

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

PRÉSENTÉ À
S.DEMERS
C. DÉRY
A. GÉLINAS-PROULX

COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA MAITRISE EN ÉDUCATION

PAR KARINE LACASSE

RECHERCHE DÉVELOPPEMENT D'UN DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE VISANT LE
DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES EN EMPLOYABILITÉ D'ÉLÈVES
DYSPHASIQUES INSCRITS À LA PREMIÈRE ANNÉE DE LA FORMATION
PRÉPARATOIRE AU TRAVAIL

MAI 2016

Sommaire

Afin de parvenir à décrocher et conserver un emploi, il est primordial que les individus présentent de bonnes compétences en employabilité (Évéquoz, 2004). Or, pour les travailleurs présentant des limitations, il peut être plus difficile d'accéder au marché du travail (MELS, 2008; Rousseau, Myre-Bisaillon, Samson, Arcand et Baby, 2009; Rousseau, Tétreault et Vézina, 2008). Pour la présente recherche, c'est le développement des compétences en employabilité des élèves dysphasiques inscrits à la Formation Préparatoire au Travail (FPT) qui a été investigué.

En effet, la dysphasie est un trouble primaire du langage engendrant d'importantes difficultés de communication chez les individus atteints (De Champlain, Gingras et Théroux, 2001; Pouliot et Vychtyil, 2012). Or, la communication fait partie des compétences en employabilité les plus importantes (Évéquoz, 2004; Finot, 2000). Afin de pallier ce désavantage marqué, les enseignants à la FPT ne disposent que de peu de matériel adapté à leurs besoins spécifiques (Bilodeau, 2009; Martel, 2011; Pouliot et Vychtyil, 2012). C'est donc la création d'un dispositif pédagogique, l'appréciation de son effet sur les compétences en employabilité des élèves ainsi que les dispositions pédagogiques favorisant sa mise en place qui ont été réalisées dans le cadre de cette recherche développement basée sur le modèle d'Harvey et Loïselle (2009).

La mise à l'essai du dispositif pédagogique a été effectuée au cours de l'année scolaire 2012-2013 dans une école secondaire de l'Outaouais. Elle a démontré qu'en étant ouvert à l'improvisation, en parlant d'employabilité en classe et en étant prêt à accueillir les questionnements des élèves, il est possible, tout en animant des activités visant spécifiquement

les compétences en employabilité des élèves, que les enseignants favorisent leur développement en classe de FPT.

Ce sont là des conclusions encourageantes qui pourront, dans d'éventuelles recherches, être revisitées lors d'une mise à l'essai systémique.

Remerciements

La chercheuse tient à remercier chaleureusement toutes les personnes impliquées de près ou de loin dans sa réussite.

Table des matières

<i>Sommaire</i>	ii
<i>Remerciements</i>	iv
<i>Table des matières</i>	v
<i>Liste des tableaux</i>	viii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I ÉNONCÉ DE LA PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 L'importance des compétences en employabilité pour l'accès au marché du travail	4
1.2 L'employabilité : un défi supplémentaire pour l'accès au marché du travail des individus dysphasiques	6
1.3 Les mécanismes mis en place à l'école pour favoriser l'employabilité: le Parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE).....	8
1.3.1 La formation préparatoire au travail (FPT) : entre formation générale et formation pratique.....	9
1.4 Les défis du développement des compétences en employabilité en classe pour les enseignants à la FPT	11
1.4.1 Le manque de formation	12
1.4.2 Le manque de recherche.....	15
1.4.3 Le manque de dispositifs pédagogiques spécifiques.....	17
1.5 La nécessité de développer un dispositif pédagogique propre à la FPT afin de favoriser le développement des compétences en employabilité des élèves dysphasiques.....	21
1.6 La question de recherche	21
1.7 Les objectifs de la recherche.....	22
CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE.....	23
2.1 La dysphasie.....	24
2.1.1 Les manifestations de la dysphasie	25
2.1.2 Les structures du langage affectées par la dysphasie	26
2.1.2 La dysphasie à l'adolescence et à l'âge adulte.....	28
2.2 L'employabilité.....	31
2.2.1 Les compétences en employabilité.....	33
2.2.2 L'employabilité chez les élèves en difficultés	37

2.2.3 La dysphasie et son impact sur les compétences en employabilité.....	38
2.3 La Formation préparatoire au travail (FPT).....	43
2.4 Des dispositifs pour favoriser le développement des compétences en employabilité des élèves dysphasiques	45
2.4.1 L'utilisation du journal en classe	46
2.4.2 L'enseignement de la communication orale aux élèves du secondaire présentant une dysphasie	50
2.5 Les dispositions à agir.....	53
2.6 Le référentiel de la recherche.....	55
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE.....	58
3.1 Le courant pragmatique et la recherche développement.....	59
3.2 La méthodologie de la recherche développement.....	64
3.2.1 Le contexte et les participants	64
3.2.2 Les outils de collecte et d'analyse des données	68
3.3 Calendrier de la recherche développement	73
3.4 Critères de rigueur scientifique et limites de la recherche	74
CHAPITRE IV RÉSULTATS.....	77
4.1 La phase d'opérationnalisation de la recherche développement : 1 ^{er} objectif de la recherche	78
4.1.1 La première boucle : septembre 2012	79
4.1.2 La deuxième boucle : octobre 2012	85
4.1.3 La troisième boucle : novembre et décembre 2012.....	89
4.1.4 La quatrième boucle : janvier à mai 2013	92
4.2 La phase résultats de la recherche développement : 2 ^e et 3 ^e objectifs de la recherche....	94
4.2.1 L'apport du dispositif sur le développement des compétences en employabilité des élèves dysphasiques.....	95
4.2.2 Les dispositions à agir	101
CHAPITRE V DISCUSSION	105
5.1 L'élaboration et la mise à l'essai du dispositif.....	106
5.1.1 Le rôle central du journal en classe	106
5.1.2 L'importance d'explicitement la dysphasie et l'employabilité.....	110

5.1.3 L'enseignement de la communication orale par des situations courantes	114
5.2 L'apport du dispositif sur les compétences en employabilité des élèves dysphasiques	116
5.3 Les dispositions à agir.....	119
CONCLUSION	122
RÉFÉRENCES	126
ANNEXES.....	141
Annexe 1 : Échelle d'employabilité telle que publiée par Joyal et Samson (2009)	142
Annexe 2 : Grille de discussion avec l'ami critique	147
Annexe 3 : Formulaire de consentement, version amie critique.....	148
Annexe 4: Formulaire de consentement, version élève	151
Annexe 5 : Formulaire de consentement, version parent.....	154
Annexe 6 : Activité réalisée au cours de la boucle 1 de l'utilisation du journal en classe ..	156
Annexe 7 : Plan des cours donnés portant sur l'enseignement de l'oral en phase 1 et 2.....	157
Annexe 8 : Activité sur le Musée canadien des Civilisations.....	159
Annexe 9 : Lecture au quotidien – activité individuelle	160
Annexe 10 : Lecture au quotidien – activité en groupe	161
Annexe 11 : Questionnaire sur la lecture du journal en classe	162
Annexe 12 : Où sommes-nous?	164
Annexe 13 : Activité sur les classes de mots	166
Annexe 14 : Vocabulaire relié au temps	167
Annexe 15 : Analyse critique d'un article	168
Annexe 16 : Plan des cours donnés portant sur l'enseignement de l'oral au cours des boucles 3 et 4.....	170
Annexe 17 : Activité sur les messages vocaux	171
Annexe 18 : Activité réalisée au cours de la boucle 4 de l'utilisation du journal en classe.	174
Annexe 19 : Activité sur la salutation.....	175
Annexe 20 : Exemple de grille synthèse complétée pour un élève participant à la recherche.	176

Liste des tableaux

Tableau 1 Les caractéristiques de la dysphasie	30
Tableau 2 Les compétences clés selon Évéquoz	34
Tableau 3 Compétences en employabilité chez les élèves en difficulté selon Joyal et Samson	38
Tableau 4 L'adéquation entre les caractéristiques de la dysphasie et certaines des compétences en employabilité de Joyal et Samson (2008).	42
Tableau 5 Répartition des 900 heures d'enseignement à la FPT	44
Tableau 6 Les variables traitées par les situations d'apprentissage proposées par Pouliot et Vychtyil (2012).....	51
Tableau 7 Modèle de recherche développement d'Harvey et Loïselle (2009).....	62
Tableau 8 Les objectifs de recherche et les instruments de mesure	69

INTRODUCTION

Suite à de nombreux questionnements et à de nombreuses observations dans son milieu de travail que la chercheuse a entamé, à l'automne 2010, le présent processus de recherche dans le but de contribuer à l'avancement des connaissances en lien avec l'employabilité des adolescents dysphasiques cheminant à la Formation Préparatoire au Travail (FPT).

Suivant le modèle d'Harvey et de Loiseau (2009), qui regroupe l'origine de la recherche, le référentiel, la méthodologie, l'opérationnalisation et les résultats, elle a mené dans son milieu de travail une recherche développement dans le cadre de laquelle elle a conçu un dispositif pédagogique destiné aux élèves dysphasiques inscrits à la FPT et observé comment sa mise à l'essai a contribué au développement de leurs compétences en employabilité.

Le dispositif créé pourrait permettre aux enseignants à la FPT ayant les mêmes préoccupations de contribuer au développement des compétences en employabilité de leurs élèves.

Le premier chapitre de ce mémoire présente l'énoncé de la problématique. Il fait état du problème à résoudre. Le deuxième chapitre contient la recension des écrits de même que les assises théoriques autour desquelles le dispositif pédagogique a été créé. Le troisième chapitre présente la méthodologie de la recherche alors que le quatrième fait état des résultats obtenus. Ces derniers font l'objet d'une discussion au cinquième chapitre.

CHAPITRE I

ÉNONCÉ DE LA PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre a pour objectif de présenter les origines de cette recherche développement. Les compétences en employabilité, leur importance et la difficulté qu'elles représentent pour les individus dysphasiques seront d'abord présentées. Ensuite, il sera question du contexte du parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE), une réponse du système scolaire québécois à la problématique de l'employabilité des jeunes présentant d'importants retards scolaires. Suivra le défi du développement des compétences en employabilité en classe pour les enseignants à la formation préparatoire au travail (FPT), une branche du PRAE. Le questionnement sous-jacent à cette recherche sera énoncé de même que les objectifs qu'elle poursuit.

1.1 L'importance des compétences en employabilité pour l'accès au marché du travail

La transition école-travail constitue un facteur clé dans le passage vers l'âge adulte puisqu'elle permet d'atteindre une certaine stabilité économique et une autosuffisance tout en contribuant à assurer une bonne estime personnelle (Danziger et Ratner, 2010; Dumais, Prohet et Archambault, 2012; Rousseau et al., 2009). Or, l'accès au marché du travail passe par de bonnes compétences en employabilité (Dumais et al., 2012; Évéquoz, 2004; Maguire et Huddleston, 2009).

En effet, le monde du travail au 21^e siècle change rapidement, ce qui demande des employés capables de s'adapter à cette réalité évolutive (Bernier, 2011; Joyal et Samson, 2009; Lamanthe, 2013; Weinert, Baukens, Bollérot, Pineschi-Gapenne et Walwei, 2001). Afin de se maintenir en emploi, un travailleur doit « pouvoir évoluer dans son métier, assumer avec succès une réorientation professionnelle » (Évéquoz, 2004, p. 17). Or, un diplôme n'est pas le seul garant de ces aptitudes. Au-delà des savoirs propres à un métier ou à une profession, qui souvent se retrouvent rapidement désuets, c'est le savoir-être et le savoir-faire général des

employés qui seront prisés (Bernier, 2011; Delobbe, Gilbert et Le Boulaire, 2014; Weinert et al., 2001). Par exemple, un employeur recherchera des travailleurs qui seront en mesure d'utiliser les technologies de l'information et de la communication, de travailler avec les autres, de communiquer, de gérer et d'organiser de l'information ainsi que de faire preuve de fiabilité et de ponctualité. Il s'agit de quelques-unes des compétences en employabilité (Joyal et Samson, 2009; Lin, Su et Ho, 2009). Le Conference Board du Canada (2000), un organisme paragouvernemental, affirme d'ailleurs que la concurrence d'un pays par rapport à un autre est en grande partie mesurable par les compétences en employabilité de sa main d'œuvre.

Comme pour les compétences spécifiques à un métier donné, les compétences en employabilité se développent lorsqu'un employé rencontre « des situations diverses face auxquelles il apprend comment se comporter et développe une connaissance du domaine, la manière de résoudre des problèmes et des capacités métacognitives » (Talon et Lecllet, 2008, p. 62). Pour de nombreux travailleurs, les compétences en employabilité se développent donc par les expériences de travail, par de la formation continue en entreprise ou dans un établissement scolaire ou encore par un retour aux études (Bernier, 2011; Weinert et al., 2001). Néanmoins, pour les individus qui ne sont pas en emploi, il est possible de suivre un programme d'enseignement explicite des compétences en employabilité afin de favoriser leur intégration professionnelle (Bernier, 2011; Bourdon et Bélisle, 2014; Dumais et al., 2012; Emploi et Développement social Canada, 2013; Emploi Québec, 2011; Provencher et Turcotte, 2014; Weinert et al., 2001). Soulignons néanmoins que Provencher et Turcotte (2014) tracent un portrait plutôt sombre des retombées des programmes d'insertion professionnelle offerts par Emploi Québec en raison, notamment, du taux d'abandon des participants en cours de

parcours. Il pourrait donc s'avérer important de favoriser le développement des compétences en employabilité chez les élèves dysphasiques dès la formation générale.

1.2 L'employabilité : un défi supplémentaire pour l'accès au marché du travail des individus dysphasiques

Chez les jeunes présentant des difficultés d'adaptation, d'apprentissage ou encore un handicap, l'intégration au marché du travail peut se faire difficilement (Bilodeau, 2009; Danziger et Ratner, 2010; Dumais et al., 2012; Laberge, 2011; Myre-Bisaillon, Brien et Beaudoin, 2015; Rousseau et al., 2009). En effet, Myre-Bisaillon et ses collaborateurs (2015) soutiennent que le peu de connaissances que peuvent avoir les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) aurait un impact sur leur choix de carrière. En effet, ils pourraient avoir tendance à surestimer ou à sous-estimer leurs capacités, ce que Plessis-Bélair et Rousseau (2009) nomment l'«immaturité vocationnelle ». Cela ferait en sorte qu'ils ont de la difficulté à se projeter dans l'avenir et à faire un choix de carrière. Citons, à titre d'exemple, un élève qui ne parvient pas à lire, mais qui voudrait être vétérinaire - ou des attitudes et des comportements inadéquats comme le manque de considération pour la tâche à effectuer, par exemple.

