitatif (élèves)

Quatre thèmes découlant de l'analyse des données recueillies auprès des élèves retiennent notre attention : impacts de la tâche globale sur l'engagement, impacts de la tâche globale sur les apprentissages, appréciation de la tâche globale, perceptions relatives à leurs enseignants.

Impacts de la tâche globale sur l'engagement

La majorité des élèves rencontrés affirment être plus présents en classe depuis qu'ils cheminent en tâche globale: « L'année passée, j'en manquais de l'école énormément, cette année, j'ai manqué deux jours je pense. » (1 : 229) Les commentaires sur leurs propres comportements varient selon leur niveau scolaire. Alors que les élèves de première secondaire remarqueraient une amélioration de leurs propres comportements, ceux de deuxième secondaire estiment que la situation est semblable à celle de l'année précédente.

Impacts de la tâche globale sur les apprentissages

Certains élèves trouvent parfois difficile de travailler en équipe, bien qu'ils apprécient travailler à leur rythme. Lors des entrevues, il ne semble pas y avoir consensus sur les apprentissages réalisés. Alors que certains mentionnent ne pas toujours avoir le temps de bien comprendre une notion avant d'en apprendre une nouvelle, d'autres affirment qu'ils préféreraient revenir moins souvent sur les anciens apprentissages. Le fonctionnement en tâche globale amène une augmentation du nombre d'élèves par classe. Cette augmentation ne semble pas déplaire aux élèves alors qu'uniquement quelques-uns disent éprouver un peu plus de difficulté à se concentrer. La qualité de la compréhension des notions enseignées serait tributaire à leur degré d'appréciation des enseignants. Donc, les jeunes disent comprendre lorsqu'ils aiment leur enseignant. Cette compréhension serait plus difficile devant un enseignant pour lequel le lien affectif est moins favorable. Cependant, une majorité d'élèves estiment que l'encadrement des enseignants en tâche globale leur permet de mieux comprendre et d'apprendre davantage.

Appréciation de la tâche globale

Règle générale, les élèves disent apprécier le fonctionnement en tâche globale. Les jeunes apprécieraient plus particulièrement le travail en lien aux projets et aux activités variées qui en découlent. Cette variété est perçue comme nouvelle et en lien direct au nouveau mode de fonctionnement. Les élèves disent être très fiers de participer à des projets d'envergure, projets auxquels ils n'avaient pas accès dans les années passées. Certains élèves estiment avoir davantage appris cette année contrairement aux années précédentes.

Plusieurs élèves voient de façon positive le nombre d'enseignants présents en classe. En fait, ils auraient plus facilement une rétroaction immédiate :

« Il y a plus de profs pour t'aider, mettons que tu ne comprends rien, bien, c'est plus facile, parce que quand il n'y a rien qu'un prof, bien il te dit : “On verra ça la prochaine fois” et dans le fond, on le refait même pas. Tandis que là, tu peux poser la question tout de suite là. » (2 : 163)

« (...) On a le temps d'apprendre pis de se faire expliquer comme il le faut pour être sûr de comprendre. » (3 : 66)

De plus, les jeunes estiment que les enseignants sont davantage disponibles pour les aider, et ce, même sur l'heure du dîner ou durant les pauses. Le fonctionnement en tâche globale permettrait également aux élèves de diriger leurs questions vers l'un ou l'autre des enseignants présents, en fonction de leur préférence. Cette préférence est souvent basée sur le sentiment d'une « meilleure relation ». Les élèves estiment aussi que la présence de plus d'enseignants en classe les empêche de déranger, sachant que le risque d'être pris en défaut est plus élevé!

