

La tâche globale : une organisation innovante pour une plus grande réussite des élèves à risque

Nadia Rousseau and Caroline Vézina

Volume 33, Number 3, 2007

L'élève à risque dans l'école d'aujourd'hui : apprentissage, adaptation sociale, intervention et réussite

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/018964ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/018964ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Rousseau, N. & Vézina, C. (2007). La tâche globale : une organisation innovante pour une plus grande réussite des élèves à risque. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 685–701. <https://doi.org/10.7202/018964ar>

Article abstract

For young people having serious learning difficulties, problems in school perseverance are one of the major handicaps to successful professional and social integration (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001). However, recent reports show that the "Centre de formation en entreprise et récupération"(CFER) is highly regarded by youth who have important learning difficulties. This research study, with only one part of the results presented here, has an objective to identify, describe and analyze the pedagogical approach used by CFER that centres on a global task, a pedagogical approach that is innovative and distinct from more traditional approaches.

La tâche globale : une organisation innovante pour une plus grande réussite des élèves à risque

Nadia Rousseau, professeure
Université du Québec à Trois-Rivières

Caroline Vézina, étudiante
Université du Québec à Trois-Rivières

RÉSUMÉ • 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 (ministère de l'Éducation du Québec, 2001). Toutefois, des écrits récents révèlent que le Centre de formation en entreprise et récupération (CFER) est apprécié des jeunes ayant des difficultés scolaires importantes. La recherche, dont une partie des résultats seront présentés ici, se propose d'identifier, de décrire et d'analyser la démarche pédagogique CFER qui gravite autour de la *tâche globale*, une démarche pédagogique innovante qui se distingue des approches plus traditionnelles.

MOTS CLÉS • équipe-cycle, innovation, élèves à risque, organisation de l'enseignement et tâche globale.

Introduction

Le phénomène de décrochage scolaire est particulièrement inquiétant au Québec où l'on rapporte un taux de 18,50 % des personnes de 19 ans n'ayant pas obtenu de diplôme d'études secondaires et ne fréquentant pas l'école en 2003 (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005a). Parmi les décrocheurs du Québec, seulement 4,70 % des jeunes de moins de 20 ans feront un retour au secteur des adultes après une interruption de leurs études (MÉLS, 2005a). Au niveau de l'éducation des adultes, 48 % des élèves du second cycle ont obtenu leur diplôme en 2002-2003, alors que le taux de diplomation se situe à 60,30 % pour les jeunes inscrits en formation professionnelle (MÉLS, 2005a). Cela dit, plus de 33 % des jeunes Québécois âgés de 19 ans étaient sans diplôme, en 2002-2003 (MÉLS, 2005a). Cette situation ne peut être considérée à la légère, d'autant plus que selon plusieurs études, les élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage sont parmi les clientèles les plus à risque de décrocher du système scolaire régulier (Tardif et Presseau, 2000). De plus, certains chercheurs constatent que le programme d'insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ), destiné aux élèves du secondaire ayant des difficultés d'apprentissage et d'adaptation, donne peu de résultats quant à l'insertion sociale durable (Baby, Lamothe, Larue, Ouellet et Payeur, 1995). Baby (2005) explique que le programme

ISPJ vise à répondre à des objectifs de socialisation et de préparation à la vie active, auprès d'élèves de plus de 16 ans qui ont accumulé plus de deux ans de retard en français et en mathématiques. Ces élèves se préparent ainsi à quitter l'école plus tôt que prévu et sans le coffre à outils tant valorisé dans notre société qu'est le diplôme d'études secondaires. L'étude de Baby, Lamothe, Larue, Ouellet et Payeur (1995) révèle que, 24 mois après leur sortie du programme ISPJ, seulement 25 % des jeunes sont toujours en emploi. Janosz et Deniger (2001) font un constat similaire à l'égard de la durabilité des effets de cinq programmes de prévention auprès de décrocheurs potentiels de milieux défavorisés.

Cette situation laisse à penser que l'école traditionnelle n'arrive pas à remplir son triple rôle d'instruire, de qualifier et de socialiser. Néanmoins, de récentes études démontrent que le Centre de formation en entreprise et récupération (CFER) donne des résultats prometteurs. En opération au Québec depuis 1990, le programme CFER est dispensé, dans plusieurs régions de la province, à des jeunes de 16 à 18 ans ayant des difficultés graves d'apprentissage et qui accusent plus de deux ans de retard scolaire. Ce programme est sanctionné par un *Certificat de formation en entreprise et récupération*, émis par le MÉLS. Il se distingue de l'ISPJ à deux égards : l'entreprise est située à l'école même et les élèves fonctionnent en tâche globale. En effet, le CFER est une école dans laquelle siège une entreprise de récupération (récupération du bois, des ordinateurs, des pièces d'Hydro-Québec, de papier, etc.). C'est à l'intérieur de cette entreprise que le jeune acquiert les différents savoirs et compétences nécessaires à l'emploi, et ce, sous la supervision quotidienne de ses enseignants. D'ailleurs, au dire des élèves, la formation en entreprise dans l'école même est une force des CFER :

Pouvoir s'adonner au travail manuel durant les heures de classe, pouvoir voir concrètement à quoi sert ce qu'on fait en classe, pouvoir briser la monotonie du travail intellectuel en alternant la classe et la shop [...]. Avoir leur propre usine où ils peuvent aller tous les jours, où on leur fait confiance, où ils ont leur place, leurs outils, leurs responsabilités [...] (Baby, 2005, p. 152).

Toutefois, cette flexibilité école-entreprise qui caractérise si bien les CFER repose sur le concept de *tâche globale*, un mode de fonctionnement qui *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* (Arsenault, Brunelle, Gosselin et Maurice, 2002, p. 5). Le travail enseignant en tâche globale permet donc à l'équipe-école d'assumer différents rôles tant en classe qu'en entreprise, c'est-à-dire que l'équipe-école prend en charge collectivement la responsabilité du groupe d'élèves, et ce, pour tous les volets de leur formation de deux ans. La recherche, dont une partie des résultats seront présentés ici, propose d'identifier, de décrire et d'analyser la démarche pédagogique CFER qui gravite autour de la tâche globale, une démarche pédagogique qui se distingue des approches plus traditionnelles. À la lumière des résultats, la tâche globale offre-t-elle de nouvelles pistes d'actions pour soutenir la réussite des élèves à risque ?

