Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Evaluation d'un projet de cheminement particulier à la polyvalente La Mosaïque d'Amos

par

Daniel Lampron

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE
BIBLIOTHÈQUE
C.P. 8000
Rouyn-Noranda
(Québec)

Rapport de recherche présenté en vue de l'obtention de la maîtrise en éducation

Janvier 1991

BIBLIOTHÈQUE
Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

Remerciements

Cette recherche n'aurait pas été possible sans la participation et la collaboration du personnel de l'école polyvalente La Mosaïque d'Amos impliqué auprès de la clientèle en difficulté d'apprentissage.

Nous remercions toutes ces personnes pour leur engagement et nous tenons à souligner l'ouverture et le support du directeur de l'école, M. Fernand Roy, pour la réalisation de cette recherche.

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU I: Modèle organisationnel de la polyvalente La Mosaïque en 1980 22

TABLEAU II: Modèle organisationnel pour les élèves en cheminement particulier à la polyvalente La Mosaïque d'Amos 36

TABLEAU III: Modèle de recherche-action de Kemmis et McTaggart 1981 49

TABLEAU IV: Représentation des similitudes entre étapes du modèle de Kemmis et McTaggart et le projet de cheminement particulier à la polyvalente La Mosaïque d'Amos . . 53

TABLEAU V: Résultats des groupes de F.A.M. aux examens de français en décembre 1986 et juin 1987 71

TABLEAU VI: Résultats du groupe 3 de 2 aux examens de français en décembre 1986 et juin 1987. 72

TABLEAU VII: Résultats du groupe secondaire régulier aux examens de français en décembre 1986 et juin 1987 74

TABLEAU VIII: Résultats comparatifs des groupes de F.A.M., 3 de 2 et du groupe du secteur régulier aux examens de français en décembre 1986 et juin 1987 76

TABLEAU IX: Résultats individuels des élèves des groupes de F.A.M. aux examens de français en décembre 1986 et juin 1987. 78

TABLEAU X: Résultats individuels des élèves du groupe 3 de 2 aux examens de français en décembre 1986 et juin 1987 79

TABLEAU XI: Résultats des groupes de F.A.M. aux examens de mathématique en décembre 1986 et juin 1987 81

TABLEAU XII: Résultats du groupe 3 de 2 aux examens de mathématique en décembre 1986 et juin 1987 82

TABLEAU XIII: Résultats du groupe du secteur régulier aux examens de mathématique en décembre 1986 et juin 1987 83

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU XIV: Résultats comparatifs des groupes de F.A.M., 3 de 2 et du groupe du secteur régulier aux examens de mathématique en décembre 1986 et juin 1987 85

TABLEAU XV: Résultats individuels des élèves des groupes de F.A.M. aux examens de mathématique en décembre 1986 et juin 1987 87

TABLEAU XVI: Résultats individuels des élèves des groupes 3 de 2 aux examens de mathématique en décembre 1986 et juin 1987 . . 88

TABLEAU XVII: Résultats finaux des élèves intégrés en 3e année du secondaire régulier en français, anglais et mathématique . . . 91

TABLEAU XVIII: Grille de Morin-Landry illustrant les éléments essentiels de la recherche-action 110

TABLE DES MATIERES

Introduction. 9

Chapitre 1: La problématique 12

1.1 Introduction 12

1.2 La période 1962-1980 13
1.2.1 Les politiques du ministère de l'Education 13
1.2.1.1 Le rapport Parent, 1963 . . . 13
1.2.1.2 Le rapport Copex, 1976 . . . 17

1.3 L'application des politiques ministérielles à la polyvalente La Mosaïque d'Amos de 1969 à 1982. 18
1.3.1 Structure d'accueil mise en place à la polyvalente La Mosaïque d'Amos et l'importance du professionnel court . 18
1.3.2 Conséquence dans l'école 19

1.4 La période 1981-1987 20
1.4.1 Les politiques du ministère de l'Education 20
1.4.2 La disparition du professionnel court et les visées du ministère de l'Education quant à l'enseignement professionnel (1981) 20

1.5 Les cheminements particuliers 24

1.6 L'application des politiques ministérielles à la polyvalente La Mosaïque (1983-1987) . . 29
1.6.1 Modèle organisationnel pour les élèves en difficulté à la polyvalente La Mosaïque, 1983-1984 29
1.6.2 Le classement des élèves 30

1.7 Les impacts du modèle organisationnel actuel 38

1.8 Relation entre le vécu professionnel du chercheur et la situation problématique . . . 39

1.9 L'objet de la recherche 40

1.10 Limites de la recherche 44

Chapitre 2: Le cadre de référence 45

2.1 Introduction 45

2.2 La recherche-action 46

2.3 Le modèle de Kemmis et McTaggart et le projet de cheminement particulier de la polyvalente La Mosaïque d'Amos 52

2.4 La mesure et l'évaluation 55
2.4.1 La mesure 58
2.4.2 La note: une norme organisationnelle . 59
2.4.3 L'évaluation du projet de cheminement particulier 60

Chapitre 3: La méthodologie 62

3.1 Indroduction 62

3.2 Les sujets 63

3.3 Les données 63

3.4 Procédure 64

3.5 Les résultats de l'analyse des données . . . 65
3.5.1 Comparaison des résultats des élèves du secteur régulier avec les résultats des élèves en cheminement particulier 65
3.5.2 Vérification de l'intégration des élèves en cheminement particulier au secteur régulier après un an . . . 66

3.6 Suivi de cette étude 67

Chapitre 4: Les résultats de la recherche 68

4.1 Introduction 68

4.2 Les données 69

4.3 L'analyse des résultats 69

4.4 Présentation des résultats 69

4.5 Les résultats en français 70
4.5.1 Les résultats des groupes F.A.M. en français 70
4.5.2 Les résultats du groupe 3 de 2 en français 71
4.5.3 Les résultats du groupe secondaire régulier en français 73
4.5.4 Les résultats comparatifs des groupes de F.A.M., 3 de 2 et du groupe d'élèves au régulier aux examens de français . 74

4.5.5 Les résultats individuels pour les élèves des groupes de F.A.M. aux examens de français 76
4.5.6 Les résultats individuels pour les élèves du groupe 3 de 2 aux examens de français 78

4.6 Les résultats en mathématique 80
4.6.1 Les résultats des groupes de F.A.M. en mathématique 80
4.6.2 Les résultats du groupe 3 de 2 aux examens de mathématique en décembre 1986 et juin 1987 81
4.6.3 Les résultats du groupe du secteur régulier en mathématique 82
4.6.4 Les résultats comparatifs des groupes de F.A.M., 3 de 2 et du groupe du secteur régulier aux examens de mathématique 83
4.6.5 Les résultats individuels des élèves des groupes de F.A.M aux examens de mathématique 85
4.6.6 Résultats individuels des élèves du groupe 3 de 2 aux examens de mathématique 87

4.7 Les résultats des élèves intégrés en 3e année du secondaire, secteur régulier 88

4.8 Résumé. 92

Chapitre 5: Analyse des résultats 93

5.1 Introduction 93

5.2 Réaction des membres du groupe de travail . . 93

5.3 Interprétation des résultats des élèves aux examens 95
5.3.1 Interprétation des résultats des élèves à l'examen de français 95
5.3.2 Les orientations suggérées 99
5.3.3 Interprétation des résultats des élèves à l'examen de mathématique . . 99
5.3.4 Les orientations suggérées 101
5.3.5 Interprétation des résultats des élèves aux examens de français et en mathématique 102
5.3.6 Les orientations suggérées 103

5.4 Interprétation des résultats des élèves des groupes de cheminement particulier intégrés au secteur régulier 104

5.5 Conclusion 106

Chapitre 6: Une réflexion sur le processus de la recherche-action 108

6.1 Introduction 108

6.2 Retour sur le choix méthodologique 108

6.3 Analyse de la recherche-action selon la grille de Morin-Landry 109
6.3.1 Le contrat 111
6.3.2 La participation 113
6.3.3 Le changement 115
6.3.4 Le discours 117
6.3.5 L'action 118

6.4 Conclusion 121

Conclusion. 123

Annexes 126

Bibliographie 130

Introduction

En éducation, même si les changements s'effectuent à un rythme plutôt lent, il n'en demeure pas moins que la situation évolue dans le temps et les principaux agents de changements sont souvent les praticiens sur le terrain.

Ces derniers sont à même de vérifier la qualité de leurs interventions et de poser les actions subséquentes à leur réflexion, dans une perspective d'amélioration.

La présente recherche est le reflet de cette affirmation. Nous verrons comment des praticiens ont voulu vérifier la qualité d'un modèle organisationnel pour les élèves en difficulté d'apprentissage en utilisant les résultats scolaires comme outil d'interprétation. Ce modèle est le résultat d'une longue réflexion qui a abouti à l'expérimentation d'un premier modèle dont les praticiens ont fait l'évaluation avant l'implantation d'un deuxième modèle actuellement en place.

Le premier chapitre de cette recherche traite essentiellement de la problématique des élèves en cheminement particulier. Un survol rapide de l'évolution du dossier au Québec précèdera un bref exposé sur la situation à la polyvalente La Mosaïque d'Amos.

En deuxième partie, nous avons voulu mettre en évidence la problématique à partir d'un cadre de référence qui touche à la fois à une façon de faire par les praticiens et le problème, toujours présent en éducation, de l'évaluation qui joue pourtant un rôle fondamental dans le curriculum de l'école. La recherche-action aura permis aux intervenants de rapprocher les deux.

Le troisième chapitre aborde uniquement la méthodologie utilisée pour enregistrer et mettre en relief les données qui serviront d'indicateurs pour répondre aux objectifs visés. C'est en vérifiant le degré d'acquisition du contenu des programmes d'études du secteur régulier par les élèves en difficulté d'apprentissage et en évaluant la qualité de l'intégration des élèves au secteur régulier après un an, que nous entendons apprécier le modèle organisationnel.

Les chapitres quatre et cinq toucheront spécifiquement les données: le quatrième présentera les résultats de la recherche alors que le cinquième servira à l'analyse et à l'interprétation de ces résultats.

Puis, nous vous présentons une brève analyse de la recherche-action. Pour mieux en saisir toutes les dimensions, nous avons utilisé la grille de Morin/Landry servant à étudier les éléments de la recherche-action à l'aide de cinq concepts.

Enfin, le dernier chapitre dresse une brève synthèse de la recherche et soulève des questions dont les réponses pourraient nous aider à améliorer la présente situation.

D'abord, examinons le contexte et la pratique des intervenants à l'école secondaire La Mosaïque d'Amos.

CHAPITRE I

La problématique

1.1 Introduction

La nécessité de trouver une solution pour les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans les écoles du Québec n'est pas un phénomène nouveau.

Au Québec, cette volonté a toujours conduit à l'élaboration et à l'implantation d'une structure d'accueil pour ces élèves. A partir du moment où la structure en place est remise en question, la problématique des élèves en difficulté dans son ensemble émerge. C'est ce phénomène qui refait surface par la décision du ministère de l'Education de réaménager la structure de l'enseignement professionnel dans les écoles secondaires.

L'école secondaire polyvalente La Mosaïque d'Amos n'échappe pas à cette réalité et elle doit s'harmoniser avec les visées que propose le changement et ses expériences antérieures.

Deux éléments importants caractérisent la problématique de cette recherche. D'abord, l'analyse de l'élaboration et de l'implantation d'un modèle organisationnel pour les élèves en difficulté d'apprentissage dans une polyvalente et

ensuite, la nécessité de porter un jugement adéquat sur la valeur effective du modèle.

1.2 La période 1962-1980

Dans cette partie, nous allons nous intéresser davantage à l'évolution du dossier des élèves en difficulté à travers les principales actions prises par les instances gouvernementales ainsi que l'application des politiques ministérielles au niveau de l'école secondaire et plus précisément à la polyvalente La Mosaïque d'Amos.

1.2.1 Les politiques du ministère de l'Education.

L'Etat, en tant que législateur responsable, s'assure de la revision, de façon ponctuelle, des orientations et de la gestion du domaine éducatif. La Commission royale d'enquête sur l'enseignement (1963) ainsi que le Comité chargé d'analyser la problématique des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (1976) sont deux moyens qui appuient cette volonté de faire.

1.2.1.1 Le rapport Parent, 1963.

L'obligation de fréquentation scolaire telle que stipulée dans la loi de l'Instruction publique, le taux de

natalité élevé qui a suivi la seconde guerre mondiale, l'arrivée massive d'immigrants, ainsi que la volonté des jeunes de poursuivre les études ont fait en sorte que le nombre d'élèves dans les écoles s'est accru de façon considérable.

«Dans le Québec seulement, le nombre d'étudiants réguliers a doublé en quinze (15) ans, passant de 660,000 en 1945 à 1,350,000 en 1962.»[1]

Cette arrivée massive d'élèves ainsi que le maintien du rythme élevé des inscriptions dans les écoles provoquent un remous important au niveau de l'organisation scolaire. De nombreux changements s'imposent, tant au niveau des aménagements physiques que de l'élaboration d'une politique générale en éducation. Le Rapport Parent est venu non seulement guidé les différentes actions à entreprendre mais il a aussi mis en relief d'autres situations problématiques. Parmi celles-ci, il dénote des écarts importants au niveau de la capacité d'apprentissage chez les élèves. Bien que le rapport reconnaisse que certains efforts ont été faits dans la mise en oeuvre de services éducatifs adaptés aux élèves en difficulté d'apprentissage après les années 40, il reconnaît et définit

---

1. Mgr Alphonse-Marie PARENT et autres, La Société d'aujourd'hui et l'enseignement, 3e édition, Québec, 1964, p. 64

à la fois la situation et la clientèle visée par la réforme qu'il propose.

> «A tous les niveaux de l'enseignement, mais particulièrement aux niveaux pré-scolaire, élémentaire et secondaire, se pose le problème de l'enfance exceptionnelle; cette expression dans la terminologie pédagogique actuelle désigne tous les enfants dont le développement physique, intellectuel, affectif ou social ne peuvent profiter pleinement du programme scolaire régulier et des cadres ordinaires de l'enseignement.»[2]

Parallèlement à cette prise de conscience, le rapport Parent développe une orientation particulière pour l'école secondaire québécoise: «Ainsi des enseignements considérés jusqu'ici comme spécialisés s'intégreront au programme de formation générale.»[3]

L'intégration des écoles de métiers à l'école secondaire polyvalente, en 1969, sera une des réalisations qu'aura provoqué le rapport Parent. Cette situation aura un impact important sur la clientèle des élèves en difficulté.
La polyvalence de l'école publique est le résultat d'une volonté à regrouper tous les élèves de la même catégorie d'âge sous un même toit. Il faut dorénavant tenir compte des clientèles spécifiques à l'intérieur des organisations

---

2. Gouvernement du Québec, Commission royale d'enquête sur l'enseignement, tome II, Québec, 1963, p. 331.

3. Gouvernement du Québec, Commission royale d'enquête sur l'enseignement, tome II, Québec, 1963, p. 125

scolaires et assurer une coordination de l'ensemble.[4]

L'une des solutions suggérées par le rapport Parent est de rapprocher l'éducation exceptionnelle de l'éducation régulière de façon à faciliter l'intégration.

> « L'éducation des exceptionnels doit chaque fois que la condition de l'enfant le permet, se rapprocher le plus possible de l'éducation régulière, et ne comporter que les modalités spéciales vraiment indispensables, cela afin de faciliter l'intégration de ces enfants parmi les autres enfants et dans la société.»[5]

Cette volonté d'insertion des élèves en difficulté dans les classes régulières viendra aussi toucher l'enseignement professionnel: «l'éducation des exceptionnels doit tenir compte de l'unité de la personne et assurer aux enfants une éducation complète (formation générale et formation professionnelle) harmonieusement agencée: enseignement régulier ou spécial,...»[6]

L'apparition du professionnel court, en voie parallèle au professionnel long, qui s'adresse à une clientèle dite «régulière», est le résultat de cette volonté d'intégration.

---

4. ibid

5. Gouvernement du Québec, Commission royale d'enquête sur l'enseignement, tome II, Québec, 1963, p. 339

6. ibid.

1.2.1.2 Le rapport Copex, 1976.

En 1976, le rapport Copex, qui avait pour mandat de préparer des recommandations relatives aux politiques générales qui régissent l'éducation des enfants en difficulté d'apprentissage et d'adaptation, fait ressortir une situation où l'augmentation du nombre d'enfants identifiés en difficulté d'apprentissage avait augmenté de 27 fois de 1960 à 1975.

> «De 1960 à 1975-76, la clientèle de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans le secteur public s'est développée à un rythme impressionnant. Selon les estimations du ministère de l'Education, elle a passé de 3 350 élèves en 1960-61 à 92 915 élèves en 1975-76, de telle sorte qu'elle compte aujourd'hui 27 fois plus d'élèves qu'elle n'en comptait il y a 15 ans.»[7]

Ces chiffres sont révélateurs et témoignent de la nécessité de soutenir et d'organiser des services pour ces élèves. Des 62 recommandations du rapport Copex, apparaîtront toutes les mesures qui ont été prises afin de mettre en place une politique à l'échelle du Québec pour l'enfance en difficulté.