Perceptions relatives à leurs enseignants

Déjà, les enseignants nous disaient avoir retrouvé le goût d'enseigner grâce au fonctionnement en tâche globale. Il semble que les jeunes perçoivent ce regain d'énergie chez leurs enseignants, alors qu'ils les jugent plus enjoués et plus enclins à faire de l'humour. Cette bonne humeur aurait bien évidemment un impact important sur l'ambiance de la classe. Les élèves croient que leurs enseignants sont moins surchargés, moins stressés et davantage présents pour eux. L'ensemble des propos recueillis auprès des élèves témoigne de l'impact de l'humeur enjouée de leurs enseignants sur leur propre motivation à apprendre : « Les autres années, il me semble que les profs étaient moins souriants. Là, nos profs sont tout souriants, ils rentrent dans la classe et ils nous lancent des jokes. Je trouve ça l'fun, c'est plus encourageant de venir à l'école. » (2 : 201)

CONCLUSION SUR LA TRANSFÉRABILITÉ DE LA TÂCHE GLOBALE

Le transfert de la tâche globale à d'autres contextes scolaires s'avère positif. Lorsque les conditions d'implantation et de fonctionnement sont respectées, la tâche globale semble bénéfique tant pour les jeunes que pour les enseignants. Rappelons, entre autres, le plaisir d'enseigner; la diminution du sentiment d'isolement chez les enseignants; la diminution du stress scolaire chez les jeunes. Il est fort probable que ces sentiments de bien-être contribuent au renouvellement des pratiques pédagogiques et, sans surprise, ont un impact sur la motivation des jeunes et sur leur assiduité scolaire. Toutefois, attention : le fonctionnement en tâche globale doit être planifié et ne peut se réaliser sans l'appui tangible de la direction d'école, de la commission scolaire et du syndicat.

Stratégie transférée : **La connaissance de soi : Reconnaître ses limites pour mieux se concevoir**

Objectifs spécifiques : **Vérifier la transférabilité des effets produits par la connaissance de soi sur l'assiduité, l'estime de soi, l'autonomie, l'optimisme, le pouvoir-agir et le stress scolaire.**

Participants

Deux milieux scolaires acceptent d'implanter le programme de connaissance de soi « Mieux se connaître pour mieux se concevoir »²⁹. La première implantation a eu lieu dans une école francophone d'Edmonton (Alberta) durant l'année scolaire 2004-2005. Cette école dessert une clientèle âgée de 15 à 19 ans ayant des difficultés scolaires. Treize élèves ainsi que deux enseignantes ont participé au projet.

La deuxième implantation a eu lieu dans une école secondaire de la Mauricie. Un enseignant d'adaptation scolaire a expérimenté le programme de connaissance de soi auprès de l'une de ses classes de cheminement particulier continu 2. Cette classe est composée de 17 élèves âgés de 14 et 15 ans qui ont tous des difficultés d'apprentissage et/ou de comportement. Un des élèves avait un diagnostic de dysphasie et un autre une déficience intellectuelle légère.

Déroulement

Dans un premier temps, une rencontre d'information a eu lieu avec les enseignants responsables de l'implantation, rencontre qui avait pour objectif de décrire le projet de recherche, de clarifier les rôles de chacun et de s'approprier le programme de connaissance de soi. Les enseignants ont par la suite présenté le projet aux élèves et procédé à la signature des formulaires de consentement. Dans les deux milieux participant, entre quatre et six activités du programme ont été réalisées. Dans les deux cas, l'implantation du programme a pris fin de façon prématurée, mettant un terme à l'étude de la transférabilité du programme de la Connaissance de soi utilisé dans les CFER à d'autres contextes scolaires. Cependant, quelques constats émergent des premières semaines d'implantation, des observations participantes, des journaux de bord ainsi que des discussions réalisées avec les enseignants et les élèves.

Outils de collecte de données

L'étude de la transférabilité du programme de la connaissance de soi des CFER à d'autres contextes scolaires devait comprendre l'utilisation de cinq questionnaires : Le