Cadre conceptuel

Employabilité et insertion sociale

Dans les sociétés contemporaines, obtenir un emploi représente bien plus qu'une simple possibilité d'accès à un meilleur niveau de vie. En fait, il s'agit d'une étape nécessaire à la participation sociale (René, Goyette, Bellot, Dallaire et Panet-Raymond, 2001). Aujourd'hui, il est reconnu que le niveau de scolarité est en lien direct avec l'employabilité chez les jeunes (Inchauspé, 2003). À ce titre, Statistique Canada constate une diminution de 358 000 emplois occupés par les personnes sans diplôme d'études secondaires ou qui n'ont réussi que les études secondaires entre 1990 et 2003, soit une diminution de 6,80 % chez les diplômés et de 34 % chez les non diplômés (ministère de l'Éducation du Québec, 2004). Pour la même période, on constate une augmentation importante d'emplois occupés par les personnes ayant des études postsecondaires partielles (22,20 %), des études postsecondaires réussies (55,30 %) et des études universitaires réussies (73,60 %) (MÉQ, 2004). L'analyse de la participation à l'emploi des Québécois en fonction de leur scolarité révèle donc que près de 60 % des emplois étaient occupés par des détenteurs de diplômes postsecondaires en 2003 (MÉQ, 2004). Compte tenu de l'importance accordée à l'obtention d'un diplôme pour occuper un emploi, et en raison du rôle central que joue le travail dans le processus d'insertion sociale des individus, les jeunes ayant des difficultés graves d'apprentissage constituent une population à haut risque d'aller grossir le lot des *sans-emplois*, puisqu'ils sont plus susceptibles de quitter l'école sans diplôme (Shapiro et Rich, 1999; Schargel et Smink, 2001). Ces jeunes représentent donc un défi de taille pour les intervenants en éducation et le système scolaire dans sa structure actuelle.

Les jeunes ayant des difficultés graves d'apprentissage et la persévérance scolaire

Selon le MÉQ, les élèves à risque sont ceux à qui il faut accorder un soutien parce qu'ils présentent : des difficultés pouvant mener à un échec, des retards d'apprentissage, des troubles émotifs, des troubles du comportement, un retard de développement ou une déficience intellectuelle légère (2000, p. 5).

La présente recherche s'intéresse plus particulièrement aux élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage, difficultés qui ne sont pas sans incidence sur la réussite et la persévérance scolaire. Le MÉQ (2003) reconnaît que les difficultés d'apprentissage proviennent autant de causes biologiques que de causes environnementales. Elles peuvent ainsi impliquer la perception, la compréhension et le langage parlé ou écrit. Elles peuvent se manifester par des difficultés de l'attention, du raisonnement, du traitement, de la mémoire, de la communication, de la lecture, de la rédaction, de l'orthographe, du calcul, de la coordination, des compétences sociales et de la maturité affective. Ces difficultés peuvent aussi entraîner une démotivation et une perte d'estime de soi chez l'élève.

À la suite de l'analyse de nombreuses recherches, Klingner et Vaughn (1999) constatent 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'apprentissage. Sous un autre angle, Schargel et Smink (2001) soulignent la nécessité d'assurer une plus grande place à la préparation au travail dans les écoles secondaires pour les élèves à risque de décrocher, afin que ces derniers complètent leur formation, trouvent un emploi et le conservent. Il n'est donc pas surprenant de constater un taux d'abandon scolaire anormalement élevé chez cette clientèle (Tardif et Presseau, 2000), ainsi qu'un très faible taux de diplomation pour une forte majorité d'élèves formellement identifiés comme ayant des difficultés d'apprentissage et d'adaptation (Rousseau, Tétreault et Myre Bisailon, 2006). Dans le cas des élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage, ces constats ne surprennent guère, puisque l'histoire scolaire de ces jeunes est souvent marquée d'échecs répétés (Potvin et Paradis, 2000) et d'expériences négatives, et ce, tant sur le plan des apprentissages que sur le plan social (Bender, 2001 ; Karp, 1997 ; Maltais et Herry, 1997 ; Rousseau, 1998, 2003 et 2005 ; Tardif, 2002 ; Wong, 1996). Selon Bender (2001), le manque de soutien pédagogique destiné à ces élèves les mène à un sentiment de frustration vis-à-vis de l'école, et ils finissent par abandonner. Potvin et Paradis (2000) abondent dans le même sens en constatant que ces frustrations affectent la persévérance à la tâche et le maintien de l'effort. En plus des difficultés scolaires, on reconnaît, entre autres, à ces jeunes des difficultés sur le plan de l'acceptation sociale par les pairs (Bender, 2001 ; Vaughan et Hogan, 1994 ; Wong, 1996), sur le concept de soi et l'estime de soi (Pajares et Schunk, 2001 ; Potvin et Paradis, 2000 ; Wong, 1996) et sur la perception du soutien social (Émond, Fortin et Picard, 1998).

Formation de base à redéfinir

Les nouveaux parcours de formation à l'emploi proposés par le MÉLS (2005b) répondent à plusieurs préoccupations relativement à la diversification des parcours destinés à ces jeunes. Déjà, en 2003, Inchauspé soulignait l'importance de fournir une formation de base à tous les élèves. Toutefois, il constatait qu'un programme d'études homogène tel que le diplôme d'études secondaires (DÉS), ne pouvait qu'amener l'exclusion de certains élèves. Bien avant, ce dernier affirmait que 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 (Inchauspé, 1997, p. 114).