Bilodeau (2009) ajoute que les habiletés sociales de certains de ces élèves seraient discutables et qu'ils auraient de la difficulté à accepter l'autorité, l'aide des pairs et auraient d'importantes difficultés scolaires. Elle précise également que

Certaines habiletés, attitudes et connaissances liées au contexte du travail paraissent à ce propos lacunaires chez une proportion importante de ces jeunes telles les capacités à maîtriser ses émotions (stress, peur, colère, mauvaise humeur), à accepter la critique, à accepter qu'une personne leur montre comment faire le travail, à travailler avec les autres, à respecter les exigences de quantité et de qualité des tâches à effectuer, à être ponctuel et assidu, à apprendre des nouvelles tâches, à s'habiller convenablement, à demander de l'aide, à garder son espace de travail propre, à respecter les normes de santé et de sécurité et à faire preuve d'une bonne hygiène (p. 10)

Ces éléments font en sorte que ces individus sont plus à risque de se retrouver au chômage et qu'à moins de présenter de bonnes compétences en employabilité, les employeurs seront plus réticents à les embaucher (McMurchie, 2002; Rousseau et al., 2009). Ces élèves sont également plus à risque de se blesser au travail (Breslin et Pole, 2009). Ils ont donc besoin de soutien pour développer leur employabilité. À ces difficultés d'ordre général s'ajoutent celles spécifiques à la dysphasie.

En effet, l'habileté à communiquer étant ciblée par les employeurs comme étant la plus importante de toutes devant le fait de savoir lire et écrire, il est d'autant plus difficile pour les élèves dysphasiques, en raison de la nature même de la dysphasie, de se retrouver en situation d'emploi (De Champlain et al., 2001; Martin, Villeneuve-Smith, Marshall et McKenzie, 2008). En effet, la dysphasie est un trouble primaire du langage qui affecte la compréhension et la production de messages verbaux et écrits et qui compromet donc les habiletés à communiquer des individus (De Champlain et al., 2001; Desjardins, 2006). Or, Finot (2000) est très clair : la communication est au centre des relations entre les collègues, du service aux clients et elle est inhérente au travail.

Ainsi, l'employabilité pose des défis supplémentaires pour les élèves dysphasiques, surtout en ce qui concerne l'habileté à communiquer. Qui plus est, les difficultés de

compréhension des individus dysphasiques nuiraient à la réalisation de même qu'au transfert des apprentissages qu'ils effectuent en contexte de travail (De Champlain et al., 2001; Pouliot et Vychtyil, 2012; Talon et Lecllet, 2008). À défaut de développer ces compétences, ils occuperont plus souvent des emplois manuels ou non spécialisés que les individus qui ne sont pas aux prises avec ce trouble (Clegg, Hollis, Mawhood et Rutter, 2005; Whitehouse, Watt, Line et Bishop, 2009). Les adultes dysphasiques ayant participé aux études de Clegg, Hollis, Mawhood et Rutter (2005) rapportent être employés à titre de machinistes, de préposés à l'entretien des rues et de préposés à l'entretien de jardins. De leur côté, les participants dysphasiques de l'étude de Whitehouse, Watt, Line et Bishop (2009) soutiennent être employés à titre d'installateurs de tapis, de préposé à l'entretien ménager, de peintre et de réceptionniste.

1.3 Les mécanismes mis en place à l'école pour favoriser l'employabilité: le Parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE).

Paraphrasant le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2008), Charbonneau, Samson et Rousseau (2014) affirment que le Parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE) a été mis sur pieds dans le but de permettre aux adolescents présentant d'importants retards scolaires de « développer des compétences et des aptitudes d'employabilité afin d'intégrer le marché du travail et de s'y maintenir » (p. 95). Il s'agit d'un programme qui s'inscrit dans la formation générale des jeunes. Il est donc offert dans les écoles secondaires du Québec. Le PFAE est divisé en deux sections : la Formation préparatoire au travail (FPT) et la Formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé (FMSS). Ces cheminements s'adressent aux élèves âgés de 15 ans et plus n'ayant pas les acquis du troisième cycle du primaire, à la FPT, ou les acquis du premier cycle du secondaire,

à la FMSS (MELS, 2008, p. 4). C'est le contexte de la FPT qui a été étudié dans le cadre de la présente recherche.

1.3.1 La formation préparatoire au travail (FPT) : entre formation générale et formation pratique

La FPT est offerte en alternance travail-études (Charbonneau et al., 2014; Hardy et Ménard, 2008; MELS, 2008; Point, Samson, Joyal et Dumont, 2015). Les élèves reçoivent donc une formation générale regroupant le cours « Autonomie et participation sociale » et les cours dispensés également dans les autres programmes comme le français, les sciences, l'anglais, l'univers social et les mathématiques, de même qu'une formation pratique comprenant, la première année, un cours de « Sensibilisation au monde du travail » ainsi qu'un cours de « Préparation au marché du travail », lequel se poursuit en deuxième et en troisième année et est complété par le cours d'« Insertion professionnelle ». Ce dernier est constitué des stages que les élèves réalisent en entreprise (Charbonneau et al., 2014; MELS, 2008). Les élèves de la première année de la FPT sont donc en classe pendant l'ensemble de leurs cours, hormis le cours de « Sensibilisation au monde du travail », qui peut se dérouler en classe, en atelier ou en entreprise (MELS, 2008). L'essentiel de la formation en entreprise se déroule donc pendant la deuxième et la troisième année de la FPT.

Notons ici qu'à la FPT, tout comme à la FMSS d'ailleurs, « la certification est attribuée sur la base de la réussite du stage et non des contenus disciplinaires » (Charbonneau et al., 2014, p. 98). Cette précision est fort importante et constitue un facteur clé de la présente problématique : ce sont ultimement les compétences en employabilité des élèves qui assureront leur certification.

L'organisation et les retombées des stages en contexte scolaire et spécifiquement au PFAE ont fait l'objet d'études (Charbonneau et al., 2014; Hardy et Ménard, 2008; Mazalon, Gagnon et Roy, 2014). Les auteurs consultés s'entendent sur l'aspect bénéfique des stages dans la formation des élèves. Néanmoins, Charbonneau et ses collaborateurs (2014) affirment, dans une étude traitant spécifiquement des stages au PFAE, que, dans l'encadrement des stagiaires, les compétences en employabilité sont peu évaluées directement en situation de travail. Qui plus est, selon Martel (2011), les intervenants chargés d'accompagner les enseignants lors de l'implantation du PFAE révèlent que « peu de liens sont faits entre le milieu de stage et la planification des matières de base » (p. 28) donc entre la formation pratique et la formation générale.

Le manque de lien entre ce qui est travaillé à l'école et en stage (Martel, 2011) et le manque d'accent placé sur l'employabilité (Charbonneau et al., 2014), et ce, en dépit de l'importance de ces compétences (Bilodeau, 2009; Joyal et Samson, 2009; Plessis-Bélair et Rousseau, 2009) et de l'importance particulière de la communication, difficulté marquée des individus dysphasiques (De Champlain et al., 2001; Joyal et Samson, 2009; Soares-Boucaud, Labruyère, Jery et Georieff, 2009), suggèrent qu'il pourrait être intéressant pour un enseignant à la formation générale de la FPT d'accorder une attention particulière au développement des compétences en employabilité des élèves dysphasiques en salle de classe.

Bien que, dans le programme ministériel, le terme «employabilité» ne soit pas utilisé dans les chapitres sur la formation générale, on y réfère par les exemples concrets d'application des notions à traiter. On peut penser à l'utilisation d'une caisse enregistreuse qui ferait l'objet d'une leçon dans le cadre d'un cours de mathématiques, alors que les élèves doivent s'exercer à rendre la monnaie. De la même manière, la compétence à travailler de

façon sécuritaire peut aussi être abordée en classe de français par la lecture de différentes consignes de sécurité, par exemple (MELS, 2008). Bilodeau (2009) affirme également que le développement des compétences en employabilité des jeunes passe par une meilleure compréhension et une prise de conscience de l'employabilité de ces derniers. Il reste que le développement en classe des compétences en employabilité des élèves est actuellement limité (Charbonneau et al., 2014), notamment parce qu'il pose quelques défis aux enseignants, ce qui sera exposé plus loin.

1.4 Les défis du développement des compétences en employabilité en classe pour les enseignants à la FPT

Pour développer en classe les compétences en employabilité des élèves et pour permettre aux enseignants de relever les défis liés à l'organisation de la tâche à la FPT, le MELS a accordé aux enseignants une souplesse dans la sélection des contenus à traiter et dans les adaptations possibles en classe, que ce soit par l'utilisation d'aides technologiques ou par la mise en place d'activités pédagogiques particulières. En effet,

[le] contenu des programmes de formation générale a été déterminé en tenant compte des caractéristiques et des besoins des élèves concernés, de façon à permettre à chacun de progresser selon son rythme. Aucun élément de contenu n'est prescrit, ce qui est une particularité importante de la Formation préparatoire au travail. Cependant, l'enseignant doit puiser dans le contenu de chacun des programmes (MELS, 2008, p. 4).

Il revient donc à l'enseignant de construire des activités qui répondent aux exigences de la FPT tout en prenant en compte la spécificité des besoins de ses élèves.

Toutefois, cette grande latitude devient un véritable défi pour l'enseignant de FPT, et ce pour trois raisons : le peu de formation, le peu de recherches et le manque de dispositifs pédagogiques spécifiques.

1.4.1 Le manque de formation

Au Québec, les enseignants doivent suivre une formation universitaire afin d'obtenir leur brevet. L'adaptation scolaire et sociale est une voie de formation offerte dans les universités québécoises (MEQ, 2001). Villemagne et Correa Molina (2015) affirment qu'il s'agit d'un métier exigeant «des connaissances poussées et diverses pour être accompli adéquatement » (p. 111) Les enseignants québécois poursuivent l'acquisition de connaissances à travers la formation continue. Néanmoins, les possibilités de développement professionnel offertes aux enseignants sembleraient peu toucher à la dysphasie, l'employabilité et la FPT.

1.4.1.1 Le manque de formation initiale. Bien qu'aucune donnée officielle ne soit disponible, il semblerait qu'actuellement, les enseignants à la FPT auraient pour la plupart reçu une formation universitaire en adaptation scolaire (Beaumier, 1998; Lagotte, 2013). Cette formation s'échelonne actuellement sur quatre ans et contient des stages et des cours. Or bien que la réalité de la formation professionnelle soit bien présente en adaptation scolaire, il semble être très peu question de PFAE et de FPT dans la formation initiale.

En effet, une recherche effectuée dans les répertoires des programmes offerts en enseignement en adaptation scolaire et sociale de cinq universités québécoises n'a relevé aucune occurrence du terme «employabilité».

Quant au terme «Formation préparatoire au travail», il n'est mentionné nulle part dans les répertoires consultés. Néanmoins, le terme «Parcours de formation» est mentionné dans le titre d'un cours offert à l'Université du Québec à Rimouski (UQAR, 2014). Notons ici que suite à une étude de Rousseau et ses collaborateurs (2012) qui soulevaient d'importantes préoccupations quant à la connaissance du PFAE par les différents acteurs scolaires et à la maîtrise de la différenciation pédagogique au secondaire,

le programme de formation des étudiants du baccalauréat en adaptation scolaire de l'UQTR a été modifié pour intégrer de façon détaillée l'étude du Programme de formation de l'école québécoise – Enseignement secondaire 2^e cycle – Parcours de formation axée sur l'emploi, et l'étude du plan d'intervention en contexte de PFAE (PPG-1019) (Rousseau et al., 2012, p. 10).¹

Pour ce qui est du terme «dysphasie», la recherche dans les répertoires des programmes offerts en enseignement en adaptation scolaire et sociale offerts dans ces universités québécoises n'a révélé aucune occurrence de ce terme. Cela rejoint le propos de Desjardins (2006) qui affirme qu'au « Québec, aucun programme de formation universitaire n'est offert aux enseignants désirant se spécialiser en dysphasie» (p. 1). En modifiant la recherche pour «trouble du langage», on trouve un seul cours portant spécifiquement sur les troubles du langage. Il est optionnel et offert à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR, 2014). Pour ce qui est du terme «langage», on le retrouve deux fois dans le titre de cours portant sur l'intervention en langage oral et sur le développement du langage chez l'enfant (UQAR, 2014; UQTR, 2014). Desjardins (2006) souligne d'ailleurs que les enseignants souhaitant approfondir leurs connaissances en lien avec la dysphasie doivent se tourner vers des cours offerts dans les programmes d'orthophonie.

L'employabilité, la FPT et la dysphasie feraient donc l'objet de peu de cours spécifiques dans la formation initiale en enseignement en adaptation scolaire et sociale. Le développement des compétences en employabilité des élèves dysphasiques à la FPT ne ferait donc pas partie du curriculum des programmes de formation des enseignants en adaptation scolaire selon les recherches effectuées. Il se pourrait donc qu'au terme de sa formation, un finissant en enseignement en adaptation scolaire et sociale n'ait eu aucun contact avec un

¹ Il est à noter que le cours mentionné par ces auteurs ne figurait pas dans le cheminement des étudiants en enseignement en adaptation scolaire et sociale au moment de la recherche d'occurrences en aout 2014.

adolescent dysphasique ou avec un élève à la FPT au cours de sa formation initiale. Desjardins (2006) souligne d'ailleurs qu'en adaptation scolaire,

les enseignants novices sont généralement confrontés à leur manque de connaissances à propos de certaines clientèles auprès desquelles ils n'ont pas fait de stage. Le développement professionnel continu apparaît comme étant un moyen nécessaire permettant aux enseignants d'acquérir des connaissances spécifiques et des habiletés particulières n'ayant pu être acquises lors de la formation initiale universitaire (p. 19).

Néanmoins, les occasions de formation continue pour les enseignants en adaptation scolaire souhaitant parfaire leurs connaissances au sujet de la dysphasie, l'employabilité et la FPT sembleraient aussi se faire rares.

1.4.1.2 Le manque de formation continue. La formation continue des enseignants par rapport à la dysphasie, l'employabilité et la FPT pourrait se faire par la participation à des congrès professionnels, par des initiatives de formation de deuxième cycle universitaire ou se vivre directement dans le milieu de travail. Une recherche réalisée par Desjardins (2006) sur le développement de l'expertise des enseignants œuvrant auprès de la population d'élèves dysphasiques révèle d'ailleurs que cela est possible lorsqu'ils entreprennent une démarche personnelle de formation (p. xii).

Néanmoins, même dans un congrès important comme celui de l'Association québécoise des troubles d'apprentissage (AQETA), la dysphasie et la réalité des adolescents dysphasiques n'ont été traitées que dans trois ateliers lors de l'édition 2014. Le PFAE a pour sa part fait l'objet de deux communications et l'employabilité n'a été mentionnée nulle part dans le programme (Association québécoise des troubles d'apprentissage, 2014). À titre de comparaison, il est fréquemment question de dyslexie et d'autisme, alors qu'il y avait cinq

ateliers pour chacun de ces sujets sur près de 90 communications (AQETA, 2014). Au colloque de l'Association des orthopédagogues du Québec en 2014 (ADOQ, 2014) la dysphasie, l'employabilité et la formation préparatoire au travail ne font l'objet d'aucune communication.

Pour ce qui est du congrès de l'Association francophone pour le savoir (Acfas), l'édition 2014 de l'évènement offrait une communication libre traitant d'employabilité à l'université, deux autres portant sur de la dysphasie au primaire et une autre faisant état des besoins en matière de services complémentaires à la FPT alors qu'il offrait «2 000 communications orales et par affiches et 100 panels de discussion organisées dans 170 colloques scientifiques et Enjeux de la recherche» (Acfas, 2014).