Questionnaire de l'adolescent sur le stress scolaire (développé par Rousseau, Dumont et Deslandes à partir des travaux de Rousseau (1998, 2003-2004), Seiffge-Krenke (1989), Siperstein et Wenz-Gross (1997) et de Beck (1988)), le Questionnaire de l'élève sur l'estime de soi (réalisé par Rousseau (2004) à partir des travaux de Reasoner (1995)), le questionnaire Lot sur l'optimisme (traduit par Michel Alain et Christine Bérubé (1996) à partir des travaux de Scheier et Carver (1985)), l'Échelle de mesure sur l'autonomie (de Greenberger et al. (1974), validé par Deslandes, Potvin et Leclerc (1999)) et le questionnaire Autoévaluation de mon engagement (adaptation de Rousseau (2004) du questionnaire « suis-je engagé » de Arsenault, Bastien, Fitzback et Therrien (2000)). À ces outils s'ajoutait un suivi hebdomadaire des absences à l'école, l'observation participante, le journal de bord de l'enseignant et les rencontres d'évaluation post-expérimentation. Précisons que lors des observations participantes, une assistante de recherche était mandatée pour participer à quelques-unes des activités du programme avec le groupe-classe et l'enseignant. L'assistante notait le déroulement de l'activité ainsi que ses observations sur les interactions entre les élèves et l'enseignant. Ces observations avaient pour objectif de documenter la mise en application du programme. Quant au journal de bord, il était tenu par l'enseignant responsable de l'animation des activités proposées dans le programme de connaissance de soi. C'est dans ce journal que l'enseignant colligeait les informations concernant les notions abordées, la qualité de la participation des élèves, les points à bonifier pour chacune des activités, ainsi que tout autre élément en lien à l'expérimentation. Enfin, des rencontres informelles auprès des enseignants et des élèves ont été réalisées suite à l'arrêt de l'implantation du programme. Ces rencontres ont permis de mieux comprendre les raisons qui menaient à l'arrêt du programme.

Résultats

Cette recherche avait pour objectif de vérifier la transférabilité du programme de connaissance de soi « Reconnaître ses limites pour mieux se concevoir » développé en contexte CFER. À ce titre, nos résultats sont éloquents : le programme ne peut se transférer à d'autres contextes scolaires que celui des CFER. Les échanges entre l'équipe de recherche et les milieux participants, tant au Québec qu'en Alberta, révèlent que l'application du programme en contexte scolaire nécessite les préalables suivants :

Adaptation du programme : « Reconnaître ses limites pour mieux se concevoir »

Le programme de connaissance de soi est développé à partir des valeurs propres au CFER : autonomie, engagement, rigueur, respect, effort. Lorsque ces valeurs ne sont pas au cœur de l'action des autres milieux, il devient difficile d'en faire une adaptation juste. Alors qu'en contexte CFER le programme s'enracine dans la philosophie de l'école, dans les autres milieux, il est davantage perçu comme « un autre cours » de type « formation personnelle et sociale » ou « morale ».

Flexibilité du temps prévu à la grille horaire pour la tenue des activités

Le programme doit avoir une place fixe dans la grille horaire et faire partie intégrale du cheminement scolaire de l'élève. Dans cette même optique, il est également difficile de contenir les activités du programme dans un espace temps variant entre 60 et 70 minutes, organisation du temps typique au milieu scolaire secondaire. En effet, en contexte CFER, les enseignants ont la possibilité d'adapter la grille horaire et de prendre le temps nécessaire à l'appropriation d'un thème du programme. Cette flexibilité s'avère un

aspect fort avantageux puisqu'il permet de travailler les objectifs spécifiques de chacun des thèmes plus en profondeur, en fonction des besoins du groupe d'élèves.

Transfert des apprentissages au quotidien de la vie scolaire

Contrairement au CFER, la variété des intervenants qui agissent auprès des jeunes diminue les occasions de mettre en œuvre ou de valoriser les apprentissages réalisés dans le programme de connaissance de soi. En contexte CFER, les mêmes trois intervenants travaillent avec le groupe pour toute la durée de leur formation. Il se fait donc une exploitation quotidienne des valeurs, prises de conscience et objectifs véhiculés par les ateliers de connaissance de soi.

Capacité de l'enseignant d'animer un atelier qui dépasse les cadres traditionnels de l'enseignement

Il est fort probable que la couleur ou la personnalité de l'animateur du programme ait une influence considérable sur l'impact du programme auprès des élèves. En effet, il faut prendre en considération que l'animation de ce type d'activité nécessite une grande capacité à entrer en relation avec les jeunes en difficulté, à utiliser leur vécu et à faire du sens auprès d'eux. Il importe d'animer une réflexion et d'être à l'écoute des jeunes plutôt que d'enseigner un contenu.