Ancess (2003, p. 1) abonde dans le même sens. En effet, celle-ci compare l'école secondaire traditionnelle à une *école-usine* [factory-like schools]. Elle précise que, depuis près de trente ans déjà, bon nombre de chercheurs mettent en doute l'apport de l'école secondaire traditionnelle et ce, sur différents aspects :

[...] un environnement impersonnel et insouciant, des relations sociales marquées d'indifférence, un faible niveau de communication et cohésion de groupe, des niveaux élevés d'anomie,

le silence, le désengagement (particulièrement auprès des élèves se démarquant sur les plans ethnique, culturel et linguistique et ayant des difficultés scolaires), mais aussi la production d'un niveau de performance scolaire faible, un curriculum superficiel au point de vue intellectuel et peu stimulant, une pédagogie déresponsabilisante et passive, une stratification ethnique et socioéconomique, un retrait de la responsabilité partagée, une culture de conformité coercitive, une dégradation de l'engagement humain, et une fondation défectueuse pour la construction d'une vie sociale démocratique (Ancess, 2003, p. 1) [notre traduction].

Toujours selon elle, l'étude de trois modèles novateurs d'enseignement secondaire (en application dans trois établissements distincts : Paul M. Hodgson Vocational-Technical High School, International High School for New English Language Learners, Urban Academy) destinés aux élèves pour qui l'école traditionnelle est souvent synonyme d'échec et de marginalisation, surprend par la richesse de l'expérience de l'ensemble des membres de la communauté scolaire. Cette richesse se traduit tant dans les apprentissages que dans la prise de conscience du fait qu'une école secondaire publique puisse aussi être humaine, vivante intellectuellement, soucieuse et à l'écoute des jeunes (Ancess, 2003). On y constate un faible pourcentage d'abandon et un taux élevé de diplomation. Ces trois modèles reposent sur deux conditions : une nouvelle organisation scolaire, accompagnée d'un engagement important de la part de tous ses membres. Qui plus est, une place importante est accordée à la communication et à la collaboration entre les membres du personnel : tous et chacun sont à la fois acteurs et observateurs des enseignements qui s'y donnent. Deux recherches menées dans les CFER révèlent aussi que l'innovation organisationnelle et pédagogique¹ peut transformer l'expérience scolaire des jeunes ayant des difficultés graves d'apprentissage. En effet, Rousseau (2003) constate que la notion de ségrégation, fortement présente dans les discours des élèves avant leur entrée au CFER, semble avoir été remplacée par un discours d'acceptation, de responsabilisation et de valorisation de soi. Les élèves des CFER disent aimer leurs écoles, estimer la relation qu'ils entretiennent avec leurs enseignants, et apprécier plus que tout le temps qui leur est consacré. L'étude de Baby conclut que *le CFER est un facteur de persévérance scolaire pour des élèves en sérieuses difficultés et à haut risque de décrochage* (2005, p. 152). Tant dans l'étude de Rousseau (2003) que dans celle de Baby (2005), la tâche globale semble être un élément clé apprécié par les jeunes et par les enseignants. Mais quelles sont les caractéristiques qui décrivent le mieux la tâche globale ? La tâche globale contribue-t-elle réellement à la persévérance scolaire des jeunes ayant des troubles d'apprentissage ? Les résultats présentés ici découlent de la première phase de l'étude *Identification, description et analyse de la démarche pédagogique associée à la tâche globale en contexte CFER : impact sur la persévérance scolaire des jeunes ayant des difficultés graves d'apprentissage*, projet de recherche subventionné par le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (2002-2006). Les objectifs de cette première phase sont les suivants : a) identifier, décrire et analyser les pratiques pédagogiques qui découlent de l'application de la tâche globale ; b) décrire et analyser les relations maîtres/élèves qui découlent de l'application de la tâche globale ; et c) décrire et analyser la représentation qu'ont

les directions d'école, les enseignants et les jeunes de la tâche globale. Ce texte accorde une importance particulière aux objectifs a) et c). Toutefois, les représentations des élèves n'y sont pas présentées.

Méthodologie

L'étude de cas descriptive et analytique est la méthodologie la plus adéquate pour ce projet, puisqu'elle favorise une description et une analyse d'un *phénomène* ancré dans un contexte *authentique* (Merriam, 1998). 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'enseignement en tâche globale. Notons aussi que l'une des forces de l'étude de cas descriptive et analytique réside dans la souplesse des instruments de collecte de données, permettant l'utilisation d'une variété de sources et de moyens (Merriam, 1998). Rappelons que l'utilisation d'instruments tant qualitatifs que quantitatifs à l'intérieur d'un même projet de recherche permet de contrer les limites de l'un ou de l'autre mode (Karsenti et Demers, 2004).

Collecte des données

La collecte des données comprend deux volets, un premier utilisant un mode qualitatif et un second utilisant un mode quantitatif. Alors que le premier volet a permis de décrire avec précision le concept de tâche globale, le second a permis une validation de cette description par l'ensemble des professionnels œuvrant en contexte CFER.

Premier volet (qualitatif)

La tâche globale n'ayant fait l'objet d'aucune étude au moment de commencer cette recherche, nous avons donc procédé à la recension et à l'analyse de quatre documents pédagogiques ou administratifs, rédigés par le Réseau québécois des CFER, qui portent sur le fonctionnement en tâche globale en contexte CFER. Cette analyse documentaire avait pour principal objectif de comprendre ce mode de fonctionnement spécifique aux CFER. Elle a aussi permis de faire ressortir certains éléments, tant pédagogiques qu'organisationnels, en lien à ce mode de fonctionnement (par exemple: la formation de l'équipe enseignante, l'absence de grille horaire, l'intégration des matières, etc.). C'est à partir de ces informations que nous avons élaboré un protocole d'entrevues semi-structurées de petits groupes, destiné aux fondateurs des CFER et de la tâche globale (trois personnes), aux directions d'école qui utilisent la tâche globale (trois directions) et aux enseignants qui œuvrent en tâche globale (10 enseignants), afin d'approfondir notre compréhension de ce mode de fonctionnement. Les données qualitatives provenant de ces entrevues de petits groupes ont été transcrites et analysées au moyen du codage par réseau (Cohen, Manion et Morrison, 2000) avec le logiciel *ATLAS.Ti*. Le codage par réseau nécessite le développement d'un système élaboré de catégories afin de classer les données qualitatives sans en perdre la complexité ni la subtilité. Il

illustre l'interdépendance des catégories tout au long de leur développement. Cette analyse qualitative comprenait 1854 unités de sens. Toutefois, 371 d'entre elles n'ont pas été conservées, parce qu'elles étaient non pertinentes (questions de l'interviewer, échanges entre les participants sur un thème autre que celui de la tâche globale, propos inaudibles, etc.). C'est donc l'analyse de 1551 unités de sens qui aura servi à la création d'un questionnaire destiné à l'ensemble des intervenants en contexte CFER, à partir des quatre principaux thèmes qui émergent de l'analyse qualitative : 1) la mise en place et le fonctionnement en tâche globale ; 2) les bénéfices pour les jeunes ; 3) l'appréciation de la tâche globale ; 4) la pédagogie en contexte de tâche globale.