Les enseignants en adaptation scolaire peuvent assister à des formations données par des conseillers pédagogiques ou par des personnes-ressources régionales. Ces professionnels peuvent également leur remettre de la documentation pertinente portant sur leurs besoins (Desjardins, 2006). Par ailleurs les enseignants à la FPT, comme ceux à la FMSS, ont pu bénéficier d'accompagnement lors de l'implantation du PFAE. Cette formation visait à favoriser «l'appropriation des programmes et l'utilisation de pratiques pédagogiques favorables dans un contexte de compétences» (Martel, 2011, p. 28). En dépit de cet accompagnement, Martel (2011) soutient que le personnel enseignant a du mal à adapter ses pratiques au renouveau pédagogique et que les enseignants ont recours à des méthodes pédagogiques ne favorisant pas le développement des compétences par leurs élèves.

1.4.2 Le manque de recherche

En consultant la base de données Érudit, il est possible de constater qu'aucune recherche sur le développement des compétences en employabilité des élèves dysphasiques à

la FPT n'y est répertoriée². Du côté anglophone, on arrive à la même conclusion dans la base de données *Educational Resources Information Center (ERIC)*³.

Néanmoins, on retrouve quelques articles sur les troubles du langage à l'adolescence, mais on n'y traite pas du développement des compétences en employabilité de ces jeunes. Il est plutôt question de leur utilisation du téléphone cellulaire (Conti-Ramsden, Durkin et Simkin, 2010; Durkin, Conti-Ramsden et Walker, 2011), du développement de leurs relations sociales et amoureuses (Durkin et Conti-Ramsden, 2010; Durkin, Conti-Ramsden, Walker et Simkin, 2009; Lindsay et Dockrell, 2012) et de l'évolution de leur diagnostic (Conti-Ramsden, Simkin et Botting, 2006; Durkin, Conti-Ramsden et Simkin, 2012; Loucas, 2008; Whitehouse et al., 2009). Les articles scientifiques portant sur l'employabilité nomment les compétences à développer ou les façons de les mesurer (Bilodeau, 2009; Finot, 2000; Joyal et Samson, 2008). Pour ce qui est de la FPT, on retrouve dans la littérature scientifique des articles traitant de la formation pratique (Charbonneau et al., 2014) et de la formation générale (Martel, 2011). Point et al. (2015) ont publié un chapitre intitulé «L'élaboration et la mise en œuvre d'un portfolio pour favoriser la connaissance de soi et le développement de l'employabilité des jeunes adultes présentant une déficience intellectuelle légère» portant spécifiquement sur la FPT. En consultant les références fournies par les auteurs, il est possible de constater qu'hormis les publications ministérielles, aucune autre ressource écrite ne traite directement de la FPT. Un enseignant pourrait donc s'aventurer sur des moteurs de recherche universitaires, mais les ressources qu'il y trouverait seraient limitées et n'aborderaient pas la spécificité du développement des compétences en employabilité chez les élèves dysphasiques.

² La recherche a été effectuée le 14 août 2014 avec les termes «dysphasie», «employabilité» et «formation préparatoire au travail».

³ La recherche a été effectuée le 14 août 2014 avec les termes «*language disorders*», «*employability*» et «*work training*».

1.4.3 Le manque de dispositifs pédagogiques spécifiques

S'ajoutant au peu de formation initiale et continue offerte portant sur l'employabilité et la dysphasie au secondaire, de même qu'au manque de recherche à ce sujet, il est possible de constater, tout comme Pouliot et Vychtyil (2012), qu'il n'existerait que très peu de dispositifs pédagogiques spécifiques pour ce contexte qui pourraient être utiles pour les enseignants. Point et ses collaborateurs (2015) ont mené une recherche sur d'enseignants œuvrant auprès d'élèves présentant une déficience intellectuelle légère et fréquentant la FPT. Ils ont observé la problématique du manque de ressources pédagogiques et soutiennent que, «[depuis] de nombreuses années, les enseignants de cet établissement développent eux-mêmes leur matériel pédagogique ou encore, ils adaptent des ressources existantes pour mieux répondre aux besoins des élèves» (p. 188). Il est donc possible d'affirmer qu'à la FPT, un enseignant souhaitant favoriser le développement des compétences en employabilité de ses élèves dysphasiques dans le cadre de la formation dispensée en salle de classe, dans les cours de français ou de mathématiques, par exemple, doit s'inspirer de matériel conçu pour des contextes de formation différents ou prenant en compte des apprenants ayant des caractéristiques qui ne sont pas celles des élèves dysphasiques (Beaulieu, 2013).

Puisque le programme de FPT emprunte des notions que l'on retrouve dans le programme d'enseignement du primaire (le sens du nombre en mathématiques et la classe des mots, par exemple), dans celui du secondaire (le théorème de Pythagore, par exemple), dans les formations destinées au développement des compétences en employabilité (le service à la clientèle), les centres de formation en entreprise et récupération (CFER) (l'utilisation du journal en classe, par exemple) ou l'éducation des adultes (comme se faire un budget), les dispositifs pédagogiques créés pour chacun de ces contextes peut être une source d'inspiration.

Ils pourraient également s'inspirer de matériel créé spécifiquement pour une clientèle en particulier. Toutefois, de tels emprunts comportent aussi des limites dont un enseignant souhaitant s'en inspirer devrait tenir compte. La section qui suit précise les limites liées à chacun.

1.4.3.1 S'inspirer des dispositifs pédagogiques créés pour l'enseignement de niveau primaire.

Le matériel conçu pour l'enseignement de niveau primaire est pensé pour des enfants âgés de 6 à 12 ans. Cela signifie que l'aspect visuel et que les contenus ne sont pas adaptés à un public plus âgé, infantilisant les élèves à la FPT (Beaulieu, 2013). Il s'agit là d'un point faible de ces outils. Toutefois, le plus grand inconvénient du matériel du primaire réside dans le fait qu'il ne soit pas conçu dans l'optique du développement de l'employabilité des élèves. Ce matériel a néanmoins l'avantage de traiter des notions à aborder à la FPT et de convenir au niveau de lecture des élèves qui n'ont pas tous leurs acquis du primaire (MELS, 2008).

1.4.3.2 S'inspirer des dispositifs pédagogiques créés pour l'enseignement de niveau secondaire.

Le matériel conçu pour l'enseignement de niveau secondaire a l'avantage de traiter de thèmes qui touchent les élèves inscrits à la FPT : la consommation, l'environnement ou le choix de carrière, entre autres. Néanmoins, en raison du niveau de littératie de ces élèves, les textes proposés sont souvent trop complexes pour eux (MELS, 2008). En mathématiques, certaines notions du programme de FPT sont abordées dans les manuels du secondaire - on peut penser au théorème de Pythagore -, mais, encore ici, comme ils ne possèdent pas leurs acquis du primaire, les élèves n'ont pas nécessairement les connaissances requises pour saisir les explications fournies (MELS, 2008). Par exemple, à la FPT, il est important que les élèves comprennent ce qu'on appelle « la règle du 3-4-5 » en construction, c'est-à-dire une application concrète de ce théorème. Le matériel du secondaire peut donc être utilisé à la FPT,

mais il doit être modifié afin de prendre en compte le niveau de littératie des élèves (MELS, 2008). Qui plus est, le matériel créé pour les élèves du secondaire régulier n'a pas nécessairement le but de développer leurs compétences en employabilité.

1.4.3.3 S'inspirer des dispositifs pédagogiques créés pour le développement des compétences en employabilité. Ressources humaines et Développement des compétences Canada a publié une série d'outils de soutien à la formation en alphabétisation et en employabilité comme celui ayant pour titre « Compétences essentielles des mécaniciens/mécaniciennes de véhicules automobiles » (Ressources humaines et Développement des compétences Canada, 2009). Il est postulé que ces outils pourraient servir à un enseignant à la FPT souhaitant favoriser le développement des compétences en employabilité de ses élèves dysphasiques, mais il devra alors en adapter le texte et la mise en page afin qu'ils soient appropriés à leur niveau de littératie (MELS, 2008).

1.4.3.4 S'inspirer des dispositifs pédagogiques créés spécifiquement pour les adolescents présentant une dysphasie. Dans certaines écoles, les élèves dysphasiques suivent des ateliers s'intitulant « Enseignement de la communication orale aux élèves du secondaire présentant une dysphasie » (Pouliot et Vychtyil, 2012). Ces ateliers sont une série de huit situations d'apprentissage rendant explicites toutes les composantes de la communication. Les élèves sont, entre autres, invités à visionner de courtes capsules vidéo présentant des situations de communication et à en ressortir les caractéristiques. La création de ce matériel a été réalisée pour favoriser la compréhension, la réussite scolaire et l'insertion professionnelle des élèves dysphasiques au secondaire (Pouliot et Vychtyil, 2012). Toutefois, c'est davantage la rééducation et non la préoccupation de l'employabilité des élèves qui est centrale dans ce

projet. Qui plus est, le contexte ciblé n'est pas celui de la FPT, ce qui rendrait difficile l'utilisation du matériel tel quel en classe de FPT.

1.4.3.5 S'inspirer des dispositifs pédagogiques créés spécifiquement pour l'enseignement aux adultes. Le matériel conçu pour l'éducation des adultes est composé d'outils intéressants pour les enseignants à la FPT, surtout lorsqu'il est destiné à des individus en alphabétisation ou lorsqu'il fait partie de la formation de base (Villemagne et Correa Molina, 2015). Par exemple, le vocabulaire traité peut être tiré d'une situation de la vie courante : faire l'épicerie, visiter le médecin ou signer un bail. Il serait possible de trouver de bons outils pour les matières autres que le français et les mathématiques dans le matériel destiné à l'éducation aux adultes, notamment en ce qui a trait à l'employabilité et à la connaissance de soi. Cependant, selon Desrochers (2012), les maisons d'édition ne publient pas de matériel destiné aux adultes présentant de faibles compétences en littératie. Ainsi, les emprunts possibles aux outils provenant du contexte de l'éducation aux adultes sont limités.

1.4.3.6 S'inspirer de la philosophie éducative des Centres de formation en entreprise et récupération (CFER). On retrouve 19 CFER au Québec. Il s'agit d'établissements créés dans le but premier d'offrir une solution de rechange à l'école traditionnelle pour les jeunes présentant de grandes difficultés (Myre-Bisaillon, Auger et Bédard, 2007). Chaque CFER comprend une entreprise spécialisée dans le recyclage ainsi que des locaux où se déroulent les cours.

Parce que des chercheurs universitaires s'y sont intéressés, il est possible d'avoir accès aux activités pédagogiques préconisées par les CFER. Par exemple, on retrouve dans les CFER une activité de lecture quotidienne du journal (le journal étant le support écrit principal

auquel les élèves se réfèrent en classe), le fichier orthographique (une boîte de fiches sur lesquelles ils écrivent les mots nouveaux qu'ils rencontrent) de même que le programme « Reconnaître ses limites pour mieux se concevoir » (Bilodeau, 2009; Myre-Bisaillon et al., 2007; Plessis-Bélair, Sorin et Pelletier, 2009; Rousseau, 2003; Rousseau, Baby, Deslandes, Dumont, Rehaume, Babin, Bergeron, Fournier, Hardy, Tétreault et Vézina, 2007). Bien que les thèmes et le niveau de difficulté de ces activités soient bien adaptés pour des élèves à la FPT, le désavantage majeur de ces méthodes et du matériel qui y est associé est qu'ils ont été conçus pour être utilisés dans un format d'aménagement de l'horaire et de la tâche des enseignants qui est particulier aux CFER. Cette façon de procéder fait en sorte que les pratiques pédagogiques des CFER sont difficilement adaptables à d'autres contextes (Rousseau et al., 2007).

1.5 La nécessité de développer un dispositif pédagogique propre à la FPT afin de favoriser le développement des compétences en employabilité des élèves dysphasiques

Au stade de l'origine de la recherche telle que définie par Harvey et Loisel (2009), il est donc possible de résumer le problème à résoudre ainsi : les enseignants font face à un manque de matériel, de recherche, de formation et de soutien en lien avec l'enseignement des compétences en employabilité aux élèves dysphasiques en contexte de FPT. C'est le problème. L'idée de développement poursuivie ici est donc un dispositif pédagogique visant l'amélioration des compétences en employabilité des élèves dysphasiques inscrits à la FPT.

1.6 La question de recherche

Ainsi la question qui oriente la recherche est la suivante : «Quels principes pédagogiques peuvent être dégagés d'une recherche développement d'un dispositif

pédagogique destiné aux élèves dysphasiques inscrits à la FPT visant le développement de leurs compétences en employabilité?». ».

1.7 Les objectifs de la recherche

De manière à répondre à cette question, la présente recherche développement vise les objectifs suivants :

- 1- Élaborer et mettre à l'essai en classe un dispositif pédagogique utilisable par des enseignants à la première année de la FPT qui contribue au développement des compétences en employabilité de leurs élèves dysphasiques et qui tient compte du contexte dans lequel ils œuvrent tout en étant validé scientifiquement.
- 2- Analyser et interpréter l'apport de ce dispositif pédagogique au développement des compétences en employabilité des élèves dysphasiques en FPT.
- 3- Identifier les dispositions à agir des enseignants qui s'arriment au dispositif pédagogique afin de favoriser le développement des compétences en employabilité des élèves dysphasiques inscrits à la FPT.

La présente recherche développement s'intéresse donc à la fois à la dysphasie, à l'employabilité et à la FPT. Le chapitre qui suit constitue le cadre théorique de la présente recherche.

CHAPITRE II
CADRE THÉORIQUE

Ce deuxième chapitre vise à construire le référentiel de la présente recherche, deuxième grande étape du modèle de recherche développement d'Harvey et Loïselle (2009). Il sera d'abord question de la recension des écrits effectuée dans le but de circonscrire les concepts théoriques au cœur de la présente démarche qui sont la dysphasie, les compétences en employabilité ainsi que la Formation préparatoire au travail (FPT). Il sera également question des pistes d'inspiration intéressantes à l'élaboration de l'idée pour le dispositif pédagogique, aussi intégrées à la seconde étape du modèle de recherche développement d'Harvey et Loïselle (2009).

2.1 La dysphasie

La dysphasie est aussi nommée « trouble spécifique du langage » ou « déficience langagière » dans la littérature. Cependant, tout comme l'ont, entre autres, fait Desjardins (2006) et, plus récemment, Skhiri (2011), c'est le terme « dysphasie » qui a été retenu pour la présente recherche afin de respecter la terminologie utilisée dans les écoles du Québec (MEQ, 2004).

Selon les auteurs consultés, la prévalence de la dysphasie dans la population se situerait entre 1 % et 6 à 8 %, voire même 10% (Boudreault et Michallet, 2011; Soares-Boucaud et al., 2009). Au Québec, les élèves présentant une dysphasie sévère et répondant à certains critères déterminés se voient attribuer la cote 34 (Beaulieu, 2013; MEESR, 2014). Selon les données pour l'année scolaire 2010-2011 publiées par le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR, 2014), 24% des élèves HDAA ayant une cote ministérielle sont dysphasiques (MEESR, 2014). Il est néanmoins impossible de

savoir combien d'élèves dysphasiques se retrouvent dans la catégorie des élèves qui ont un plan d'intervention individualisé sans toutefois avoir de cote ministérielle (Beaulieu, 2013).

2.1.1 Les manifestations de la dysphasie

Selon Gérard (1993), la dysphasie est difficile à décrire puisque les manifestations varient d'un individu à l'autre ainsi que chez un même individu au fil de sa vie. Il semble y avoir consensus entre les auteurs consultés sur le fait qu'il s'agit d'un trouble du système nerveux central qui perdure après l'âge de six ans et qui affecte les individus ayant une intelligence moyenne et supérieure. Ce trouble se présente sous la forme d'une difficulté marquée d'accès au langage qui affecte la compréhension et la production du discours (Boudreault et Michallet, 2011; John et Mautret-Labbe, 2011; Soares-Boucaud et al., 2009; Uzé et Bonneau, 2004). Il se caractérise par la sévérité de l'atteinte chez le patient, par sa durée dans le temps ainsi que par un diagnostic effectué par exclusion d'autres pathologies (Gérard, 1993).