Adhérence des valeurs véhiculées dans le programme avec celles de l'animateur

Puisque l'enseignant-animateur joue un rôle central dans le déroulement des activités, il importe que ce dernier ait une attitude d'ouverture face aux valeurs et aux objectifs visés dans le programme.

Cette recherche avait aussi comme objectif de vérifier l'impact de la connaissance de soi telle que développée par le programme « Reconnaître ses limites pour mieux se concevoir » sur l'assiduité, l'estime de soi, l'autonomie, l'optimisme, le pouvoir agir et le stress scolaire. Il va sans dire que nous avons été dans l'impossibilité d'évaluer ces dimensions suite à l'arrêt des animations dans les deux milieux. Cependant, voici quelques constats tirés des journaux de bord, des rencontres d'évaluation et des observations réalisées lors des animations.

- Les quelques activités réalisées permettent de constater que pour une majorité de jeunes, les activités donnent l'occasion de réfléchir pour une première fois sur ses limites personnelles et sur l'impact de ces limites dans une diversité de contextes (maison, école, projection future, etc.).
- Prendre conscience de ses difficultés ne peut se faire dans la confrontation (« tu as de la difficulté »). Cette prise de conscience semble s'effectuer naturellement chez le jeune lorsqu'il y a du respect dans les échanges et discussions. Voici un exemple illustrant cet aspect. Lors d'un atelier portant sur l'analphabétisme, l'animateur a abordé le sujet comme un problème social général, sans le rattacher aux difficultés en lecture et écriture propres aux élèves. Cette façon plus objective de traiter de l'analphabétisme a permis aux jeunes de s'exprimer sur

leurs difficultés en lecture et écriture sans se sentir jugés, émotion rapportée lors des activités précédentes.

- Les jeunes apprécient les activités lorsqu'elles misent sur la discussion et l'action. Cependant, les activités de type magistral suscitent peu d'intérêt. Parmi les quelques ateliers réalisés (1 à 6 ateliers sur une possibilité de 14), l'atelier sur l'analphabétisme, misant sur l'expérimentation et le partage d'expériences, a suscité le plus grand intérêt.
- Certains jeunes auraient apprécié avoir la possibilité d'aller plus loin au niveau de la connaissance de soi. Par exemple, un jeune a mentionné qu'il aurait aimé comprendre pourquoi il ne se faisait pas confiance.

CONCLUSION SUR LA TRANSFÉRABILITÉ DU PROGRAMME DE CONNAISSANCE DE SOI « RECONNAÎTRE SES LIMITES POUR MIEUX SE CONCEVOIR »

Le transfert du programme « Reconnaître ses limites pour mieux se concevoir » ne peut se faire sans des modifications importantes au « temps scolaire » et aux activités du programme. Les activités du programme ne peuvent s'inscrire dans le cadre d'une période de temps fixe, souvent trop courte et qui ne fait pas partie de la grille horaire. Quant à lui, le programme gagnerait à être davantage développé en ce qui a trait à ses exploitations pédagogiques possibles. Bien que chaque thème propose une série d'activités, peu d'indications sont données quant à la façon d'explorer ces thèmes, de discuter sur ces thèmes ou de pousser plus loin la réflexion sur ces thèmes. Certains auteurs soulignent pourtant l'importance d'inclure un plan d'implantation aux programmes puisqu'il peut favoriser ou non le succès de la mise en place ou de l'application du programme ³⁰. On peut toutefois faire l'hypothèse que le peu d'information présentée quant à l'animation des activités peut s'expliquer par le fait qu'en contexte CFER, des ateliers de formation sur les différents outils préconisés au programme ont lieu lors du Congrès annuel du Réseau québécois des CFER. Finalement, il importe de souligner que la qualité de l'animation et de la réflexion repose en grande partie sur les compétences en communication de l'enseignant, sur son ouverture à une discussion « respectueuse et sans jugement » et, finalement, sur son niveau d'adhésion aux valeurs et à la démarche proposées par le programme. À ces qualités, ajoutons la capacité d'adaptation de l'enseignant, ne sachant pas où la réflexion et la discussion peuvent mener.