---

7. Gouvernement du Québec, ministère de l'Education, L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec, Copex, Québec, 1976, p. 65.

De plus, Copex favorise l'intégration massive de cette clientèle dans les écoles publiques de la province. C'est sous l'appellation E.D.A.A.S. (élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage scolaire) que s'effectuera cette migration.

1.3 L'application des politiques ministérielles à la polyvalente La Mosaïque d'Amos de 1969 à 1980.

Les écoles accueillent donc une clientèle nombreuse et très diversifiée: les élèves du secteur régulier, les élèves de l'enseignement professionnel (autant le professionnel court que le professionnel long) et les élèves de l'E.D.A.A.S.

Le ministère de l'Education implante une structure d'accueil uniforme pour toutes les commissions scolaires. Cette structure prévoit la cohabitation des différentes catégories d'élèves ainsi que les liaisons entre chacune d'elles.

1.3.1 Structure d'accueil mise en place à la polyvalente La Mosaïque d'Amos et l'importance du professionnel court.

Le Tableau I, page 22, reflète bien la situation des différents chemins que peut suivre un élève durant son passage à l'école secondaire polyvalente La Mosaïque d'Amos. C'est

aussi, à peu de chose près, le modèle organisationnel que l'ensemble des commissions scolaires ont privilégié.

Le tableau fait clairement ressortir l'importance du professionnel court: l'élève en difficulté au niveau de la réussite scolaire est appelé à intégrer la structure du professionnel court.

1.3.2 Conséquence dans l'école.

La structure du professionnel court a donc contribué à instaurer une pratique pédagogique qui a évolué dans le temps. Les enseignants(es) ont eux aussi cheminé dans leur façon de faire et leur façon de voir la problématique des élèves en difficulté. Il s'est développé des croyances et une culture face à l'enseignement du professionnel court. Pour plusieurs intervenants dans l'école, le professionnel court est la solution à plusieurs problèmes dont celui de la difficulté d'apprentissage, des décrocheurs et de la motivation scolaire.

Pour plusieurs élèves, le professionnel court devient l'ultime moyen pour décrocher un diplôme reconnu par le ministère de l'Education. Le professionnel court assume la responsabilité de scolarisation pour une partie des élèves en difficulté d'apprentissage.

1.4 La période 1981-1987

Cette partie vise à cerner le pourquoi de la disparition de la structure du professionnel court et à identifier les étapes qui ont conduit à l'élaboration et à l'implantation d'un modèle organisationnel pour les élèves en difficulté à la polyvalente La Mosaïque d'Amos.

1.4.1 Les politiques du ministère de l'Education.

Le ministère de l'Education a eu le rôle prépondérant dans la mise en oeuvre d'une nouvelle politique en enseignement professionnel.

1.4.2 La disparition du professionnel court et les visées du ministère de l'Education quant à l'enseignement professionnel (1981).

En 1981, la décision du ministère de l'Education de remanier totalement la structure de l'enseignement professionnel dans les écoles secondaires est le résultat de plusieurs facteurs problématiques. Nous en soulignons cinq.

1. L'ambiguïté qui subsiste chez l'employeur quant aux diplômes émis pour un même métier au professionnel court et au professionnel long.

2. La volonté des employeurs à engager des élèves de l'école secondaire avec une meilleure formation de base.

3. L'utilisation du professionnel court comme échappatoire: plusieurs écoles oublient la raison d'être de cette structure et y inscrivent trop facilement des élèves qui n'ont pas leur place.

4. Le manque d'uniformité de fonctionnement à travers tout le réseau de l'éducation au Québec.

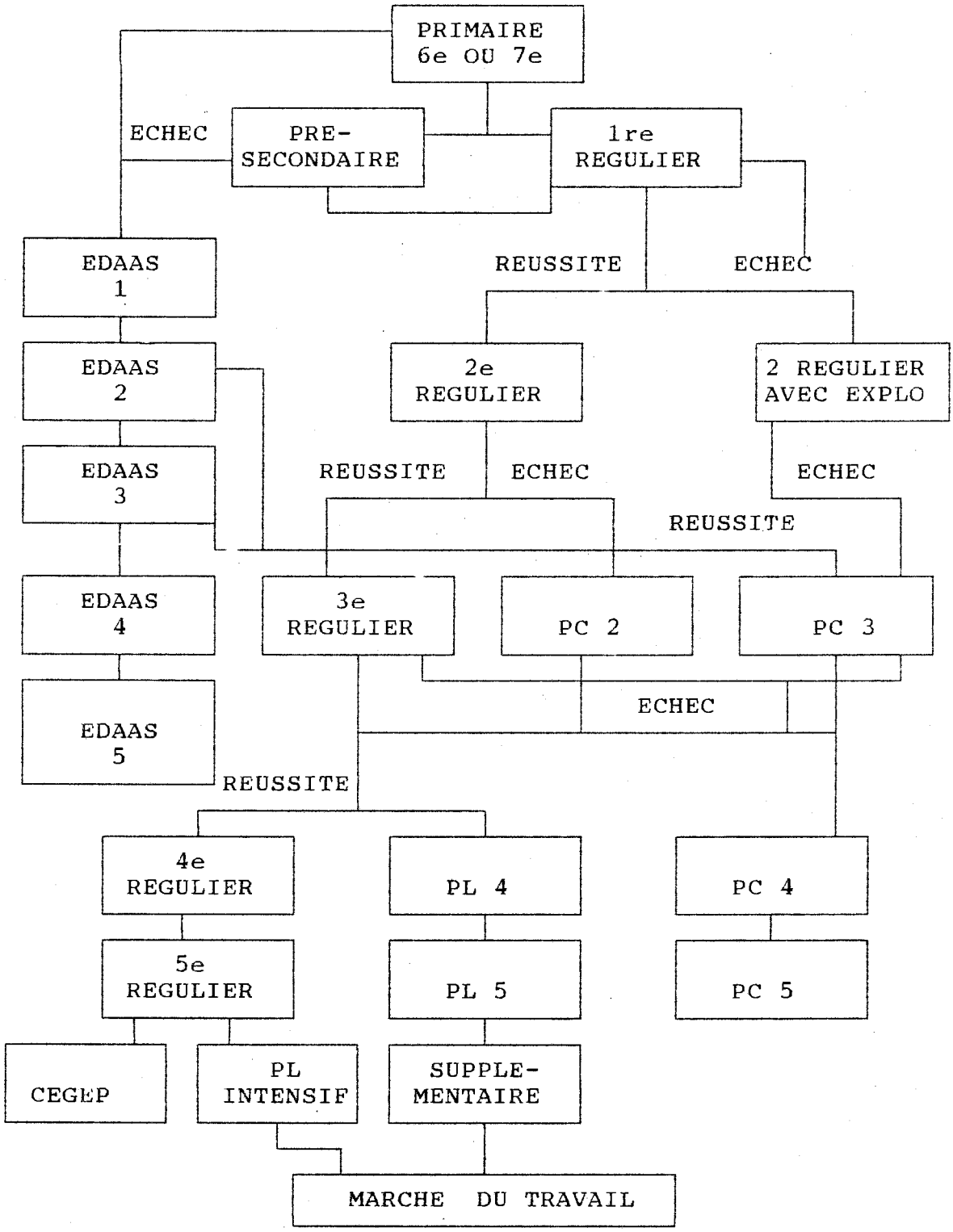
5. La diminution inquiétante du nombre d'élèves qui s'inscrivent au secteur professionnel en rapport avec le nombre élevé d'institutions scolaires qui offrent les mêmes options.

Pour ces raisons, le ministère de l'Education émet en 1981 un document intitulé «La formation professionnelle des jeunes, proposition de relance et de renouveau» dans lequel il définit clairement ses intentions.

TABLEAU I

MODELE ORGANISATIONNEL DE

LA POLYVALENTE LA MOSAIQUE EN 1980



PC : Professionnel court
PL : Professionnel long
EDAAS: Elèves en difficulté d'apprentissage et d'adaptation

> «Enrichissement et accessibilité d'une solide formation de base; pleine reconnaissance de la technique et de la technologie comme composantes de la culture actuelle; hausse du niveau général de compétence et d'excellence professionnelles; poursuite concertée et mieux articulée de nos objectifs proprement éducatifs et de nos objectifs de développement culturel, social et économique; utilisation rationnelle de nos ressources de formation: telles sont les visées majeures qui inspirent ces propositions de relance et de renouveau sur la formation professionnelle des jeunes.»[8]

La parution de cette politique sur la formation professionnelle des jeunes a suscité un intérêt qui s'est manifesté par une participation à la consultation menée par le ministère de l'Education. (1980)

> «La politique propose un réaménagement en profondeur du professionnel court qui s'appuie sur trois (3) changements importants: un renouveau pédagogique vigoureux afin de réduire au minimum le nombre d'élèves déclarés inaptes à atteindre les objectifs de l'école secondaire, la suppression de dénominations trompeuses et, enfin, la réaffirmation de la responsabilité de l'école secondaire de poursuivre avec tous les élèves les objectifs d'une formation de base nécessaire à la vie autonome. Pour certains élèves qui forment une partie des effectifs du professionnel court, la politique présente la possibilité de cheminements particuliers centrés sur des objectifs d'acquisition d'habiletés de base et de préparation à la vie active.»[9]

---

8. Gouvernement du Québec, ministère de l'Education, La formation professionnelle des jeunes, proposition de relance et de renouveau, Québec, 1981, page 3.

9. Gouvernement du Québec, op. cit., page 46.

1.5 Les cheminements particuliers.

Au début des années 80, l'expression «cheminements particuliers» est introduit dans le domaine éducatif québécois. Cette notion est reprise dans la La synthèse de la consultation. On établit alors l'accès au professionnel pour les élèves en difficultés d'apprentissage par le cheminement IV:[10]

«Cheminements particuliers pour répondre à des besoins individuels de formation de base et de préparation à l'insertion sociale sous la responsabilité d'un tuteur.»[11]

Cette première notion de «cheminements particuliers» associée à l'enseignement professionnel oriente notre réflexion vers un concept comme la «formation de base» et nos actions visant l'insertion sociale d'une catégorie d'élèves incapables de réaliser les objectifs que le ministère de l'Education entend poursuivre.

---

10. Les autres types de cheminements étant:

Cheminement I:	l'accès au secteur professionnel après la réussite d'une 5e année du secondaire.
Cheminement II:	l'accès au secteur professionnel après la réussite d'une 4e année du secondaire.
Cheminement III:	l'accès au secteur professionnel après la réussite d'une 3e année du secondaire.

11. Gouvernement du Québec, op, cit., page 111.

Peu de temps après, en avril 1984, le ministère de l'Education présente une définition des cheminements particuliers qui s'adresse non seulement aux élèves concernés par la disparition du professionnel court, mais aussi à certains autres qui ont des caractéristiques particulières:

> «Les cheminements particuliers de formation constituent une réponse particulière sur le plan de l'organisation scolaire et pédagogique, à des besoins déterminés d'élèves que leur rythme d'apprentissage, leurs talents, leurs comportements, leurs motivations ou leurs antécédents (scolaires ou personnels) empêchent de trouver une réponse satisfaisante dans une organisation conçue pour l'ensemble des élèves.»[12]

Le même guide présente une façon de faire qui s'ajuste avec la réglementation du nouveau régime pédagogique. Déjà on y retrace les fondements et les lignes directrices pour l'organisation des cheminements particuliers de formation. Notons, entre autres, les éléments suivants: les objectifs d'apprentissage obligatoires des programmes sont les mêmes pour tous; les cheminements particuliers doivent permettre l'intégration aux autres cheminements; une organisation pédagogique originale et une pédagogie adaptée sont essentielles. L'apprentissage individualisé est différent de l'enseignement individuel.

---

12. Gouvernement du Québec, Direction générale du développement pédagogique, Cheminements particuliers de formation de base, Guide général d'organisation, avril 1984.

Dès septembre 1984, le Ministère revient à la charge et émet une nouvelle publication laquelle se veut un outil servant à provoquer non seulement une réflexion mais aussi à stimuler les responsables de l'implantation dans chacune des commissions scolaires. Une définition des «cheminements particuliers» apparaît:

> «Axés sur l'adaptation de l'organisation et des pratiques pédagogiques, les cheminements particuliers de formation de base constituent une réponse particulière, survenant à divers moments et d'une durée variable selon les individus, à des besoins déterminés d'élèves qui, pour diverses raisons, ne peuvent se réaliser pleinement dans les cheminements continus conduisant au diplôme d'études secondaires (D.E.S.), ou au diplôme d'études professionnelles (D.E.P.).[13]

Cette définition souligne le caractère temporaire des cheminements particuliers. D'autre part, le Ministère reconnaît l'écart entre certains groupes d'élèves: «Nous trouvons délicat d'associer trop étroitement les élèves présentement au professionnel court et dans les voies pratiques, à celles et ceux qui seront en cheminements particuliers.»[14]

---

13. Gouvernement du Québec, Direction générale du développement pédagogique, Document d'orientation, Les cheminements particuliers de formation de base, document de travail, septembre 1984, page 6.

14. Gouvernement du Québec, Direction générale du développement pédagogique, Document d'orientation, Les cheminements particuliers de formation de base, document de travail, septembre 1984, page 9.

En janvier 1985, l'apparition d'un document d'orientation vient préciser les caractéristiques des élèves qui peuvent se retrouver dans la structure des cheminements particuliers ou le diplôme en enseignement professionnel.

> «Des élèves qui ont accumulé à l'école primaire des retards scolaires en langue maternelle, en langue seconde ou en mathématiques (...)
>
> Des élèves ayant emprunté le cheminement régulier conduisant au D.E.S. qui, en cours de route, présentent des difficultés d'apprentissage dans une ou plusieurs disciplines (...)
>
> Des élèves dont les problèmes d'ordre personnel, familial ou social nuisent considérablement à leur fréquentation de l'école,(...)
>
> Des élèves qui, après avoir quitté l'école pendant quelques temps, décident d'y revenir.
>
> Des élèves doués et talentueux nécessitant, par exemple, certaines mesures d'enrichissement de leur formation de base.
>
> Des élèves dont la condition physique particulière, ou encore le handicap consécutif à une déficience, nécessite une organisation pédagogique plus souple,(...)»[15]

C'est aussi dans ce document que le ministère de l'Education suggère fermement aux différents milieux scolaires d'implanter une organisation pour les élèves en cheminement particulier.

---

15. Gouvernement du Québec, ministère de l'Education, direction générale du développement pédagogique, Les cheminements particuliers de formation de base, 16-0000-14, janvier 1985, pages 10 et 11.

> «La démarche que le ministère de l'Education entend engager, dans ce dossier, mise sur un travail de collaboration avec les milieux scolaires dans le but de préciser, de valider et de diffuser diverses mesures venant concrétiser les pistes de travail qui suivent. L'approche sera graduelle et tentera au mieux de faciliter la période de transition qui s'amorce, cela jusqu'à l'implantation obligatoire des cheminements particuliers de formation de base. Rappelons à cet égard que la première année de cette mise en place est prévue pour 1986-1987.»[16]

Deux ans plus tard, à la suite d'une vaste opération de cueillette de projets de cheminements particuliers réalisée par différentes écoles ou commissions scolaires, le Ministère introduit, en janvier 1987, un nouveau guide d'organisation. On y retrouve une synthèse des principales orientations édictées antérieurement et surtout une présentation de modèles-types de cheminements particuliers. L'étalement de l'année scolaire sur deux ou trois ans est le modèle qui retient l'attention.

Le ministère de l'Education procède donc à une modification importante de la structure d'accueil pour les élèves en difficulté. Les cheminements particuliers étaient prévus pour répondre à des besoins identifiés par les élèves du professionnel court. La discussion autour de la

---

16. Gouvernement du Québec, ministère de l'Education, direction générale du développement pédagogique, Les cheminements particuliers de formation de base, 16-0000-14, janvier 1985, page 4.

problématique des élèves en difficulté fait en sorte que le ministère de l'Education élargit sa proposition du nouveau concept à l'ensemble des élèves en difficulté.

1.6 L'application des politiques ministérielles à la polyvalente La Mosaïque (1983-1987).

Les directives et les orientations du ministère de l'éducation en matière de cheminement particulier étant connues, examinons brièvement l'évolution du dossier à la polyvalente La Mosaïque d'Amos.

1.6.1 Modèle organisationnel pour les élèves en difficulté à la polyvalente La Mosaïque, 1983-1984.

Dès 1983, la direction de l'école secondaire polyvalente La Mosaïque d'Amos se donne le mandat d'élaborer un modèle organisationnel qui va tenir compte des orientations privilégiées par le ministère de l'Education, au niveau des élèves en difficulté d'apprentissage. Un sous-comité de la table de gestion de la direction de l'école est formé de trois membres qui sont: une directrice-adjointe au premier cycle du secondaire, un directeur-adjoint à l'enseignement professionnel et un directeur-adjoint pour la troisième année du secondaire (poste dont j'assume les fonctions).