Alors qu'il a longtemps été question de différents types de dysphasies, Skhiri (2011) précise que dorénavant, on « distingue principalement les dysphasies mixtes, où les versants expressifs et réceptifs du langage sont atteints, des dysphasies expressives, où seul le langage expressif est atteint » (p. 5). Bien que les causes exactes de la dysphasie n'aient pas encore été identifiées, Uzé et Bonneau (2004) soutiennent que la recherche s'affaire actuellement à déterminer la part de la génétique et celle de l'environnement dans l'apparition de la dysphasie.

Desjardins (2006) affirme que la dysphasie est généralement accompagnée de troubles du langage écrit et de troubles associés à des problèmes de communication, pouvant engendrer des troubles de comportement.

2.1.2 Les structures du langage affectées par la dysphasie

Afin de bien saisir les répercussions de la dysphasie sur les individus atteints et d'expliquer pourquoi ils ont de la difficulté dans les interactions verbales, il importe de présenter les composantes du langage. Qu'il soit oral, écrit ou signé, ce dernier s'articule autour de trois concepts centraux : la forme, la sémantique et la pragmatique (De Champlain et al., 2001).

2.1.2.1 La forme. La forme réfère aux moyens qu'un individu utilise pour s'exprimer. De Champlain et ses collaboratrices (2001) précisent :

Pensons ici aux règles d'organisation des sons, des mots et des phrases. La forme est composée des dimensions suivantes :

- la phonologie : portant sur les sons de la langue;
- la morphologie : ayant trait à la forme des mots;
- la syntaxe : concernant la construction des phrases (De Champlain et al., 2001, p. 6).

Un individu dysphasique pourrait, à titre d'exemple, avoir du mal à saisir et à utiliser de longs mots (aspect phonologique), à comprendre et recourir à des références au passé ou au futur (aspect morphologique), ou encore à maîtriser l'emploi de longues phrases et à avoir un vocabulaire limité (aspect syntaxique) (De Champlain et al., 2001).

2.1.2.2 La sémantique. La sémantique réfère au message comme tel, à ce qu'il contient et à ce qu'il signifie. « C'est à partir de cette composante du langage que s'établissent les relations de signification entre les objets, les personnes, les événements, etc. On y introduit également le

lexique ou le vocabulaire » (De Champlain et al., 2001, p. 6). Un adolescent dysphasique peut éprouver de la difficulté à comprendre certaines notions comme le temps et l'espace et à employer un vocabulaire précis. Il peut aussi chercher ses mots lorsqu'il s'exprime et ne pas saisir les recours à l'humour ou au sarcasme (De Champlain et al., 2001).

2.1.2.3 La pragmatique. La pragmatique réfère à l'utilisation du langage, à la production d'un discours dans le but de se faire comprendre en tenant compte de son destinataire et du contexte dans lequel la communication a lieu (Lin et al., 2009).

Son développement concerne plusieurs dimensions :

- Les intentions ou fonctions communicatives : demandes, commentaires, descriptions, etc.;
- Les habiletés conversationnelles : tour de parole, maintien du sujet de conversation, adaptation à autrui et réparation des échecs dans la communication;
- La production de différents types de discours : narratifs, informatifs, etc.;
- Les règles du discours : pertinence, qualité, quantité et clarté (De Champlain et al., 2001, p. 7).

Les auteurs consultés s'entendent pour dire qu'un individu dysphasique pourrait, à titre d'exemple, avoir du mal à tenir compte du lien qu'il entretient avec son interlocuteur, à le convaincre, à lui demander des précisions ainsi qu'à acquérir des concepts nouveaux et à respecter le sujet de la conversation (Conti-Ramsden et al., 2006; De Champlain et al., 2001; Pouliot et Vychtyil, 2012). Il sera question des liens à faire entre ces difficultés et les compétences en employabilité plus loin dans le présent chapitre.

Il convient de mentionner ici que le langage oral possède des caractéristiques particulières qui posent également problème aux individus dysphasiques. En effet, la communication orale est instantanée et éphémère. Les interlocuteurs doivent continuellement

s'adapter au contexte et au contenu de la communication. Ils ne peuvent pas réviser leur message avant de le dire ni l'effacer s'il a été mal accueilli. Par ailleurs, le langage oral «est enrichi de gestes, de mimiques, d'intonations variées fournissant une foule de renseignements complémentaires au contenu linguistique et dont l'interprétation doit se faire simultanément et en temps réel » (Pouliot et Vychtyil, 2012, p. 9).

La communication orale peut se faire dans une multitude de contextes, que les interlocuteurs soient face à face ou non. Ils devront ainsi adapter leur message (Lin et al., 2009). Par ailleurs, le rôle social des interlocuteurs aura une influence sur la communication. En effet, on n'aborde pas les mêmes sujets de conversation avec son ami qu'avec son patron ou son médecin. Pour les individus dysphasiques, tout cela est difficile à comprendre (Pouliot et Vychtyil, 2012).

Afin de pallier ces difficultés, Pouliot et Vychtyil (2012) soutiennent que la rééducation du sujet dysphasique doit passer par un enseignement spécifique des composantes du langage. Ces auteurs soutiennent qu'on pourrait penser que le fait de côtoyer des pairs ne présentant pas de trouble de langage pourrait favoriser le développement des composantes du langage; or une telle exposition ne suffirait pas (Pouliot et Vychtyil, 2009).

2.1.2 La dysphasie à l'adolescence et à l'âge adulte

La recherche effectuée sur cette pathologie se concentre surtout sur une population âgée de moins de 12 ans, mais la dysphasie persiste à l'adolescence de même qu'à l'âge adulte (Pouliot et Vychtyil, 2012; Wadman, Botting, Durkin et Conti-Ramsden, 2011a; Whitehouse et al., 2009).

À l'adolescence, les impacts de la dysphasie sur les individus atteints ne sont pas toujours perceptibles par leur entourage, mais ils sont bien présents (Durkin et Conti-Ramsden, 2010). Par exemple, tout en ayant une perception positive de ses habiletés à communiquer, l'adolescent dysphasique a du mal à s'exprimer, à tenir compte des informations verbales dans différentes situations et à entrer en communication avec les autres. Il éprouve également de la difficulté en lien avec l'autonomie, participe parfois de façon immature aux conversations et il lui arrive de répondre de façon inappropriée aux questions qu'on lui pose. Il ne fournit pas assez d'informations à ses interlocuteurs, ce qui le place souvent au cœur de malentendus (Justice, 2009). L'adolescent dysphasique présente également des limitations par rapport à la socialisation et vit de la gêne.

Wadman et ses collaborateurs (2011c) ajoutent que les adolescents dysphasiques affirment vivre davantage de stress dans les situations sociales que les adolescents d'un groupe de contrôle. Il semblerait y avoir également consensus à l'effet que les individus dysphasiques soient engagés dans une moins grande proportion que leurs pairs dans des relations amicales et amoureuses (Durkin et al., 2012; St. Clair, Pickles, Durkin et Conti-Ramsden, 2011; Wadman et al., 2011c).

En raison de l'impact de la dysphasie sur l'ensemble des composantes de la communication, on constate que l'individu dysphasique présente de plus faibles compétences en littératie (Durkin et al., 2011; Rojewski, 1999). Ce concept constitue

l'ensemble des connaissances en lecture et en écriture permettant à une personne de fonctionner en société. En d'autres mots, c'est la capacité de la personne à comprendre et à utiliser des moyens de communication pour s'engager pleinement et efficacement dans la vie sociale et économique de sa communauté. La littératie renvoie de plus à la capacité d'analyser des problèmes, de comprendre des idées et d'appliquer des théories dans le but de permettre à une personne de fonctionner dans la vie de tous les jours, que ce soit à la maison, au travail ou dans la communauté (Normand et Benoit, 2012, pp. 142-143).

Cela rejoint les propos de Gérard (1993) qui, de son propre aveu, trace un pronostic plutôt sombre quant à l'avenir des enfants dysphasiques. Il soutient que, comme les études de niveau primaire seront difficiles et nécessiteront des adaptations, « le sujet dysphasique bien rééduqué ne peut espérer rejoindre une trajectoire normale que sur la base d'une formation professionnelle » (Gérard, 1993, p. 101). Le tableau 1 résume les caractéristiques de la dysphasie.

Tableau 1
Les caractéristiques de la dysphasie

Caractéristiques de la dysphasie
<ul style="list-style-type: none"> • Difficulté dans les interactions verbales. • Vocabulaire limité. • Difficulté à tenir compte des informations verbales dans différentes situations. • Trouble du langage écrit. • Difficulté à saisir les indices temporels. • Difficulté à acquérir des concepts nouveaux. • Limitation par rapport à la socialisation. • Gêne. • Autonomie moindre que celle attendue.

Sources : Boudreault et Michallet (2011), Conti-Ramsden et Durkin (2008), Desjardins (2006) Gérard (1993), John et Mautret-Labbe (2011), Soares-Boucaud, Labruyère, Jery et Georieffs (2009) ainsi qu'Uzé et Bonneau (2004).

2.2 L'employabilité

L'employabilité a été définie par de nombreux chercheurs et organismes depuis son apparition dans le *New Deal* au début du 20^e siècle et, encore aujourd'hui, sa définition varie d'un auteur à l'autre (Bernier, 2011; Bilodeau, 2009; Conference Board du Canada, 2000; Fugate, Kinicki et Ashforth, 2004; Gazier, 1999; Joyal et Samson, 2009; Mercier, 2011; Weinert et al., 2001; Yanat et Bonnet, 2002). Concrètement, les compétences en employabilité sont celles dont chaque individu a besoin pour faire à peu près n'importe quel travail (Évéquoz, 2004; Joyal et Samson, 2009; UK Commission for Employment and Skills, 2009).

Alors que le monde du travail est en mutation, la responsabilité même du développement des compétences de la main d'œuvre varie selon la position épistémologique des auteurs (Bernier, 2011; Finot, 2000; Gazier, 1999; Mercier, 2011).

Mercier (2011), paraphrasant Gazier (1999), définit l'employabilité interactive, dichotomique et initiative. Elle décrit également l'employabilité développement et l'employabilité mobilité. Les différents modèles cités interpellent tantôt l'État, l'entreprise et l'individu comme principal responsable de l'employabilité.

En effet, Finot (2000) affirme qu'il en revient à l'entreprise de s'assurer que ses travailleurs demeurent concurrentiels en matière d'employabilité puisqu'elle n'est pas nécessairement en mesure de leur offrir un emploi stable tout au long de la vie. De leur côté, Weinert et ses collaborateurs (2001) de même que Mercier (2011), Bernier (2011) et Gazier (1999) traitent des programmes sociaux visant le développement de l'employabilité, la voyant comme étant l'« un des moyens essentiels de lutte contre le chômage et l'exclusion sociale » (Weinert et al., 2001, p. xiii). Bilodeau (2009) considère pour sa part l'employabilité comme une responsabilité individuelle. Cela rejoint les propos d'Évéquoz (2004) qui affirme qu'il

«revient à chacun de prendre en charge son devenir, d'être demandeur d'informations sur les emplois, leurs exigences en matière de compétences à court et moyen terme, d'élaborer sa propre stratégie par rapport à toutes ces données» (p. 18).

Puisqu'elle se déroule en classe et qu'elle vise le développement des compétences en employabilité d'élèves dysphasiques inscrits à la FPT, la présente recherche s'attarde plutôt à l'employabilité initiative. En effet, selon Mercier (2011), il est question dans cette approche des «déterminants individuels de l'employabilité» (p. 7). Pour cette raison, c'est la définition de cette auteure, de Weinert et ses collaborateurs (2001) ainsi que de Fugate et ses collaborateurs (2004) qui est ici retenue. L'employabilité est donc ici considérée comme un construit psychosocial qui relie les caractéristiques d'un individu en rapport à la cognition et au comportement et qui a un impact sur son aptitude à travailler (Fugate et al., 2004; Weinert et al., 2001).

Mercier (2011) précise les dimensions de l'employabilité :

- 1- Adaptabilité
- 2- Identité professionnelle et de carrière (Qui suis-je? Qui je veux être professionnellement?)
- 3- Capital social humain (connaissances, formation, compétences, réseau, etc.)

Cette auteure précise que les comportements des travailleurs sont précédés d'une certaine prédisposition «faisant appel essentiellement à des caractéristiques psychologiques individuelles interagissant les unes avec les autres» (Mercier, 2011, p. 8). Cela rejoint les propos de Bilodeau (2009) qui estime qu'il est possible de conscientiser les travailleurs en rapport à leur perception de leur propre employabilité. Néanmoins, il existe une différence

entre l'employabilité réelle d'un individu et son employabilité perçue. Mercier (2011) affirme que l'employabilité perçue serait un indicateur de son employabilité réelle.

2.2.1 Les compétences en employabilité

Les compétences en employabilité relèvent du savoir-être selon Bilodeau (2009) et Évéquoz (2004). Lorsqu'il parle des compétences en employabilité, Évéquoz (2004), qui les nomme «compétences clés», précise qu'il s'agit aussi de «savoir-agir en situation» (p. 26) et que le contexte dans lequel un individu se trouve influencera grandement la manifestation de sa compétence. Cet auteur a présenté un prototype regroupant certaines compétences clés qu'un individu doit démontrer pour être employable suite à un exercice visant à valider des compétences. Le tableau 2, à la page suivante, présente un résumé des travaux d'Évéquoz (2004).

Tableau 2
Les compétences clés selon Évéquoz

Compétences clés et description	Capacités de l'individu	
<p>Traiter l'information</p> <p>Recevoir des données, les comprendre, les traiter et savoir les restituer</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre l'information donnée • Faire une synthèse de l'information • Mémoriser l'information • Exprimer son opinion et la justifier • Faire des associations à partir de l'information 	<ul style="list-style-type: none"> • Abstraire à partir de l'information • Analyser • Argumenter • Réfuter
<p>Organiser</p> <p>Structurer des activités en fonction d'un résultat à atteindre et dans un temps déterminé</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gérer son temps durant la préparation • Gérer la situation 	<ul style="list-style-type: none"> • Planifier • Anticiper
<p>Résoudre des problèmes</p> <p>Produire une solution efficace basée sur la recherche d'informations utiles suivie d'une analyse rigoureuse et logique</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gérer l'imprévu • Prendre des initiatives • Faire preuve de créativité • Gérer la situation 	<ul style="list-style-type: none"> • Avoir le contrôle de la situation • Faire des choix • Prendre des décisions
<p>Travailler en équipe</p> <p>Collaborer avec les autres dans le but d'atteindre des objectifs communs</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Coopérer dans un groupe • Collaborer avec le leader • Favoriser une bonne dynamique de groupe • Favoriser l'esprit d'équipe 	<ul style="list-style-type: none"> • S'affirmer • Se renseigner • Informer
<p>Encadrer</p> <p>Conduire les personnes vers un objectif en mobilisant les ressources à sa disposition</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Avoir le contrôle de la situation • Animer, gérer la discussion • Prendre des décisions • Prendre le leadership • Motiver ses collaborateurs 	<ul style="list-style-type: none"> • Instaurer un bon climat de travail • S'imposer • Négocier • S'informer sur l'activité des collaborateurs • Informer
<p>Communiquer</p> <p>Transmettre et échanger des informations dans un contexte précis</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rendre l'information accessible à ses interlocuteurs • Se renseigner • Gérer son comportement • Intéresser son auditoire 	<ul style="list-style-type: none"> • S'affirmer • Négocier, argumenter • Réfuter • Animer, gérer la discussion • Informer

Source :Évéquoz (2004, pp. 141-149)

La première compétence énoncée par Évéquoz (2004) est «traiter l'information». Selon cet auteur, l'employé doit, à titre d'exemple, être en mesure de donner un sens à l'information qu'il reçoit, saisir l'essentiel du message, se souvenir de ce qu'on lui dit, exprimer son idée, faire des liens entre les informations qu'il possède et transférer l'information reçue dans un autre contexte. Il doit également être en mesure de produire une analyse et de défendre son point de vue.