Deuxième volet (quantitatif)

L'analyse des données qualitatives a permis de créer le *Questionnaire de l'intervenant sur la tâche globale*. Une relecture de chacune des unités de sens répertoriées dans chacun des quatre thèmes nous a permis de faire ressortir plus de 300 items descriptifs de la tâche globale. La clarté de ces items a ensuite été validée par trois chercheurs connaissant bien le mode de fonctionnement des CFER. Au total, 265 items ont été conservés et répartis selon les thèmes identifiés dans le volet qualitatif de la recherche. Le questionnaire, de type *Likert*, ainsi développé, propose une échelle de réponse à quatre niveaux (1- Parfaitement en accord, 2- En accord, 3- En désaccord, et 4- Totalement en désaccord). Cette échelle permet à la fois de valider les propos des interviewés auprès d'un plus grand nombre d'intervenants œuvrant dans le même contexte, et d'identifier le degré d'accord des participants pour chacun des énoncés du questionnaire. Soixante-neuf questionnaires ont donc été envoyés dans tous les CFER de la province, soit le nombre total de personnes travaillant dans ces centres. De ce nombre, 40 ont été remplis, ce qui correspond à un taux de réponse de 57,90 %. Ces répondants sont 40 professionnels de l'éducation qui s'occupent tous directement des jeunes du CFER. La grande majorité des répondants sont des intervenants ou des enseignants (70 %), alors que les autres sont des éducateurs spécialisés (5 %), des psychoéducateurs (5 %), des travailleurs sociaux (2,50 %), des membres des directions d'école (5 %), ou ils occupent d'autres fonctions non spécifiées.

Cet article présente les résultats qui ont permis de bâtir une définition *validée* de la tâche globale ainsi que d'identifier les principales caractéristiques associées à ce mode de fonctionnement, à partir des items ayant obtenu un taux d'accord ou de désaccord de 80 % et plus.

Présentation des résultats du volet 1

Quatre thèmes émergent de l'analyse des données qualitatives. Le tableau 1 présente ces principaux thèmes en ordre d'importance dans le discours des participants, et indique le pourcentage d'unités de sens pour chacun des thèmes.

Mise en place et fonctionnement de la tâche globale

Le discours des participants révèle que l'implantation de la tâche globale nécessite une planification entre les différents acteurs scolaires, afin de discuter et de s'approprier l'ensemble des dimensions associées à ce mode de fonctionnement. Les

Tableau 1

Distribution des 1551 unités de sens dans l'émergence des thèmes qui découlent des entretiens réalisés avec les différents participants

Thèmes	Nombre d'unités de sens et proportion relative du discours	
Mise en place et fonctionnement	798	51 %
Bénéfices pour les jeunes	444	29 %
Appréciation de la tâche globale	219	14 %
Composantes pédagogiques	90	6 %
Total	1551	100 %

participants mentionnent que cette implantation nécessite aussi la rencontre des nouveaux élèves avant le début des classes, afin de les informer de cette structure différente de la structure scolaire traditionnelle. Les participants expliquent également leur conception de la tâche globale, qui repose essentiellement sur une équipe responsable et sur les dimensions, à la fois pédagogiques et organisationnelles, qui y sont associées :

Quand on parle de la responsabilité totale d'un groupe d'élèves dans la responsabilité de formation scolaire, ça va bien. Il y a des programmes et tout ça, et arrivent tantôt l'estime de soi et la formation de la personne et son vécu social, et je dirais même les problèmes familiaux. Donc, chaque enseignant dans un petit groupe doit se sentir responsable de tous ces aspects (2: 736)².

Les valeurs inhérentes aux CFER semblent être la base du fonctionnement en tâche globale. Certains participants mettent l'accent sur le savoir-vivre, une valeur qui doit être préconisée par l'ensemble des membres de l'équipe. L'implantation de la tâche globale est parfois associée à des appuis positifs ou à des commentaires négatifs de la part de la direction d'école, du syndicat et de la commission scolaire. Selon certains participants, pour œuvrer en tâche globale, les directions d'école doivent accepter de laisser à l'équipe toute l'autonomie nécessaire pour assurer son bon fonctionnement, incluant certaines initiatives et la prise de décisions. L'équipe apparaît comme un élément majeur et essentiel au fonctionnement en tâche globale. *La direction va faire en sorte que l'équipe qui va être en place soit toujours en train de travailler en tâche globale (2: 339).*

Les témoignages rendent compte de l'importance de prendre toutes les décisions en équipe: *[...] de pas être seule quand tu prends une décision vis-à-vis d'un enfant, qu'elle soit comportementale ou peu importe, de sentir que t'es pas toute seule à assumer la décision (1: 78).* Les intervenants sont rarement seuls en classe; ils

peuvent ainsi avoir une meilleure vision d'ensemble du groupe, résoudre un problème en commun et détecter plus rapidement les problèmes disciplinaires ou les difficultés d'apprentissage que rencontrent les élèves : *Donc, en travaillant dans la tâche globale, ça renforce justement le fait que les jeunes ne peuvent pas se faufiler [...] puis à le ramener vraiment à ses responsabilités [...]* (2 : 37).