Les objectifs que le sous-comité poursuit dans la mise en place du premier modèle organisationnel pour la 1re année du secondaire sont les suivants: offrir une structure d'accueil pour les élèves qui démontrent une faiblesse dans une des matières de base dès la première année du secondaire; maintenir la voie de l'EDAAS et du présecondaire ainsi que la deuxième année préparatoire à la structure du professionnel court tel que vécu à ce moment; implanter la notion d'enseignant généraliste au premier cycle du secondaire.

Les moyens organisationnels mis en place sont: la réduction du nombre d'élèves par groupe (un maximum de vingt); la diminution du nombre d'intervenants; la modification de la grille matières des groupes de cheminement particulier. Les enseignants utilisent les mêmes programmes d'études que ceux utilisés pour le secteur régulier.

1.6.2 Le classement des élèves.

Assuré de l'appui du personnel enseignant, l'implantation de cinq (5) regroupements différents d'élèves se fait durant l'année scolaire 1984-1985. Voici les différentes formations: un groupe de doubleurs de la première année du secondaire; un groupe de pré-secondaire (une année de rattrapage avec les programmes d'études du primaire); un groupe ayant plus de français à l'horaire (première secondaire); un

groupe ayant plus de français, de mathématiques et d'anglais à l'horaire (première secondaire); deux groupes qui prendront trois (3) années pour compléter les deux premières années du secondaire (première secondaire).

Ces groupes ont été intégrés sous le vocable «Cheminements particuliers» dans la structure alors en place (Tableau I, page 22). A ce moment, environ soixante-quinze élèves participent au projet.

Les enseignants(es) du primaire collaborent au classement des élèves et les enseignants(es) du secondaire entreprennent l'expérience en acceptant de modifier leur tâche et d'assumer l'acquisition de nouveaux programmes d'études.

Le projet 1984-1985 se poursuit en 1985-1986 avec l'ajout de quatre (4) groupes au niveau de la deuxième année du secondaire. On retrouve à ce moment: deux groupes d'élèves ayant plus de français, d'anglais et de mathématiques à l'horaire, pour un total de 35 élèves; un groupe de 20 élèves ayant trois années pour compléter les deux premières année du secondaire (deuxième année); un groupe de 15 élèves qui se dirige vers la structure du professionnel court.

Ces 70 élèves de 2^{e} année ajoutés au 130 de la première année forment les groupes de cheminement particulier en

1985-1986.

Durant cette même année, soit durant l'année scolaire 1985-1986, la direction de l'école confie à un membre du comité (l'auteur) la responsabilité de l'évaluation du projet en cours.

Il est donc décidé d'assurer le suivi des élèves qui ont effectué un passage dans l'un des cinq groupes des cheminements particuliers et qui ont réintégrés le secteur régulier. Nous procédons à une étude sur le classement de ceux-ci un an après, à la lumière des résultats scolaires après les deux premiers bulletins.

Le groupe d'intervenants formé de dix enseignants(es), d'un coordonnateur en enfance inadaptée, d'un orthopédagogue et de trois directeurs d'école procède donc à l'analyse des résultats et des constats suivants: même si les élèves ont atteint de façon satisfaisante les objectifs des programmes pour une première année, ils connaissent des échecs dans les matières de base l'année suivante, surtout s'ils sont réintégrés dans les groupes du secteur régulier. Les élèves, jugés faibles en français par les enseignants du primaire, démontrent une faiblesse généralisée dans les autres matières de base (anglais et mathématiques). Les élèves qui poursuivent dans les groupes de cheminement particulier réussissent à

assimiler les programmes d'études du secondaire avec succès (au moins 60%).

La recommandation du comité est la suivante: il faut s'assurer que les élèves jouissent d'une autonomie et d'une maturité suffisantes avant de les retourner dans les groupes réguliers. Le moyen retenu par le groupe est une analyse de chacun des élèves par les enseignants qui les ont cotoyés l'année durant. Ce jugement subjectif doit faire l'objet d'un consensus.

Plusieurs rencontres se succèdent et les nombreuses discussions servent à élaborer un modèle organisationnel qui prendra place en 1986-1987, et qui mettra l'accent sur la formation de base pour tous les élèves.

Les moyens organisationnels émanant du comité sont: regroupement d'élèves par catégorie de rythme d'apprentissage; réduction optimal du nombre d'intervenants; réduction du nombre d'élèves par groupe; augmentation du nombre de périodes en français, en anglais et en mathématiques.

Les éléments considérés lors de l'élaboration du projet sont:

<u>l'intérêt des élèves:</u> le focus étant mis sur la

formation générale de base, il fallait éviter de surcharger l'horaire des élèves par du français, de l'anglais et des mathématiques. Une période par jour pour ces matières est la suggestion retenue.

Les tâches des enseignants: l'utilisation de la formule «enseignants généralistes» suppose l'affectation de plus d'une matière à l'enseignant; or, la convention collective des enseignants impose une attribution minimale de 50% de tâche dans le «champs» ou celui-ci est affecté.

Le régime pédagogique: l'augmentation du nombre de périodes en français, en anglais et en mathématiques suppose qu'on supprime certaines matières de l'horaire de l'élève et cela implique une réduction du nombre total de crédits. Comme chaque matière suivie et réussie par l'élève lui accorde un certain nombre de crédits; un nombre minimal de 130 sur une possiblité de 176 est obligatoire à la certification à la fin du cours secondaire. Il faut s'assurer de respecter cette limite.

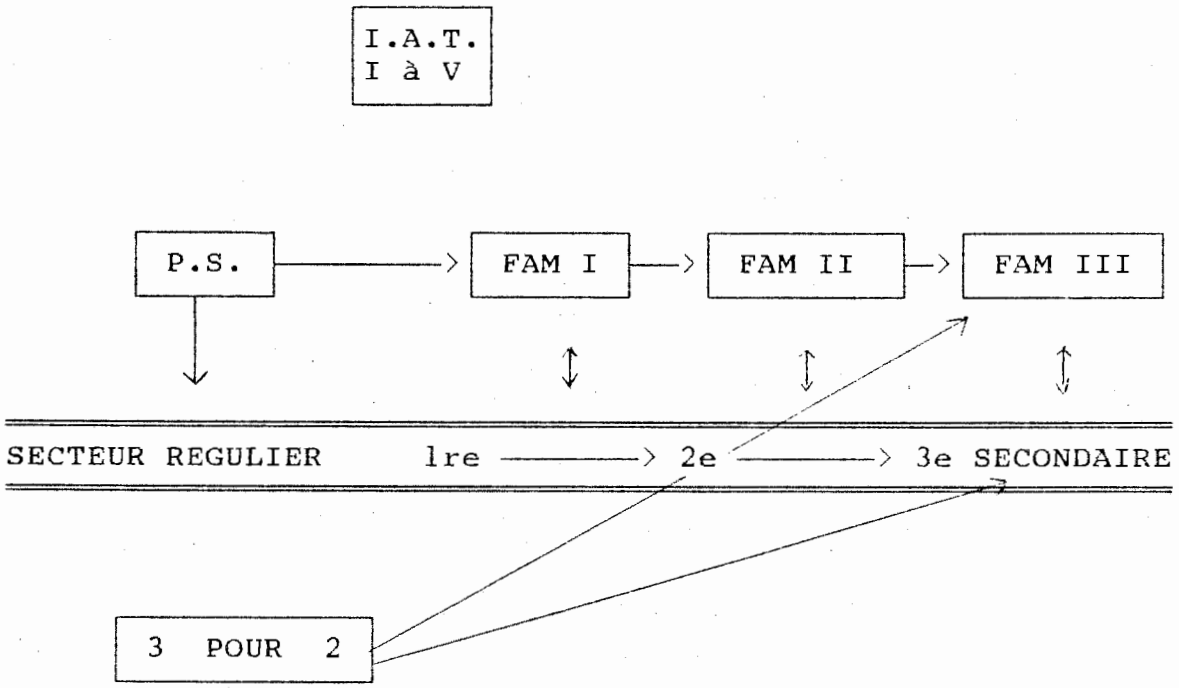
La continuité dans les différents cheminements: le modèle organisationnel doit prévoir non seulement la possibilité pour un élève de réintégrer le secteur régulier mais aussi de passer d'un type de cheminement à un autre, voire même en cours d'année.

Concernant la stratégie pédagogique, le comité suggère que l'enseignant(e) accepte un retard sur les programmes, en début d'année, afin d'établir une bonne relation avec l'élève (la grille matière le permet). Une fois la confiance établie, un rythme normal de travail (pour ces élèves) s'installe. Il s'agit en fait de miser sur les bonnes attitudes et les bonnes habitudes de travail à développer chez l'élève, comme fondement de ses apprentissages.

Le Tableau II présente le modèle organisationnel à la polyvalente La Mosaïque d'Amos pour les élèves en difficulté d'apprentissage.

TABLEAU II

MODELE ORGANISATIONNEL POUR LES ELEVES EN CHEMINEMENT PARTICULIER A LA POLYVALENTE LA MOSAIQUE D'AMOS



Note explicative: Les flèches indiquent les différents chemins que peut suivre un élève durant son passage à l'école secondaire.

Lexique des sigles:

P.S. signifie présecondaire
I.A.T. signifie initiation au travail
F.A.M. est l'abrégé de français, anglais, mathématiques
3 pour 2 est la 1re et 2e secondaire réalisées en trois années scolaires.

P.S. signifie présecondaire: la clientèle visée est la catégorie d'élèves au potentiel normal et jugés aptes à récupérer ses retards à l'intérieur d'une année scolaire; c'est l'équivalent d'une septième année mais vécue au secondaire parce que la loi de l'Instruction publique oblige qu'un élève âgé de treize ans se retrouve dans une école secondaire.

I.A.T. signifie initiation au travail: cette clientèle a un retard pédagogique marqué (2 à 3 ans) ou un trouble spécifique (exemple: dislexie, discalculie) ou encore une déficience légère. Un nombre très restreint de ces élèves pourra accéder au secteur régulier.

F.A.M. est l'abrégé de français, anglais et mathématiques: les élèves de ce groupe ont besoin de mesures d'appoint dans les matières de base. Les chiffres I, II ou III signifiant le degré scolaire dans lequel se trouve l'élève.

3 pour 2: c'est le nom donné à la structure qui vise à cumuler trois années scolaires afin de réaliser les objectifs du programme d'une deuxième année du secondaire dans les matières de base. Cette clientèle se caractérise par un rythme d'apprentissage plus lent que la moyenne et le classement de l'élève de ce groupe au secteur régulier suppose l'échec scolaire.

Un ajustement de la grille horaire ainsi qu'un réaménagement de la grille matières viennent contribuer à répondre aux objectifs de départ; soit celui de la récupération, de la réintégration, de la réduction du nombre de décrocheurs, de l'atteinte maximale au niveau de la formation générale et de la favorisation du travail individuel. Les diverses grilles horaire développées sont en annexe.

Pour ce faire, nous avons éliminé certaines matières de la grille à chacun des niveaux et réduit dans certains cas le nombre de périodes pour d'autres matières.

Le modèle présente également un processus d'évaluation et de classement des élèves incluant des collaborations avec des enseignants du secteur primaire et les normes de passage d'un groupe à un autre pendant l'année.

1.7 Les impacts du modèle organisationnel actuel.

Ce modèle présente l'avantage d'offrir un cadre organisationnel et opérationnel aux divers intervenants et d'assurer une cohérence dans l'évaluation, le classement et la réinsertion des élèves au secteur régulier.

Les élèves insérés dans les groupes de cheminement particulier ressentent moins leur marginalité parce qu'ils

recoivent les mêmes contenus des programmes d'études, subissent les mêmes examens aux sessions de décembre et de juin, et sont soumis aux mêmes règles de sanction que les élèves du régulier.

L'accent étant mis sur la formation de base, les parents acceptent plus facilement le classement de leur enfant dans un groupe de cheminement particulier.

1.8 Relation entre le vecu professionnel du chercheur et la situation problematique

C'est d'abord comme enseignant en éducation physique pendant cinq ans dans une école secondaire que je réalise les écarts importants au niveau du rythme des apprentissages des élèves.

C'est ensuite comme directeur-adjoint pendant neuf ans dans une école secondaire polyvalente regroupant trois bâtisses et accueillant au-delà de deux mille élèves que je m'attarde à découvrir et à comprendre les structures d'accueil pour ces jeunes. Au fil des années, je réalise la très grande place qu'occupe le professionnel court dans la structure.

Le réaménagement de l'enseignement professionnel est venu remettre en question toute la problématique des élèves en difficulté. Ma responsabilité dans ce dossier est intime-

ment lié à ma fonction d'adjoint à la direction d'école. A ce titre se joint la responsabilité de certains dossiers spécifiques dont celui de l'organisation scolaire.

Ces deux éléments sont la source de mon intérêt pour cette problématique. D'une part, j'ai la responsabilité (partagée avec celle de mes collègues de travail) d'assurer des services de qualité aux élèves de l'école et d'autre part, je deviens le leader de toute l'organisation scolaire, y incluant la mise en place de structures pour les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

Dans ce projet, j'assure le suivi du travail amorcé depuis le début et de façon plus spécifique l'évaluation du projet en cours.

1.9 L'objet de la recherche

Comme on a pu le constater, le modèle organisationnel de la polyvalente La Mosaïque d'Amos s'appuie non seulement sur des orientations édictées par le ministère de l'Education mais aussi sur un vécu institutionnel.

Les enseignants(es), les élèves et les parents accueillent favorablement les changements qu'a provoqués cette situation. Avec ce modèle, les intervenants du milieu tentent

d'éliminer le plus possible le caractère «marginal» qui a toujours caractérisé ce type de clientèle. Cette volonté d'utiliser les programmes d'études du secteur régulier et d'intégrer le plus rapidement possible les élèves en difficulté d'apprentissage s'appuie sur l'élément «motivation» que provoque la réussite scolaire. La réussite par le travail et le développement d'attitudes positives prime sur l'échec et le laisser-aller qui l'accompagne.

C'est pour cette raison que la dimension «résultat» scolaire revêt un caractère important dans la façon de gérer le modèle. Les résultats scolaires des élèves deviennent une variable qui prend de plus en plus d'importance; on l'utilise autant pour des besoins d'identification de clientèle que pour des fins de classement. Ils deviennent une norme organisationnelle pour les cheminements particuliers.

Bien que le motif de poursuivre notre expérimentation soit justifié par le besoin des élèves et que le modèle organisationnel actuel semble répondre aux attentes des intervenants en place, le groupe de travail n'a pas prévu d'évaluation du modèle. Après une année de fonctionnement, la question d'évaluation se pose avec insistance. Ce besoin doit être comblé avant de porter un jugement (favorable ou non) sur les cheminements particuliers de l'école.

Le problème repose sur la difficulté d'opérationnaliser un modèle de cheminement particulier qui soit, dans la réalité, un cheminement temporaire qui vise à retourner l'élève au secteur régulier et avec succès et de trouver des données quantifiables qui puissent mesurer adéquatement notre expérimentation.

Plusieurs éléments pourraient être la source de ces données: le degré de satisfaction des enseignants, des parents ou même de l'administration ou tout simplement le degré de réussite des élèves en cheminement particulier qui ont évolué avec les programmes d'études du secteur régulier.

Le ministère de l'Education ne sanctionne-t-il pas les élèves à l'aide d'un résultat numérique?

Dans ce projet, ce n'est pas seulement un problème de mesure, c'est aussi un problème d'évaluation. Le mesure viendra supporter le jugement. Les résultats des élèves devraient nous avertir quant à la prise de décision.

La question de recherche serait: «Dans quelle mesure peut-on évaluer l'efficacité du projet de cheminement particulier à la polyvalente La Mosaïque d'Amos»?

Le but général de cette recherche est d'évaluer le

modèle organisationnel pour les élèves en cheminement particulier à la polyvalente La Mosaïque d'Amos.

Les questions auxquelles la recherche tente de répondre sont les suivantes. Le taux de réussite des élèves en cheminement particulier dans les programmes d'études du secteur régulier est-il comparable à celui des élèves du régulier?

Pour les élèves qui réintègrent le secteur régulier et réussissent avec succès l'année suivante, le modèle organisationnel permet-il aux élèves en cheminement particulier de réintégrer le secteur régulier et de passer avec succès les examens du secteur régulier l'année suivante?

Les questions précitées nous amènent à considérer le «résultat scolaire» comme élément dominant dans l'observation que nous allons poursuivre. Cette recherche vise à recueillir de l'information (basée sur des données quantitatives) pour mieux guider l'action à poursuivre.

Les réponses à ces deux questions vont contribuer à évaluer deux éléments importants du projet: soit l'efficacité du modèle à atteindre les objectifs d'apprentissage pour les programmes de français et de mathématiques et l'efficacité du modèle de cheminement particulier à permettre la réinsertion

des élèves au secteur régulier.

1.10 Limites de la recherche.

Tenant compte du très grand nombre d'élèves touchés par le projet, nous entendons limiter l'étude comparative des résultats scolaires aux élèves qui complètent la deuxième année du secondaire.

