

La différenciation pédagogique dans le Parcours de formation axée sur l'emploi : un répertoire de possibilités à développer

Nadia Rousseau

Université du Québec à Trois-Rivières

Léna Bergeron

Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé

Le Parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE) constitue un niveau de différenciation organisationnel, où les différences entre les élèves sont gérées au sein même de l'établissement par une répartition et une hiérarchisation internes des structures scolaires. En d'autres mots, il s'agit là d'une diversification des parcours ayant pour objectif l'obtention d'un certificat de formation qualifiante destiné aux jeunes ayant des défis scolaires importants. Cela dit, quelles sont les pratiques de différenciations pédagogiques exploitées au sein même de cette structure de qualification ? C'est par une recherche

qualitative réalisée dans huit écoles secondaires que nous avons cherché à comprendre comment la différenciation pédagogique s'articule dans cette voie de formation.

Mots-clés : différenciation pédagogique, Parcours de formation axée sur l'emploi, pratiques enseignantes, transfert des connaissances

Differentiated Instruction on the Work-Oriented Training Path: A Repertoire of Opportunities to Develop

Abstract

The Work-Oriented Training Path (WOTP) offers structural differentiation, where differences between students are managed within the school. In other words, this is a diversification of the pathways aimed at obtaining a certificate recognize by the Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) for young people with significant educational challenges. That said, what are the differentiated instruction practices used within this qualification structure? It is through qualitative research in eight secondary schools that we have sought to understand how differentiated instruction is articulated in this particular context.

Keywords: differentiated instruction, work-oriented training path, teaching practices, dissemination of knowledge

Introduction

Au Québec, le Parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE) constitue l'une des trois voies de formation possibles au deuxième cycle du secondaire. Le PFAE se différencie des autres voies de formation par son caractère pratique et préparatoire au monde du travail, notamment par un dispositif d'alternance travail-études. Cette voie de formation s'adresse explicitement aux élèves qui éprouvent d'importantes difficultés scolaires et s'inscrit donc dans la visée du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2008) d'offrir à tous les élèves la possibilité de réussir sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification. À ce titre, le PFAE est présenté comme un moyen de diversification des parcours et de l'offre de services éducatifs permettant à ces jeunes d'acquérir un certificat, qui témoigne de leur formation qualifiante, et de vivre des réussites dans des contextes différents. Il offre « des possibilités d'exploration et d'orientation personnelle et professionnelle, et accorde une place privilégiée à la formation pratique » (MELS, 2008, p. 3). Le PFAE se décline en deux niveaux, soit une formation préparatoire au travail (FPT) et une formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé (FMS). La FPT, d'une durée de trois ans, est dédiée aux élèves n'ayant pas atteint les objectifs de formation des programmes d'enseignement primaire, alors que la FMS, d'une durée d'un an, s'adresse aux élèves qui n'ont pas obtenu les unités de premier cycle de l'enseignement secondaire. Tant la FPT que la FMS visent le développement de l'employabilité de ces jeunes, « c'est-à-dire les compétences, les connaissances et les attitudes tant générales que spécifiques nécessaires pour s'insérer dans le marché du travail et s'y maintenir » (MELS, 2008, p. 3). D'ailleurs, en matière de formation générale, le programme de FPT comprend : langue d'enseignement ; langue seconde ; mathématique ; expérimentations technologiques et scientifiques ; géographie ; histoire et éducation à la citoyenneté ; éducation physique et à la santé ; autonomie et participation sociale. Quant à la FMS, la formation générale comprend : langue d'enseignement, mathématique et langue seconde.

Toujours selon le MELS (2008), à l'issue de leur formation, les diplômés de la FPT « qui en ont la capacité » (p. 4) peuvent accéder à la FMS, alors que les diplômés de la FMS peuvent se prévaloir de certaines passerelles vers la formation professionnelle dans la mesure où elles sont offertes par leur commission scolaire.

Plusieurs chercheurs estiment qu'en réponse aux importantes difficultés de certains élèves, il est nécessaire d'envisager de telles diversifications de parcours

(Goodman, Hazelkorn, Bucholz, Duffy, & Kitta, 2011 ; Lapointe, Archambault, & Chouinard, 2008 ; Shandra & Hogan, 2008). Cette diversification des parcours constitue un niveau de différenciation organisationnelle, c'est-à-dire que les différences entre les élèves sont gérées au sein même de l'établissement par une répartition et une hiérarchisation internes (p. ex., par le recours à diverses options et concentrations offertes aux élèves, communément appelées « filières de formation » en France) (Houssaye, 2012). Cela dit, la place accordée à la formation générale en FPT et en FMS renvoie également à la nécessité de privilégier la différenciation pédagogique au sein même de ces classes. À ce titre, s'appuyant sur la définition de la différenciation de Gillig (1999), le MELS (2008) encourage les enseignants du PFAE à mettre en œuvre

«[...] un ensemble diversifié de moyens d'enseignement et d'apprentissage, afin de permettre à des élèves d'âges, d'origines, d'aptitudes et de savoir-faire hétérogènes d'atteindre, par des voies différentes, des objectifs communs [...]». Cette démarche peut porter sur les éléments de contenus, les processus, les productions et les structures». (p. 11)

Le Comité-conseil sur les programmes d'études [CCPE] (2008) réitère la place importante que doit occuper la différenciation pédagogique au sein du PFAE.

D'une diversification des parcours vers une différenciation des pratiques

Le PFAE constitue une diversification des parcours, notamment en raison de l'uniformité (fictive) de ce regroupement (résultat de la différenciation organisationnelle). Toutefois, et comme en font état le MELS (2008) et le CCPE (2008), l'étendue des besoins en matière d'apprentissage explique la nécessité de recourir à un autre niveau de différenciation pour assurer la réussite des élèves dans cette voie de formation. En effet, la nature même du programme fait en sorte que les élèves qui le fréquentent ont vécu et vivent encore des difficultés scolaires importantes, desquelles découle une diversité de besoins. En d'autres mots, la modalité organisationnelle de prise en compte des différences que constitue le PFAE a avantage à se doubler de modalités pédagogiques, soit la différenciation des

pratiques au sein de la classe (Houssaye, 2012). La différenciation pédagogique¹ s'inscrit donc en toute logique dans cette prise en compte de la diversité des besoins des élèves à travers les choix pédagogiques des enseignants (Gillig, 1999; Hume, 2009; Tomlinson et al., 2003). C'est dans cet esprit que la pédagogie différenciée est présentée comme une pratique de premier plan à privilégier dans le PFAE, et ce, en se basant sur une bonne connaissance des caractéristiques et des besoins des élèves (Joyal, 2013; MELS, 2008). À ce sujet, l'avis du CCPE (2008) indique également que la différenciation pédagogique doit être envisagée comme une condition essentielle à la réussite des jeunes qui fréquentent le PFAE. Dans le cadre de cet article, la définition proposée par Gillig (1999), et adoptée par le MELS (2008), est celle retenue. À cet égard, Gillig précise que la différenciation

« [...] est dite "pédagogique" quand elle s'applique à certains moments à l'organisation de la classe elle-même, sous forme de sous-groupes (bien qu'il y ait là aussi un ordre structurel) sans provoquer un effet de filière permanent, ou lorsque l'action de l'enseignant au sein de la classe n'est pas uniforme et varie d'un élève à l'autre en fonction d'un traitement pédagogique particulier convenant aux caractéristiques de chacun ». (1999, p. 50)

Un essai de synthèse sur les modalités de gestion pédagogique de la diversité met en évidence le très large éventail des possibilités de différenciation qui s'offre aux enseignants (Bergeron, Vienneau, & Rousseau, 2014²). Il apparaît toutefois important de préciser qu'une majorité d'enseignants conçoivent difficilement la possibilité de recourir à plusieurs stratégies pédagogiques simultanément et, en conséquence, la prise en compte des différences individuelles se voit négligée et engendre une stagnation des apprentissages (Holloway, 2000, cité dans Prud'homme, Dolbec, & Guay, 2011). Dans le même esprit, Dixon, Yssel, McConnell, & Hardin (2014) réitèrent qu'il s'agit d'un défi important d'enseigner dans une classe hétérogène.