Vient ensuite la compétence «Organiser» (Évéquoz, 2004). L'employé doit être capable de planifier, d'anticiper, de gérer un événement tout en gérant son temps. Pour ce faire, il doit, entre autres, se fixer des objectifs, énoncer ses priorités et anticiper certaines conséquences possibles.

La troisième compétence clé selon Évéquoz (2004) est celle de « résoudre des problèmes ». Le travailleur doit réagir adéquatement à une situation imprévue, être en mesure de proposer rapidement des solutions efficaces, être original dans ses solutions, établir une stratégie, maîtriser la situation, respecter ses obligations, connaître ses responsabilités, faire des choix qu'il pourra justifier et prendre des décisions.

Le travail d'équipe constitue également une compétence clé selon Évéquoz (2004). L'auteur affirme qu'un employé doit tenir compte du point de vue de ses collègues, faire des compromis, respecter le rôle du leader, faire preuve d'ouverture, être respectueux, poser des questions, collaborer à l'esprit d'équipe, ainsi que répondre précisément aux demandes de ses coéquipiers.

La capacité d'encadrer une équipe constituerait également une compétence clé pour Évéquoz (2004). Un employé doit donc être en mesure de garder la maîtrise d'une situation donnée, de définir les responsabilités et rôles de chacun, de connaître ses responsabilités, de

distribuer le tour de parole, de trancher lors de débats, de prioriser les tâches à accomplir, de responsabiliser et de valoriser les membres de son équipe. Il doit également s'imposer comme leader, négociateur, chercher l'information et la transmettre à son équipe.

La dernière compétence clé selon Évéquoz (2004) est la communication. Un employé doit, selon cet auteur, être en mesure d'introduire son propos, de produire un discours «précis, structuré et cohérent» (p. 148), de maîtriser ses émotions, d'utiliser le non-verbal et la gestuelle à son avantage, de partager son opinion, de faire preuve de tact, de «transmettre fidèlement les données utiles à la tâche, répondre précisément aux questions posées» (idem.). On s'attend également à ce que l'employé puisse considérer l'opinion des autres, contribuer à trouver un compromis, argumenter en insistant « sur les avantages de sa position» (Évéquoz, 2004, p. 149) et en accentuant «les points faibles de la position adverse» (idem). On s'attend finalement d'un employé qui communique bien qu'il soit en mesure de réfuter un argument et d'agir en tant qu'animateur dans une discussion. En lien avec la communication en milieu de travail, Lin et al. (2009) précisent que la pragmatique, élément clé de la communication, vient jouer un rôle important lorsque les travailleurs doivent, entre autres, interagir avec des collègues ou des clients n'ayant pas les mêmes origines ethniques. Les employés doivent adapter leur discours et leur message aux particularités de leur interlocuteur.

Il va sans dire que les compétences en employabilité telles qu'énoncées par Évéquoz (2004) s'appliquent à l'ensemble des travailleurs, peu importe leur scolarité ou leur emploi. Les travaux de cet auteur ont été repris par différents auteurs dans le domaine des ressources humaines. Par exemple, Nickson, Warhust, Commander, Hurrell et Cullen (2012) ont tenté de déterminer le lien entre l'emploi et ce qu'ils ont appelé les savoirs comportementaux ou *soft skills* requis pour œuvrer dans le domaine du commerce de détail. Bien qu'étant moins

exhaustifs que les travaux d'Évéquois (2004), ceux de Nickson et al. (2012) permettent de corroborer le fait qu'il est très important que les employés de ce domaine d'emploi puissent travailler avec d'autres (85% des répondants), composer avec les consommateurs (84% des répondants), démontrer de l'ouverture (65% des répondants) et présenter une bonne éthique de travail (63%). Puisque la présente recherche se déroule auprès d'élèves dysphasiques, il convient maintenant de regarder quelles sont les compétences en employabilité ciblées par les auteurs qui s'intéressent aux élèves en difficulté, dont les élèves dysphasiques font partie.

2.2.2 L'employabilité chez les élèves en difficultés

Joyal et Samson (2009) ont mené une étude auprès d'employeurs accueillant des stagiaires provenant de centres de formation en entreprise et récupération (CFER)⁴ qui visait à déterminer quels étaient les critères d'employabilité les plus importants pour eux. Les critères nommés ont par la suite été utilisés pour la création d'échelles visant à mesurer l'employabilité des élèves. Cette étude est intéressante puisqu'elle a été menée en contexte québécois tout en ciblant des élèves en difficulté et en relevant les compétences en employabilité les plus importantes aux yeux des employeurs. Le tableau 3 présente les compétences en employabilité retenues par Joyal et Samson au terme de leurs recherches. Pour consulter les définitions ainsi que les indicateurs du développement des compétences présentées dans ce tableau, le lecteur est invité à se référer à l'annexe 1.

⁴ Les CFER sont des établissements d'enseignement accueillant des jeunes présentant des difficultés d'apprentissage.

Tableau 3

Compétences en employabilité chez les élèves en difficulté selon Joyal et Samson

Éléments essentiels	Éléments importants	Éléments utiles
Communication	Assiduité	Honnêteté
Attitude positive envers l'autorité	Persévérance dans les tâches	Initiative
Souci des clients	Qualité du travail	Motivation
Hygiène corporelle	Sociabilité	Productivité
Politesse	Travail d'équipe	Endurance
Ponctualité	Respect des consignes	Maîtrise de soi
Tenue vestimentaire	Autonomie dans l'exécution des tâches	Utilisation de documents
	Raisonnement et résolution de problème	

Source : Joyal et Samson (2009).

Bien que les éléments nommés par Joyal et Samson (2009) soient présentés de manière différente, on retrouve dans leur proposition des compétences similaires à celles d'Évéquoz (2004). On retrouve en effet la communication, le travail d'équipe, la maîtrise de soi, la résolution de problème, la motivation, l'initiative et le souci du travail chez tous les auteurs.

Ainsi, parce que les compétences en employabilité ciblées par Joyal et Samson (2009) prennent à la fois en compte le contexte québécois et celui des élèves en difficulté (dont les élèves dysphasiques) en plus de reprendre les caractéristiques de l'employabilité plus généralement admises, les travaux de ces auteurs ont été retenus pour cette recherche.

2.2.3 La dysphasie et son impact sur les compétences en employabilité

En reprenant les caractéristiques de la dysphasie présentées dans le tableau 1 et en les plaçant en adéquation avec les compétences en employabilité, force est de constater que la dysphasie a un impact important sur l'employabilité d'un individu.

Les individus dysphasiques ont de la difficulté dans les interactions verbales, cela nuit à leur habileté à communiquer, que ce soit avec des collègues, leur patron ou des clients. En effet, De Champlain et ses collaborateurs (2001) expliquent que le tour de parole, le maintien du sujet de conversation, l'adaptation à autrui et les réparations des échecs dans la communication sont problématiques pour ces élèves. Or, selon Zarifian (2010), «La communication et sa réussite sont au cœur du travail» (p. 140). La compétence à travailler en équipe est également compromise par cette difficulté. Qui plus est, dans le monde du travail actuel, le travail d'équipe est omniprésent : on argumente, on planifie et on prend des décisions en équipe (Évéquois, 2004; Joyal et Samson, 2009; Zarifian, 2010).

Le fait que les individus dysphasiques possèdent un vocabulaire limité a un impact sur leur capacité à lire, mais aussi sur leur compétence à faire preuve de maîtrise de soi et de politesse (De Champlain et al., 2001). En effet, il peut être très frustrant d'avoir du mal à se faire comprendre. Il est également difficile pour ces individus de vouvoyer leur patron ou leurs clients. Or, la politesse fait partie des éléments essentiels relevés par Joyal et Samson (2009).

La difficulté à tenir compte des informations verbales dans différentes situations peut par exemple poser problème lorsque les employés présentant une dysphasie doivent travailler en équipe (où tout le monde parle en même temps) (De Champlain et al., 2001; Wadman et al., 2011c; Zarifian, 2010). Le fait de présenter un travail de qualité qui tienne compte des consignes et faire preuve d'un souci des clients peuvent également s'avérer difficiles (Justice, 2009). Afin d'illustrer le lien entre la difficulté à tenir compte d'informations verbales et le souci du client, pensons à un employé d'une chaîne de restauration rapide qui doit compléter la commande d'un client présentant une allergie alimentaire. Il serait alors critique que l'employé soit en mesure de saisir le besoin que le client lui communique afin de ne pas

commettre d'erreur dans sa commande. Les employeurs s'attendent également à ce que leurs employés soient en mesure de comprendre les demandes des clients et de se faire comprendre dans leurs interactions. En restant dans le domaine de l'alimentation, pensons à l'employé (ou le stagiaire) dans un comptoir de restauration rapide qui devrait adapter le volume de sa voix au bruit ambiant et où il doit s'assurer d'avoir bien compris la commande du client afin de la remplir adéquatement. La dysphasie ayant un impact sur la phonologie, il pourrait arriver à un individu dysphasique d'avoir du mal à s'adapter à une telle situation (De Champlain et al., 2001).

Comme la dysphasie s'accompagne de troubles du langage écrit, en situation d'emploi ou de stage, cela peut aussi avoir un impact sur la capacité à lire, à utiliser des documents écrits (recettes, procédures, bons de commande ou consignes de sécurité) et à utiliser des ressources informatiques, on peut alors penser à une caisse enregistreuse (Desjardins, 2006). Un autre exemple de l'utilisation de la lecture et de l'écriture en milieu de travail ou de stage est celui d'un employé qui se fait demander de confectionner une affiche pour informer les clients d'une promotion. Il doit alors être en mesure d'orthographier correctement les mots qui lui seront dictés.

La difficulté à saisir les indices temporels qu'ont les individus dysphasiques peut entraîner un manque de ponctualité chez eux (De Champlain et al., 2001). Par exemple, pensons à l'employé qui se voit octroyer 15 minutes de pause, mais qui ne parvient pas à calculer à quelle heure il doit être de retour à son poste.

Les individus présentant une dysphasie ont du mal à acquérir des concepts nouveaux (Conti-Ramsden et al., 2006). Cela peut avoir un impact sur leur compétence à faire preuve d'autonomie dans l'exécution des tâches et de sens des responsabilités étant donné qu'ils

mettent plus de temps à maîtriser ce qu'on leur montre. Cela les rend moins productifs et peut affecter la qualité de leur travail de même que leur initiative. Finalement, le manque d'autonomie des employés dysphasiques se répercute sur leur productivité et leur prise d'initiative (Wadman, Durkin et Conti-Ramsden, 2008).

Ces derniers présentent également des limitations par rapport à la socialisation et sont plus gênés que leurs pairs non dysphasiques (Wadman, Durkin et Conti-Ramsden, 2011b). Cela peut nuire à leur créativité, à leur initiative, à leur travail d'équipe, à leur souci des clients et à leur sociabilité.

Le tableau 4 résume l'adéquation entre les difficultés vécues par les individus dysphasiques et certaines des compétences en employabilité de Joyal et Samson (2008).

Tableau 4

L'adéquation entre les caractéristiques de la dysphasie et certaines des compétences en employabilité de Joyal et Samson (2008).

Caractéristiques de la dysphasie	Compétences en employabilité
<ul style="list-style-type: none"> • Difficultés dans les interactions verbales • Vocabulaire limité 	<ul style="list-style-type: none"> • Communication • Travail d'équipe • Maîtrise de soi • Politesse
<ul style="list-style-type: none"> • Difficulté à tenir compte des informations verbales dans différentes situations 	<ul style="list-style-type: none"> • Souci des clients • Travail d'équipe
<ul style="list-style-type: none"> • Trouble du langage écrit 	<ul style="list-style-type: none"> • Informatique • Utilisation de documents
<ul style="list-style-type: none"> • Difficulté à saisir les indices temporels 	<ul style="list-style-type: none"> • Ponctualité
<ul style="list-style-type: none"> • Difficulté à acquérir des concepts nouveaux 	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomie dans l'exécution des tâches • Sens des responsabilités • Initiative • Productivité • Qualité du travail
<ul style="list-style-type: none"> • Limitation par rapport à la socialisation • Gêne 	<ul style="list-style-type: none"> • Savoir travailler en équipe • Souci des clients • Initiative • Sociabilité • Créativité
<ul style="list-style-type: none"> • Difficulté par rapport à l'autonomie 	<ul style="list-style-type: none"> • Productivité • Initiative

Source : Clegg et ses collaborateurs, (2005), Cohen (2002), Durkin et Conti-Ramsden (2007), Gérard (1993), John et Mautret-Labbe (2011), Joyal et Samson (2009), Pouliot et al. (2012), Soares-Boucaud et al. (2009), Spencer et ses collaborateurs (2010), Wadman et ses collaborateurs (2011a; 2011b, 2011c) ainsi que Whitehouse et ses collaborateurs (2009).

Afin d'amener les élèves dysphasiques inscrits à la FPT à développer leurs compétences en employabilité, il est nécessaire de leur offrir des situations d'apprentissage qui reflètent la complexité du monde du travail (Évéquoz, 2004; UK Commission for Employment and Skills, 2009) tout en prenant en compte les difficultés spécifiques qui sont les leurs et en les amenant à en prendre conscience. En effet, rejoignant Finot (2000), Point et ses collaborateurs (2015) affirment que «la prise de conscience de ses compétences de même que

le repérage de ses caractéristiques personnelles et de ses motivations sont des traits essentiels au développement de l'employabilité» (p. 189). Il est donc important, en plus de bien prendre en compte les caractéristiques de la dysphasie et de l'employabilité, de viser la connaissance de soi dans l'élaboration du présent dispositif pédagogique.

Par ailleurs, afin de respecter les balises de la recherche développement, la conception, la réalisation et la mise à l'essai d'un dispositif pédagogique visant le développement des compétences en employabilité des élèves dysphasiques doivent également prendre en compte le contexte particulier de la formation préparatoire au travail (FPT).

2.3 La Formation préparatoire au travail (FPT)

La FPT est offerte au Québec depuis 2008 (MELS). S'adressant aux adolescents âgés de 15 ans et plus n'ayant pas atteint les acquis du primaire, la FPT est plus qu'une passerelle vers une certification puisqu'elle «embrasse aussi l'idée d'une formation qualifiante favorisant l'insertion socioprofessionnelle des jeunes pour qui l'école représente un défi de taille» (Rousseau et al., 2012).