La présence continue de plus d'un enseignant dans la classe apparaît comme un élément positif de la tâche globale. Certains mentionnent que cette réalité leur permet d'exprimer différents points de vue ou d'utiliser différentes méthodes d'enseignement. Les enseignants estiment que, ce faisant, les élèves bénéficient de plus d'attention au moment où le besoin se fait sentir, en plus de pouvoir solliciter l'enseignant avec lequel ils se sentent le plus à l'aise lorsqu'ils en ont besoin. On souligne également que l'enseignement en contexte de tâche globale permet l'animation d'une activité d'enseignement simultanément avec l'encadrement, tant pédagogique que disciplinaire, des élèves. Le bon fonctionnement de l'équipe reposerait toutefois sur la collaboration et l'esprit d'équipe des membres qui la composent, la capacité d'adaptation, l'ouverture aux jeunes en difficulté et les attitudes positives.

L'organisation et la planification des enseignements sont aussi présentes dans le discours des enseignants. Il semble qu'ils apprécient la souplesse dans l'organisation du temps d'enseignement, ce qui leur permet de modifier l'horaire en tout temps, soit pour compléter un apprentissage, soit pour faire d'autres activités complémentaires. Certains enseignants ont rencontré des difficultés dans le processus d'implantation de la tâche globale, difficultés liées aux affectations par champ d'enseignement. Il peut être difficile de créer une équipe enseignante tout en respectant les affectations et les normes syndicales. Lors de l'implantation, les enseignants doivent aussi organiser leur environnement physique afin d'assurer que les enseignements soient toujours dispensés dans un même local. Certains estiment que l'utilisation d'un local unique favorise la stabilité chez les élèves :

[...] On parle de la classe pour toutes les matières. Les apprentissages sont donc confinés au même endroit. Les [...] outils d'apprentissage restent en classe. Les élèves ne peuvent donc oublier leurs notes ou leurs crayons. Donc, tous les éléments d'apprentissage sont gérés dans un même endroit (2 : 261).

Avantages pour les jeunes

Il semble que les enseignants apprécient l'accès aux enseignements de leurs collègues. Cet accès favoriserait l'intégration des matières ainsi que le processus d'évaluation des apprentissages. Les enseignants sont d'avis que le fonctionnement en tâche globale facilite l'innovation pédagogique, l'utilisation du projet et l'exploitation des différents contenus. En évitant le morcellement des matières, les enseignants disent pouvoir miser sur les notions enseignées par l'un ou par l'autre des collègues. À titre d'exemple, l'enseignante de géographie utilisera les notions de proportions enseignées par son collègue en mathématiques pour inciter les élèves à bâtir une maquette selon une échelle donnée. L'enseignante de français, à son tour, demandera aux jeunes, dans le cadre de l'écriture d'un texte descriptif, de

décrire une maquette. Au dire des enseignants, la relation entre les élèves et les enseignants serait plus positive en tâche globale qu'en contexte d'enseignement traditionnel: *Au niveau des jeunes [...] c'est plus facile d'en arriver à avoir une communication qui est de confiance avec ces jeunes-là [...] (2: 602).*

Cette confiance serait facilitée par les discussions individuelles qu'ont les enseignants avec les élèves. En effet, par sa structure, la tâche globale permettrait aux enseignants et aux jeunes de disposer de plus de temps pour échanger, et ce, sur des sujets tant scolaires que personnels. Ces discussions amèneraient une meilleure connaissance des jeunes:

L'école repose tout entière sur la relation maître-élève. Tu as le temps d'établir des relations avec tes élèves, alors qu'un prof dans un horaire, il ne l'a pas. Le prof de français avec 120 étudiants n'a pas le temps [...] (2: 1044).

Les enseignants disent vivre moins d'isolement en contexte de tâche globale. Ils auraient davantage de plaisir à enseigner, n'ayant pas à affronter seuls un groupe d'élèves parfois difficiles. Ils disent vivre moins de stress en s'appuyant les uns sur les autres. Toutefois, la qualité de la communication entre les membres de l'équipe est vitale au bon fonctionnement de l'équipe. Selon les enseignants, même les élèves apprécieraient ce mode de fonctionnement. En effet, il semble que les interventions disciplinaires connaissent une diminution importante entre le premier et le troisième mois d'implantation; les élèves semblent plus attentifs en classe et plus respectueux des règles de fonctionnement de la classe. D'ailleurs, un participant précise: *Tu vois l'impact sur les élèves, tu vois les élèves qui sont satisfaits, qui sont contents (2: 1059).*

Les apprentissages réalisés seraient aussi plus significatifs pour les élèves, grâce à l'intégration des matières et au travail en entreprise-école, contexte spécifique aux CFER. Les intervenants mentionnent que les apprentissages doivent être concrets pour susciter l'intérêt des jeunes: *L'assimilation, on ne fait pas semblant, ça débouche sur quelque chose de concret (2: 1029).* Les apprentissages concrets faciliteraient aussi l'engagement des élèves, en les rendant plus actifs dans le processus d'apprentissage. Cet engagement aurait un impact positif sur l'image qu'ils ont d'eux-mêmes:

L'engagement, qui est favorisé par la tâche globale, leur permet de retrouver l'estime d'eux-mêmes. Autant à la maison qu'à l'école. On est les seuls qui croient [...] en eux autres en tout cas. Puis quand ils commencent à [accomplir quelque chose], ils sont tellement fiers d'eux autres, là! Sont fiers de voir que nous autres on est fiers d'eux autres (2: 213).

De l'avis des participants, les jeunes des CFER sont souvent considérés comme *les pourris de l'école (1: 94)*, une clientèle qui attire peu d'enseignants:

Je ne veux pas trop redescendre les services qu'on avait avant, mais ça fait des années qu'on fait du cahier, parce qu'il n'y a pas d'enseignant qui voulait aller enseigner à ces enfants-là [...]. Il n'y avait que les légendes de l'école qui, bon an mal an, y allaient et qui portaient ça sur leurs épaules (1: 426).

Notons que l'entreprise située dans l'école même contribuerait également à la valorisation de ces jeunes. En fait, les enseignants œuvrant autant en contexte de classe que d'entreprise utiliseraient cette dernière pour mettre de l'avant les forces des élèves.