1 Dans le cadre de ce texte, la différenciation pédagogique et la pédagogie différenciée sont utilisées comme des synonymes étant donné qu'elles se voient parfois chez les mêmes auteurs (Gillig, 1999).

2 Cet essai de synthèse repose sur les spécificités et les points communs présentés dans la littérature scientifique et professionnelle en matière de gestion de la diversité, notamment en recourant aux écrits employant une terminologie variée (p. ex., pédagogie différenciée, différenciation pédagogique, individualisation de l'enseignement, etc.).

L'exploration de ces pratiques par une recherche qualitative

Considérant les défis qu'engendre l'utilisation de plusieurs stratégies pédagogiques de façon simultanée par les enseignants, de même que la place accordée à la différenciation pédagogique au sein du PFAE, et ce, en réponse à l'étendue des besoins en matière d'apprentissage dans ce contexte particulier, il apparaît nécessaire de comprendre comment la différenciation pédagogique s'y manifeste. Plus spécifiquement, quelles sont les pratiques de différenciation perçues comme efficaces par les enseignants et les élèves sous leur responsabilité. Il s'agit d'un des objectifs poursuivis dans le cadre d'un projet de recherche plus large s'intitulant *Étude longitudinale portant sur les pratiques efficaces en matière de mise en œuvre du Parcours de formation axée sur l'emploi*³.

Au total, huit écoles issues de sept commissions scolaires réparties dans six régions du Québec et présentant des caractéristiques variées (milieux rural, semi-urbain et urbain), qui se considèrent comme efficaces et présentent des caractéristiques régionales différentes, ont participé à l'étude. Parmi les outils de collecte de données, des entrevues individuelles d'une durée variant de 60 à 90 minutes, réalisées auprès de 23 enseignants et superviseurs de stage, ont permis de recueillir des informations détaillées sur différentes pratiques au sein du PFAE, notamment la description des actions posées en matière de différenciation pédagogique au sein de la classe. Les participants devaient également se prononcer sur ces pratiques en spécifiant s'il s'agissait d'une force ou d'un défi dans leur école. Seules deux écoles ont identifié la différenciation pédagogique comme une force, deux autres l'ont plutôt identifiée comme un défi, alors que les quatre autres écoles ont situé leurs pratiques à la jonction de ces deux pôles (Rousseau, Samson, & Ouellet, 2012). Le verbatim de ces entrevues a été analysé à l'aide d'une grille s'appuyant notamment sur la compréhension de la différenciation pédagogique de Gillig (1999) et Hume (2009) afin de faciliter l'identification des actions différenciées au PFAE. Des entrevues de petits groupes ont également été réalisées auprès des élèves qui fréquentent ce parcours (24 petits groupes, $N = 149$). Ces derniers devaient se prononcer sur leur expérience d'apprenants de même que sur les stratégies les plus susceptibles de contribuer à leur apprentissage. L'analyse de ces verbatim a été réalisée en suivant

3 Projet financé par le Fonds de recherche québécois sur la société et la culture (FRQSC) et le MELS (Rousseau, Samson, & Ouellet, 2012).

la démarche d'analyse par réseau, qui consiste à l'élaboration d'un système catégoriel (attribution d'un code à chaque unité de sens ; regroupement des codes en catégories) (Cohen, Manion, & Morrison, 2008). Enfin, les plans d'intervention des jeunes ($N = 103$)⁴ ont également été colligés aux fins d'analyse, et ce, en raison du rôle qui leur est attribué au sein du PFAE, soit un levier pour la concertation, la clarification des rôles et des actions des acteurs scolaires en réponse aux besoins spécifiques des élèves (CCPE, 2008). L'analyse des traces de différenciation au plan d'intervention a été réalisée à partir de la même grille que celle utilisée pour les entrevues des enseignants et des superviseurs de stage.

Cet article rend compte des résultats de la recherche, notamment les connaissances des participants au sujet des besoins sociaux, comportementaux et cognitifs de leurs élèves, de même que la nature des pratiques différenciées auxquelles ils ont recours. Enfin, des éléments organisationnels retiennent l'attention, dont la gestion du temps en classe et les ressources matérielles et humaines disponibles au sein du PFAE.

L'exploitation de la différenciation pédagogique au PFAE

Les résultats s'articulent autour de la connaissance qu'ont les participants des élèves qui fréquentent le PFAE, des pratiques de différenciation dans ce contexte et de quelques aspects organisationnels déterminants. Les données relatives aux propos des jeunes ainsi que les constats qui émanent de l'analyse des plans d'intervention sont parfois mis en parallèle afin d'enrichir la compréhension.

La connaissance qu'ont les participants des élèves qui fréquentent le PFAE

Les enseignants s'expriment sur les besoins de leurs élèves sur le plan des attitudes et des comportements, et sur celui des apprentissages.

Des besoins sur le plan des attitudes et des comportements. Les enseignants estiment que les attitudes et les comportements de leurs élèves obligent la mise en

4 Le nombre de plans d'intervention s'élève à 103, puisque 46 jeunes n'en possédaient pas.

œuvre de pratiques différenciées. En contexte de PFAE, ils attribuent à leurs élèves des difficultés comportementales telles que des « troubles déficitaires de l'attention avec hyperactivité » (21:6; 22:9; 23:6; 57:27⁵), des « troubles d'opposition et troubles de comportement » (9:86; 20:13), des « difficultés » et « besoins » sur le plan des capacités d'adaptation et de « socialisation » (9:37; 11:6), et parfois même des « idées suicidaires » (20:21). Il semble aussi que les élèves qui fréquentent le PFAE requièrent des interventions sur les plans de « l'autonomie » et de « la ponctualité » (9:89; 20:26), ainsi que de la rigueur et de l'assiduité (20:62; 44:11; 20:16), alors que certains « se laissent traîner par la vague » (12:4). Notamment, le fait « d'avoir son matériel » lorsque nécessaire semble problématique (20:27). De manière plus spécifique, certains actes tels que le vol ou des comportements non sécuritaires semblent parfois nécessiter des interventions (p. ex., « j'en ai une qui a volé dernièrement » – 10:60; 20:26).