Considérant le nombre élevé de programmes touchés par les élèves, nous limiterons la recherche au niveau de deux matières scolaires: le français et les mathématiques.

Bien que nous considérons toutes les matières à l'horaire de l'élève comme très importantes, nous ne tiendrons compte que du français et des mathématiques dans l'évaluation. Ces deux matières sont d'ailleurs obligatoires à la promotion de la troisième année à la quatrième année du secondaire, en plus de l'anglais.

En principe, les résultats de cette recherche devrait permettre un éclairage sur la valeur du modèle expérimenté auprès des élèves en cheminement particulier à la polyvalente La Mosaïque d'Amos.

CHAPITRE II

Le cadre de référence

2.1 Introduction

Ce chapitre porte une attention particulière à l'utilisation de la recherche-action comme moyen pouvant faire progresser une situation problématique, ainsi qu'à l'importance de l'évaluation des élèves comme source d'information permettant d'orienter les actions des intervenants du milieu éducatif.

Notre premier cadre de référence concernant l'application d'un modèle organisationnel pour les élèves en difficultés par le moyen des cheminements particuliers repose sur les politiques et les orientations du ministère de l'Education.

Comme nous l'avons mentionné à la problématique, le modèle organisationnel en vigueur à la polyvalente La Mosaïque d'Amos a été élaboré par un groupe de travail, suite à des discussions et tenant compte des échanges d'informations et d'expériences des intervenants. A l'exception des documents ministériels, le groupe de travail n'a pas utilisé de modèle ou de théories comme source d'inspiration.

Les activités du groupe de travail ont cependant permis une évolution de ce dossier vers ce qui est perçu, par

l'ensemble des intervenants, comme une amélioration de l'organisation des cheminements particuliers.

Le problème qui nous a amené comme praticien à nous inscrire à un programme de maîtrise comme moyen d'acquérir des connaissances est principalement relié à la difficulté d'évaluation du projet actuel par le groupe de travail.

Un exposé sur les fondements et les modèles de recherche-action a mis en évidence l'analogie entre ce modèle et la démarche du groupe de travail dans l'organisation des cheminements particuliers. Examinons de plus près cette analogie qui justifie cette approche.

2.2 La recherche action.

Plusieurs auteurs reconnaissent à la recherche-action des visées de recherche, d'action, voire même de formation. Kemmis et McTaggart (1982) considèrent ce type de recherche comme un moyen permettant la résolution de problèmes complexes, surtout au niveau social ou scolaire.

> «Action research can be seen as a method for practitionners to live with the complexity, experience while, at the same time, striving for concrete improvement. It is a way of managing complex situation critically and pratically.»[17]

---

17. S. KEMMIS et R. TAGGART, The Action Research Planner, Victoria, Australia, Deakin University Press, 1981, p.6

Pour eux, la recherche-action devient une démarche ou un processus de résolution de problème dans lequel le chercheur est à la fois agent de changement et praticien. La responsabilité repose plus que jamais sur cet intervenant direct qui à partir d'une situation problématique aspire à un changement, soit pour améliorer une pratique professionnelle, soit pour améliorer une situation organisationnelle insatisfaisante.

La recherche-action repose principalement sur la participation des divers intervenants impliqués dans la situation problématique pour collaborer et participer à une réflexion commune afin de planifier des changements visant à améliorer une situation.

Fortement inspiré par l'approche de Lewin[18], Kemmis et McTaggart ont conçu un modèle qui englobe quatre phases de la recherche-action (en anglais: plan, act, observe, reflect) que Jacques Gingras traduit ainsi:

> «Le processus de la recherche-action se déroule essentiellement en quatre grandes étapes à propos desquelles la plupart des auteurs s'entendent tout en leur donnant des appellations différentes. Il s'agit des phases:

---

18. Lewin est un auteur qui a produit de la documentation sur la recherche-action en 1946.

1. de diagnostic des problèmes;
2. de planification de l'action;
3. d'implantation de l'action;
4. et d'évaluation des résultats de l'action.»[19]

Le modèle de Kemmis et McTaggart permet de situer le projet de cheminement particulier de la polyvalente La Mosaïque d'Amos (Tableau III, page 49).

Comme on peut le constater, le modèle se compose essentiellement des quatre étapes qui se répètent suite aux résultats ou à la réflexion sur la première action ou groupe d'actions. L'évaluation servira à modifier s'il y a lieu le plan initial qui deviendra par la suite le plan revisé et le cycle recommence.

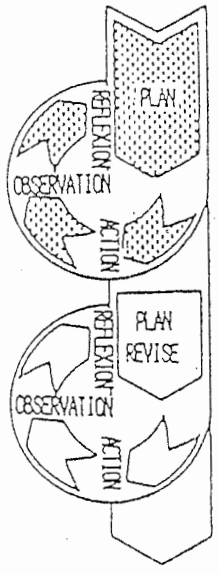
Nous allons examiner chacune des étapes afin de comprendre leur importance et leur signification dans le modèle.

---

19. Jacques GINGRAS, Monographies des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières, Volume 1, No 2, Mai 1982, p. 3

TABLEAU III

MODELE DE RECHERCHE-ACTION DE KEMMIS ET MCTAGGART (1981)



1. Le plan.

Le plan est un «construit» qui vise à prévoir l'action. Une réflexion rigoureuse sur la situation actuelle (celle qui fait problème ou qui nécessite une amélioration) devient une source importante de connaissances. Le «chercheur-praticien» informé aura une meilleure perspective de l'action à entreprendre. Le plan selon McTaggart s'inspire de plusieurs modèles de planification connus et met davantage l'emphase sur l'analyse de la situation actuelle et la vision de la situation souhaitée et des actions à entreprendre.

Le plan devient un élément des plus importants dans le modèle et c'est une des raisons qui justifie sa composition en six sous-étapes.

1. L'idée générale qui émerge d'une situation problématique et qui vise un changement et surtout une amélioration.

2. La reconnaissance de l'environnement et du contexte dans lequel se trouve la problématique, ainsi que la revue de littérature pertinente pouvant éclairer la situation.

3. Le champ d'action dans lequel le chercheur entend évoluer, c'est-à-dire découvrir le rationnel qui l'amène à vouloir ce changement et à rendre plus spécifique le domaine de son intervention.

4. Le choix d'une première action qui va non seulement amener une amélioration mais aussi qui va devenir le tremplin à d'autres interventions.

5. L'élaboration ou le choix d'outils permettant de recueillir des informations et des impressions qui vont conduire à une réflexion pour comprendre ce qui se passe.

6. La mise en place d'un plan d'action qui va structurer les différentes actions à réaliser.

2. L'action.

C'est l'étape de la mise en place des différentes actions étudiées durant l'élaboration du plan général; une vérification de ce plan avant la mise en place de l'action s'impose.

3. L'observation.

L'observation est la première phase du processus de signification de l'action entreprise. Cette étape se veut plus qu'une cueillette d'information. Le chercheur, en plus d'enregistrer les données, réfléchit sur le contexte, les circonstances entourant son expérimentation, les actions, les conséquences.

4. La réflexion.

A cette étape, c'est l'évaluation de tout le projet qui domine. Non seulement le chercheur porte une attention particulière aux données recueillies mais il se préoccupe sérieusement d'analyser tous les éléments à partir du plan général.

2.3 Le modèle de Kemmis et McTaggart et le projet de cheminement particulier à la polyvalente La Mosaïque d'Amos.

Bien que l'équipe de travail ne se soit inspirée d'aucune méthodologie reconnue, celle proposée par Kemmis et McTaggart s'ajuste bien a posteriori aux différentes phases qui ont conduit le comité au projet de cheminement particulier présentement implanté à la polyvalente La Mosaïque d'Amos.

Le tableau qui suit présente les similitudes entre ce modèle et le cheminement du projet de l'école depuis 1983.

TABLEAU IV

REPRESENTATION DES SIMILITUDES ENTRE LES ETAPES DU MODELE DE KEMMIS ET MACTAGGART ET LE PROJET DE CHEMINEMENT PARTICULIER A LA POLYVALENTE LA MOSAIQUE D'AMOS.

PREMIERE SPIRALE	
Etapes du modèle	Etapes du projet de l'école
	Activité — Date
1. Plan	1. Elaboration du premier projet — 1983
2. Action	2. Implantation du premier projet — 1984
3. Observe	3. Analyse des résultats des élèves — 1985
4. Reflect	4. Evaluation des résultats — 1985
DEUXIEME SPIRALE	
1. Revised plan	1. Conception du deuxième projet — 1985
2. Action	2. Implantation du deuxième projet — 1986
3. Observation	3. Evaluation en cours — 1986
4. Reflect	4. Réflexion qui devrait conduire à l'amélioration du 2e projet

Ce tableau permet de constater l'évolution du projet des cheminements particuliers à partir du modèle de recherche-action et de situer la problématique de l'évaluation du projet à laquelle est confrontée le groupe présentement. Le modèle a permis de rendre compte des cycles que l'élaboration du projet des cheminements particuliers a franchis depuis 1983 et de le situer actuellement à l'étape de l'évaluation dans la 2e spirale. C'est pourquoi ce modèle de recherche-action correspond bien aux attentes du comité.

La présente recherche dans l'expérience des cheminements particuliers à la polyvalente La Mosaïque se situe dans la deuxième boucle et plus spécifiquement à l'étape de l'observation des conséquences du projet des cheminements particuliers mis en place depuis 1986 dans l'école concernée et de la réflexion conséquente qui devrait amener une amélioration ou la continuité du présent projet.

Le comité, comme équipe de travail, entend poursuivre sa démarche en tenant compte de l'approche et de la méthodologie préconisée dans le volume The Action Research Planner et ce, pour plusieurs raisons.

D'abord, l'acquisition d'une méthodologie permet de situer dans le temps les différentes activités et de ce fait assure une meilleure supervision. De plus, l'utilisation d'un

langage commun accroît l'efficacité au niveau de la transmission des informations. Enfin, la référence à un modèle permet une meilleure compréhension de notre démarche, et des différents concepts qui se dégagent.

Pour tous ces avantages, le groupe de travail vise à développer une réflexion critique face à ses actions dans la perspective d'une amélioration du projet des cheminements particuliers par son évaluation.

2.4 La mesure et l'évaluation

Dans cette partie, il sera question de la mesure et de l'évaluation reliée au phénomène que l'on entend observer: les résultats des élèves en cheminement particulier pour mesurer l'efficacité du modèle des cheminements particuliers à la polyvalente La Mosaïque.

Plusieurs écrits viennent confirmer la nécessité de différencier la mesure de l'évaluation. Ainsi, le ministère de l'Education définit la mesure dans les «Eléments de docimologie»:

> «Première étape de la démarche d'évaluation pédagogique, qui consiste à recueillir des informations, à les organiser et à les interpréter.»[20]

20. Gouvernement du Québec, Direction générale du développement pédagogique, Eléments de docimologie, 2 lexique, 16-7265, Québec, mars 1984, page 22.

La mesure n'est pas seulement l'instrument de mesure. C'est aussi la démarche qui prépare la cueillette d'information, qui la structure de façon ordonnée et qui fait ressortir les points saillants.

En éducation, il semble plus difficile d'aborder la mesure vue sous cet angle car elle fait appel non pas à des objets mesurables mais beaucoup plus souvent à des concepts ou à des fondements. Marcel Thouin, conseiller en mesure et évaluation, fait ressortir cet élément dans son écrit édicté à la polyvalente de Saint-Jérôme.

> «Malheureusement, en éducation, une mesure n'est pas aussi simple que la mesure de la longueur d'une table ou du volume d'une boîte. Le mesure est toujours indirecte, car on ne mesure pas l'objet lui-même mais sa manifestation ou ses caractéristiques. Elle est aussi relative, parce qu'il n'existe pas véritablement de performance absolument nulle ou absolument parfaite.»[21]

Nous tentons de mesurer la qualité du projet à partir des résultats scolaires des élèves. Notre pensée logique nous amène à croire que la réussite des élèves représente le meilleur indicateur quant à la pertinence et la qualité du projet.

---

21. Marcel THOUIN, Les principes généraux de la mesure et de l'évaluation, polyvalente Saint-Jérôme, mai 1979, page 4.

Quant à l'évaluation, le ministère de l'Education la définit ainsi dans sa politique générale d'évaluation pédagogique: «Evaluer, c'est juger, c'est en quelque sorte rendre justice.»[22]

Dominique Morissette traduit bien à la fois la distinction et le lien entre la mesure et l'évaluation.

> «Le jugement porté sur l'information fournie par la mesure, influence grandement la décision. Ce jugement constitue ce qu'on appelle l'évaluation des données. C'est une opération distincte de la mesure.»[23]

Plus récemment encore, Jean Cardinet (1986) réaffirme le besoin de définir et de départager les fonctions de la mesure et de l'évaluation.

> «Prendre des mesures sur le résultat déjà atteint, c'est une démarche fondamentale de toute activité qui tend vers un but: par exemple, nos yeux suivent notre main, ou encore toute entreprise à sa comptabilité. Une information en retour est toujours nécessaire pour réorienter la suite d'une action. L'évaluation pédagogique est ainsi une démarche d'observation et d'interprétation des effets de l'enseignement, visant à guider les décisions nécessaires au bon fonctionnement de l'école.»[24]

---

22. Gouvernement du Québec, Politique générale d'évaluation pédagogique, Direction de l'évaluation pédagogique, 16-7500, 1981, page 4.

23. Dominique MORISSETTE, Les examens de rendement scolaire, Les presses de l'Université Laval, Québec 1979, page 219.

24. Jean CARDINET, Pour apprécier le travail des élèves, problématique et recherche, Université De Boeck, Belgique, 1986, page 13.

2.4.1 La mesure

Il nous apparaît évident qu'une mesure de qualité assure un meilleur jugement, mais il faut cependant composer avec les éléments dont on dispose. Dans le cas présent, il serait prétentieux d'affirmer que nous appuierons notre recherche sur des instruments qui répondent à tous les critères jugés scientifiquement.

Le ministère de l'Education reconnaît la faiblesse de la qualité de l'évaluation pédagogique dans les écoles du Québec.

> «L'amélioration de l'évaluation pédagogique est grandement tributaire de la formation du personnel; celle-ci a cependant accusé un retard depuis une quinzaine d'années. Ce retard peut être attribué à la conjugaison de deux phénomènes: la lente diffusion dans notre milieu d'une documentation de pointe en évaluation pédagogique et la faible fréquentation par les enseignants des cours en évaluation pédagogique offerts par les universités québécoises.»[25]

L'avènement des nouveaux programmes d'études a grandement sensibilisé les principaux intervenants à cette situation. De plus en plus, la volonté de réduire les

---

25. Gouvernement du Québec, Politique générale d'évaluation pédagogique, Direction de l'évaluation pédagogique, Québec, 1981, page 3.

injustices face aux élèves amène les enseignants à se documenter davantage surtout au niveau de la fabrication des instruments de mesure.

2.4.2 La note: une norme organisationnelle.

Plusieurs praticiens désapprouvent systématiquement l'utilisation de la note comme seul moyen indiquant le résultat final de l'évaluation pédagogique.

Jean Cardinet traduit assez bien cette réalité dans son volume «Evaluation scolaire et mesure».

> «On voit pourtant se multiplier aujourd'hui les critiques à l'encontre de la notation habituelle que beaucoup voudrait même supprimer. Les objections peuvent porter sur le fond (Faut-il évaluer? N'y a-t-il pas une attitude déshumanisante dans tout jugement porté sur autrui? L'utilisation de la note n'a-t-elle pas des effets anti-éducatifs et antidémocratiques?).»[26]

La pratique de la notation ne répond sûrement pas à toutes les exigences d'une évaluation pédagogique judicieuse. Il faut, encore une fois, accepter cet état de fait et composer avec cette situation. L'utilisation de la note, au Québec, fait partie de notre culture et de nos habitudes en éducation.

---

26. Jean CARDINET, Evaluation scolaire et mesure, Université De Boeck, Belgique, 1986, page 12.

Cardinet reconnaît aussi l'importance qu'a pris la notation au fil du temps.

> «Supprimer les notes sans modifier le contexte organisationnel, pédagogique ou social bloquerait le fonctionnement d'un nombre d'institutions sociales sans leur offrir d'autres voies de passage.»[27]

Le ministère de l'Education maintient la pratique de la notation et s'en sert comme une norme organisationnelle. La note de passage à 60% est un exemple de cette pratique.

Le groupe de travail entend respecter et utiliser cette norme dans la poursuite de l'évaluation du projet.

2.4.3 L'évaluation du projet de cheminement particulier.

Evaluer, c'est se situer par rapport à un but ou un ensemble d'objectifs. Mesurer l'atteinte des objectifs ne signifie-t-il pas une étape importante du processus de l'évaluation? A partir de ce moment, nous allons considérer l'évaluation comme un processus planifié et articulé. Jean-Marie De Ketele est celui qui définit l'évaluation dans cette perspective.