RÉFÉRENCES COMPLÉMENTAIRES

- Baby, A. (2003). Pour une pédagogie de l'émancipation, dans N. Rousseau (dir). *Les centres de formation en entreprise et récupération : pour une pédagogie émancipatrice*, Sherbrooke, Éditions du CRP, Collection Intégration sociale.
- Bender, W. (2001). *Learning disabilities. Characteristics, identification and teaching strategies*, 4^e édition. Needham Heights, MA : Allyn and Bacon.
- Deslandes, R., Potvin, P. et Leclerc, D. (1999). Validation québécoise de l'échelle de l'autonomie de l'adolescent, *Science et Comportement*, 27 (1), 37-51.
- Émond, I., Fortin, L. et Picard, Y. (1998). Perception du soutien social chez les élèves en difficulté d'apprentissage et chez les décrocheurs, *Revue canadienne de l'éducation*, 23 (3), 237-250.
- Institut de la statistique du Québec (2001). *Portrait social du Québec. Données et analyses*. Collection les conditions de vie. Sainte-Foy, Québec : Gouvernement du Québec.
- Karp, J. (1997). La bataille est à moitié gagnée quand on accepte et comprend son trouble d'apprentissage, *National*, 3, 15.
- Langevin, L. (1999). *L'abandon scolaire*, 2^e édition, Montréal, Les Éditions Logiques.
- Maltais, C. et Herry, Y. (1997). Le concept de soi des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage, *Éducation et Francophonie*, 25 (2), 1-11.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2003). *Rapport sur l'évaluation du cheminement particulier de formation visant l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de 16 à 18 ans*. Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Indicateurs de l'éducation : édition 2001*, Québec, Direction générale des services à la gestion.
- Plessis-Bélaïr, G. et Sorin, N. (2003). De l'alphabétisation à la littératie : le rôle des CFER, Chapitre 3. *Les centres de formation en entreprise et récupération – pour une pédagogie émancipatrice*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Rousseau, N. (2003). L'école de la dernière chance!, dans N. Rousseau et L. Langlois (dir.). *Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes en difficultés d'apprentissage et d'adaptation [pp. 85-98]*, Sainte-Foy : Les Presses de l'Université du Québec, Collection Éducation/recherche.
- Seidman, I. (1998). *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in education and the Social Sciences* (2^e éd.), New York : Teachers College Press.
- Spirlet, J.-P. et ARPEJ (1994). *Utiliser la presse au collège et au lycée*. Paris: CFPJ.
- Spirlet, J.-P. (2000). *La presse à l'école de la maternelle à la 6^{ième} année*. Paris: CFPJ.
- Vaughan, S. et Hogan, A. (1994). The social competence of students with learning disabilities over time : A written individual examination, *Journal of learning disabilities*, 27 (5), 292-303.
- Wenz-Gross., M., Siperstein, G.N., Untch, A.S. et Widaman, K.F. (1997). Stress, Social Support, and Adjustment of Adolescents in Middle School, *Journal of Early Adolescence*, 17(2), 129-151.