Les habiletés sociales des élèves sont aussi au cœur des préoccupations des enseignants, par exemple, savoir arrêter de parler (« J'en ai un qui parle tout le temps. Quand tu vas travailler, tu pourras pas te permettre ça là ») (11:61), ne pas être « arrogant » et « déplaisant » (11:64) et ne pas s'opposer aux demandes et consignes (p. ex., « il ne veut pas faire une tâche, il ne la fait pas » – 9:86; 20:25). Finalement, des enseignants décrivent les élèves comme ayant besoin de créer des « liens affectifs et stables » avec eux (9:71), de sortir de leur « zone de confort » (11:7), d'apprendre à se connaître pour faire de bons choix (« connaissance d'eux-mêmes » – 11:66; 24:15), de prendre conscience de leur progression et de leurs accomplissements (p. ex., « Qu'est-ce que tu comprends maintenant ? » – 10:11; 12:12, 20:15), et d'être « valorisés, motivés » et réellement « impliqués » (24:13; 24:1; 24:9). Certains tiennent à souligner qu'il s'agit d'élèves n'ayant « pas beaucoup de réussites » à leur actif et étant à risque de décrocher (« potentiel de décrochage » – 12:7). Un enseignant ajoute que le cheminement scolaire de ces élèves s'apparente à des montagnes russes : « Il y a des bouts qu'ils avancent fort pis là, quand il arrive un pépin ou une moins bonne note, bon ça les décourage pis ils "s'effoient", puis là, tout est à recommencer. Il faut les retravailler. » (32:3). Cependant, des enseignants reconnaissent que certains des élèves du PFAE développent des habiletés

5 Les chiffres dans la parenthèse font référence aux documents de transcription importés dans le logiciel de traitement utilisé ainsi qu'aux numéros des unités de sens codées (no de document : unité de sens codée). Il s'agit donc du repère numérique des extraits de verbatim où il est possible de retracer l'idée abordée

de travailleurs considérées comme supérieures à celles d'employés réguliers : « Il est meilleur que ceux qui font leur DEP en soutien informatique. » (10:74).

Élément intéressant, l'analyse des plans d'intervention (Rousseau et al., 2012) a aussi démontré l'importance qu'accordent les enseignants aux attitudes et aux comportements des élèves dans l'interprétation de leurs besoins, ceux-ci représentant près de 50 % des énoncés utilisés pour décrire les caractéristiques et le profil des élèves (discipline personnelle, comportements extériorisés, comportements intériorisés et absentéisme). Il demeure que cette préoccupation accrue sur la gestion des comportements semble malheureusement se faire au détriment d'une préoccupation sur le plan des apprentissages (29 % des énoncés touchant les compétences scolaires, relationnelles et professionnelles ; 7 % pour le diagnostic au niveau des apprentissages, physique ou développemental) (Rousseau et al., 2012). Malgré cette faible proportion au plan d'intervention, lors des entretiens, les enseignants abordent l'angle des apprentissages pour échanger au sujet de leurs élèves.

Des besoins sur le plan des apprentissages. Au niveau de la sphère cognitive, les aptitudes et les compétences des élèves s'avèrent une riche source d'inspiration pédagogique. En effet, lorsque les enseignants parlent des élèves qui fréquentent le PFAE, ils rapportent des niveaux scolaires très différents les uns des autres (p. ex., « 1^{er} année à 6^e année avec diverses autres problématiques » – 24:4), des « retards » d'apprentissage importants (10:62), différents troubles tels qu'une « dyslexie », une « dysorthographe », une « dysphasie » (10:20 ; 10:96 ; 21:6 ; 22:10 ; 55:1), des difficultés sur le plan de la mémoire (« cette élève-là, elle oublie ») (10:67), et parfois même une déficience visuelle (« une qui devient pratiquement aveugle ») (57:5). Cependant, certains enseignants soulignent le cas d'élèves ayant des forces marquées sur le plan académique et la possibilité pour ces derniers de compléter une formation à l'éducation des adultes, voire « d'aller se chercher un diplôme d'études professionnelles (DEP) » (10:36 ; 10:84 ; 22:1 ; 22:6). Selon certains d'entre eux, les élèves sont plutôt manuels, en plus « d'apprécier ne pas demeurer assis en salle de classe » (21:6 ; 23:6). De plus, des enseignants soulignent la valeur de travailler avec eux autour de « projets réels d'entreprises » et de projets concrets (24:8 ; 11:35). À cela s'ajoute l'importance de travailler les compétences de base à travers des applications réelles, d'en faire des outils pour la vie adulte en société (p. ex., « la lecture c'est un outil de base encore plus important que l'écriture dans la

société » – 9:45 ; 24:11). À titre d'exemple, la lecture servira à « décoder un texte sur des matières dangereuses, décoder un texte sur de l'information sur la santé, de l'information sur les transports, de l'information sur le logement » ; les mathématiques seront axées sur « le budget, la capacité de faire des achats, de comprendre des éléments de base comme la taxation, les impôts » (9:45) ; et la géographie sera travaillée « autour du lac » (11:14). Ainsi, des enseignants considèrent devoir se centrer sur les éléments de contenu qui permettent d'être fonctionnel au quotidien (p. ex., « savoir lire comme du monde », « écrire un peu pis communiquer comme du monde » – 10:45 ; 10:42) et permettant de « s'outiller pour faire une insertion réussie sur le marché du travail » (9:24 ; 9:13).

En ce qui concerne les besoins identifiés dans les plans d'intervention, un peu plus de la moitié (51 %) correspondent en fait à des non-besoins (soit parce qu'il y a absence d'information, soit parce qu'il y est plutôt indiqué un objectif poursuivi, un moyen ou encore une limite identifiée) (Rousseau, Samson, & Ouellet, 2012). À cela s'ajoute le fait que l'analyse des relations entre les besoins et les objectifs identifiés au plan d'intervention révèle une cohérence dans seulement 20 cas, une cohérence partielle dans 22 cas, et une incohérence dans 153 cas (p. ex., on peut lire dans un plan d'intervention le besoin de « poursuivre sa médication » et en réponse à ce besoin, inscrire l'objectif « terminer ses modules »). Sans oublier que 43 % des moyens formulés au plan d'intervention supposent des interventions de l'élève (p. ex., poser des questions, travailler à la maison, etc.) contre 20 % d'interventions des enseignants (p. ex., soutenir, adapter, etc.). Cette situation amène son lot de questions, surtout dans un contexte où la différenciation pédagogique se base essentiellement sur une bonne connaissance des caractéristiques et des besoins des élèves ainsi que sur une adéquation entre ces besoins et des moyens pédagogiques différenciés.

Les pratiques de différenciation en contexte de PFAE

Les participants reconnaissent les besoins sur le plan des attitudes, des comportements et des apprentissages, et ils font part de leurs pratiques de différenciation qu'ils considèrent comme efficaces : l'alternance entre le travail scolaire et les stages, la prise en compte des intérêts, la réalisation de projets et l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC), l'individualisation par l'entremise des modules d'apprentissage, le regroupement et la répartition des élèves en fonction de leurs niveaux, le recours

aux adaptations et à la modification, ainsi que l'enseignement magistral et collectif. Ils abordent aussi parfois quelques-unes de leurs réserves au sujet de ces pratiques.