---

27. Jean CARDINET, Evaluation scolaire et mesure, Université De Boeck, Belgique, 1986, page 21.

> «L'évaluation est pour nous le processus qui consiste à recueillir un ensemble d'informations pertinentes, valides et fiables, et d' (sic) examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères choisis adéquatement en vue de fonder la prise de décision.»[28]

C'est vraiment à partir de cette définition que nous entendons orienter notre démarche évaluative. Nous considérons valides et fiables les résultats des élèves aux examens préparés par les enseignants parce qu'ils préparent aux examens du Ministère. Ces données serviront à l'analyse de l'efficacité du modèle des cheminements particuliers.

La présente recherche consiste à comparer les résultats d'élèves réguliers et d'élèves en cheminement particulier à des examens identiques.

---

28. Jean-Marie DE KETELE, L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?, Problématique et recherche, Université De Boeck, Belgique, 1986, p. 266

CHAPITRE III

La méthodologie

3.1 Introduction

Il comporte à cette étape-ci de rappeler que la méthodologie de la recherche-action participative est utilisée. Cette méthodologie est à la fois un cadre de référence à l'action et une méthode d'intervention.

Les intervenants en cheminement particulier estiment qu'il faut utiliser les résultats des élèves dans un cadre normal d'opération et que la comparaison de ces résultats générera des indicateurs servant à qualifier l'ensemble des interventions.

La méthodologie est participative parce que l'idée maîtresse d'utiliser des examens comme sources de données émane du groupe. Les intervenantes et les intervenants procéderont eux-mêmes à la conception et à l'administration des examens bloqués à l'horaire de l'élève.

Dans ce chapitre, nous présentons les divers éléments qui constituent la méthodologie utilisée.

3.2 Les sujets

Trois groupes d'élèves de la deuxième année du secondaire sont soumis aux épreuves.

Le premier groupe représente 294 élèves du secteur régulier. Le deuxième groupe représente 31 élèves du groupe «F.A.M.». Le troisième groupe représente 14 élèves du groupe «3 de 2».

Les deuxième et troisième groupes sont des élèves provenant des groupes d'élèves en cheminement particulier, de la 2e année du secondaire.

Nous rappelons que l'appellation F.A.M. désigne le groupe d'élèves recevant des périodes d'enseignement supplémentaires en français, en anglais et en mathématiques. Le groupe 3 de 2 dispose de trois années pour compléter les deux premières années de niveau secondaire.

3.3 Les données

Les données qui seront compilées dans la recherche sont des résultats à des examens en français et en mathématique en décembre 1986 et en juin 1987. Quatre épreuves au total seront administrées aux élèves.

L'examen de décembre couvrira le contenu du programme d'études vu par les élèves durant les mois de septembre 1986 à décembre 1986. Les examens de juin tiendront compte du contenu livré par les enseignants entre le mois d'avril 1987 et le mois de juin 1987.

Les enseignants(es) du secteur régulier de chacune des matières auront à bâtir les quatre épreuves.

Il est à noter que les élèves du groupe 3 de 2 auront accumulé une avance au niveau des programmes par rapport aux autres élèves. En effet, ils ont débuté leur deuxième année du secondaire l'année précédente au mois de février.

3.4 Procédure

Tous les élèves, déjà identifiés, effectueront ces examens dans un cadre normal de fonctionnement: les deux sessions d'examens font partie des exigences scolaires. Les enseignants(es) ont pris l'habitude de préparer leurs élèves en fonction de ces épreuves.

Le moment ainsi que la durée des examens seront les mêmes pour tous.

Une clé de correction commune sera l'outil de vérifi-

cation pour les enseignants(es) qui assumeront ce rôle.

La cueillette des résultats ainsi que l'analyse comparative des données seront sous la responsabilité du chercheur.

3.5 Les résultats de l'analyse des données.

Nous présenterons, dans un premier temps, la comparaison des résultats des élèves du secteur régulier avec les résultats des élèves en cheminement particulier. Le taux de réussite des élèves intégrés sera vérifié par la suite.

3.5.1 Comparaison des résultats des élèves du secteur régulier avec les résultats des élèves en cheminement particulier.

Comme nous voulons effectuer une analyse comparative, notre tableau voudra confronter les résultats des trois groupes différents d'élèves. Nous vérifierons de part et d'autre le nombre de réussites et d'échecs, le pourcentage de réussites et d'échecs, la moyenne pour chacun des groupes ainsi que l'écart-type.

Les résultats de l'analyse des données seront présentés sous les formes suivantes:

- Tableau des résultats individuels, par groupe, par examen.
- Moyenne des groupes par examen.
- Comparaison intergroupe des moyennes.
- En absolu, nombre d'échecs et de réussites dans chaque groupe, par examen.
- Pourcentage d'échecs et de réussites.

3.5.2 Vérification de l'intégration des élèves en cheminement particulier au secteur régulier après un an.

Nous assurerons un suivi aux élèves de cheminement particulier qui ont intégré le secteur régulier au niveau de la troisième année du secondaire. Les résultats scolaires en français, en anglais et en mathématiques seront consignés après chaque parution du bulletin scolaire. Ce faisant, nous pourrons apprécier l'évolution des résultats au fil de l'année scolaire.

Nous ferons une étude comparative avec les résultats scolaires des deux matières de base des élèves en cheminement particulier d'une part, et les résultats des élèves du secteur régulier d'autre part. Encore une fois, l'étude devra tenir compte du nombre de réussites et d'échecs, du pourcentage d'échecs et de réussites, et de la moyenne de chacun des deux groupes aux trois matières.

Comme les élèves ont intégré le secteur régulier durant l'année scolaire, nous ne pourrons vérifier cette hypothèse qu'après avoir obtenu et compilé les résultats des

élèves à la fin de l'année scolaire.

3.6 Suivi de cette étude

Un feed-back quant au résultat de cette étude est attendu par le comité. Pour les enseignants des groupes de cheminement particulier, une évaluation positive deviendrait une source de fierté et de motivation. Pour tout le monde, ces résultats signifient une remise en question du projet.

La décision de modifier, d'améliorer ou même d'abandonner le projet repose en grande partie sur les résultats de cette analyse.

Les résultats de l'analyse des données seront présentés aux membres du comité pour recueillir leurs commentaires et pour de nouvelles prises de décisions concernant la poursuite du projet organisationnel des élèves en cheminement particulier.

Les recommandations du comité compléteront le rapport de recherche.

Chapitre IV

Les résultats de la recherche

4.1 Introduction

Les objectifs de cette recherche sont d'évaluer le projet des cheminements particuliers en vérifiant le degré d'acquisition des contenus des programmes du secteur régulier, par les élèves en cheminement particulier, ainsi que la qualité de l'intégration d'élèves en cheminement particulier dans les groupes réguliers.

Dans un premier temps, nous présenterons les résultats comparatifs des élèves en cheminement particulier aux résultats des élèves du secteur régulier, à des examens identiques en français et en mathématique, afin de vérifier le degré d'acquisition des contenus des programmes par les élèves en cheminement particulier.

Dans un deuxième temps, une analyse des résultats finaux en français, en anglais et en mathématique des élèves de cheminement particulier intégrés aux groupes réguliers devrait permettre de qualifier cette intégration.

Ce chapitre présente les résultats des différents groupes d'élèves en français et en mathématique.

4.2 Les données

Les enseignants et les enseignantes des matières ont la responsabilité de corriger les examens et de transmettre les résultats au chercheur. Une clé de correction pour chacune des matières assure l'homogénéité dans la correction des examens par les correcteurs.

4.3 L'analyse des résultats

Le logiciel informatique ABSTAT a été utilisé pour l'analyse statistique. Chaque groupe étudié est présenté selon le nombre de sujets, le nombre de réussites, le nombre d'échecs, le pourcentage de réussites, le pourcentage d'échecs, la moyenne du groupe ainsi que l'écart-type.

4.4 Présentation des résultats

D'une part, les résultats seront présentés par groupe, en français et en mathématique, pour les épreuves de décembre 1986 et de juin 1987. Puis, apparaîtront les résultats comparatifs des élèves des groupes de F.A.M. et du groupe 3 de 2 avec les résultats des élèves du secteur régulier.

Un tableau des résultats individuels pour les groupes de F.A.M. et du groupe 3 de 2 sera présenté.

Les résultats individuels finaux des élèves intégrés au secteur régulier en français, en anglais et en mathématique viendront compléter cette présentation.

4.5 Les résultats en français

4.5.1 Les résultats des groupes de F.A.M. en français

Sur 31 élèves en F.A.M., 16 réussissent l'examen de français de décembre, soit 52% de réussites.

En juin, 2 élèves seulement réussissent l'examen sur les 31 élèves, soit 7%.

La différence des réussites à l'examen de français entre l'examen de décembre et l'examen de juin pour les élèves des groupes de F.A.M. présente une baisse de 45%.

Nous constatons un faible taux de réussite des élèves des groupes de F.A.M. à l'examen de décembre 1986 et un taux encore plus faible à l'examen de juin 1987.

La moyenne des élèves en F.A.M. aux examens de français a aussi évolué dans le même sens. De 60% en décembre, la moyenne à l'examen de juin 1987 atteint 42%, soit une baisse de 18% du taux de réussite.

L'écart-type demeure à peu près le même, sans écart significatif: 9,94 en décembre 1986 et 10,38 en juin 1987, soit de 0,44.

Le Tableau V met en relief ces observations.

Tableau V

Résultats des groupes de F.A.M. aux examens de français en décembre 1986 et juin 1987.

Groupe F.A.M. (N=31)	Décembre 1986		Juin 1987	
	N	%	N	%
Réussites	16	52	2	7
Echecs	15	48	29	93
Moyenne des élèves sur 100		60		42
Ecart-type	9,94		10,38	

4.5.2 Les résultats du groupe 3 de 2 en français

Des 14 élèves présents aux 2 sessions d'examens, 1 seul réussit l'examen en juin 1987 comparativement à 10 pour l'examen de décembre. On constate une chute marquée du taux de réussite des élèves du groupe 3 de 2 en français entre les épreuves de décembre et de juin, passant de 71% à 7%, une

diminution de 64%.

La moyenne du groupe diminue d'une session à l'autre, passant de 62% en décembre à 42% en juin, soit une diminution de 20%.

L'écart-type présente une légère augmentation: de 5,32 en décembre à 6,04 en juin 1987, soit un écart de 0,72.

Ces données sont rassemblées dans le Tableau VI et démontrent le faible taux de réussite des élèves du groupe 3 de 2 à l'examen de juin 1987.

Tableau VI

Résultats du groupe 3 de 2 aux examens de français en décembre 1986 et juin 1987.

Groupe 3 de 2 (N=14)	Décembre 1986		Juin 1987	
	N	%	N	%
Réussites	10	71	1	7
Echecs	4	29	13	93
Moyenne des élèves sur 100		62		47
Ecart-type	5,32		6,04	

4.5.3. Les résultats du groupe secondaire régulier en français

Sur les 280 élèves du groupe du secteur régulier qui passent l'examen de français en décembre, 235 le réussissent, soit 84% des élèves. Sur les 273 élèves qui passent l'examen en juin 1987, 205 réussissent, soit 75% des élèves, représentant une baisse de 9%.

La moyenne du groupe du secteur régulier a peu varié, se situant 72% en décembre 1986 et à 70% en juin 1987.

L'écart-type varie légèrement: de 11,74 au premier examen à 13,24 au deuxième examen, soit une augmentation de 1,5.

Le tableau VII présente les résultats des élèves du secteur régulier en deuxième année du secondaire aux examens de français.

Tableau VII

Résultats du groupe secondaire régulier aux examens de français en décembre 1986 et juin 1987.

Groupe régulier (N=280)	Décembre 1986		Juin 1987	
	N	%	N	%
Réussites	235	84	205	75
Echecs	45	16	68	25
Moyenne des élèves sur 100		72		70
Ecart-type	11,74		13,24	

4.5.4 Les résultats comparatifs des groupes de F.A.M., 3 de 2 et du groupe d'élèves au régulier aux examens de français

A l'examen de français de décembre, le groupe des élèves du secteur régulier présente un taux de réussite de 84%, les groupes de F.A.M. un taux de réussite de 52% et le groupe 3 de 2 de 71%.

A l'examen de français en juin, le groupe du secteur régulier présente un taux de réussite à 75%, les groupes de F.A.M. à 7% et le groupe 3 de 2 à 7%.

Si on regarde les moyennes des résultats obtenus pour chaque groupe, les élèves du groupe du secteur régulier

affichent une meilleure performance au niveau de la moyenne, et ce pour les deux examens en français. Ils présentent une moyenne de 72% en décembre et de 70% en juin, un écart de 2%. Les groupes de F.A.M. obtiennent 60% à la première épreuve et 42% à la deuxième, soit un écart de 18%. Enfin, le groupe 3 de 2 présente une moyenne de 62% en décembre et de 47% en juin, soit un écart de 15%.

On observe un maintien au niveau de l'écart-type pour chacun des groupes: les groupes de F.A.M. affichent 9,94 en décembre et 10,38 en juin, le groupe 3 de 2 présente un résultat de 5,32 en décembre et de 6,04 en juin, enfin, l'écart-type du groupe du secteur régulier passe de 11,74 en décembre pour atteindre 13,24 en juin.

Le Tableau VIII nous présente l'ensemble de ces données.

Tableau VIII

Résultats comparatifs des groupes de F.A.M., 3 de 2 et du groupe du secteur régulier aux examens de français en décembre 1986 et juin 1987.

GROUPE	F.A.M. (N=31)				3 de 2 (N=14)				II régulier (N=280)			
EXAMENS	Déc. 1986		Juin 1987		Déc. 1986		Juin 1987		Déc. 1986		Juin 1987	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Réussites	10	71	1	7	10	71	1	7	10	71	1	7
Echecs	4	29	13	93	4	29	13	93	4	29	13	93
Moyenne des élèves sur 100		62		47		62		47		62		47
Ecart-type	5,32		6,04		5,32		6,04		5,32		6,04	

4.5.5 Les résultats individuels pour les élèves des groupes de F.A.M. aux examens de français

Parmi les 31 élèves qui ont effectué les examens de décembre 1986 et de juin 1987, seul le sujet 16 a maintenu un taux de réussite constant, affichant un score de 78% en décembre et de 67% en juin.

Un seul élève, le sujet #14, maintient son résultat d'une session à l'autre avec la note 30%.

Il y a eu aussi un seul élève qui a accru ses résul-

tats d'un examen à l'autre: le sujet #11 obtient 49% en décembre et 61% en juin.

Pour les 29 autres élèves de ce groupe, on constate une baisse des résultats de la session de décembre 1986 par rapport à la session de juin 1987.

Toutes ces données figurent dans le Tableau IX ci-dessous.

Tableau IX

Résultats individuels des élèves des groupes de F.A.M. aux examens de français en décembre 1986 et juin 1987.

SUJETS	FRANCAIS		
	Décembre 1986	Juin 1987	Ecart
1	68	38	-30
2	56	48	- 8
3	56	34	-22
4	64	45	-19
5	56	36	-20
6	62	32	-30
7	64	45	-19
8	70	51	-19
9	57	36	-21
10	76	57	-19
11	46	61	+15
12	74	57	-17
13	64	50	-14
14	30	30	0
15	50	34	-16
16	78	67	-11
17	52	38	-14
18	68	44	-24
19	60	35	-25
20	52	45	- 7
21	52	36	-16
22	56	51	- 7
23	60	15	-45
24	58	37	-21
25	54	35	-19
26	56	37	-19
27	52	38	-14
28	68	39	-29
29	74	49	-25
30	76	37	-39
31	60	46	-14

4.5.6 Les résultats individuels pour les élèves du groupe 3 de 2 aux examens de français

Parmi les 10 sujets qui ont passé avec succès l'examen de décembre, un seul a réussi en juin. Tous les élèves ont connu une baisse de leur résultat en juin.

En décembre, 10 sujets obtiennent une note de 60% et plus, et ces 4 sujets se situent entre 53% et 56%.

En juin, on retrouve un élève à 39%, 10 autres ont entre 42% et 49%, et 2 autres ont la note 52%. Un seul élève réussit avec un résultat de 62%.

Le Tableau X présente l'ensemble des résultats pour le groupe 3 de 2 aux examens de français.

Tableau X

Résultats individuels des élèves du groupe 3 de 2 aux examens de français en décembre 1986 et juin 1987.

SUJETS	FRANCAIS		
	Décembre 1986	Juin 1987	Ecart
1	61	44	-17
2	53	49	- 4
3	61	49	-12
4	66	41	-25
5	64	62	- 2
6	56	49	- 7
7	71	52	-19
8	65	52	-13
9	63	44	-19
10	67	49	-18
11	61	39	-22
12	55	42	-13
13	66	42	-24
14	55	43	-12

4.6 Les résultats en mathématique

4.6.1 Les résultats des groupes de F.A.M. en mathématique

Les élèves des groupes de F.A.M. maintiennent à peu près le même niveau de réussite en mathématique pour les deux épreuves. En effet, on retrouve 13 sujets en décembre et 12 en juin qui réussissent les examens en mathématique, représentant un taux de réussite respectif de 42% et de 39%.