Afin d'atteindre les objectifs de la FPT, le programme comprend 900 heures de formation pour chacune des trois années du programme. Pour chaque année, les élèves suivent à la fois de la formation générale et pratique, mais la proportion de l'une et l'autre varie (voir tableau 5). Par exemple, en première année de FPT, les élèves ont 700 heures de formation générale et 200 heures de formation pratique. Cette proportion est inversée en troisième année alors que les élèves ont 250 heures de formation générale et 650 heures de formation pratique. Il est à noter que sur les 200 heures de formation pratique à l'an 1 du programme, la grande majorité est vécue en classe dans le cadre de cours. Il revient donc aux enseignants intervenant

auprès de ces élèves de développer leurs compétences en employabilité dans le contexte de la classe.

Tableau 5

Répartition des 900 heures d'enseignement à la FPT

An 1	An 2	An 3
Formation générale		
Langue d'enseignement (150 h)	Langue d'enseignement (100 h)	Langue d'enseignement (50 h)
Langue seconde (50 h)	Langue seconde (50 h)	-
Mathématiques (150 h)	Mathématiques (100 h)	Mathématiques (50 h)
Expérimentations technologiques et scientifiques (100h)	-	-
Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté (50h)	Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté (50h)	Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté (50h)
Éduc. physique et à la santé (50h)	Éduc. physique et à la santé (50h)	-
Autonomie et participation sociale (100 h)	Autonomie et participation sociale (100 h)	Autonomie et participation sociale (50 h)
Temps non réparti (50h)	Temps non réparti (50h)	Temps non réparti (50h)
Formation pratique		
Préparation au marché du travail (50h)	Préparation au marché du travail (100h)	Préparation au marché du travail (50h)
Sensibilisation au monde du travail (150h)	Insertion professionnelle (300 h)	Insertion professionnelle (600 h)

Source : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008).

Bien que la présente recherche se concentre uniquement sur les élèves présentant une dysphasie, les élèves qui fréquentent la FPT ne sont pas tous dysphasiques. En effet, dans le programme et les écrits sur la FPT (Rousseau et al., 2012), il est mentionné que les élèves fréquentant la FPT sont des élèves présentant des difficultés scolaires, mais sans en mentionner la nature. Ainsi, dans un groupe de FPT, on retrouve des élèves pouvant avoir des difficultés comme une dyslexie, une déficience intellectuelle, un trouble déficitaire de l'attention, une dyspraxie, un trouble du spectre de l'autisme ou un traumatisme crânien, pour

ne nommer que ceux-ci. Dans certains contextes, des groupes de FPT peuvent être constitués à partir du type de difficultés vécues par les élèves. À titre d'exemple, on pourrait retrouver des groupes rassemblant les élèves présentant une dysphasie, d'autres regroupant des élèves présentant des troubles relevant de la psychopathologie ou encore des troubles du comportement.

Une autre caractéristique de la FPT, qui variera d'un milieu à l'autre, est l'organisation de l'enseignement. En effet, l'ensemble des cours de la formation générale de l'an 1 du programme de FPT peut être soit donné par un seul titulaire, soit par différents enseignants, chacun responsable de sa matière. Le programme de formation publié par le MELS (2008) présente des compétences à développer et des contenus à couvrir pour chaque matière. L'enseignant doit donc sélectionner les notions qu'il souhaite enseigner à ses élèves puisqu'il dispose de la latitude requise pour le faire (MELS, 2008).

2.4 Des dispositifs pour favoriser le développement des compétences en employabilité des élèves dysphasiques

Différentes pistes d'inspiration s'offrent à un enseignant qui en serait à sa première année à la FPT. Néanmoins, comme il a été mentionné dans la partie 1.4.3, elles ne conviennent pas toujours et demandent des ajustements importants afin de favoriser le développement des compétences en employabilité des élèves dysphasiques inscrits à la FPT. Toutefois, parmi celles-ci, l'utilisation du journal en classe et le programme «Enseignement de la communication orale aux élèves du secondaire présentant une dysphasie » semblent être les plus près des besoins identifiés par cette recherche et constituent par le fait même des sources d'inspiration à décortiquer davantage.

2.4.1 L'utilisation du journal en classe

Au Québec, la Chaire de recherche Normand-Maurice a publié de nombreuses recherches sur les CFER. Myre-Bisaillon et ses collaborateurs (2007) présentent les CFER comme étant « une alternative éducative aux jeunes en grandes difficultés de 16 à 18 ans » (p. 206) visant l'employabilité et l'insertion socioprofessionnelle des élèves. Selon Samson (2009), il s'agit d'élèves dont le vécu scolaire est marqué d'échecs et qui présentent des difficultés majeures d'apprentissage. Dans une étude menée sur les compétences langagières des élèves fréquentant les CFER, Myre-Bisaillon et ses collaborateurs (2007) soutiennent que

[les] difficultés éprouvées par les élèves qui composent l'échantillon sont multiples, les principales étant : difficultés d'apprentissage, doubleurs, décrocheurs et manque de motivation, problèmes ou troubles du comportement, déficience intellectuelle, dyslexie et dysphasie (p. 208).

On retrouve donc des élèves dysphasiques dans les CFER comme c'est le cas à la FPT.

La pédagogie dans les CFER se caractérise par quatre stratégies phares : l'utilisation du journal en classe, le fichier orthographique, les caravanes de développement durable et le programme «Reconnaitre ses limites pour mieux se concevoir» (Arsenault, Bastien, Fitzback et Thérien, 2000; Boutet, 2009; Centre Francois-Michelle, 2007; Couture, Bélanger et Arsenault, 1995; Myre-Bisaillon et al., 2007; Plessis-Bélaïr et al., 2009; Rousseau, 2003; Rousseau et al., 2007; Samson, 2009). Ces stratégies sont mises en place dans un contexte particulier qui est celui du décroisement où deux enseignants sont présents en classe et où ces derniers ont une grande flexibilité pour modifier l'horaire selon les besoins des contenus à enseigner (Rousseau et al., 2007). Étant donné cette situation, il est très difficile d'exporter ces stratégies dans d'autres contextes (Rousseau et al., 2007).

Il a donc été décidé de ne retenir que l'utilisation du journal comme source d'inspiration en classe de même que pour le présent dispositif pédagogique. En dépit des importantes différences structurelles entre le contexte de la FPT et celui des CFER, il semble possible d'intégrer le journal en classe puisque cette stratégie pédagogique est largement documentée dans la littérature. En effet, de nombreux auteurs ont effectué des recherches portant sur l'intégration du journal à la pédagogie, et ce, dans une variété de contextes. Notons, Street (2002) qui mentionne que la lecture du journal favorise le développement des compétences en lecture des élèves ainsi que leur engagement social, leur esprit critique, leur motivation à lire et leur compréhension de l'actualité. Il soutient également que les techniques de résolution de problèmes des élèves sont améliorées par la lecture du journal en classe. Cela pourrait permettre le développement de la compétence à travailler en équipe des élèves. Il convient de mentionner ici que la stratégie du fichier orthographique aurait pu être retenue et utilisée dans le but de développer la capacité à écrire des élèves, mais la chercheuse a préféré ne pas surcharger la routine du matin et de s'en tenir à la lecture du journal. En effet, une vingtaine de minutes, parfois plus, ont été réservées à la routine du journal. En intégrant le fichier orthographique, il y avait une crainte qu'on doive consacrer quotidiennement près d'une demi-période à cette routine. Étant donné le cadre de la FPT qui diffère du décloisonnement offert dans les CFER (Rousseau et al., 2007) et afin de ne pas trop empiéter sur les autres matières au programme de même que sur les contenus à voir en français, le fichier orthographique n'a pas été implanté dans le cadre de la présente recherche.

L'utilisation du journal dans les CFER comme matériel pédagogique est bien documentée dans la littérature. Selon les auteurs consultés, dans les CFER, l'utilisation du journal vise à la fois à « augmenter la capacité de lecture et le vocabulaire de base des jeunes »

(Myre-Bisaillon et al., 2007, p. 207) ainsi que l'amélioration de leur connaissance de l'actualité locale. Selon ces mêmes auteurs,

Les stratégies d'utilisation du journal prescrites dans le programme des CFER (Couture, Bélanger et Arsenault, 1995) sont les suivantes : période de lecture quotidienne, identification de trois types de nouvelles (internationale, nationale, régionale), identification systématique des mots de vocabulaire nouveaux ou problématiques (consignés au fichier orthographique), discussion de groupe, échange verbal ou tour de parole après chaque période de lecture, résumés écrits des nouvelles identifiées consignés au cartable et réalisation d'activités variées découlant du journal (Myre-Bisaillon et al., 2007, p. 207).

Myre-Bisaillon, Sorin et Pelletier (2009) ont mené une étude sur la perception de l'utilisation du journal comme outil pour favoriser le développement de la littératie des élèves dans un CFER. Les résultats de cette recherche sont les suivants : les enseignants interrogés affirment tous avoir recours au journal en classe pour une période de 15 à 20 minutes par jour. Ces derniers demandent aux élèves d'identifier trois types de nouvelles (internationale, nationale et régionale), de noter le titre des articles qu'ils ont retenus et de les résumer en quelques phrases. Ensuite, une discussion est animée par l'enseignant portant sur un thème en particulier, selon ce qu'on retrouve dans le journal. Les élèves sont invités à partager leurs découvertes et leurs questionnements. Ils en profitent aussi pour noter les mots qu'ils ne connaissaient pas dans leur fichier orthographique. Comme les élèves tendent à se limiter à certaines parties du journal, l'horoscope par exemple, il arrive que les enseignants imposent une partie à parcourir ou un article à lire.

Selon les élèves rencontrés dans le cadre d'un groupe de discussion par des chercheuses, la lecture du journal est un bon moyen d'améliorer sa capacité à lire. Ils affirment

que leur compréhension est favorisée par les discussions en groupe et le travail d'équipe qu'ils peuvent faire (Plessis-Bélair et al., 2009). En outre,

[le] relatif choix des articles, la nouveauté quotidienne des sujets traités, la capacité de parler de ces sujets d'actualité avec parents et amis ainsi que l'assurance que le contexte ne leur fera pas vivre un nouvel échec participent assurément au plaisir de lire ou, du moins, de la volonté d'essayer à nouveau, malgré les échecs antérieurs Plessis-Bélair et al. (2009, p. 106).

Par cette activité, il est donc possible de sociabiliser et de développer la capacité de travailler en équipe ainsi que de faire preuve de maîtrise de soi et de politesse. Cela permettra donc de développer des compétences en employabilité qu'un travailleur doit maîtriser et qui sont aussi des difficultés que peuvent avoir les personnes présentant une dysphasie (Boudreault et Michallet, 2011; Conference Board du Canada, 2000; Durkin et Conti-Ramsden, 2007; Gérard, 1993; Joyal et Samson, 2009; UK Commission for Employment and Skills, 2009).

En ce qui a trait à la communication orale, les élèves sont enclins à discuter de leur lecture et apprécient le fait d'avoir davantage de sujets de conversation avec leurs amis et leur famille, ce qui, encore ici, pourrait constituer un gain important pour les élèves dans le cadre de la présente recherche. En effet, les versants expressif et réceptif du langage seront travaillés (De Champlain et al., 2001). Qui plus est, comme les adolescents dysphasiques peuvent avoir moins de relations sociales que les adolescents ne présentant pas cette problématique (Wadman et al., 2008), le fait de détenir certaines connaissances de l'actualité pourra les aider à s'intégrer aux conversations autour d'eux.

La lecture du journal en classe s'avère être une piste intéressante pour la présente recherche puisqu'elle pourrait permettre aux élèves dysphasiques d'améliorer leur niveau de littératie (Myre-Bisaillon et al., 2007; Normand et Benoit, 2012) de même que plusieurs

compétences en employabilité : la sociabilité, la politesse, la maîtrise de soi, la communication et le travail d'équipe (Évéquoz, 2004; Joyal et Samson, 2009).

2.4.2 L'enseignement de la communication orale aux élèves du secondaire présentant une dysphasie

Le programme «Enseignement de la communication orale aux élèves du secondaire présentant une dysphasie» fournit «une démarche systématique et structurante de l'enseignement de certaines habiletés de communication orale auprès des élèves ayant des difficultés langagières avec l'appui d'un matériel particulier. Il offre une réflexion sur l'activité langagière dans l'interaction » (Pouliot et Vychtyil, 2012, p. 14) et peut constituer une piste de réflexion intéressante pour la création du présent dispositif. Concrètement, on propose aux enseignants une démarche pédagogique et une séquence de huit situations d'apprentissages créées sur le même modèle traitant de variables de la communication choisies. Les variables, terme utilisé par les auteures pour définir les dimensions du langage, qui sont traitées par les situations d'apprentissage proposées se retrouvent dans le tableau 6.

Tableau 6

Les variables traitées par les situations d'apprentissage proposées par Pouliot et Vychtyil (2012)

Situation d'apprentissage	Variables traitées
1	Rôles sociaux et positions
2	Lien entre les interlocuteurs
3	Lieux Rôles prédominants
4	Nombre de participants à l'échange Groupe majoritaire
5	Moment et durée de l'échange
6	But de l'échange
7	Attitude et réactions émotives (incluant le non verbal) 7A : Rôles scolaires 7B : Rôles professionnels
8	Profil personnel et socioprofessionnel

Source : Pouliot & Vychtyil (2012, p. 71)

La méthode proposée est celle de l'enseignement explicite. Chaque période est divisée en trois temps : la préparation, la réalisation et l'intégration. Afin d'utiliser les situations d'apprentissage en classe, les enseignants peuvent recourir à «des vidéos, des scénarios, des situations présentées sous forme de textes, des jeux de rôles, des supports (affiches, fiches, icônes, photos, marottes), des discussions de groupe et des fiches d'écoute » (Pouliot et Vychtyil, 2012, p. 42).

Il est à noter que l'exploitation d'une situation d'apprentissage s'échelonne sur plus d'une période de classe. Les paragraphes suivants décrivent la séquence de chaque situation d'apprentissage telle que Pouliot & Vychtyil (2012) l'expliquent.

Premièrement, l'enseignante situe la variable travaillée parmi toutes les composantes du langage. Ensuite, elle présente les personnages qui seront vus dans la vidéo. Par la suite, les élèves visionnent la vidéo illustrant une situation concrète de communication, le dialogue entre un commis et un client, par exemple. Ils sont invités à noter certains indices (dialogues, objets, caractéristiques des personnages) qui pourront leur être utiles afin de déterminer par exemple le lieu, le rôle des personnages, le lien qui les unit. Le visionnement de ces courtes capsules peut se faire plus d'une fois. S'en suit une mise en commun des réponses des élèves. Chaque situation comprend plus d'une capsule vidéo illustrant tantôt un exemple d'une situation de communication correcte et tantôt un exemple où l'un des interlocuteurs commet un impair, en posant des questions trop personnelles à un collègue que l'on rencontre pour la première fois, par exemple.

Dans un deuxième temps, les élèves sont invités à lire de courts scénarios décontextualisés. Ils devront, comme dans les exercices précédents, déceler les indices leur permettant d'identifier certaines variables de la situation de communication.

Troisièmement, les élèves liront une situation de communication. Ils n'auront que les dialogues pour comprendre ce qui se passe dans la situation. Cet exercice sera suivi d'un exercice de jeu de rôles.