Plusieurs aspects organisationnels de la tâche globale procurent de la satisfaction aux enseignants. On apprécie l'enseignement quotidien en équipe, l'absence d'horaire fixe, l'autonomie, la communication et la concertation entre les membres, la créativité et l'innovation pédagogique. Toutefois, ces avantages peuvent être contrebalancés par le temps de préparation : [...] *C'est sûr que la tâche globale-là, ça nous demande beaucoup plus de temps que l'encadrement au primaire!* (2 : 45). De plus, certains disent avoir été confrontés à des attitudes négatives de la part de leurs collègues de travail, à cause de leur désir retrouvé d'enseigner à des jeunes en difficulté.

Présentation des résultats du thème « Pédagogie »

Ce mode de fonctionnement suscite, chez les enseignants, une réflexion sur le processus d'évaluation des apprentissages. Certains vont même jusqu'à mettre en doute l'utilité réelle des examens. Pour plusieurs, l'observation des élèves paraît être un meilleur moyen d'évaluation : [...] *Ce sera beaucoup plus facile pour eux de se servir de leur jugement sous observation de leur groupe* (1 : 490). Dans l'esprit de l'évaluation formative, d'autres suggèrent que l'on vérifie quotidiennement la compréhension des notions ainsi que l'amélioration éventuelle des comportements. *Est-ce que l'élève a eu un bon comportement? Est-ce qu'il est capable de vivre en équipe et d'accepter des ordres? Est-ce qu'il a une bonne attitude? C'est des choses qui nous démarquent complètement [les CFER] et qui amènent la réussite...* (2 : 884). Les participants estiment aussi que le fonctionnement en tâche globale est avantageux pour aider les élèves à risque, tout particulièrement parce que celle-ci leur offre plus de temps pour s'assurer de la compréhension des notions étudiées. L'évaluation est donc continue et plus significative. Enfin, la tâche globale permettrait l'utilisation du projet et du thème, deux modes pédagogiques appréciés des élèves :

[...] Ça les amène à aller plus loin et à découvrir des éléments sur lesquels on n'aurait pas auparavant vu ou regardé telle chose, mais que là, ils doivent le refaire parce que dans leur projet, ils doivent rendre ça le plus intéressant possible. Alors, on pousse l'information (1 : 406).

Justement, en classe vendredi, ils étaient encouragés. Ils terminaient quelque chose et je voyais les enfants, avec le bout de « foam » et qui faisaient une maquette [...] tellement de choses intégrées là-dedans, j'ai trouvé cela merveilleux (1 : 423).

Définition validée et principales caractéristiques associées à la tâche globale (volet 2)

Après avoir effectué l'analyse des résultats obtenus à partir du *Questionnaire de l'intervenant sur la tâche globale*, l'ensemble des énoncés ayant un taux d'accord ou de désaccord de 80 % ont été retenus pour bâtir une définition et identifier les

principales caractéristiques associées à la tâche globale. La tâche globale se définit donc comme *un mode organisationnel et pédagogique qui renvoie au travail enseignant en équipe (engagement collectif et coopératif) sans les contraintes de la grille horaire*. Composée d'un minimum de trois enseignants volontaires, ou de deux enseignants et d'un intervenant scolaire³ volontaires, cette équipe assume la responsabilité entière de la formation en classe et en entreprise de l'ensemble des jeunes, pour la totalité et la durée du programme de formation.

Les principales caractéristiques associées à la tâche globale sont nombreuses. Bien que le lecteur puisse y voir une répétition par rapport aux résultats présentés précédemment, rappelons que contrairement aux résultats du volet 1 de la recherche, les caractéristiques qui suivent sont le reflet d'un accord entre au moins 80 % des répondants au questionnaire.

Une équipe enseignante pour un enseignement différent

La tâche globale oblige la formation d'une équipe enseignante responsable du développement global des jeunes. En tâche globale, les enseignants ne se limitent pas à l'enseignement de leur discipline de spécialisation. L'intégration des matières est préconisée et facilitée par l'absence d'un horaire fixe et l'utilisation d'un seul local de classe tout au long de l'année, limitant ainsi les déplacements des élèves qui, trop souvent, contribuent à perturber la classe. L'équipe enseignante qui travaille en tâche globale est composée d'un minimum de trois intervenants volontaires. L'équipe enseignante assure une présence constante de deux personnes en classe, une qui enseigne et l'autre qui encadre les jeunes et répond aux besoins immédiats. Le troisième membre de l'équipe peut les assister dans l'encadrement des jeunes, préparer les activités d'apprentissage ou régler les tâches plus administratives inhérentes à l'enseignement. Une rotation régulière des enseignants en classe permet à chacun des membres de l'équipe de pratiquer le rôle d'animation, d'encadrement ou de préparation et de gestion. En tâche globale, l'équipe accepte d'assurer une variété de rôles liés à l'enseignement et à la formation en entreprise (intervenants, ouvriers, administrateurs, sociologues, psychologues, etc.). La tâche globale exige un degré important d'engagement chez chacun des membres de l'équipe. Les enseignants sont autonomes dans l'ensemble de leurs décisions et doivent être appuyés par la direction d'école, le syndicat et la commission scolaire. Lors de la sélection des nouveaux enseignants, les membres de l'équipe et la direction d'école s'entendent, afin d'assurer une équipe enseignante complémentaire et sans discorde. En tâche globale, les membres ont les mêmes attentes, visent les mêmes objectifs et appliquent les mêmes règles. Ils discutent des cas disciplinaires, s'appuient mutuellement et se concertent, ce qui évite l'isolement. Ils construisent sur le potentiel et les forces de chacun et bénéficient de l'observation de l'enseignement de leurs collègues.

L'horaire flexible facilite l'innovation pédagogique et l'ouverture au milieu. Il permet aux enseignants de prendre plus de temps pour concilier les apprentissages en facilitant l'adaptation et la différenciation. L'interdisciplinarité est grandement

facilitée par l'exploitation de projets intégrateurs. L'absence d'un horaire fixe permet aux enseignants de s'assurer de la compréhension d'une notion avant de passer à une autre.