Malgré une baisse au niveau du taux de réussite d'une session à l'autre, on observe (voir le Tableau XI ci-dessous) une augmentation au niveau de la moyenne pour l'examen de juin: elle se situe à 60%, alors qu'en décembre celle-ci est à 57%.

La variation dans l'écart-type est minime, passant de 12,13 à 11,82 pour le deuxième examen, soit un écart de 0,31.

Tableau XI

Résultats des groupes de F.A.M. aux examens de mathématique en décembre 1986 et juin 1987.

Groupe F.A.M. (N=31)	Décembre 1986		Juin 1987	
	N	%	N	%
Réussites	13	42	12	39
Echecs	18	58	19	61
Moyenne des élèves sur 100		57		60
Ecart-type	12,13		11,82	

4.6.2 Les résultats du groupe 3 de 2 aux examens de mathématique en décembre 1986 et juin 1987

Parmi les 14 élèves qui participent aux deux examens, 10 franchissent avec succès le premier, soit 71%, alors que 3 sujets réussissent l'épreuve en juin, soit 21%, présentant un écart de 50%.

La moyenne des élèves en décembre se situe à 66%, alors qu'on observe 51% à la session de juin, soit une baisse de 15% de la moyenne.

On remarque dans le Tableau XII (ci-dessous) que l'écart-type subit une augmentation, passant de 8,69 en décembre à 11,02 en juin, soit un écart de 2,33.

Tableau XII

Résultats du groupe 3 de 2 aux examens de mathématique en décembre 1986 et juin 1987.

Groupe 3 de 2 (N=14)	Décembre 1986		Juin 1987	
	N	%	N	%
Réussites	14	71	10	21
Echecs	4	29	11	79
Moyenne des élèves sur 100		66		51
Ecart-type	8,69		11,02	

4.6.3 Les résultats du groupe du secteur régulier en mathématique

Au total, 280 élèves participent à l'examen de décembre, alors que 273 se présentent à l'examen de juin. Le taux de passage se situe à 42% au premier examen et à 69% au deuxième.

On note aussi une augmentation de la moyenne des résultats des élèves d'une session à l'autre, affichant 57% en décembre et atteignant 68% à l'examen de juin 1987.

Un écart-type, relativement élevé à la session de décembre, de 19,21 se retrouve à 16,48 en juin 1987.

Ces données statistiques prennent place dans le Tableau XIII ci-dessous.

Tableau XIII

Résultats du groupe du secteur régulier aux examens de mathématique en décembre 1986 et juin 1987.

Groupe régulier (N=280)	Décembre 1986		Juin 1987	
	N	%	N	%
Réussites	118	42	189	69
Echecs	162	58	84	31
Moyenne des élèves sur 100		57		68
Ecart-type	19,21		16,48	

4.6.4 Les résultats comparatifs des groupes de F.A.M., 3 de 2 et du groupe du secteur régulier aux examens de mathématique

A l'examen de décembre, le groupe 3 de 2 présente un taux de réussite de l'ordre de 71%, alors que les groupes de F.A.M. et le groupe du secteur régulier obtiennent chacun 42%.

Par contre, à l'examen de juin, le taux de réussite des élèves du secteur régulier monte de 27% pour atteindre 69%, le groupe 3 de 2 qui obtient 72% en décembre chute à 21%, une baisse de 50%; alors que les groupes de F.A.M. demeurent

relativement stables en juin avec 39%, présentant une baisse de 3%.

Par conséquent, nous observons des résultats faibles, mais stables pour les groupes de F.A.M. (42% à 39%); une chute dramatique de la réussite du groupe 3 de 2 (71% à 21%) et une remontée importante du groupe d'élèves du régulier (42% à 69%).

Si on compare les moyennes des trois groupes, elles présentent moins d'écart que les taux de réussite: les groupes de F.A.M. obtiennent 57% en décembre et 61% en juin; le groupe 3 de 2 affiche 66% en décembre et 51% en juin et le groupe du secteur régulier passe de 57% à 68%.

Le groupe du secteur régulier enregistre le plus grand écart-type, ainsi qu'une baisse importante entre décembre et juin. Les écarts sont plus homogènes dans les résultats des groupes en F.A.M. et de 3 de 2.

Le tableau XIV présente toutes ces données.

Tableau XIV

Résultats comparatifs des groupes de F.A.M., 3 de 2 et du groupe du secteur régulier aux examens de mathématique en décembre 1986 et juin 1987.

GROUPE	F.A.M. (N=31)				3 de 2 (N=14)				II régulier			
EXAMENS	Déc. 1986		Juin 1987		Déc. 1986		Juin 1987		Déc. 1986		Juin 1987	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Réussites	13	42	12	39	10	71	3	21	118	42	189	69
Echecs	18	58	19	61	4	29	11	79	162	58	84	11
Moyenne des élèves sur 100		57		60		66		51		57		68
Ecart-type	12,13		11,82		8,69		11,02		19,21		16,48	

Note: II régulier: N=280 en décembre 86 et N=273 en juin 87.

4.6.5 Les résultats individuels des élèves des groupes de F.A.M. aux examens de mathématique

Tous les élèves des groupes de F.A.M., soit 31, ont participé aux 2 épreuves en mathématique. Parmi ceux-ci 13 réussissent l'épreuve en décembre et 12 en juin. Il y a 9 sujets qui réussissent les 2 examens.

On observe que 16 élèves obtiennent des résultats à la hausse, alors que 14 connaissent l'inverse et un seul sujet présente le même résultat.

Il y a 3 sujets qui sont en situation d'échec en décembre et qui réussissent en juin. A l'inverse, 4 élèves en situation de réussite au premier examen ont manqué l'examen de juin.

Le Tableau XV expose les résultats des élèves du groupe F.A.M. en mathématiques.

Tableau XV

Résultats individuels des élèves des groupes de F.A.M. aux examens de mathématique en décembre 1986 et juin 1987.

SUJETS	FRANCAIS		
	Décembre 1986	Juin 1987	Ecart
1	40	56	+16
2	62	41	-21
3	32	44	+12
4	58	62	+ 4
5	58	49	- 9
6	35	49	+14
7	68	69	+ 1
8	50	79	+29
9	50	56	+ 6
10	55	36	-19
11	70	58	-12
12	68	79	+11
13	60	54	- 6
14	58	52	- 6
15	50	57	+ 7
16	80	73	- 7
17	78	66	-12
18	50	68	+18
19	45	54	+ 9
20	68	73	+ 5
21	55	41	-14
22	70	73	+ 3
23	70	69	- 1
24	75	60	-15
25	48	51	+ 3
26	58	59	- 1
27	50	39	-11
28	42	51	+ 9
29	65	73	+ 8
30	50	50	0
31	60	56	- 4

4.6.6 Résultats individuels des élèves du groupe 3 de 2 aux examens de mathématique

Des 14 sujets présents, 10 obtiennent la note de passage à la première session et 3 élèves l'ont à la deuxième session.

Il n'y a que 2 élèves qui connaissent des résultats à la hausse, tous les autres diminuent leur résultat en juin.

Cette baisse marquée du taux de réussite apparaît dans le Tableau XVI ci-dessous.

Tableau XVI

Résultats individuels des élèves du groupe 3 de 2 aux examens de mathématique en décembre 1986 et juin 1987.

SUJETS	FRANCAIS		
	Décembre 1986	Juin 1987	Ecart
1	71	38	-33
2	56	58	+ 2
3	61	68	+ 7
4	56	35	-21
5	80	68	-12
6	67	53	-14
7	61	50	-11
8	65	55	-10
9	61	55	- 6
10	83	65	-18
11	71	38	-33
12	56	43	-13
13	71	48	-23
14	59	43	-16

4.7 Les résultats des élèves intégrés en 3e année du secondaire, secteur régulier

Tous les sujets qui font l'objet de cette étude proviennent des groupes de cheminement particulier (F.A.M. et 3 de 2), ceux là même qui ont effectué les examens de français et de mathématiques à la session de décembre 1986 et de juin

1987.

De ces deux groupes, douze élèves, après analyse de leurs résultats scolaires sur l'ensemble de l'année, ont été jugés aptes à réintégrer le groupe régulier pour l'année scolaire 1987-1988.

L'un des objectifs du modèle organisationnel pour les élèves en cheminement particulier est de favoriser la réintégration de ces élèves au secteur régulier. L'analyse des résultats de ces élèves intégrés au secteur régulier en français, en anglais et en mathématique permettra d'obtenir des indicateurs importants pour l'intégration de ces élèves au secteur régulier.

Ces résultats comprennent quatre bulletins de fin de session et un examen final en juin pour chacune des matières.

Tous les élèves intégrés au secteur régulier ont réussi (obtenu au moins la note 60%) en français et en anglais. Un seul élève a connu l'échec en mathématique, obtenant la note 56%.

La moyenne en français se situe à 70%, 3 de moins que la moyenne de tous les élèves en 3e année du secondaire, laquelle est de 73%.

Leur moyenne en anglais est légèrement inférieure, se situant à 67% comparativement à 73% pour les élèves du secteur régulier.

En mathématique, la moyenne est la plus basse avec 65%. Les élèves du secteur régulier obtiennent 73% comme moyenne.

Le taux de réussite en français et en anglais est de 100% et en mathématique il est de 92%.

Le Tableau XVII (page suivante) présente les résultats de ces élèves intégrés en français, en anglais et en mathématique.

Tableau XVII

Résultats finaux des élèves intégrés en 3e année du secondaire régulier en français, anglais et mathématique.

SUJETS	ANNEE SCOLAIRE 1987-1988		
	FRANCAIS	ANGLAIS	MATHEMATIQUE
F.A.M. 4	61	60	60
F.A.M. 7	65	78	64
F.A.M. 8	67	74	64
F.A.M. 10	77	63	56
F.A.M. 11	66	61	60
F.A.M. 12	74	66	77
F.A.M. 16	69	63	76
F.A.M. 17	77	85	72
F.A.M. 20	72	65	70
F.A.M. 22	71	62	61
F.A.M. 24	68	60	60
F.A.M. 28	72	64	60
Nbre de réussites	12	12	11
Nbre d'échecs	0	0	1
% de réussites	100	100	92
% d'échecs	0	0	8
Moyenne des 12 sujets	70	67	65
Moyenne des élèves en 3e secondaire	73	73	73

4.8 Résumé

Dans ce chapitre, nous avons présenté l'ensemble des résultats des élèves en cheminement particulier et des élèves du secteur régulier à des examens en français et en mathématique. De plus, nous avons présenté les résultats des élèves qui étaient en cheminement particulier un an auparavant et qui ont intégré les groupes d'élèves du secteur régulier dans les matières en français, en anglais et en mathématiques.

Dans le prochain chapitre, nous allons tenter de faire ressortir les principales questions qui surgissent à la lumière des données que nous avons présentées. Nous interprèterons les résultats et dégagerons les modifications au modèle organisationnel des cheminements particuliers, afin d'améliorer l'intégration au secteur régulier.

Chapitre V

Analyse des résultats

5.1 Introduction

Ce chapitre présente l'analyse des résultats des différents groupes d'élèves aux examens de décembre 1986 et de juin 1987 en français et en mathématique. Les résultats seront examinés d'abord en français, puis en mathématique, enfin, apparaîtront des commentaires sur l'ensemble des examens.

Dans un deuxième temps, une analyse des résultats des élèves des groupes de cheminement particulier intégrés au secteur régulier sera présentée.

Examinons d'abord la réaction des intervenants suite à la présentation des résultats par le chercheur praticien.

5.2 Réactions des membres du groupe de travail

C'est avec étonnement que les membres du groupe de travail ont pris connaissance des résultats des élèves aux examens.

Les intervenants s'expriment sur la teneur des

informations et tirent leur propre conclusion. Plusieurs estiment que les résultats obtenus par les élèves sont décevants face à toutes les énergies qui ont été investies par tous les membres du comité et les enseignants.

D'autres, par contre, soulignent le fait qu'il ne fallait pas s'attendre à obtenir des résultats similaires à ceux obtenus par les élèves du groupe régulier et que le travail amorcé par le groupe ne devrait pas s'arrêter.

Les uns expriment clairement la difficulté de s'approprier les programmes d'études et de les transmettre à une clientèle qui manque d'intérêt et de motivation au fil de l'année scolaire. Les autres acceptent la faiblesse des résultats des élèves et suggèrent une vision plus optimiste de la situation: les enseignants et les enseignantes peuvent miser sur une meilleure acquisition et une meilleure compréhension des programmes d'étude et une approche pédagogique différente est à envisager.

A titre de chercheur-praticien, nous cherchions davantage à recentrer le groupe sur la conclusion générale à tirer au sujet des résultats des élèves en cheminement particulier et des actions à poser afin d'améliorer la situation.

De ces discussions, le groupe a recommandé à la direction de l'école de maintenir le modèle organisationnel actuellement en place et de poursuivre la réflexion quant aux solutions à envisager.

5.3 Interprétation des résultats des élèves aux examens

Dans cette partie, nous dégageons les conclusions qui émergent de l'ensemble des résultats des élèves aux examens en français et en mathématique.

5.3.1 Interprétation des résultats des élèves à l'examen de français

Autant les résultats des élèves en cheminement particulier en français à la session de décembre s'avèrent intéressants, autant ceux-ci suscitent des interrogations à la session de juin.

En effet, on constate une chute marquée du taux de réussite pour les groupes de F.A.M. et le groupe 3 de 2, passant respectivement de 52% et 71% à 7% pour la deuxième épreuve. Le groupe du secteur régulier maintient un taux de réussite assez élevé malgré une légère baisse de 9%.

Cette baisse du taux de réussite est accompagnée d'une baisse de la moyenne des résultats: les groupes de F.A.M. sont

passés de 60% à 42%, tandis que le groupe 3 de 2 qui affichait une moyenne de 62% à la première épreuve se retrouve à 47% à la deuxième.

Comparé aux deux premiers groupes, le groupe du secteur régulier démontre un taux de réussite nettement supérieur. La moyenne pour ce groupe est relativement stable présentant des scores de 72% et 70%.

Comment expliquer cette baisse des résultats des élèves en cheminement particulier à la deuxième épreuve?

A cette question, le groupe de travail à qui les résultats ont été présentés n'a pas trouvé de réponses définitives. Il suggère beaucoup plus une explication orientée vers la dimension affective inhérente au processus d'apprentissage de l'élève. Le groupe de travail croit que la diminution du degré de motivation et d'intérêt qui caractérise les élèves en cheminement particulier en cours d'année peut expliquer cette chute.

Les enseignants et enseignantes du groupe de travail font ressortir, lors des discussions sur les résultats, que les élèves en cheminement particulier ont tendance à fournir moins d'efforts et à moins s'impliquer dans la poursuite de leur réussite scolaire. Cette tendance est, semble-t-il,

étendue à toute la clientèle scolaire, cependant le phénomène a des répercussions beaucoup plus importantes chez les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

Le groupe de travail estime aussi qu'il est normal de retrouver des moyennes inférieures pour les groupes de cheminement particulier. Autant il est probable de situer les moyennes dans les groupes du secteur régulier dans les environs de 70%, autant il est difficile de le faire pour les élèves en cheminement particulier: cette structure étant très récente, on ne dispose pas d'un historique sur lequel on peut se référer.

Les résultats des élèves aux examens de décembre démontrent la capacité d'apprentissage des élèves. Les enseignants affirment que les élèves en cheminement particulier sont conscients de leur situation au niveau de la réussite scolaire. La plupart des intervenants estiment que la moyenne pour ces élèves devrait se situer entre 60% et 65%. Mises à part quelques exceptions, l'ensemble des élèves des groupes de cheminement particulier devraient franchir le seuil de réussite (60%) avec cependant beaucoup d'efforts de leur part.

Quant à l'écart-type, les scores moins élevés chez les groupes en cheminement particulier sont un indicateur qui

laisse croire à une assez grande homogénéité chez la clientèle qui compose chacun des groupes. Le classement des élèves dans les différents groupes est un élément important dans les modalités d'opération de la structure. L'écart-type, moindre chez les groupes en cheminement particulier, suggère que le classement est approprié.

La constance des scores de l'écart-type d'un examen à l'autre pour les groupes de cheminement particulier suggère aussi une homogénéité plus forte que dans le groupe du secteur régulier. Certains intervenants affirment que le regroupement des élèves ayant les mêmes caractéristiques au niveau de la difficulté de la réussite scolaire peut entraîner un manque de compétition à l'intérieur du groupe. Ce phénomène viendrait accroître le manque de motivation et d'intérêt chez les élèves en cheminement particulier. Ces mêmes intervenants prétendent même que plusieurs élèves ont tendance à se conformer à la norme du 60% (note de passage) et à se satisfaire de leur résultat sans essayer d'atteindre des résultats supérieurs.