ANNEXE 1

Articles et communications réalisés à partir des résultats de la recherche

- Rousseau, N., C. Vézina et D. Rhéaume (2006). La transférabilité de la tâche globale en contexte d'enseignement secondaire : l'expérience de la polyvalente Benoît-Vachon, *Vie Pédagogique*, site Internet, n° 141, novembre-décembre.
- Rousseau, N., Vézina, C. et Bergeron, G. (2006). L'apport de la tâche globale à la formation initiale en adaptation scolaire, dans J. Loiselle, L. Lafortune et N. Rousseau (dir.), *L'innovation dans la formation à l'enseignement*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, Collection Éducation/Intervention.
- Rousseau, N. (2006b). La tâche globale – Une stratégie pédagogique et organisationnelle au cœur des CFER, *Nouvelles CSQ*, mars-avril, Bulletin du CRIRES (Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire), p. 19-22.
- Rousseau, N., Dionne, C., Dumont, M. et Bergeron, G. (2007). *Reconnaître ses limites pour mieux se concevoir : quels impacts?* Rapport de recherche, no 6, Chaire de recherche Normand Maurice.
- Baby, A. et Rousseau, N. (2004). Le CFER, une pédagogie paradoxale et subversive, communication présentée au *Colloque Des modèles de service pour répondre aux besoins des élèves en difficulté, 72^e Congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS) : La société des savoirs*, Université du Québec à Montréal, 12 mai.
- Rousseau, N., Vézina, C. (sous-presse). La tâche globale : une organisation innovante pour une plus grande réussite des élèves à risque, *Revue des sciences de l'éducation*.
- Rousseau, N. (2006). Analyse de la démarche pédagogique et organisationnelle en contexte CFER : impact sur la persévérance scolaire des jeunes ayant des difficultés graves d'apprentissage, dans les *Actes des journées franco-québécoises interrégionales sur le décrochage scolaire*, Paris-Bordeaux, 16-20 mai.
- Rousseau, N., Samson, G. et Tétreault, K. (2006). Integrating high school dropouts. The experience of Quebec's CFER work/study program, *Inroads, The Canadian Journal of Opinion*, no 19, Été/Automne, 54-61.
- Rousseau, N. (2006). *La tâche globale pour aider à la réussite scolaire au secondaire, Réaliser ce changement...ensemble!*, Colloque Commission scolaire des Premières-Seigneuries.

- Rousseau, N. et Vézina, C. (2006). La tâche globale : favoriser la réussite de tous les élèves dans un milieu scolaire motivant, *XXXIV^e Congrès de la Société Canadienne de l'Étude de l'Éducation (SCEE) : Dresser la cartographie du paysage éducatif : Diversité, démocratie et avenir*, Toronto, 30 mai.
- Rousseau, N. et Vézina, C. (2005). L'apport de la tâche globale à la qualité du cheminement scolaire d'élèves ayant des troubles d'apprentissage, communication présentée au *30^e Congrès de l'Association québécoise des troubles d'apprentissage (AQETA) : 30 ans à faire la différence... et ça continue!*, Montréal, 8 avril.
- Rousseau, N., Vézina, C. et Dionne, C. (2006). Enseigner différemment au secondaire : la tâche globale comme support à la pédagogie inclusive, dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.

BIBLIOGRAPHIE

-
- ¹ Voir par exemple : Tardif et Presseau (2000). L'échec scolaire en Amérique du Nord : un phénomène insidieux pour un grand nombre d'enfants et d'adolescents, *Revue Française de Pédagogie*, 130, 89-105.
- ² Définition officielle des troubles d'apprentissage (*adoptée par Troubles d'apprentissage - Association canadienne, le 30 janvier 2002*).
- ³ Klingner et Vaughan (1999). Students' perceptions of instruction in inclusion classrooms : Implications for students with learning disabilities, *Exceptional Children*, 66 (1), 23-37.
- ⁴ Voir par exemple : Rousseau, N. (2005). L'expression du sentiment de réussite ou d'échec scolaire : qu'en disent les principaux intéressés?, dans L. DeBlois (dir.), avec la collaboration de D. Lamothe, *La réussite scolaire. Comprendre pour mieux intervenir*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval, p. 149-159.
- ⁵ Voir par exemple : Potvin, P. et L. Paradis (2000). Facteurs de réussite dès le début de l'éducation préscolaire et du primaire, *Études et recherches, vol.5 no 3*, Québec, CRIRES.
- ⁶ Voir : Schargel, F.P. et Smink, J. (2001). Strategies to help solve our school dropout problem. Raleigh, NC: Eye on Education.
- ⁷ Voir Baby, A. (2005). *Pédagogie des poqués*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec, Collection Éducation/Recherche.
- ⁸ Voir Myre-Bisaillon, J., Auger, A. et Bédard, M.-E. (sous-presse). Profil des compétences langagières des élèves qui fréquentent les CFER : résultats préliminaires. Revue en ligne de l'Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF).
- ⁹ Boutet, M. (2003). « L'éducation relative à l'environnement pour vaincre l'exclusion des jeunes en difficultés », dans N. Rousseau et L. Langlois (dir.), *Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes : vers des modalités d'intervention actuelles et novatrices* [pp. 63-83]. Montréal : Les Presses de l'Université du Québec, Collection Éducation/recherche.
- ¹⁰ Inchauspé, P. (1997). Réaffirmer l'école : rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum. Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.
- ¹¹ Inchauspé, P. (2003). Échec scolaire ou échec de l'école et échec de quelle école?, dans N. Rousseau et L. Langlois (dir.), *Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes en difficulté d'apprentissage et d'adaptation*, Collection Éducation/Recherche, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 11-33.
- ¹² Arsenault, R., Brunelle, D., Gosselin, J.-M. et N. Maurice (2002). La tâche globale. Le plaisir d'enseigner aux élèves en difficulté, Victoriaville, Réseau québécois des CFER.
- ¹³ Baby, A. (2005). *Pédagogie des poqués*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec, Collection Éducation/Recherche.
- ¹⁴ Baby, A. (2005). *Pédagogie des poqués*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec, Collection Éducation/Recherche.