L'alternance entre le travail scolaire et les stages. Une des premières caractéristiques des pratiques différenciées dans le PFAE est liée à sa vocation particulière. En effet, les enseignants estiment que la qualité des programmes scolaires qu'ils proposent repose grandement sur l'alternance entre le développement de compétences académiques et l'insertion socioprofessionnelle sur le marché du travail (p. ex., « ils vont travailler avec les compétences qui sont dans le programme autant au niveau académique qu'au niveau des stages » – 10:10; 9:58). Considérés comme complets et « englobants beaucoup de choses » (20:4), ces programmes se caractérisent par un investissement dans des stages à l'extérieur ou au sein même de l'établissement (dans l'entreprise ou au plateau de travail). Pour les enseignants, cette formule permet que les jeunes « ne s'écœurent pas de l'école » (10:3) et que la motivation se transpose dans les deux volets (académique et stage). Certains enseignants expliquent d'ailleurs que cette alternance répond au besoin de bouger des jeunes et à leurs forces sur le plan des habiletés manuelles (2:16; 2:34). Certains ajoutent que ce contexte est particulièrement propice au soutien au développement de *l'autonomie* des jeunes, en plus de contribuer à la connaissance qu'ils ont d'eux-mêmes en tant que travailleurs (p. ex., « Je vais passer une journée là. Ah ben finalement, je me rends compte que c'est plus de même. Est-ce que j'ai aimé? » – 11:32; 20:23). Afin de s'assurer que les milieux de travail permettent aux jeunes une expérience positive, certains enseignants mentionnent soutenir les employeurs dans leurs connaissances des problématiques particulières qui touchent certains jeunes, notamment pour ce qui est de la mémorisation des consignes et de l'attention soutenue (« on revient avec l'employeur [...] on n'a pas le choix de parler un peu du cas ») (10:67; 57:27), et différencier le niveau de soutien qu'ils offrent en facilitant ou non la démarche du premier contact avec l'employeur (p. ex., « je lui laisse pas faire sa première démarche tout seul » – 10 61). Finalement, la structure de cette alternance semble pouvoir être adaptée en fonction des besoins, alors que certains enseignants permettent aux élèves pour qui l'apprentissage est particulièrement difficile de faire plus de journées de stage, ou encore aux élèves plus performants de passer plus de temps sur les tâches scolaires (p. ex., « il n'est pas fonctionnel en classe. On va lui donner trois jours de stage plutôt que deux » – 11:43; 10:83).

Il est intéressant de constater, grâce aux entrevues, que les jeunes trouvent eux aussi motivant le recours à l'alternance, qui leur donne l'impression que les deux jours de stages les «reposent un peu de l'école» (4:111). Toutefois, pour certains jeunes, moins de présence à l'école suppose aussi la nécessité de se centrer uniquement sur certaines matières, ce qui se révèle parfois décourageant : «Tu te lèves le matin, tu dis "yeurk" t'as encore [seulement] trois matières. C'est encore les mêmes genres de journées» (4:115–119; 4:147–149; 3:086). En ce qui a trait aux plans d'intervention, bien que le PFAE vise explicitement le développement de compétences professionnelles et l'accès au milieu de travail, force est de constater que parmi ceux analysés, peu d'associations étaient établies entre les besoins des élèves et la formation à l'emploi (Rousseau, Samson, & Ouellet, 2012).

La prise en compte des intérêts. La prise en compte des intérêts des élèves semble contribuer aux choix pédagogiques des enseignants du PFAE. Ainsi, certains enseignants abordent la valeur d'offrir des tâches à réaliser où les élèves « choisissent les sujets qu'ils veulent » et qui ont, par le fait même, une signifiante (10:5; 10:15; 57:26; 56:1). D'ailleurs, des enseignants soulignent l'importance de permettre aux jeunes de s'investir dans un stage qui répond à leurs intérêts (p. ex., « le jeune a tellement aimé son stage en débousselage qu'il suit un DEP » – 12:5; 11:36) et de les amener à identifier ce qu'ils aiment ou non d'un milieu de travail (p. ex., « il prépare les élèves un petit peu à apprendre à se connaître » – 10:59; 11:31; 11:32; 21:5). Un enseignant précise cependant que le respect des intérêts n'est pas toujours possible et qu'il est essentiel de

«[...] leur faire comprendre que c'est un peu ça la vie. Tu ne feras pas toujours ce que tu aimes, mais il faut quand même que tu sois rigoureux puis que tu fasses le travail demandé puis que tu écoutes ton supérieur. C'est un peu comme ça qu'on apprend à travailler» (20:29).

Il demeure que, selon plusieurs jeunes rencontrés en entrevue, les stages rejoignent souvent leurs intérêts et leurs goûts lorsqu'ils coïncident avec leurs aspirations (1:108; 3:980; 4:091; 6:1147), ce qui n'est toutefois pas toujours le cas (6:1173; 6:1267).

La réalisation de projets et l'utilisation des technologies. Le répertoire de stratégies pédagogiques permettant de répondre aux besoins des élèves du PFAE

prend plusieurs formes, dont certaines reposent sur les technologies. Pour quelques enseignants, la réalisation de projets dans lesquels les élèves doivent lire, écrire, compter et communiquer oralement se révèle une formule pédagogique de choix pour les évaluer et s'adapter à leurs niveaux respectifs (p. ex., « ils aiment ça quand on les filme pis on fait des petits vidéos ; c'est la façon la plus évidente qu'on a trouvé » – 20:44 ; 20:45 ; 22:3). À titre d'exemple, des enseignants abordent la réalisation de microentreprises avec les jeunes, où ces derniers confectionnent et collectent différents objets pour venir en aide aux personnes dans le besoin (p. ex., « on s'est créé une petite compagnie qui s'appelle écolo-mode » – 10:106). D'autres enseignants abordent la préparation de sorties telles qu'un « voyage à New York » et en profitent pour travailler les compétences « du cours d'anglais » (24:12), ou encore la réalisation d'un portfolio électronique dans lequel ils écrivent des textes sur différents sujets qui les concernent tels que leurs passions, leurs familles, les stages qu'ils réalisent. D'ailleurs, certains enseignants soulèvent que l'utilisation des technologies s'avère aidante sur le plan de la motivation, notamment parce que les élèves « ont l'impression de ne pas travailler, alors qu'ils travaillent super fort » (10:4 ; 13:11). À cela s'ajoute le fait que les enseignants reconnaissent aux jeunes des habiletés particulières associées aux technologies (« ils sont assez ou même très fonctionnels avec les nouvelles technologies d'information » – 9:90 ; 9:94 ; 10:22). Ainsi, l'utilisation du traitement de texte et « d'outils d'aide » tels que des correcteurs et des dictionnaires électroniques semble permettre aux enseignants de soutenir les élèves dans leurs compétences en écriture, et ce, qu'ils aient ou non des troubles particuliers (10:19 ; 10:20). Le montage vidéo s'avère aussi, pour un enseignant, un prétexte pour placer les élèves dans une situation d'apprentissage, cette fois-ci en ce qui touche la communication orale, sans que les élèves s'en rendent réellement compte (« les jeunes semblent pas comprendre que c'est du français ») (12:10). La réalisation de ces projets semble permettre aux élèves de prendre des responsabilités au sein du groupe, permettant du coup une « expérience valorisante » (24:10). Les entrevues avec les élèves permettent également de mettre en lumière que l'approche par projet et l'utilisation des technologies les stimulent et les intéressent (5:029–037 ; 4:1201 ; 7:1182–1184).