D'autres intervenants du groupe, sans être totalement en désaccord avec cette opinion, estiment qu'il faut examiner la situation sur le plan individuel. Chacun des élèves qui se retrouve dans le groupe a été classé en fonction de ses expériences et de son vécu antérieur. Les mesures d'appui

proposées dans le modèle organisationnel sont des moyens qui visent à corriger ou à réduire la difficulté d'adaptation ou d'apprentissage qui a déjà été identifiée.

5.3.2 Les orientations suggérées

Les résultats en français à la session de juin ne remettent pas en question le modèle organisationnel. Les enseignants et les enseignantes maintiennent que le programme de français est accessible à ces élèves.

Des mesures devront être prises afin de susciter et de maintenir l'intérêt des élèves en cheminement particulier. Ces mesures doivent faire l'objet d'une réflexion personnelle de la part de chacun des enseignants(es) et c'est là un défi qui appartient à tous les enseignants(es) intervenant auprès de ces élèves.

5.3.3 Interprétation des résultats des élèves à l'examen de mathématique

Les résultats en mathématique sont différents de ceux en français.

La moyenne des groupes de F.A.M. est très près de 60%, autant à la session de décembre que de juin, avec respectivement 57% et 60%. Même si la moyenne a légèrement augmenté,

de 57% à 60%, le taux de réussite a diminué, passant de 42% à 39%.

Les résultats du groupe 3 de 2 sont ceux qui soulèvent le plus d'interrogations. Comment expliquer qu'à la session de décembre, celui-ci affiche le meilleur taux de réussite avec 79% et la meilleure moyenne avec 66% et qu'en juin, le taux de réussite se situe à 21% et que l'on retrouve la moyenne à 51%.

L'enseignante responsable du groupe 3 de 2 en mathématique a fait remarquer au groupe de travail que les élèves du groupe 3 de 2 étaient en avance sur les autres élèves au niveau du programme à la session de décembre et qu'elle avait fait un retour en prévision de l'examen. C'est un élément qui peut expliquer le haut taux de réussite pour l'examen de décembre. Mais comment expliquer cette baisse à la session de juin?

L'élément motivation et intérêt est encore une fois apparu dans les discussions. Les élèves du groupe 3 de 2 se sentent moins performants et moins impliqués dans le processus d'apprentissage: c'est du moins ce que laissent entendre les intervenants qui oeuvrent auprès du groupe.

Les résultats du groupe du secteur régulier viennent

contredire les affirmations du groupe de travail quant à la baisse d'intérêt et de motivation associée aux groupes en cheminement particulier.

En effet, le pourcentage de réussites et la moyenne du groupe régulier est respectivement de 42% et de 57% à la session de décembre, et de 69% de réussites avec une moyenne de 68% à l'épreuve de juin. Les enseignants(es) du groupe régulier ne peuvent expliquer le faible taux de réussite en décembre et jugent que la situation est devenue "normale" en juin. Pour les élèves du secteur régulier, les moyennes en mathématique se situent davantage autour de 70%.

Même si l'écart-type pour les groupes de cheminement particulier est élevé, celui-ci l'est encore moins que le groupe du secteur régulier, appuyant ainsi la suggestion d'un regroupement plus homogène d'élèves chez les groupes de cheminement particulier.

5.3.4 Les orientations suggérées

En mathématique, la situation générale des résultats apparaît très motivante pour le groupe de F.A.M. mais suscite des interrogations pour le groupe 3 de 2. Encore une fois, le groupe de travail maintient que le programme de mathématique est accessible pour les élèves des deux groupes en

cheminement particulier mais qu'il faut trouver des approches pédagogiques et des stratégies propres à stimuler l'intérêt et la motivation pour les élèves.

5.3.5 Interprétation des résultats des élèves aux examens en français et en mathématique

La comparaison des résultats du groupe de cheminement particulier et du groupe du secteur régulier fait resssortir que les élèves en cheminement particulier assimilent plus difficilement les contenus de programmes en français et en mathématique que ceux du secteur régulier. Mais, le groupe de travail recommande quand même le maintien de ce type de classement. La qualité de la conception des nouveaux programmes d'études (implantés depuis 1981) ainsi que le matériel pédagogique qui les accompagne (volume de base, guide pédagogique, cahier d'exercices) sont des éléments qui faciliteront les apprentissages des élèves en cheminement particulier.

Les examens sont des éléments qui font partie de l'évaluation des élèves mais ils ne constituent pas le seul indicateur d'appréciation de la démarche d'apprentissage de l'élève. L'ensemble des travaux que les élèves effectuent en classe et à la maison ainsi que les examens de fin de module exécutés dans les cours s'ajoutent aux examens de fin d'étape et présentent une évaluation plus fine des apprentissages.

Le comité qui s'occupe du classement des élèves base sa décision sur l'ensemble de ces résultats. Ce comité est composé d'un membre de la direction de l'école, des enseignants et enseignantes de l'élève, ainsi que des professionnels ou professionnelles non enseignants ou enseignantes. Ce comité examine non seulement le résultat final des élèves mais il tient compte aussi des facteurs qui influencent les apprentissages: l'autonomie, la maturité, l'émotivité, la motivation, l'intérêt, ainsi que l'intensité au travail.

Le comité tient compte également des progrès de l'élève pendant l'année scolaire. C'est aussi une dimension qui va influencer la décision du comité. Ainsi, même si un élève n'obtient pas la note de 60%, il peut parfois accéder à un degré supérieur. Par cette pratique, le comité de promotion suggère que l'élève puisse revenir sur les objectifs de programme qu'il n'a pas entièrement maîtrisés, les assimiler et poursuivre dans les objectifs de programme de l'année qui suit et ce au cours de la même année scolaire.

5.3.6 Les orientations suggérées

Le maintien de la politique d'évaluation et de classement de ces élèves est fortement recommandé par le groupe de travail.

Les intervenants estiment qu'il est très important de considérer tous les facteurs qui influencent le rendement scolaire de chacun des élèves. Les élèves en situation d'apprentissage sont influencés non seulement par la pédagogie associée à l'environnement scolaire, mais ils sont aussi confrontés à d'autres éléments tels, le contexte familial et toute la dynamique que l'on retrouve dans le milieu, les relations avec d'autres élèves à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école, ainsi que toute la dimension sociale qui devient l'environnement propre de chacun.

Même si le classement des élèves se fait à partir de critères relativement précis, les intervenants réalisent l'importance d'individualiser l'évaluation en vue du classement des élèves.

5.4 Interprétation des résultats des élèves des groupes de cheminement particulier intégrés au secteur régulier

Tel que mentionné, les douze sujets intégrés proviennent des groupes de F.A.M. Ces élèves sont ceux qui ont effectué les examens de décembre 1986 et de juin 1987 et qui ont participé à la première étape de l'analyse.

Les résultats de ces élèves démontrent un taux élevé de réussite du processus d'intégration mis en place. En

effet, un seul élève a connu un échec dans une seule matière: le sujet #4 en mathématiques a obtenu la note cinquante-six (56) pour cent.

Nous constatons cependant que ces élèves se classent généralement en dessous de la moyenne des élèves du secteur régulier. Cette situation est jugée normale par le groupe de travail. Celui-ci estime que les résultats des élèves intégrés au secteur régulier sont suffisants et témoignent de la pertinence de l'un des objectifs du modèle organisationnel: l'intégration.

Une autre donnée également fait l'objet d'une discussion. Il s'agit du pourcentage d'élèves intégrés au secteur régulier. Doit-on considérer le rapport douze (12) sur quarante-cinq (45) comme un pourcentage d'intégration satisfaisant? On constate qu'il est très difficile de se prononcer sur ce sujet. Encore une fois, le groupe de travail ne peut s'appuyer sur aucun résultat antécédent pouvant expliquer ce pourcentage. Les intervenants et intervenantes affirment cependant que pour ces douze (12) élèves, la voie retenue leur a été profitable et que pour cette raison, l'objectif, le processus et les critères de classement actuellement en place doivent être maintenus.

5.5 Conclusion

Cette recherche visait à évaluer le modèle organisationnel pour les élèves en cheminement particulier de la polyvalente La Mosaïque d'Amos. C'est en vérifiant la qualité d'acquisition des contenus des programmes d'études du secteur régulier par les élèves en cheminement particulier ainsi que la qualité d'intégration au régulier des élèves de cheminement particulier que cette étude entend porter un jugement.

Autant les résultats des élèves aux examens de la session de décembre portant sur le contenu des programmes du secteur régulier pour les élèves en cheminement particulier, autant ceux de juin commandent de procéder à des changements dans l'intervention pédagogique.

En synthèse, nous pouvons affirmer que l'accessibilité aux programmes d'études du secteur régulier pour les élèves en cheminement particulier est compromise par des problèmes de comportement, d'attitude, de motivation et d'intérêt. Nous suggérons une réorientation de nos interventions pédagogiques en ce sens.

Les résultats des élèves de cheminement particulier intégrés au secteur régulier nous indiquent également que cette initiative est une mesure que l'école doit maintenir.

Que l'on retrouve douze (12) élèves au secteur régulier et qu'ils franchissent avec succès les exigences de ce secteur est une situation très motivante.

Malgré les nombreuses étapes de l'opérationnalisation du modèle organisationnel pour les élèves en cheminement particulier, les résultats des élèves indiquent que celui-ci s'avère utile pour les élèves du premier cycle du secondaire.

Pensé et conçu par les intervenants du milieu, le modèle organisationnel évolue dans le temps. Il devra cependant accorder une place plus importante à l'approche pédagogique des enseignants(es). Cet élément permettrait de développer et de maximiser les performances des élèves en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation scolaire.

Toutefois, ces mesures ont cependant permis à des élèves de demeurer à l'école, de ne pas décrocher. Des exigences différentes pour ces groupes ont contribué à satisfaire les élèves et à accroître leur motivation. Classés dans des groupes du secteur régulier, ils sont souvent marginalisés et veulent quitter l'école.

Chapitre VI

Une réflexion sur le processus de la recherche-action

6.1 Introduction

Dans ce chapitre, nous présentons une réflexion sur l'approche méthodologique de la recherche-action ainsi qu'une analyse des retombées de cette recherche dans le milieu.

6.2 Retour sur le choix méthodologique

Nous avons fait état du modèle de Kemmis et McTaggart au chapitre du cadre de référence. Nous y avons fait aussi mention de l'analogie qui existe entre les différentes étapes du processus intégré au modèle de Kemmis et McTaggart et les actions posées par le groupe de travail oeuvrant pour la mise en oeuvre d'un modèle organisationnel pour les élèves en cheminement particulier à la polyvalente La Mosaïque d'Amos.

Le groupe de travail avait senti le besoin, dans un premier temps, de réfléchir et de s'exprimer sur la situation. Cette analyse avait permis de mettre en place un modèle qui a été expérimenté et observé pendant une année. Une évaluation du modèle en place, ajoutée à une meilleure compréhension des objectifs prévilégiés par le ministère de l'Education ont permis une modification du premier modèle organisationnel des cheminements particuliers et une implantation d'un

deuxième modèle qui prévaut jusqu'à ce jour.

Telles sont les étapes qui ont été franchies par l'expérimentation du modèle organisationnel pour les élèves en cheminement particulier. Celles-ci correspondent étrangement aux quatre phases d'une spirale du modèle de Kemmis e McTaggart, soit le plan, l'action, l'observation et l'évaluation.

Le groupe de travail a posé les gestes qui lui semblaient les plus opportuns ou les plus rationnels, sans porter de jugement critique sur les différentes étapes qu'il a eu à franchir pendant l'expérimentation du modèle organisationnel.

L'analogie est tellement réelle qu'elle laisse supposer que le modèle de Kemmis et McTaggart est le fruit d'une observation rigoureuse des différentes actions posées par les praticiens oeuvrant à la recherche d'une solution à la problématique d'élèves en difficulté d'apprentissage.

6.3 Analyse de la recherche-action selon la grille de Morin-Landry

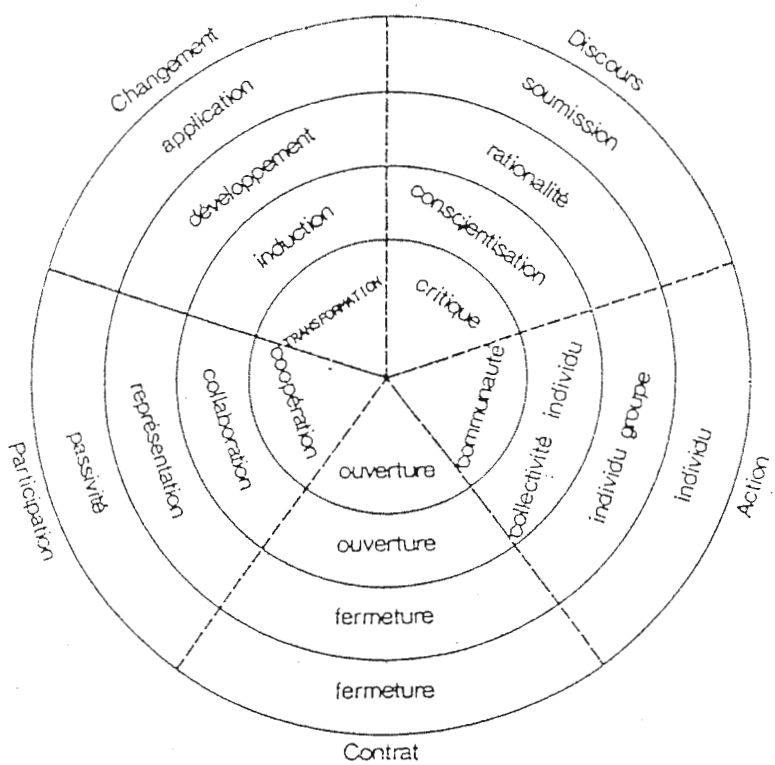
André Morin (1986) a examiné de plus près la recherche-action en éducation et il nous présente cinq concepts essentiels composant la recherche-action, soit le contrat, la participation, le changement, le discours et les actions.

Dans ce chapitre, nous allons procéder à une brève analyse des différents concepts du modèle de André Morin et tenter de faire ressortir les retombées de la présente recherche dans le milieu.

Le tableau XVIII nous présente la grille dans laquelle on retrouve les cinq éléments essentiels à la recherche-action.

Tableau XVIII

Grille de Morin-Landry illustrant
les éléments essentiels de la recherche-action



LA RECHERCHE-ACTION

Le regroupement en cercle des différents concepts et la gradation de chacun de ceux-ci suggèrent l'interdépendance des uns par rapport aux autres.

La recherche-action est le regroupement des cinq éléments qui peuvent se situer dans un ou l'autre des cercles du modèle. On pourrait donc retrouver une recherche-action se développant avec un discours ouvert et une participation se rapprochant de la collaboration, alors que le discours au départ faisait appel à la rationalité.

André Morin considère que la recherche-action "intégrale" se situe dans le dernier cercle: le contrat étant ouvert, formel, et une structure exigeant une coopération qui s'élargira jusqu'à la cogestion.

Examinons maintenant de plus près chacun des concepts à la lumière des expériences vécues dans la démarche de recherche-action suivie par notre groupe de travail.

6.3.1 Le contrat

En recherche-action, les participants doivent connaître dans un premier temps les intentions ou l'objet de la recherche. Le praticien-chercheur est celui qui doit assurer la bonne compréhension de l'objet par l'ensemble des interve-

nants.

Une compréhension commune des termes ou des expressions tend à éliminer les ambiguïtés et les interprétations. Selon Morin, un contrat ouvert est celui ou l'objet de la recherche est décidé par l'ensemble des intervenants incluant le chercheur-praticien. Le contrat est fermé lorsque l'objet de la recherche est amené par un individu ou par un groupe d'individus et qu'il n'a pas fait l'objet d'un consensus de la part des participants du groupe de recherche.

Morin (1986) prétend que si le contrat est ouvert, non structuré et informel, il y a place pour l'ambiguïté: chacun peut essayer d'en profiter pour lui-même. La clarté du contrat exprime de façon catégorique la mission du groupe.

Dans la présente recherche, le contrat est fermé à ses débuts puisqu'il prend sa source dans les intentions, les orientations énoncées par le ministère de l'Education.

Le contrat est devenu ouvert lorsque l'ensemble des intervenants se sont mis d'accord sur les orientations ministérielles et que la recherche d'une solution à la problématique s'est engagée.

Dès le début, nous avons constaté la nécessité de clarifier et de définir les divers concepts afin d'éviter les confusions qui émergent des interprétations des uns et des autres. Cette compréhension commune a permis de créer des liens, un sens d'appartenance et une homogénéité à l'intérieur du groupe. La recherche-action favorise donc le travail d'équipe et la solidarité dans un groupe.

6.3.2 La participation

Le concept de participation, selon Morin, fait appel au degré d'implication des intervenants dans le groupe, pouvant se distribuer entre la passivité et la coopération.

La situation idéale étant évidemment la coopération de la part de tous les intervenants. Un degré élevé d'homogénéité dans le groupe favorisera l'atteinte de cette situation.