Une gestion de classe efficace

En tâche globale, les règles de fonctionnement traduisent les valeurs et la philosophie du CFER (autonomie, effort, engagement, respect et rigueur). Ces valeurs, partagées par tous les membres de l'équipe, ramènent au savoir-être. L'utilisation d'un local unique amène une forme de stabilité et aide à créer un sentiment d'appartenance. En tâche globale, la résolution de problèmes et de conflits se fait en dehors de la classe, ce qui évite de perturber l'ensemble du groupe tout en favorisant le suivi régulier de la situation des jeunes. Les interventions sont immédiates et l'encadrement est constant. La classe est un lieu d'observation qui facilite tant la gestion de classe que l'évaluation continue. L'observation permet aussi aux enseignants de vérifier l'atteinte des objectifs individuels.

Une relation particulière avec les jeunes

La tâche globale a d'abord été conçue pour des adolescents qui avaient des difficultés d'apprentissage et qui se désintéressaient de l'école. En tâche globale, les enseignants doivent être engagés et avoir la volonté d'aider les jeunes à évoluer, tant sur le plan scolaire que personnel et social. Les enseignants prennent le temps de discuter avec les jeunes, et développent ainsi une relation empathique qui favorise le développement d'un lien de confiance. Lorsqu'ils vivent des difficultés, les jeunes ne peuvent pas s'isoler puisque les intervenants les repèrent rapidement et apprennent ainsi à mieux les connaître.

Conclusion

Nous avons présenté ici la première phase de notre étude intitulée : *Identification, description et analyse de la démarche pédagogique associée à la tâche globale en contexte CFER : impact sur la persévérance scolaire des jeunes ayant des difficultés graves d'apprentissage*. Bien qu'il ne s'agisse que de l'analyse de la première phase, il nous est déjà possible de constater que les enseignants ont une perception positive de ce mode de fonctionnement. En effet, il semble bien que la tâche globale représente une piste susceptible de favoriser la réussite des élèves à risque. L'analyse qualitative (volet 1) a permis une meilleure connaissance de la tâche globale, une démarche pédagogique innovante qui se distingue des approches plus traditionnelles. L'analyse quantitative (volet 2) est venue ensuite confirmer les propos des participants, permettant ainsi de valider une définition de la tâche globale et d'identifier les principales caractéristiques de cette nouvelle organisation enseignante. Bien que grandement apprécié par les enseignants, le fonctionnement en tâche globale oblige une restructuration importante de l'établissement scolaire, une vision élargie de la tâche enseignante et un sentiment d'aisance à l'égard du fonctionnement par cycle d'apprentissage, et ce, même auprès de jeunes qui vivent d'importantes difficultés

scolaires. En effet, l'école qui désire mettre en place un tel mode de fonctionnement doit revoir la gestion de ses locaux, la gestion de ses horaires ainsi que son choix de matériel didactique. En contexte CFER, on doit même prévoir la création d'une entreprise au sein même de l'école! Les défis associés à la formation de l'équipe qui œuvre en tâche globale sont tout aussi importants que ceux associés à la formation d'une équipe cycle. À titre d'exemple, Perrenoud reconnaît à l'équipe cycle le défi d'apprendre à travailler ensemble plutôt que d'être *seul maître à bord avec ses élèves* (2002, 15): *Quelle est l'autonomie optimale de chacun par rapport à l'équipe, en matière de contrat et de démarches didactiques, de rapport pédagogique, d'exigences et de méthodes d'évaluation?* (Perrenoud, 2002, p. 16). Ces questions demeurent en tâche globale. Toutefois, l'expérience des 16 dernières années de fonctionnement en tâche globale, en contexte CFER, révèle l'importance de l'engagement de chacun des membres de l'équipe à l'aventure du travail collectif. Similaire aux constats d'Ancess (2003) sur trois modèles d'écoles novatrices, cette expérience révèle aussi l'importance des temps de communication entre les membres qui composent l'équipe. En effet, c'est cette communication qui rend possible la cohésion de l'équipe. Enfin, il est clair que le *libre choix* de participer ou non à une telle organisation est essentiel à la mise en place et à la réussite de l'expérience. Tout comme pour le fonctionnement en équipe cycle (Perrenoud, 2002) et les écoles novatrices étudiées par Ancess (2003), nous croyons que le fonctionnement en tâche globale permet de lutter plus efficacement contre l'échec scolaire à certaines conditions: 1) en assurant une pluralité de regards sur le jeune et sur sa situation; 2) en créant une plus grande source d'inspiration et d'imagination pédagogique susceptible d'aider le jeune dans ses apprentissages et dans le développement de son désir d'apprendre; 3) en nourrissant la relation maître/élève dans une variété de contextes; 4) en facilitant le développement d'une vision commune des objectifs d'apprentissages et des défis à relever; et 5) en assurant un encadrement soutenu à tous les élèves au fur et à mesure que le besoin se fait sentir.

Notes

1. Nous considérons le CFER comme une école innovatrice selon la définition de Legendre (1993, p. 418): *un terme descriptif servant à désigner tout type d'établissement d'enseignement primaire ou secondaire qui se distingue surtout par sa pédagogie ou son mode de gestion d'un établissement d'enseignement ordinaire (parfois appelé traditionnel, sans connotation péjorative).*
2. Ces chiffres indiquent le numéro de la base herméneutique dans laquelle ont été regroupées l'ensemble des entrevues au moment de l'analyse qualitative, ainsi que le numéro précisant l'unité de sens. La base 1 comprend les entrevues réalisées auprès des directions d'école et des enseignants qui travaillent en tâche globale dans une école autre que le CFER. La base 2 regroupe l'ensemble des entrevues réalisées auprès des fondateurs des CFER, des directions d'école et des enseignants qui œuvrent dans les CFER.
3. Par intervenant scolaire, nous désignons l'orthopédagogue, le travailleur social, le psycho-éducateur, ou tout autre spécialiste travaillant directement avec les élèves.

SUMMARY • For young people having serious learning difficulties, problems in school perseverance are one of the major handicaps to successful professional and social integration (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001). However, recent reports show that the "Centre de formation en entreprise et récupération"(CFER) is highly regarded by youth who have important learning difficulties. This research study, with only one part of the results presented here, has an objective to identify, describe and analyze the pedagogical approach used by CFER that centres on a global task, a pedagogical approach that is innovative and distinct from more traditional approaches.