À travers chaque activité, les élèves sont donc amenés à communiquer, à travailler en équipe, à socialiser et à raisonner (Joyal et Samson, 2009). Bien entendu, l'enseignant peut adapter ou modifier le contenu des situations d'apprentissage afin de les rendre accessibles à tous ses élèves. Par ailleurs, Pouliot et Vychtyl (2012) invitent les enseignants à «décrocher» du modèle proposé afin de pallier des difficultés supplémentaires que leurs élèves pourraient éprouver en lien avec les thématiques traitées. Rappelons ici que le matériel est destiné aux

élèves des deux cycles du secondaire et que certains élèves visés sont non-lecteurs alors que d'autres pourraient être intégrés à des classes ordinaires.

Notons également que chaque situation reprend la variable traitée dans la précédente à l'exception de la huitième situation. Cette dernière est indépendante des autres et traite spécifiquement d'employabilité. Au moment de la conception, de la réalisation et de la mise à l'essai du dispositif pédagogique, cette situation n'était toutefois pas disponible.

L'intégration du programme «Enseignement de la communication orale aux élèves du secondaire présentant une dysphasie » s'avère être une piste d'inspiration intéressante pour le présent dispositif. On y travaille les compétences en employabilité suivantes : la communication, le travail d'équipe, la sociabilité, la politesse, la maîtrise de soi et l'utilisation de documents.

2.5 Les dispositions à agir

En marge de la création du dispositif pédagogique, la présente recherche vise à identifier les dispositions à agir des enseignants qui peuvent favoriser le développement des compétences en employabilité des élèves dysphasiques inscrits à la FPT.

Ria (2014) définit les dispositions à agir comme «l'ensemble des composantes perceptives, interprétatives, cognitives, émotionnelles, intentionnelles et actionnelles mobilisées dans une même classe de situations» (p. 79). Celles-ci varient selon un processus non-linéaire influencé par une multitude de facteurs tels : «les conditions d'enseignement, les traits de personnalité de l'enseignant(e), son parcours de formation, son répertoire de gestes professionnels, etc.» (Ria, 2014, p. 79). Plazaola Giger et Rouve-Llorca (2014) précisent que les dispositions réfèrent à «un ensemble de notions, savoirs, capacités, compétences, habitus qui sont citées dans les études sur la formation au gré des critiques et des révisions

conceptuelles successives» (p. 89). Enfin, Muller (2014) distingue les dispositions à agir des compétences en soulignant qu'une compétence suppose une évaluation de la qualité d'une action alors qu'une disposition ne suppose pas nécessairement un lien causal.

Il semblerait qu'aucune recherche n'ait fait état de telles dispositions à agir à favoriser ou à proscrire en classe. Masciotra, Roth et Morel (2008) abordent l'importance de l'intelligence dispositionnelle dans l'acte d'enseigner, mais réfèrent davantage à des dispositions biologiques comme le sommeil et le stress, ce qui n'est pas l'objet de la présente recherche.

Néanmoins, la notion de l'effet enseignant a été documentée. D'abord, les gestes posés par les enseignants en action ont été étudiés par Bruderman et Pélissier (2008). Ces auteurs définissent les gestes professionnels comme étant des

« actions » menées par l'enseignant au cours de sa séance de formation, qui peuvent prendre la forme d'actes de langage (expressions, phrases ou mots), d'actions gestuelles (par exemple, déplacement de son corps dans l'espace, mouvement du doigt, du bras ou encore de la tête) ou encore d'expressions du visage (par exemple, de surprise, de non compréhension) et qui fonctionnent davantage en « configurations d'actions » (par exemple, acte(s) de langage + action(s) gestuelle(s)) que de manière isolée (p. 22).

Au-delà de la gestuelle, l'attitude de l'enseignant a été définie par Poirier, Lessard, Fortin et Yergeau (2013) comme étant un facteur de protection contre le décrochage scolaire, surtout chez les garçons.

Les études portant spécifiquement sur le développement de l'employabilité se contentaient pour leur part de faire état des compétences spécifiques à privilégier chez les formateurs sans nécessairement proposer de pistes de travail concrètes (Évéquoz, 2004; Joyal et Samson, 2009; Point et al., 2015). Pour sa part, Bilodeau (2009) a démontré qu'il était important de conscientiser les adolescents à l'importance des compétences en employabilité, mais sans pour autant fournir de pistes d'action concrètes en ce qui concerne les dispositions à

adopter par l'enseignant. Il s'agit néanmoins d'une piste de réflexion intéressante. Par ailleurs, tel que mentionné plus haut, le programme «Reconnaitre ses limites pour se concevoir» propose qu'en sensibilisant les élèves à leurs difficultés on peut les aider à augmenter leur maturité vocationnelle. Il s'agit également d'une veine à exploiter (McMurchie, 2002; Rousseau et al., 2007). Enfin, la pédagogie sous-jacente au programme «Enseigner la communication orale aux élèves du secondaire présentant une dysphasie», l'enseignement explicite, peut aussi servir de point de départ dans la disposition à agir de l'enseignant (Pouliot et Vychtyil, 2012).

2.6 Le référentiel de la recherche

Le référentiel, de la présente recherche, seconde étape du modèle d'Harvey et de Loiseau (2009) regroupe donc plusieurs volets qui servent de point de départ à la conception du dispositif pédagogique.

Premièrement, il est essentiel de retenir certaines caractéristiques des individus présentant une dysphasie. Ces derniers peuvent, entre autres, présenter des difficultés dans les interactions verbales, avoir un vocabulaire limité, être gênés et éprouver de la difficulté à tenir compte des informations verbales dans différentes situations (Durkin et Conti-Ramsden, 2007; Durkin et al., 2012; Durkin et al., 2011; Spencer et al., 2010). Certains ont également certaines limitations par rapport à la socialisation ainsi qu'un trouble du langage écrit (De Champlain et al., 2001; Wadman et al., 2011b, 2011c).

Deuxièmement, il convient ici de répéter les compétences en employabilité travaillées par le dispositif. Celles qui ont été ciblées sont la communication, le travail d'équipe, la sociabilité, la politesse, la maîtrise de soi ainsi que l'utilisation de documents (Joyal et Samson, 2009).

Troisièmement, il convient de tenir compte des particularités du programme de FPT. Il s'agit d'un programme regroupant 700 heures de formation générale qui offre une grande latitude aux enseignants, mais pour lequel peu de matériel pédagogique existe (MELS, 2008; Point et al., 2015).

Le présent dispositif pédagogique s'inspire de quelques pistes d'interventions inspirantes que sont le programme «Enseignement de la communication orale aux élèves du secondaire présentant une dysphasie» (Pouliot et Vychtyil, 2012) ainsi que la lecture du journal en classe (Myre-Bisaillon et al., 2007; Rousseau et al., 2007). Il est également construit en tenant compte des dispositions à agir favorisant l'employabilité comme de sensibiliser les adolescents à l'importance d'avoir de bonnes compétences en employabilité, d'amener l'élève à connaître ses difficultés d'apprentissage et de recourir à l'enseignement explicite (Bilodeau, 2009; Finot, 2000; Point et al., 2015; Pouliot et Vychtyil, 2012).

Tel que mentionné dans le chapitre précédent, les objectifs de la recherche sont d'élaborer et mettre à l'essai en classe un dispositif pédagogique utilisable par des enseignants à la première année de la FPT qui contribue au développement des compétences en employabilité de leurs élèves dysphasiques et qui tient compte du contexte dans lequel ils œuvrent tout en étant validé scientifiquement (objectif 1), d'analyser et d'interpréter l'apport de ce dispositif pédagogique au développement des compétences en employabilité des élèves dysphasiques en FPT (objectif 2) et d'identifier les dispositions à agir des enseignants qui s'arriment au dispositif pédagogique afin de favoriser le développement des compétences en employabilité des élèves dysphasiques inscrits à la FPT (objectif 3).

En cohérence avec le modèle de recherche développement de Harvey et Loiselle (2009), qui sera présenté dans le prochain chapitre, le cadre théorique a présenté les théories

générales et les expériences de développement antérieures qui constituent le référentiel utilisé pour mener à bien cette recherche. Celui-ci prend appui à la fois sur les écrits au sujet de la dysphasie, de l'employabilité, du contexte d'enseignement qu'est la FPT et de deux pistes d'intervention qui semblent particulièrement inspirantes pour la recherche.

CHAPITRE III
MÉTHODOLOGIE

Comme mentionné dans le chapitre portant sur la problématique, c'est une démarche de recherche développement qui a été retenue afin de répondre à la question suivante : « Quels principes pédagogiques peuvent être dégagés d'une recherche développement d'un dispositif pédagogique destiné aux élèves dysphasiques inscrits à la FPT visant le développement de leurs compétences en employabilité? ». Le présent chapitre traite donc de l'aspect méthodologique de la recherche et se divise en quatre sections. La première partie précise le type de recherche et les étapes qui y sont associées, la seconde présente plus précisément la phase méthodologie du modèle d'Harvey et Loïselle (2009) et ses différentes composantes. Le calendrier de la recherche est ensuite présenté alors que le volet des limites de la recherche vient compléter le chapitre.

3.1 Le courant pragmatique et la recherche développement

La présente démarche s'inscrit dans un courant pragmatique. En effet, étant donné qu'elle a comme particularités le fait que la chercheuse soit directement impliquée dans le processus en tant qu'enseignante dans la classe et qu'elle vise la conception d'un dispositif pédagogique répondant spécifiquement à une problématique issue de la pratique, cette recherche se situe dans l'action et dans la confrontation entre théorie et pratique, tout comme le pragmatisme. D'ailleurs, Bourrel (2008) soutient que «[le] pragmatisme est une méthode pour ce qui est en train de se faire (le faire-émerger) non pour ce qui est fait ou pour ce qui doit être fait» (p. 100).

Le courant pragmatique est un dérivé philosophique dont Peirce (2002) serait, avec Dewey, Mead et James, l'un des fondateurs (Cherryholmes, 1992). Creswell (2003) distingue ce courant du postpositivisme en affirmant qu'il s'agit d'une vision du monde, de situations et de conséquences plutôt que d'antécédents (p. 6). L'auteur affirme

également que le chercheur pragmatiste regarde le monde et choisit de procéder à sa recherche en se basant sur les conséquences qu'il souhaite obtenir. C'est exactement ce qui a été fait ici. En effet, la démarche relatée dans ce mémoire a d'abord été construite en fonction de la finalité recherchée : favoriser le développement des compétences en employabilité des élèves dysphasiques inscrits à la FPT. Il convient d'ajouter ici que le courant pragmatique s'intéresse aux conséquences des actions – ici, des interventions en classe – et qu'il est centré sur la problématique – les compétences en employabilité des élèves dysphasiques. Qui plus est, le courant pragmatique est pluraliste et orienté sur la pratique réelle. La chercheuse ici n'a pas la prétention de présenter la seule solution au problème soulevé (Creswell, 2003).

Étant donné que, dans le cadre d'une recherche développement, il importe de s'assurer « du caractère novateur du produit développé » et « d'établir, par une analyse, des écrits, les liens entre l'expérience de développement réalisée et un corpus de connaissances reconnu scientifiquement » (Harvey et Loiselle, 2009, p. 106), ce type de recherche paraissait tout à fait adéquat dans le présent contexte. En effet, comme il a été souligné dans la problématique, trop souvent les enseignants en FPT qui doivent développer les compétences en employabilité de leurs élèves dysphasiques vont « bricoler » des activités en adaptant tant bien que mal les ressources qui sont disponibles. Or, cette situation est loin d'être idéale, notamment parce qu'elle répondra essentiellement à un besoin ponctuel et souvent pressant et ne sera pas le résultat d'une démarche systématique s'appuyant sur des sources validées scientifiquement. En mettant en place une recherche développement, il est donc possible à la fois de développer un dispositif et aussi de faire avancer les connaissances en ce qui concerne le soutien

nécessaire pour favoriser le développement des compétences en employabilité des élèves dysphasiques à la FPT. Cela rejoint le propos d'Harvey et Loïselle (2009) qui soutiennent qu'il faut distinguer le développement de la recherche développement. En effet, le second sous-tend une démarche scientifique visant l'avancement des connaissances alors que la première ne vise que la production de matériel.

Van der Maren (1995) souligne que la recherche développement «peut prendre trois formes : le développement de concepts, le développement d'objets et le développement ou perfectionnement d'habiletés personnelles en tant qu'outils professionnels» (p. 179). La forme privilégiée dans ce projet est celle qui s'apparente au développement d'objets visant à résoudre des problèmes liés à la pratique. Pour Loïselle (2001), il faut bien distinguer le développement d'un outil pédagogique de la recherche développement. En effet, dans le cas d'une recherche développement, «le chercheur analyse l'expérience de développement du produit en mettant en évidence les décisions prises [...], les fondements de ces décisions et l'évolution du produit suite aux diverses mises à l'essai » (Loïselle, 2001, p. 87), ce qui n'est pas le cas dans une démarche de développement d'outil pédagogique.

Une fois cette précision apportée, il importe de baliser la démarche de recherche développement qui a été utilisée dans ce projet. Dans un travail de proposition d'un modèle de recherche développement, Harvey et Loïselle (2009) ont comparé différents modèles existants. Leur constat est que malgré une certaine diversité dans les modèles, il y a de grandes similitudes dans les propositions de démarches qui sont faites. Le chercheur souhaitant recourir à ce type de méthodologie peut donc choisir de suivre

intégralement ou en partie un modèle existant ou en élaborer un nouveau. La présente recherche est basée sur le modèle d'Harvey et Loisel (2009) présenté au tableau 7.

Tableau 7

Modèle de recherche développement d'Harvey et Loisel (2009)

Origine de la recherche	Référentiel	Méthodologie	Opérationnalisation	Résultats
Problème à résoudre	Recension des écrits	Méthodes et outils	Conception de l'objet	Analyse des résultats
Idée de développement	1- Théories a. Rapports de recherche 2- Expériences de développements antérieurs 3- Public cible	1- Position épistémologique 2- Modèle d'action a. Analyse de la demande b. Cahier des charges	Réalisation	Mise à jour des principes
Question (s)	4- Domaine d'apprentissage	c. Devis des connaissances d. Stratégies d'évaluation	Mises à l'essai	Rédaction et diffusion des rapports
Objectifs	5- Pédagogie 6- Principes de conception 7- Technologies	3- Outils de collecte de données 4- Outils d'analyse des données 5- Éthique	1- Fonctionnelle 2- Empirique 3- Systémique	
Intérêts	Élaboration de l'idée		Validation	

Source : adapté de Harvey et Loisel (2009, p. 110)

Essentiellement, ces auteurs proposent un modèle en cinq phases macroscopiques dont certaines englobent plusieurs étapes microscopiques. La première phase, l'origine de la recherche, comprend l'énoncé de la problématique à résoudre, que les auteurs n'ont pas nommé «problématique» puisque la recherche développement peut «provenir d'un problème à résoudre ou d'une idée de développement» (Harvey et Loisel, 2009, p. 111). On y retrouve également l'idée de développement, la ou les question(s) de même que les objectifs et les intérêts. Pour la présente démarche, ces informations se retrouvent au premier chapitre de ce mémoire.

La deuxième phase, le référentiel, comprend «la mise en évidence des appuis théoriques et empiriques justifiant les décisions à prendre en cours de développement» (idem). Bien qu'Harvey et Loïselle (2009) mentionnent que la recherche développement comporte un certain aller/retour entre la théorie et la pratique, le référentiel de la présente démarche est circonscrit au second chapitre du présent mémoire, lequel a été rédigé avant, pendant et après l'opérationnalisation.