En recherche-action, il est un prérequis important que le chercheur-praticien s'associe à des experts sur le terrain qui veulent modifier ou améliorer une situation préoccupante. Le degré d'implication des individus est différent de l'un à l'autre et varie aussi dans le temps, dépendamment du sujet discuté.

Telle a été la situation dans la présente recherche. La participation des intervenants est d'autant plus forte que la problématique qui les intéresse vient directement toucher leur pratique professionnelle. En éducation, cette situation est très présente. En effet, les professeurs (ceux qui posent les gestes les plus près de l'élève) se considèrent comme des "professionnels" et agissent comme tels. De ce fait, ils veulent à tout le moins, être consultés et écoutés quant aux différentes situations qui touchent leur pratique. La structure d'accueil pour les élèves en difficulté d'apprentissage est un élément qui intéresse grandement les différents intervenants en éducation. La participation active des membres du comité de travail est le témoignage de cet intérêt.

Le niveau de participation des intervenants dans la présente recherche a varié au fil du temps, mais on peut quand même qualifier les membres du comité de "collaborateurs coopérants".

La recherche-action est devenue un élément important dans le vécu quotidien des intervenants concernés. Elle a suscité le regroupement des intervenants qui ont été portés naturellement à accepter de collaborer à la recherche d'une solution d'une situation problématique qui les concerne.

6.3.3 Le changement

La recherche-action est essentiellement un processus qui vise à procéder à un changement dans le milieu. Tel est le but de la recherche-action et la finalité de ce changement devient l'objet de la recherche.

Le changement peut s'exprimer soit par l'application d'une théorie, le développement de l'organisation, la généralisation des observations faites par les praticiens (l'induction) et une modification importante des gens à la base ou de l'organisation (transformation).

Morin affirme que le changement vise d'abord l'action (ce que les praticiens veulent) et le discours en complémentarité.

Pour effectuer un changement, il faut d'abord connaître et comprendre tous les éléments de la situation actuelle, puis, exprimer le plus clairement possible l'état de la situation souhaitée.

Plusieurs auteurs touchant des modèles de planification estiment qu'une bonne compréhension de la situation problématique ou étudiée contribue à fournir dans bien des cas la ou les solutions au problème.

Dans le cas de la présente recherche, c'est ce phénomène qui s'est produit. Les praticiens ont d'abord examiné les intentions et les orientations souhaitées par le ministère de l'Education qui ne suggère aucun modèle organisationnel laissant à chacun des milieux le soin de trouver une solution.

Naturellement, les praticiens ont d'abord examiné la structure d'accueil en place à ce moment et ont vérifié la cohérence entre l'application des objectifs proposés et la capacité de la structure d'accueil de répondre à ces objectifs.

L'écart entre la situation actuelle et la situation désirée a suscité de nombreuses discussions et a permis l'affrontement de plusieurs points de vue. C'est surtout à ce niveau que l'on a pu observer l'émergence du discours qui a évolué lui aussi dans le temps jusqu'à atteindre une forme de consensus.

Le changement a été perçu aussi au niveau des attitudes et des idées. Plusieurs intervenants ont influencé le discours, plusieurs autres se sont ralliés ou ont provoqué la médiation. Dans l'élaboration du modèle organisationnel pour les élèves en cheminement particulier, les intervenants ont accepté ce jeu d'influence où la recherche d'une solution a

dominé dans le discours.

La recherche-action a favorisé le ralliement des individus et a entraîné ainsi un changement non seulement au niveau de l'action, mais aussi chez les intervenants, par les échanges d'idées dans le groupe.

6.3.4 Le discours

Morin conçoit le discours comme l'ensemble des interventions, des idées, des opinions dans lesquelles apparaissent les croyances et les valeurs des participants(es). En attribuant une place spécifique au "discours" dans son modèle, M. Morin met inévitablement une emphase sur les idées qui se dégagent de ce concept.

Nous avons également constaté que le discours occupe une place importante dans notre recherche-action. Les participants du groupe de travail y ont eu l'occasion de faire ressortir leur croyance, celles des uns influençant celles des autres. Cette confrontation a eu pour effet de développer un sens commun au discours du groupe. Citons en exemple la note de passage à 60%. Ce résultat est le minimum requis accepté par le ministère de l'Education en vue de la promotion et de l'attribution des crédits. Au fil des rencontre et du vécu scolaire, nous avons observé que ce seul critère n'était pas

retenu pour reconnaître la capacité de l'élève: les observations des praticiens s'avérèrent les plus pertinentes et les plus écoutées, la note n'était citée qu'en référence.

Le discours donc est un élément important dans une recherche-action et nous avons observé à l'usage que celui-ci a évolué au rythme des individus qui l'entretiennent et il est devenu la source première de réflexion quand la situation ne se déroulait pas selon le plan prévu. Sa présence est certaine et son évolution est probable.

Morin situe le discours pouvant aller de la soumission à un discours critique en passant par la rationalité et la conscientisation. Ce discours même s'il est rationnel doit coller le plus possible à la réalité des praticiens et il ne doit pas entraver la spontanéité de l'intervention.

6.3.5 L'action

Selon Morin, le concept "action" se définit comme étant l'ensemble des gestes posés par les intervenants(es) en situation de recherche et d'action. Ces actions peuvent être de l'ordre individuel, individu/groupe, collectivité/individu et de communauté. En recherche-action, le chercheur (individu) est aussi participant (membre du groupe). On retrouve donc la distinction de la relation qui existe entre un

chercheur (individu) qui sollicite la participation des membres du groupe et le groupe qui délègue à un de ses membres (individu) le pouvoir d'agir en son nom.

Toutes ces actions se sont situées à l'intérieur de la recherche et nous les avons retrouvées autant aux étapes de participation des individus à la planification, de fabrication des outils qu'à celles de l'implantation et de l'expérimentation du projet. Ces actions sont apparues aussi au niveau de la réflexion et de l'évaluation de l'ensemble des actions.

Les actions posées par les praticiens ont toujours été très près du terrain, facilitant ainsi un meilleur contrôle et un meilleur réajustement quand la situation l'exigeait.

Dans la présente recherche, toutes les étapes ont été franchies et les actions subséquentes à chacune de ces étapes ont été planifiées ou évaluées selon leur arrivée dans le scénario. Les praticiens acceptaient facilement de modifier l'action dans leur planification quand ils anticipaient un résultat final meilleur à celui souhaité.

Plusieurs actions imprévisibles du groupe ont porté sur la présentation du projet et de ses résultats à l'extérieur de l'école. Certains membres du comité ne s'attendaient

pas à présenter le projet des cheminements particuliers de leur école à l'A.Q.E.T.A. (Association Québécoise pour les Enfants en Trouble d'Apprentissage). Ils ont accepté de relever ce défi et c'est avec brio et fierté qu'ils l'ont fait.

Concernant la diffusion des résultats du projet, plusieurs actions ont suivi l'implantation du modèle organisationnel pour les élèves en difficulté d'apprentissage. Notons entre autres, différentes présentations du chercheur-acteur aux différents comités d'école et du comité de parents de la commission scolaire. Le modèle organisationnel a aussi fait l'objet d'une présentation au colloque annuel de l'A.D.E.A.T. (Association des Directeurs d'Ecole de l'Abitibi-Témiscamingue). Le logiciel ABSTAT qui traite statistiquement les données et qui a été utilisé dans la présente recherche est un outil qui sert actuellement à plusieurs enseignants et plusieurs autres lui manifestent un intérêt. La structure d'accueil du modèle est celle utilisée actuellement par le comité sur le passage des élèves du secteur primaire au secteur secondaire à notre commission scolaire.

6.4 Conclusion

La grille de Morin est un excellent outil qui nous a servi à mieux cerner les éléments essentiels de la recherche-action: recherche qui se caractérise surtout par la très grande interdépendance des éléments qui la composent. L'utilisation de cette grille fournit au chercheur l'occasion d'une réflexion spécifique sur le processus de la recherche-action. Elle assure ainsi la pertinence de son processus en vue des prochaines étapes.

Combien de praticiens en éducation oeuvrent dans le sens et les finalités de la recherche-action et ne prennent pas le temps d'analyser leur façon de faire? C'est le cas de certains acteurs de cette recherche jusqu'à tout récemment. En effet, le chercheur-praticien a présenté à plusieurs membres du comité de travail le modèle de Kemmis et McTaggart, rétroagissant ainsi sur le processus avec les praticiens. L'analogie entre le processus utilisé et celui préconisé par Kemmis et McTaggart les a étonnés et celui-ci leur fournit maintenant un modèle d'action et de réflexion.

La recherche-action fournit aux praticiens un excellent moyen de travail et de réflexion collectif, pour rationaliser les actions du processus. Non seulement elle fournit l'occasion d'orienter leurs gestes, mais elle permet d'appré-

cier davantage la qualité de leurs interventions. Basée sur le vécu des praticiens et orientée dans le sens de l'amélioration des pratiques, la recherche-action mérite une place en sciences sociales.

Conclusion

C'était par l'analyse des résultats des élèves en cheminement particulier comparés à ceux des élèves du secteur régulier dans les matières en français et en mathématique que nous croyions obtenir des indicateurs quant à la pertinence du modèle organisationnel à la polyvalente La Mosaïque d'Amos. De plus, une étude des résultats en français, en anglais et en mathématique des élèves intégrés au secteur régulier devait nous permettre de porter un jugement quant à un des objectifs du modèle soit la réinsertion des élèves au secteur régulier.

L'analyse et l'interprétation des résultats ne nous permettent pas de nous prononcer de façon définitive sur la valeur réelle du modèle organisationnel. D'abord, il faut encore remettre en question le fait d'utiliser les résultats des élèves pour qualifier le modèle, bien que le gros "bon sens" nous amène à chaque fois à associer la réussite des élèves et la pratique du milieu.

Bien que les résultats des élèves en cheminement particulier aux examens de décembre 1986 laissent supposer une amélioration de la situation, les résultats de juin 1987 viennent remettre en question toute la problématique de l'échec scolaire. La comparaison est tout de même valable puisque dans la situation étudiée, tous les élèves ont été évalués à partir des mêmes programmes d'étude et des mêmes

examens. Quant à l'intégration des élèves au secteur régulier, les résultats suggèrent une situation intéressante bien que des interrogations demeurent toujours présentes. Pourquoi si peu d'élèves de la catégorie F.A.M. peuvent être intégrés et qu'aucun élève du groupe 3 de 2 ne le puisse?

Plusieurs autres questions surgissent de cette recherche. Est-ce que le modèle actuellement en place aurait été le même si les parents et les élèves avaient été impliqués dans la démarche? Est-ce le modèle des cheminements particuliers qui doit faire l'objet d'une évaluation ou le type d'enseignement qui y est privilégié? Un enseignement individualisé, accompagné de matériel pédagogique approprié, permettrait-il de meilleurs résultats de la part des élèves? Aurait-il été préférable de procéder à une étude comparative avec d'autres modèles pour qualifier celui-ci? Bloom (1979) affirme que la plupart des différences entre les élèves résultent du fonctionnement traditionnel de l'école. Il privilégie l'égalité des résultats des apprentissages plutôt que l'égalité des chances. L'école est-elle prête à harmoniser son vécu avec les changements implicites de cette théorie?

Toutes ces questions témoignent du degré de réflexion qui a accompagné les praticiens dans leur démarche. Cette recherche aura tout de même permis à un groupe d'intervenants de faire équipe et de partager leurs expériences profession-

nelles au profit d'une mission en éducation, soit celle d'offrir à tous les élèves les meilleurs services possibles.

En plus de permettre une meilleure réflexion, les praticiens ont découvert et profité du processus de la recherche-action, s'enrichissait ainsi d'une méthodologie qui définit davantage la démarche dans l'élaboration et l'implantation d'un projet.

Cette recherche permet donc d'offrir aux praticiens l'occasion d'approfondir davantage leur réflexion sur la situation actuelle et de relancer le débat sur les modèles des cheminements particuliers et des actions à poser afin de trouver une solution permettant d'intégrer un plus grand nombre d'élèves au secteur régulier.

ANNEXES

ANNEXE I

GRILLE MATIERES POUR LES ELEVES DU SECTEUR REGULIER EN 1re, 2e et 3e ANNEE DU SECONDAIRE

	Cycle de 9 jours avec périodes de 75 minutes	Cycle de 6 jours avec périodes de 50 minutes	
CHEMINEMENT	1re année	2e année	3e année
FRANCAIS	6	6	6
ANGLAIS	5	4	5
MATHEMATIQUES	6	6	5
EDUCATION PHYSIQUE	3	2	2
ENSEIGNEMENT RELIGIEUX ou ENSEIGNEMENT MORAL	2	2	2
GEOGRAPHIE	4	-	4
ECOLOGIE	4	-	-
ART	4	4	-
EDUCATION CHOIX DE CARRIERE	1	-	1
FORMATION PERS. ET SOCIALE	1	-	1
SCIENCES PHYSIQUES	-	4	-
INITIATION A LA TECHNOLOGIE	-	-	4
HISTOIRE	-	4	-
BIOLOGIE	-	-	4
ECONOMIE FAMILIALE	-	4	-
COURS OPTIONNEL	-	-	2
TOTAL	36	36	36

ANNEXE II

GRILLE-MATIERES POUR LES ELEVES EN

CHEMINEMENT PARTICULIER F.A.M. I - 11 - III

	Cycle de 9 jours avec périodes de 75 minutes	Cycle de 6 jours avec périodes de 50 minutes	
CHEMINEMENT	I	II	III
FRANCAIS	8	8	6
ANGLAIS	8	8	6
MATHEMATIQUES	8	8	6
EDUCATION PHYSIQUE	3	3	2
ENSEIGNEMENT RELIGIEUX ou ENSEIGNEMENT MORAL	2	2	2
GEOGRAPHIE	4	-	-
ECOLOGIE	3	-	5
ECONOMIE FAMILIALE	-	4	-
HISTOIRE	-	3	-
INITIATION A LA TECHNOLOGIE	-	-	4
BIOLOGIE	-	-	4
EDUCATION CHOIX DE CARRIERE	-	-	1
TOTAL	36	36	36

ANNEXE III

GRILLE-MATIERES POUR LES ELEVES EN

CHEMINEMENT PARTICULIER 3 POUR 2

CHEMINEMENT	Cycle de 9 jours avec périodes de 75 minutes		Cycle de 6 jours avec périodes de 50 minutes
	1re année	2e année	3e année
FRANCAIS	8	8	8
ANGLAIS	8	8	8
MATHEMATIQUES	8	8	8
EDUCATION PHYSIQUE	3	3	3
ENSEIGNEMENT RELIGIEUX ou ENSEIGNEMENT MORAL	2	2	-
GEOGRAPHIE	4	-	-
ECOLOGIE		3	-
ECONOMIE FAMILIALE	-	4	-
HISTOIRE	-	3	-
FORMATION PERSONNELLE ET SOCIALE	-	-	1
EDUCATION CHOIX DE CARRIERE	-	-	1
ART	-	-	4
INITIATION SCIENCE INFORMATIQUE	-	-	3
TOTAL	36	36	36

Bibliographie

BLOOM, Benjamin S., Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires, Editions Labor, Bruxelles, 1979.

CARDINET, Jean, Evaluation scolaire et mesure, Université De Boeck, Belgique, 1986.

CARDINET, Jean, Pour apprécier le travail des élèves, problématique et recherche, Université De Boeck, Belgique, 1986.

DE KETELE, Jean-Marie, L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?, Problématique et recherche, Univeristé De Boeck, Belgique, 1986.

GINGRAS, Jacques, Monographies des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières, volume 1, numéro 2, Québec, mai 1982.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC, Commission royale d'enquête sur l'enseignement, tome I, Québec, 1963.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC, Commission royale d'enquête sur l'enseignement, tome II, Québec, 1963.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC, Direction générale du développement pédagogique, Cheminements particuliers de formation de base, Guide général d'organisation, Québec, avril 1984.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC, Direction générale du développement pédagogique, Document d'orientation, Les cheminements particuliers de formation de base, document de travail, Québeac, septembre 1984.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC, ministère de l'Education, direction générale du développement pédagogique, Les cheminements particuliers de formation de base, 16-0000-14, Québeac, janvier 1985.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC, ministère de l'Education, L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec, Copex, Québec, 1976.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC, Direction générale du développement pédagogique, Eléments de docimologie, 2 lexique, 16-7265, Québec, mars 1984.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC, ministère de l'Education, La formation professionnelle des jeunes, proposition de relance et de renouveau, Québec, 1962.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC, Politique générale d'évaluation pédagogique, Direction de l'évaluation pédagogique, 16-7500, Québec, 1981.

KEMMIS, S. et TAGGART, R., The action Research Planner, Deakin University Press, Victoria, Australia, 1981.

MORISSETTE, Dominique, Les examens de rendement scolaire, Les presses de l'Université Laval, Québec, 1979.

Bibliographie

PARENT, Mgr Alphonse-Marie et autres, La Société d'aujourd'hui et l'enseignement, 3e édition, Québec, 1964.

THOUIN, Marcel, Les principes généraux de la mesure et de l'évaluation, polyvalente Saint-Jérôme, mai, 1979.