KEY WORDS • cycle-team, innovation, at-risk students, organizing teaching and global task.

RESUMEN • Los problemas relacionados con la perseverancia de los jóvenes que tienen graves dificultades de aprendizaje aparecen como unas trabas importantes a una inserción profesional y social exitosa (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001). Sin embargo, unos recientes escritos revelan que los jóvenes que encuentran unas dificultades escolares importantes aprecian el *Centre de formation en entreprise et récupération* (CFER). La investigación, cuya parte de los resultados serán presentados a continuación, se propone identificar, describir y analizar el proceso pedagógico CFER que gira alrededor de la "tarea global", un proceso pedagógico innovador distinto de los enfoques más tradicionales.

PALABRAS CLAVES • equipo-ciclo, innovación, alumnos de riesgo, organización de la enseñanza y tarea global.

Références

- Ancess, J. (2003). *Beating the odds – High Schools as communities of commitment*. New York, NY: Teachers College Press.
- Arsenault, R., Brunelle, D., Gosselin, J.-M. et Maurice, N. (2002). *La tâche globale. Le plaisir d'enseigner aux élèves en difficulté*. Victoriaville, Québec: Réseau québécois des CFER.
- Baby, A. (2005). *Pédagogie des poqués*. Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Baby, A., Lamothe, D., Larue, A., Ouellet, R. et Payeur, C. (1995). *Le cheminement particulier visant l'insertion sociale et professionnelle: le point de vue des personnes engagées dans la formation des jeunes*. Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université Laval et CEQ.
- Bender, W. (2001). *Learning disabilities. Characteristics, identification and teaching strategies* (4th edition). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Cohen, L., Manion, L., and Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5th edition). London, Ontario: Routledge Falmer.
- Émond, I., Fortin, L. et Picard, Y. (1998). Perception du soutien social chez les élèves en difficultés d'apprentissage et chez les décrocheurs. *Revue canadienne de l'éducation*, 23(3), 237-250.
- Inchauspé, P. (1997). *Réaffirmer l'école: rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec, Québec: ministère de l'Éducation du Québec. Gouvernement du Québec.
- 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*

difficultés d'apprentissage et d'adaptation. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Janosz, M. et Deniger, M.-A. (2001). *Évaluation de programmes de prévention du décrochage scolaire pour adolescents de milieux défavorisés, 1998-2000*. Montréal, Québec : CRIRES.
- Karp, J. (1997). La bataille est à moitié gagnée quand on accepte et comprend son trouble d'apprentissage. *National*, 3, 15.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2004). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.) : *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.
- Klingner, J. K., and Vaughn, S. (1999). Students' perceptions of instruction in inclusion classrooms: implications for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 66(1), 23-37.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e édition). Montréal, Québec : Guérin.
- Maltais, C. et Herry, Y. (1997). Le concept de soi des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage. *Éducation et Francophonie*, 25(2), 1-11.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study application in education*. San Francisco, CA : Jossey-Bass Publishing.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MÉQ (2000). *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) : définitions*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MÉQ (2001). *Plan de réussite pour un centre de formation professionnel*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MÉQ (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école. Cadre de référence pour guider l'intervention*. Québec, Québec : Direction générale des services à la gestion. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MÉQ (2004). *Indicateurs de l'éducation : édition 2004*. Québec, Québec : Direction générale des services à la gestion. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MÉLS (2005a). *Indicateurs de l'éducation : édition 2005*. Québec, Québec : Direction générale des services à la gestion. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MÉLS (2005b). *Vue d'ensemble des parcours de formation du 2^e cycle du secondaire et de leurs voies de sortie*. Québec, Québec : Direction générale des services à la gestion. Gouvernement du Québec.
- Pajares, F., and Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: self-efficacy, self-concept, and school achievement. Dans R. Riding, and S. Rayner (Dir.) : *Perception*. London, UK : Ablex Publishing.
- Perrenoud, P. (2002). *Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Potvin, P. et Paradis, L. (2000). Facteurs de réussite dès le début de l'éducation préscolaire et du primaire. *Études et recherches*, 5(3). Québec, Québec : CRIRES.

- René, J.-E., Goyette, M., Bellot, C., Dallaire, N. et Panet-Raymond, J. (2001). L'insertion socioprofessionnelle des jeunes: le prisme du partenariat comme catalyseur de la responsabilité. *Lien social et Politiques*, 46, 125-139.
- Rousseau, N. (1998). *Description and evaluation of a French immersion learning disabilities program*. Thèse de doctorat inédite, University of Alberta, Edmonton.
- Rousseau, N. (2003). Les centres de formation en entreprise et récupération (CFER): 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*. Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N. (2005). L'expression du sentiment de réussite ou d'échec scolaire: qu'en disent les principaux intéressés? Dans L. DeBlois et D. Lamothe (Dir.): *La réussite scolaire. Comprendre pour mieux intervenir*. Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université Laval.
- Rousseau, N., Tétreault, K., and Myre Bisailon, J. (2006). School trajectories of Quebec students: a longitudinal study. Paper presented at the 34th annual conference of The Canadian Society for the Study of Education, Toronto, Ontario.
- Schargel, F., and Smink, J. (2001). *Strategies to help solve our school dropout problem*. New York, NY: Eye on Education.
- Shapiro, J., and Rich, R. (1999). *Facing learning disabilities in the adult years*. New York, NY: Oxford University Press.
- Tardif, J. (2002). La diversité: une richesse. Texte présenté à l'intérieur du 27^e congrès annuel de l'Association québécoise pour les troubles d'apprentissage – AQETA, conférence d'ouverture, Montréal, Québec.
- Tardif, J. et Presseau, A. (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.
- Vaughan, S., and 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.
- Wong, Y. L. (1996). *The ABCs of learning disabilities*. San Diego, CA: Academic Press.

Texte reçu le: 19 septembre 2005

Version finale reçue le: 5 février 2007

Accepté le: 24 mai 2007