-
- ¹⁵ Voir Maurice, N., R. Arsenault et J.-M. Gosselin (2002). *La tâche globale*, session de formation, École Benoît-Vachon, Sainte-Marie de Beauce.
- ¹⁶ Rousseau, N., Vézina, C. et Rhéaume, D. (2005). La transférabilité de la tâche globale en contexte d'enseignement secondaire : l'expérience de la polyvalente Benoît-Vachon. *Vie Pédagogique*.
- ¹⁷ Ninacs, W. A. (1995). Empowerment et service social : approches et enjeux, *Service social*, 44 (1), 69-93.
- ¹⁸ Boutet, M. (2003). L'éducation relative à l'environnement pour vaincre l'exclusion des jeunes en difficultés, dans N. Rousseau et L. Langlois (dir.), *Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes : vers des modalités d'intervention actuelles et novatrices* [pp. 63-83]. Montréal : Les Presses de l'Université du Québec, Collection Éducation/recherche.
- ¹⁹ Boutet, M. (2003). L'éducation relative à l'environnement pour vaincre l'exclusion des jeunes en difficultés, dans N. Rousseau et L. Langlois (dir.), *Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes : vers des modalités d'intervention actuelles et novatrices* [pp. 63-83]. Montréal : Les Presses de l'Université du Québec, Collection Éducation/recherche.
- ²⁰ Shapiro, J. et Rich, R. (1999). *Facing learning disabilities in the adult years*. New York : Oxford University Press.
- ²¹ Schumm et Vaughn, 1991,1992; Ysseldyke, Thurlow, Wotruba et Nanaia,1990(Schumm et Vaughn, 1991; Schumm et Vaughn, 1992; Schumm, 1995).
- ²² Villa, R.A. et Thousand, J.S. (Eds) (1995). *Creating an inclusive school*. Alexandria, Virginia: Association for supervision and curriculum development.
- ²³ Baby, A. (2005). *Pédagogie des poqués*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec, Collection Éducation/Recherche.
- ²⁴ Baby, A. (2005). *Pédagogie des poqués*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec, Collection Éducation/Recherche.
- ²⁵ Plessis-Bélair, G., Sorin, N. et Pelletier, K. (2003b). La pertinence du modèle d'alphabétisation : point de vue des enseignants et perception des élèves. Communication présentée dans le cadre du *Congrès annuel des CFER*, Drummondville, juin.
- ²⁶ Arsenault, R., Fitzback, M. et Therrien, J. (2000). *Guide pédagogique : Reconnaître ses limites pour mieux se concevoir*, Hull, Canada : Réseau québécois des CFER.
- ²⁷ Pour en savoir plus : Sanderson, P. (1999). *Using Newspapers in the classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.
- ²⁸ Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study application in education*, San Francisco : Jossey-Bass Publishing.
- ²⁹ Arsenault, R., Bastien, R., Fitzback, M. et Therrien, J. (2000). *Reconnaître ses limites pour mieux se concevoir : Objectifs et moyens : Guide pédagogique du Réseau québécois des CFER*. [Document inédit].
- ³⁰ Lemieux, C. et Potvin, P. (1997). *Répertoire de programmes d'intervention, de prévention et de guides d'animation*. Trois-Rivières : Laboratoire de recherche sur les jeunes en difficulté d'adaptation, département de psychoéducation. Université du Québec à Trois-Rivières.