L'individualisation de l'enseignement par les modules d'apprentissage.

Les enseignants du PFAE accordent une place importante à l'individualisation de l'enseignement. En effet, ils l'associent à l'utilisation des modules d'apprentissage.

Un enseignant mentionne d'ailleurs que sans module, il serait difficile d'individualiser l'enseignement pour chaque élève (44:4). Il semble que cette formule pédagogique permette aux jeunes de se mettre facilement à la tâche (35:5), de travailler à leur rythme et de réaliser des tâches à leur niveau scolaire (p. ex., « chaque individu est rendu à un endroit très différent puis après ça s'il y en a qui ont besoin de plus de temps pour un examen puis c'est ce qu'on va leur donner » – 31:3 ; 12:1) et de se concentrer sur les matières scolaires nécessaires (34:1). Un enseignant précise cependant demeurer flexible par rapport à ces modules et omettre des sections lorsque nécessaire (32:2). Des enseignants considèrent aussi que l'individualisation de l'enseignement à l'aide des modules responsabilise l'élève, facilite la gestion de classe et donne la latitude nécessaire pour offrir un soutien spécifique aux difficultés rencontrées en plus de contribuer au soutien individuel offert aux élèves (31:4 ; 32:4 ; 32:2 ; 55:3 ; 32:3 ; 44:7). Des enseignants soulèvent cependant certaines limites associées à l'enseignement par modules, comme le fait que le matériel n'est pas parfait (34:2), qu'il est difficile de s'améliorer « seul dans son coin » (51:4), et que cette formule peut être ennuyeuse pour les jeunes (32:2).

Le point de vue de quelques élèves rejoint les limites de l'enseignement modulaire identifiées par les enseignants. Ainsi, pour certains élèves rencontrés en entrevue, le fait d'avoir le même cahier n'est en rien différenciateur : « Toute la classe a le même cahier. Tu sais, il y en a qui sont meilleurs que d'autres. Il y en a qui peuvent avancer plus vite que d'autres... » (54:182). Pour d'autres, le fonctionnement par modules leur permet d'avancer « à [leur] rythme » et d'être « dans [leur] bulle » (3:233 ; 3:237–245 ; 7:024 ; 54:220) et, en ce sens, il répond à un besoin. D'autres élèves apprécient la possibilité d'effectuer un test en début d'année visant à situer leur niveau de performance pour ainsi ne faire que les cahiers liés à leur niveau (54:178). Finalement, certains élèves sont aussi d'avis, comme les enseignants, qu'il manque parfois d'interaction sociale dans la réalisation des modules (27:120–124).

Le regroupement et la répartition des élèves en fonction des niveaux. Toujours en lien à la différenciation pédagogique, la composition des groupes-classes et la constitution de sous-groupes au sein de ces classes sont associées à la prise en compte des besoins des élèves. Ainsi, des enseignants estiment que de répartir les élèves en groupes faibles et forts constitue une manière de faire permettant d'aller « un peu plus loin dans le curriculum » avec certains, et de répondre « aux besoins plus spécifiques »

de « ceux qui ont plus de difficultés » (21:2 ; 20:42). D'autres précisent que la répartition des élèves vers des filières particulières (CFER, FPT, etc.) permet déjà de constituer des groupes plus « homogènes » (23:1 ; 24:3). À l'opposé, un enseignant dénonce ce type de filière, précisant que cette façon de faire est incohérente avec la lutte à la discrimination. Cet enseignant a le sentiment de reproduire ce geste qu'il récrimine avec ses propres élèves, tout en indiquant qu'il trouve difficile de faire autrement : « on leur montre toutes sortes de vidéos sur la discrimination pis à quel point c'est pas bon. Pis c'est exactement ça qu'on fait là » (20:52). Malgré cela, des enseignants reconnaissent que la grande diversité des niveaux scolaires des élèves au sein de leur classe leur demande de les réunir en sous-groupes pour « parfaire leurs connaissances et compétences » afin d'offrir un enseignement plus adapté et d'éviter que les élèves ne se sentent dépassés (23:2). Le recours à des enseignants-ressources à l'extérieur de la classe est également une stratégie utilisée par certains enseignants (48:3).

Le recours aux adaptations. La réussite du PFAE repose sur l'atteinte des objectifs de la formation pratique (les stages en entreprise) et non pas sur l'atteinte des objectifs de la formation générale (les contenus disciplinaires). Cela dit, les enseignants rencontrés semblent accorder une certaine importance au développement et à l'évaluation des apprentissages de la formation générale. En ce sens, des enseignants estiment que l'utilisation de modules garantit que le matériel est conforme aux niveaux scolaires et aux besoins des élèves (12:2 ; 22:7). Dans ce contexte, les attentes évaluatives reflètent le niveau scolaire de l'élève et les exigences sont adaptées en fonction des capacités des élèves (p. ex., « je peux ajuster mon évaluation » – 22:2 ; 20:50 ; 20:49). Comme un enseignant l'explique, l'utilisation des modules permet d'évaluer l'élève « par rapport à lui-même » plutôt que par rapport à une seule et même norme pour tous (57:23). Pour un autre enseignant, le fait d'être face à des élèves de différents niveaux facilite le recours à l'adaptation sans la pression du respect du programme d'enseignement (p. ex., « je peux m'adapter à leur niveau dans le cadre d'un projet » – 22 :3). Un enseignant précise tout de même qu'il aimerait davantage enseigner en fonction du niveau réel des élèves (45:12).

D'autres enseignants expliquent quant à eux offrir un enseignement plus « uniforme », et adapter ou modifier surtout les tâches évaluatives et le niveau de soutien offert (44:2 ; 57:11). Par exemple, il est question de ne faire effectuer que certaines parties

d'un document de travail (33:4), d'« alléger les textes » ou encore de les lire pour eux et de « donner plus de temps » pour réaliser le travail (5:12), de « grossir les feuilles » pour en faciliter la lecture (55:4), de simplifier les tâches et d'indiquer au bulletin que la tâche a été réalisée avec une aide (45:10). D'autres enseignants expliquent répondre aux difficultés attentionnelles de certains en diminuant le temps d'explication au minimum et en leur offrant la possibilité d'utiliser un local réservé « pour des jeunes qui ont besoin de concentration » lorsqu'ils ont une tâche évaluative à réaliser (12:2; 57:18). Parmi les moyens identifiés aux plans d'intervention analysés, la proposition d'adaptation aux élèves touche 20 % des cas (Rousseau et al., 2012). Pour ce qui est de l'évaluation des stages, des enseignants expliquent qu'il s'agit d'une évaluation constante et formative lors des visites, et qu'ils adaptent les grilles de critères en fonction des difficultés des jeunes (10:75; 56:3). Certains enseignants mentionnent aussi un moment d'évaluation plus certificatif quant aux « compétences spécifiques » du travailleur, évaluation pour laquelle il ne semble pas y avoir d'adaptations possibles (10:86; 10:68).

L'enseignement magistral et collectif. Bien qu'il ne s'agisse pas d'une pratique associée à la différenciation pédagogique (outre le fait qu'elle réponde à un besoin perçu des enseignants), certains mentionnent que les élèves bénéficient « de cours au tableau » (10:39) et qu'ils trouvent intéressant de recevoir des capsules d'enseignement à certains moments, ce qu'ils appellent « des vrais cours » (32:2). Le français semble un domaine d'apprentissage particulièrement intéressant pour réunir les élèves autour d'un enseignement commun, compte tenu de l'utilisation de documents tels que les revues ainsi que des éléments de contenu communs aux différents niveaux scolaires : « des homophones, c'est des homophones » (10:40). Pour l'un d'eux, « jaser ensemble, discuter, partager, travailler à fond ce qu'on a à travailler, verbaliser sur les difficultés » se révèle aidant pour les élèves et devient possible dans l'enseignement collectif (51:3). Pour un autre enseignant, cette formule pédagogique dialogique permet aussi d'intervenir face aux difficultés des élèves en offrant du temps de ressources, lorsque nécessaire, après une situation d'enseignement (p. ex., « ils vont leur donner la partie qu'ils ne comprennent pas, qui leur manque » – 44:55). Ainsi, la différenciation n'est pas envisagée directement pendant les situations d'apprentissage, mais plutôt par un soutien ou un accompagnement offert a posteriori. À l'égard de cette formule pédagogique, des enseignants précisent que compte tenu des caractéristiques des élèves qui fréquentent le PFAE, les explications

verbales peuvent difficilement excéder une vingtaine de minutes (« 15-20 minutes, une demi-heure maximum » – 57:17) et qu'écrire au tableau n'est pas nécessairement efficace puisque certains en viennent à décrocher (35:2).

Des élèves rencontrés en entrevues émettent eux aussi quelques réserves face à ces pratiques. Ils constatent que ce mode de fonctionnement, soit l'enseignement magistral et collectif, ne leur permet pas de respecter leur rythme : « il faut que tout le monde se suive. C'est parce qu'un moment donné ça ne marche plus. Il y en a d'autres qui veulent avancer » (54:224–226). Certains ajoutent que l'écoute d'exposés magistraux s'avère peu aidante (17:159) et que les explications verbales ne sont pas toujours claires (50:186).

Quelques aspects organisationnels déterminants

Différents aspects organisationnels, facilitant ou non la mise en œuvre de pratiques de différenciation au sein des PFAE, sont aussi abordés par les enseignants et sont liés à la gestion du temps et aux ressources matérielles et humaines disponibles.

La gestion du temps. D'abord, compte tenu du fonctionnement de plusieurs classes en modules d'apprentissage, les enseignants précisent être « très à l'aise » dans une gestion du temps particulièrement flexible, chaque élève pouvant travailler sur la matière de son choix, en fonction de son niveau (p. ex., « ils ne sont pas nécessairement tous en français en même temps » – 11:2 ; 12:1 ; 13:2 ; 31:3). Ensuite, des enseignants qui fonctionnent davantage en enseignement collectif expliquent devoir organiser le temps d'apprentissage de certains petits groupes d'élèves pour qu'ils reçoivent une aide à l'extérieur de la classe ou pour qu'ils effectuent un travail à leur rythme (p. ex., « on décloisonne. T'sais j'en ai 3-4, ils ont un travail à aller finir » – 10:7). Le fonctionnement en tâche globale, plus particulier au contexte des Centres de formation en entreprise et récupération (CFER) où s'offre la FPT, semble aussi une formule de gestion du temps scolaire facilitante à la différenciation, selon des participants. Effectivement, dans ce contexte particulier, les enseignants, plus souvent au nombre de deux par classe, sont responsables de toutes les matières enseignées. Ainsi, ils considèrent pouvoir gérer avec beaucoup de flexibilité le temps d'apprentissage, l'horaire de cours, l'intégration des différentes matières (interdisciplinarité) et le soutien momentané à offrir aux élèves

(p. ex., « la différenciation pédagogique, ici, c'est intéressant, parce que mes élèves, en français par exemple, je peux leur faire faire des situations d'évaluation, des situations d'apprentissage et d'évaluation » – 22:12).

Les ressources matérielles. Sur le plan des ressources matérielles disponibles, certains enseignants abordent l'avantage d'avoir différents outils technologiques tels que la calculatrice, le traitement de texte, les correcteurs orthographiques et la synthèse vocale : « la technologie, on doit pas s'en priver avec ces jeunes-là » (9:92 ; 9:95). Plutôt que de retravailler la maîtrise de certains éléments de contenu, un enseignant précise qu'il est plus « important qu'ils maîtrisent des outils technologiques qui vont leur permettre d'aller beaucoup plus loin », soit d'être autonomes et fonctionnels sur le marché du travail (9:92). Si un enseignant considère que son établissement est choyé quant à la disponibilité de l'équipement informatique (9:4), un autre précise plutôt que d'y recourir implique des démarches importantes, notamment l'accès à des subventions : « c'est comme nous autres qui a tout amené l'argent avec les subventions qu'on est allé chercher » (10:6), et de manière anecdotique, des démarches plus spécifiques pour un jeune dont le parent siège au conseil d'établissement : « lui, c'est fait, parce que son père est président du conseil d'établissement. Pis il s'est battu pour avoir son ordi » (10:113). Un autre enseignant entretient beaucoup d'espoir en lien à l'utilisation des outils technologiques et souhaiterait avoir accès aux ressources financières nécessaires à l'installation de logiciels spécialisés :

« Déjà, je vois une différence. Puis ils n'ont accès à aucun logiciel spécialisé. [...] Je me dis, mon dieu, si ces élèves-là avaient les logiciels auxquels ils ont droit premièrement, de par leur diagnostic, ça serait génial. Ils avanceraient tellement plus ! Puis ça serait tellement plus valorisant pour eux. » (22:10)

Finalement, les enseignants semblent aussi déchirés entre l'idée d'avoir accès à du matériel clé en main et celle de concevoir leur propre matériel adapté aux jeunes et à leurs besoins, bien que bâtir du matériel semble exiger « un temps fou » (34:3). Si certains ne veulent pas un cadre trop serré qui les limiterait, d'autres trouveraient rassurant d'avoir du matériel de base faisant office de « filet » (11:8 ; 11:17).

Les ressources humaines. D'abord, la tâche globale, contexte particulier au CFER, semble constituer une utilisation des ressources humaines mettant à profit les forces de chacun des membres de l'équipe enseignante (p. ex., « il y a toujours deux profs » – 20:33 ; 20:35). Outre ce contexte, les participants mentionnent différentes ressources humaines facilitant la différenciation en salle de classe : la présence « d'éducatrices spécialisées » (9:9, 10:99), d'un enseignant ressource qui travaille avec de petits groupes d'élèves (48:3), d'enseignants spécialistes en éducation physique pour répondre aux intérêts de certains jeunes (p. ex., « j'ai deux élèves qui étaient intéressés par la musculation. Ils vont probablement intégrer un autre groupe avec un autre prof d'éduc. » – 11:36), de la « direction d'école » pour gérer des situations plus complexes (11:38), de « psychoéducateurs » et de psychologues (10:101 ; 10:103 ; 20:10), et de conseillers en orientation (10:104). Des enseignants mentionnent aussi la présence de différentes ressources humaines externes comme les Carrefours jeunesse-emploi et des spécialistes comme le « service de la toxicomanie » (10:102 ; 20:57). Finalement, des enseignants considèrent que ces ressources, bien que présentes, sont en trop petit nombre pour « répondre aux besoins d'apprentissage de tous les élèves » (9:89) et aux besoins psychologiques de certains (20:10). Des jeunes mentionnent aussi apprécier être « bien encadrés » et reconnaissent avoir l'aide des enseignants (3:227–229). Toutefois, certains relatent des situations où ils attendent l'aide nécessaire pendant que l'enseignant corrige ou aide d'autres élèves. Ils considèrent que l'augmentation du nombre d'enseignants par classe serait profitable (4:201–205).

Conclusion

Une réflexion sur les pratiques de différenciation au PFAE et la nécessité d'arrimer savoirs pratiques et savoirs théoriques

La pédagogie différenciée, basée sur une bonne connaissance des caractéristiques et des besoins des élèves, est présentée comme une pratique de premier plan à privilégier dans le programme de formation générale du PFAE (MELS, 2008), un parcours qui constitue un niveau de différenciation organisationnel. Dans ce contexte incitatif, il devenait intéressant de chercher à comprendre comment la différenciation pédagogique s'articule réellement au sein du PFAE, celui-ci réunissant des élèves ayant des difficultés scolaires

importantes en raison d'une variété de problématiques. Il convient toutefois de préciser que les pratiques de différenciation décrites ici ne peuvent représenter l'ensemble des pratiques mises en œuvre par les enseignants ni celles utilisées dans tous les PFAE. Malgré cela, ces résultats permettent de dresser un portrait intéressant de ce volet de la profession encore peu documenté dans cette voie de formation.

Il est certes intéressant de constater une certaine variété dans les choix pédagogiques perçus des enseignants comme de la différenciation pédagogique. Parmi ces pratiques, quelques-unes sont intimement liées au fait de donner un sens à l'école et de la signifier aux apprentissages (alternance avec les stages, prise en compte des intérêts, projets et TIC), alors que d'autres visent plutôt la prise en compte des niveaux scolaires variés des élèves (modules, groupes de niveau, adaptations). Malgré cela, il demeure que le répertoire des possibilités en différenciation pédagogique est beaucoup plus large et vaste que ce dont il a été question lors des entretiens. À ce titre, l'essai de synthèse sur les modalités de gestion pédagogique de la diversité chez les élèves, réalisé par Bergeron et al. (2014), permet d'identifier trois grandes familles de modalités de gestion pédagogique de la diversité et un ensemble de possibilités apparenté à ces modalités, soit celles qui s'inscrivent dans la prise en compte des rythmes d'apprentissage et des niveaux de préparation des élèves (dont l'enseignement basé sur une variation des niveaux de complexité dans une tâche, l'augmentation du soutien pour la réalisation des apprentissages et la modification des attentes liées au programme d'études), celles visant à s'adapter aux caractéristiques individuelles des élèves (dont la prise en compte des préférences en matière d'apprentissage, la rééducation des déficits spécifiques et la mise en place d'un programme individuel), et celles qui cherchent à contourner les obstacles entre la culture de l'élève et celle de l'école (dont l'accès à des ressources variées permettant l'accès aux apprentissages, le recours à des situations d'apprentissage authentiques et significatives, et l'enseignement basé sur l'apprentissage par les pairs). La mise en relation entre cet éventail de possibles et les résultats de cette recherche met clairement en évidence que le répertoire des pratiques de différenciation rapportées par les enseignants qui œuvrent au PFAE gagne à être enrichi et diversifié.

Ce constat laisse croire que les enseignants s'en tiennent peut-être à leurs représentations de la classe traditionnelle et aux quelques possibilités de différenciation qu'ils connaissent déjà. À ce titre, reprenons l'exemple de l'enseignement magistral qui, bien qu'ils soient conscients de ses limites en contexte de PFAE, est parfois utilisé

par les enseignants. Rappelons également que les élèves manifestent peu d'intérêt pour cette modalité pédagogique. Comme l'expliquent Guidry, Cuthrell, O'Connor et Good (2010), Hinde (2005) et Tanner (2008), ce manque d'intérêt des élèves à l'égard de l'enseignement traditionnel peut s'expliquer par leur rôle devenant passif et désengagé ainsi que par leur éloignement d'une expérience d'apprentissage tangible.

Pour envisager de mettre en œuvre une réelle différenciation au sein des classes du PFAE, un premier pas à franchir consiste à s'éloigner de l'idée que le simple fait de regrouper les élèves et de leur offrir un programme en alternance école/stages est suffisant pour répondre à la diversité de leurs besoins. Certes, l'alternance contribue à l'orientation professionnelle, notamment à la validation du choix de carrière (Mazalon, Beaucher, & Langlois, 2010). Toutefois, elle ne peut éliminer les défis qui demeurent en salle de classe. Effectivement, force est de constater que « la mise en œuvre du PFAE s'articule, à quelques détails près, dans un cadre scolaire plutôt traditionnel » (Rousseau et al., 2012, p. 4). D'ailleurs, les limites de certains choix ont été soulevées par les enseignants, tout en précisant qu'ils ne sauraient faire autrement, ou encore qu'ils se retrouvent piégés entre les avantages et les désavantages de leurs choix. Le réflexe de former des groupes de plus en plus homogènes (groupes de niveau) perdure, bien que le PFAE soit déjà une démarche discriminante en soi (Rousseau, Samson, & Ouellet, 2012). L'habitude d'amener les élèves à faire la même chose au même moment par l'enseignement collectif demeure, bien que l'on reconnaisse les limites de s'attendre à ce que tous écoutent et se suivent au même rythme. Le désir d'avoir du matériel clé en main persiste, même si on le considère comme imparfait et pas nécessairement adapté aux jeunes et à leurs besoins. À ce titre, l'étude de Paré (2011), bien que réalisée en contexte d'enseignement primaire, met également en évidence « un niveau de connaissance inégal » de pratiques de différenciation par les enseignants. L'auteure conclut que

« [...] l'état de connaissances pratiques des enseignants est largement déficient. Cela mène trop souvent à une planification opportuniste de l'individualisation : l'on fait ce que l'on peut avec ce qu'on connaît et ce qu'on a — ou n'a pas — pour nous aider ». (Paré, 2011, p. 242)

Devant un besoin d'envisager davantage de possibilités pour s'éloigner des pratiques traditionnelles, il y a lieu de se demander si des démarches de formation continue profiteraient aux enseignants pour enrichir leur répertoire de choix pédagogiques

permettant de gérer la diversité des besoins des élèves et pour développer leur pouvoir d'agir sur ce volet de leur profession. Comme d'autres chercheurs avant nous (p. ex., Deppeler, 2010 ; Garcia Cedillo & Fletcher, 2010), nous sommes d'avis que la formation continue ne peut se limiter à dire quoi faire aux enseignants à partir de résultats de recherche, mais gagne plutôt à recourir à un processus mettant à profit la réflexion individuelle et collective dans une démarche professionnalisante (Bergeron, 2014 ; Rousseau, 2012). Cela dit, il demeure que seulement 24 % des enseignants interrogés considèrent avoir des besoins de formation spécifique à : la planification de la différenciation, la conception de matériel pédagogique, l'enseignement à un groupe diversifié, l'apprentissage par alternance travail-études et la participation parentale (Rousseau et al., 2012). Ce constat renvoie à une autre alternative, soit celle soulevée par Lavoie, Thomazet, Feuilladiou, Pelgrims, et Ebersold (2013). Pour soutenir les enseignants dans la prise en compte de la diversité qui compose la classe et rapprocher les savoirs pratiques des savoirs théoriques, ces auteurs estiment qu'un « maillon de la chaîne reste à développer : la transposition des résultats de la recherche. Il s'agit de penser l'après-recherche comme une étape de travail essentielle au développement de l'action scolaire » (p. 97). À cet égard, d'autres, dont Dagenais (2007) et Ramdé (2012), mettent également en évidence le besoin de convertir les connaissances issues de la recherche en connaissances vulgarisées, synthétisées et adaptées aux contextes des utilisateurs. Tant les propos de Lavoie et al. (2013) que les constats de Dagenais (2007) et Ramdé (2012) renvoient non seulement à la nécessité pour les chercheurs de développer un plus grand respect des défis associés à l'enseignement en contexte de diversité, mais ils renvoient également aux bénéfices associés à « l'après-recherche », soit une nouvelle façon de faire de la recherche en éducation.

Références

- Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives : le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Trois-Rivières. Repéré à <http://depot-e.uqtr.ca/7517/>
- Bergeron, L., Vienneau, R., & Rousseau, N. (2014, nov.). Essai de synthèse sur les modalités de gestion pédagogique de la diversité chez les élèves. *Enfance en difficulté*, 3(hors-série), 47–76.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Research Methods in Education* (6e éd.). New York, NY: Routledge.
- Comité-conseil sur les programmes d'études [CCPE]. (2008, mai). *Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport sur l'approbation du programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle. Chapitre 5 et programmes d'études du Parcours de formation axée sur l'emploi*. Québec: Gouvernement du Québec. Repéré sur le site du Comité-Conseil sur les programmes d'études du Québec : <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs1840194>
- Dagenais, C. (2007). *Examen des mécanismes en jeu dans la décision des intervenants scolaires d'utiliser les connaissances issues de la recherche pour changer leurs pratiques* (Rapport de recherche intégral no 2007-PE-118545). Montréal, QC: Université de Montréal.
- Deppeler, J. (2010). Professional learning as collaborative inquiry: Working together for impact. Dans C. Forlin (dir.), *Teacher Education for Inclusion* (p. 180–197). Abingdon, Royaume-Uni: Routledge.
- Dixon, F. A., Yssel, N., McConnell, J. M., & Hardin, T. (2014). Differentiated instruction, professional development, and teacher efficacy. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(2), 111–127.
- Garcia Cedillo, I. & Fletcher, T. (2010). Attending to diversity: A professional learning program in Mexico. Dans C. Forlin (dir.), *Teacher Education for Inclusion* (p. 162–171). Abingdon, Royaume-Uni: Routledge.

- Gillig, J.-M. (1999). *Les pédagogies différenciées : origine, actualité, perspectives*. Paris, France: De Boeck.
- Goodman, J. I., Hazelkorn, M., Bucholz, J. L., Duffy, M. L., & Kitta, Y. (2011). Inclusion and graduation rates: what are the outcomes? *Journal of Disability Policy Studies*, 2(4), 241–252.
- Guidry, A., Cuthrell, K., O'Connor, K., & Good, A. (2010). From the green mile to the yellow brick road: Using a practical model to fill in the social studies content gap. *The Social Studies*, 101(1), 22–29.
- Hinde, E. (2005). Revisiting curriculum integration: A fresh look at an old idea. *The Social Studies*, 96(3), 105–111.
- Houssaye, J. (2012). La gestion pédagogique des différences entre les élèves : variations françaises. *Carrefours de l'éducation*, 34(2), 227–245.
- Hume, K. (2009). *Pour une pédagogie différenciée au secondaire : la réussite scolaire pour tous* (Adaptation de C. Kazadi). Saint-Laurent, QC: Renouveau pédagogique.
- Joyal, F. (2013). Soutenir le goût d'apprendre. Regard sur la différenciation pédagogique. Dans S. Ouellet (dir.), *Soutenir le goût de l'école. Histoires de passion* (p. 111–120). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Lapointe, P., Archambault, J., & Chouinard, R. (2008, oct.). *L'environnement éducatif dans les écoles publiques et la diplomation des élèves de l'Île de Montréal* (Rapport de recherche). Montréal, QC: Université de Montréal.
- Lavoie, G., Thomazet, S., Feuilladiou, S., Pelgrims, G., & Ebersold, S. (2013). Construction sociale de la désignation des élèves à « besoins éducatifs particuliers » : incidences sur leur scolarisation et sur la formation des enseignants. *ALTER - Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 7(2), 93–101.
- Mazalon, É., Beaucher, C. et Langlois, M. (2010). L'évolution et la détermination des projets d'élèves inscrits dans un programme de formation professionnelle en alternance travail-études. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3(10), 1–20.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2008). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*.

- Parcours de formation axée sur l'emploi*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Paré, M. (2011). *Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au programme de formation générale* (Thèse de doctorat). Université de Montréal. Repéré à https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/6293/Pare_Melanie_2011_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Prud'homme, L., Dolbec, A., & Guay, M.-H. (2011). Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation. *Éducation et francophonie*, 39(2), 165–188.
- Ramdé, J. (2012). *Utilisation des connaissances issues de la recherche en éducation. Validation d'un questionnaire et proposition d'un modèle* (Thèse de doctorat). Université de Montréal. Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/8876>
- Rousseau, N. (dir.) (2012). *Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire*. Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N., Samson, G., & Ouellet, S. (2012). *Étude longitudinale portant sur les pratiques efficaces en matière de mise en œuvre du Parcours de formation axée sur l'emploi (2009-2012)* (Rapport de recherche no 2009-PE-130810). Trois-Rivières, QC: Chaire de recherche Normand-Maurice; Université du Québec à Trois-Rivières.
- Shandra, C. & Hogan, D. (2008). School-to-work program participation and the post-high school employment of young adults with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 29(2), 177–130.
- Tanner, L. (2008). No child left behind is just the tip of the iceberg. *The Social Studies*, 99(1), 41–48.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2/3), 119–145.