La troisième phase de la recherche développement selon Harvey et Loïselle (2009) est la méthodologie. C'est à ce moment que le chercheur détermine les outils et les méthodes qu'il utilise. Le présent chapitre contient ces informations.

La quatrième phase, l'opérationnalisation, comprend la conception, la réalisation, les mises à l'essai fonctionnelle, empirique ou systémique et la validation du produit. Le déroulement détaillé de cette phase et les résultats qui en découlent, sont présentés dans le chapitre quatre. Cette section permettra de répondre au premier objectif de la recherche.

La dernière phase du modèle d'Harvey et Loïselle (2009) est celle des résultats. Le chercheur doit alors analyser les données recueillies et mettre à jour les principes qui l'ont guidé. C'est également à cette étape que seront rédigés et diffusés les rapports de recherche. Pour la présente recherche, d'autres données recueillies pendant la phase de l'opérationnalisation sont analysées et présentées au chapitre 4 ce qui permet de répondre aux 2^e et 3^e objectifs de la recherche. Par ailleurs, à la lumière de l'analyse des résultats des trois objectifs, il est possible de mettre à jour des principes afin de répondre à la question de recherche. Ces principes sont présentés dans le chapitre 5, soit la discussion

des résultats. En ce qui concerne la microphase de la rédaction et la diffusion des résultats, ce mémoire en fait office.

3.2 La méthodologie de la recherche développement

Troisième phase du modèle de Harvey et Loiselle (2009), la méthodologie, se subdivise en cinq microphases (voir tableau 7). Ces dernières ne seront pas présentées telles quelles dans le présent mémoire, car nous avons préféré recourir à une présentation plus conforme à ce qu'on retrouve généralement dans les mémoires de maîtrise.

3.2.1 Le contexte et les participants

Compte tenu du type de recherche envisagé et de l'implication pour la chercheuse, il a semblé plus viable de se limiter à un seul milieu pour réaliser la mise à l'essai du dispositif pédagogique. Ainsi, la méthode d'échantillonnage retenue est l'échantillon par choix raisonné selon laquelle les « individus choisis sont censés bien représenter le phénomène rare ou inusité à l'étude et aider à comprendre ce dernier » (Fortin, Côté et Filion, 2006, p. 259). C'est le contexte d'une classe regroupant principalement des élèves présentant une dysphasie moyenne à sévère inscrits à la FPT en première année qui a été retenu pour la présente recherche. Le regroupement des élèves en fonction de leurs caractéristiques (ici la dysphasie) n'est pas la norme dans les commissions scolaires du Québec en FPT. Ce contexte a été retenu dans le cas présent d'une part parce qu'il est celui de la chercheuse/enseignante et, d'autre part, parce que la présence de plusieurs élèves dysphasiques dans un seul groupe permet d'approfondir l'analyse du dispositif pédagogique mis en place tout en donnant accès, pour l'opérationnalisation, à une concentration d'élèves ayant les mêmes caractéristiques spécifiques.

L'école où s'est déroulée la mise à l'essai est située en milieu rural dans la région de l'Outaouais et elle n'accueille que des élèves en adaptation scolaire avec un cheminement scolaire particulier. Le groupe dans lequel le dispositif pédagogique a été essayé était composé de 14 élèves cheminant à l'une des trois années de la FPT. De ce nombre, 12 sont dysphasiques. Sur les 12 élèves, huit étaient âgés de 15 ans et cheminaient à l'an un de la FPT. C'est en ayant principalement en tête leur profil que le dispositif pédagogique a été conçu. Toutefois la présence de quelques élèves dysphasiques en 2^e année (trois élèves) et en 3^e année (un élève), a aussi été prise en compte puisque le développement des compétences en employabilité est une visée de la FPT, peu importe l'année. Finalement, l'échantillon était composé de huit élèves puisque pendant l'année, quatre élèves ont abandonné leurs études. Malgré le petit nombre, cette concentration d'élèves dysphasiques est intéressante, car elle permet de meilleures observations que dans le contexte plus hétérogène (Rousseau et al., 2012). Il faut noter que les deux élèves non dysphasiques ont aussi bénéficié du dispositif pédagogique mis en place, mais que leurs rétroactions n'ont pas été prises en compte pour l'analyse.

Par ailleurs, de manière à favoriser la réflexion inhérente à la conception du dispositif pédagogique et apprécier son impact sur le développement des compétences en employabilité des élèves, la collaboration d'une amie critique a été nécessaire. En effet, puisque la chercheuse revêt aussi le chapeau d'enseignante, la collaboration avec l'amie critique a permis de s'assurer du recul nécessaire pour mener à bien la démarche de recherche. Sans être cochercheuse, cette dernière, par sa très bonne connaissance du contexte de la FPT et sa connaissance des élèves, a pu jouer un rôle dans la recherche. D'une part, cela a permis de faire de l'analyse un « moment à partager » (Mukamurera,

Lacourse et Couturier, 2006, p. 123), d'autre part, la présence d'un observateur extérieur est une très bonne façon de pousser plus loin la réflexion (Kember, Ha, Lam, Lee, NG, Yan et Yum, 1997).

Afin que la relation amie critique/chercheuse fonctionne bien, les partenaires se sont rencontrées au début de la collaboration et ont considéré les recommandations de van Swet, Smit, Corvers et van Dijk (2009) soit de bien définir les rôles et les tâches de chacune.

Dans le cadre de cette démarche, l'amie critique a été sollicitée principalement pour les étapes de conception, de mise à l'essai et d'analyse des résultats. Dans un premier temps, elle a discuté avec la chercheuse de la planification des activités pédagogiques à partir de la grille présentée à l'annexe 2. Par la suite, elle a sommairement observé l'action en classe et les échanges se sont poursuivis lors de l'amorce de l'analyse à la fin de l'année scolaire. Les rencontres se sont faites de manière informelle à des moments qui convenaient à toutes les deux. Un résumé des conversations se retrouve dans le journal de bord de la chercheuse.

Les participants ont été informés des objectifs de cette recherche et invités à signer le formulaire de consentement assurant la confidentialité des données (voir annexe 3 pour la lettre de consentement de l'amie critique). Étant donné la variété des outils impliquant les élèves, deux consentements distincts furent demandés. Un premier pour la mise en place du dispositif pédagogique dans le cadre des activités régulières en classe a été donné par la direction de l'établissement où se déroulait la recherche. Notons que cette lettre n'a pas été présentée en annexe pour des raisons de confidentialité. Un deuxième a été réalisé pour la participation au questionnaire de l'échelle d'employabilité

créée par Joyal et Samson (2008). Malheureusement, il a été impossible d'obtenir le consentement de plus de trois élèves pour ce questionnaire.

En effet, conformément aux recommandations du Comité éthique de l'UQO, différentes versions du formulaire de consentement ont été rédigées afin de l'adapter au rôle de chaque participant, mais aussi à la capacité de compréhension de chacun. En dépit du fait que le formulaire ait été vulgarisé, il n'en demeure pas moins qu'il tenait sur plus d'une page et traitait de concepts très abstraits (voir l'annexe 4 pour la version de l'élève et l'annexe 5 pour celle du parent). En effet, la notion de consentement à elle seule peut s'avérer difficile à comprendre pour un adolescent présentant une dysphasie (Conti-Ramsden et Durkin, 2008; De Champlain et al., 2001). Afin de ne pas biaiser la décision des élèves et consciente de l'autorité morale que confère le statut d'enseignante à la chercheuse de même que la proximité qu'elle avait avec certains d'entre eux, elle n'a pas essayé de les convaincre en leur expliquant le formulaire dans ses mots, ce qui aurait peut-être eu pour effet d'altérer leur jugement. Elle s'est contentée de répondre à leurs questions.

Plusieurs élèves ont donc été rebutés et ont refusé de remplir le questionnaire simplement parce qu'ils n'ont pas saisi le formulaire de consentement et ne comprenaient pas ce qu'ils devaient signer. Notons ici que la stratégie de refuser de signer un document dont on ne comprend pas tous les termes ou les implications est une stratégie qui est enseignée en classe et qui est manifestement saisie par les élèves.

C'est ce qui explique que, contrairement à ce qui avait été présenté dans le formulaire de consentement, il n'y a pas eu de groupe de discussion. Bien qu'il aurait permis une meilleure triangulation et aurait amené davantage de données afin de mesurer

l'atteinte des trois objectifs, comme il y avait deux autres instruments de mesure et seulement trois élèves volontaires, il a été décidé d'accorder une plus grande place aux observations, une tâche inhérente à la fonction d'enseignante.

3.2.2 Les outils de collecte et d'analyse des données

Pour mener à bien cette recherche, les deux principaux instruments de collecte de données utilisés furent les observations en classe et le journal de bord de la chercheuse. Ces outils ont été privilégiés afin de contourner autant que possible la difficulté de l'écrit, inhérente à la dysphasie (De Champlain et al., 2001; Durkin et al., 2011). Qui plus est, ces méthodes d'évaluation sont représentatives de ce qui est utilisé pour évaluer l'employabilité dans le cadre des stages (Mazalon et al., 2014). De manière complémentaire, un questionnaire sur l'employabilité a également été retenu (Joyal et Samson, 2008). Il a été complété avec les élèves. Le tableau 8 ci-dessous présente ces instruments relativement aux objectifs de la recherche.

Tableau 8
Les objectifs de recherche et les instruments de mesure

Objectifs de recherche	Instruments de mesure
Élaborer et mettre à l'essai un dispositif pédagogique utilisable par les enseignants à la première année de la FPT qui contribue au développement des compétences en employabilité de leurs élèves dysphasiques et qui tient compte du contexte dans lequel ils œuvrent tout en étant validé scientifiquement.	Observations en classe
	Journal de bord
Analyser et interpréter l'apport du dispositif pédagogique sur le développement des compétences en employabilité des élèves dysphasiques en FPT.	Questionnaire sur l'employabilité de Joyal et Samson
	Observations en classe
	Journal de bord
Identifier les dispositions à agir des enseignants qui s'arriment au dispositif pédagogique afin favoriser le développement des compétences en employabilité des élèves dysphasiques à la FPT.	Observations en classe
	Journal de bord

3.2.2.1 *Le journal de bord.* Comme le suggère Stake (1995), un journal de bord a été tenu par la chercheuse tout au long des étapes de la recherche. Cet outil contient ses impressions, la description des activités faites en classe, les affirmations des participants ainsi que des conversations tenues avec l'amie critique. Les informations contenues dans le cahier ont été utilisées lors de l'analyse des données, surtout les dernières entrées qui constituaient des bilans des différents aspects du dispositif pédagogique. Ces notes ont également servi d'aide-mémoire lorsque le temps est venu de rédiger le présent document. Comme le suggèrent Dolbec et Clément (2004), la chercheuse a noté dans ce journal le moment de l'entrée, les événements de la journée, « un ou deux épisodes retenus parce qu'ils suscitent le questionnement » (p. 202) de même que ses réflexions,

ses observations et les auteurs auxquels elle retournait pour alimenter la conception du dispositif avant de les ajouter au référentiel. Elle a par ailleurs séparé ses observations et ses réflexions par des sous-titres, ce qui a eu pour effet de créer un journal à double entrée comme le suggéraient les auteurs mentionnés plus haut.

La première étape de l'analyse des données recueillies tout au long de la recherche a été de relire le journal de bord afin de dégager d'abord les différentes étapes suivies au cours de la démarche et de faire ressortir le processus de développement du dispositif pédagogique, la phase d'opérationnalisation selon Harvey et Loïselle (2009).

C'est la méthode de l'analyse de contenu qui semblait être le plus à propos ici étant donné la nature pragmatique de la recherche. En effet, l'analyse de contenu «s'organise autour de trois phases chronologiques : la préanalyse, l'exploitation du matériel ainsi que le traitement des résultats, l'inférence et l'interprétation» (Wanlin, 2007, p. 249). La préanalyse a été constituée d'une lecture complète du journal de bord dans le but de «prendre contact avec le matériel» (*idem.*). Cela a permis à la chercheuse de se remémorer les étapes et de considérer la recherche dans son ensemble (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004).

S'en est suivi plusieurs relectures, plus lentes, constituant l'exploitation du matériel pendant lesquelles la chercheuse a utilisé la fonction «commentaires» du logiciel de traitement de texte afin d'annoter quelques passages, de relier certaines informations entre elles ou avec les objectifs de la recherche et de noter des observations. Dolbec et Clément (2004) soutiennent que

[l'analyse] du journal peut être appuyée par la technique du soulignement. Il s'agit de se relire pour trouver ce qui attire notre attention, pour identifier les thèmes. Une fois qu'il a identifié des thèmes, le chercheur lit à nouveau son journal en soulignant ce qui est relié au thème (p. 203).

Pour ce qui est de l'interprétation et de l'inférence, ces étapes ont été réalisées simultanément, toujours à l'aide de couleurs et de commentaires. Le retour au référentiel s'est poursuivi lors de cette étape.

3.2.2.2 L'observation en classe. De manière à documenter les trois objectifs en complément avec l'utilisation du journal de bord, l'observation en classe fut utilisée dans cette recherche. Cette observation a été continue et avait trois points de mire différents selon l'objectif ciblé. Afin de documenter l'opérationnalisation du dispositif pédagogique, toutes les observations portant sur la création des activités et leur déroulement en classe furent compilées quotidiennement à même le journal de bord.

À ces observations s'ajoutent celles portant plus spécifiquement sur les élèves et le développement de leurs compétences en employabilité. En effet, parce que la majorité des élèves dans la classe sont non-lecteurs et non-scripteurs, qu'il est rare qu'ils acceptent d'écrire et que l'utilisation du papier crayon constitue une barrière importante pour eux, la mise à l'essai du dispositif laisse peu de traces papier que l'on pourrait analyser (De Champlain et al., 2001). Voilà pourquoi l'observation devient un moyen privilégié pour évaluer les compétences en employabilité des élèves, tel que visé par le deuxième objectif de la recherche. Afin de préserver la routine de classe et de ne pas alourdir le déroulement normal des activités pédagogiques, la vidéoscopie n'a pas été utilisée.

Pour le troisième objectif, l'observation est plus personnelle en ce sens qu'elle porte sur les dispositions à agir des enseignants qui s'arriment au dispositif pédagogique afin de favoriser le développement des compétences en employabilité des élèves dysphasiques inscrits à la FPT.

Dans les trois cas, l'observation s'est étalée sur toute la durée de la recherche avec une période plus soutenue lors de l'année scolaire 2012-2013 alors que les mises à l'essai fonctionnelle et empirique du dispositif avaient lieu. Ainsi l'analyse des observations fut réalisée de manière à ce qu'une première analyse puisse alimenter une étape de planification subséquente par des ajustements à faire. L'analyse des observations a essentiellement porté sur le dispositif pédagogique, les compétences en employabilité des élèves et les dispositions à agir de l'enseignant. Comme les observations ont été consignées au journal de bord, l'analyse des données recueillies à l'aide de cet outil a été réalisée simultanément à celle du journal de bord comme tel et à l'aide des mêmes techniques.

3.2.2.3 Le questionnaire sur l'employabilité de Joyal et Samson. Conformément à la volonté d'analyser l'apport du dispositif pédagogique sur les compétences en employabilité des élèves, le questionnaire sur l'employabilité de Joyal et Samson (2008) a été utilisé (voir annexe 1). Ce questionnaire, construit et validé en contexte québécois, cible les compétences en employabilité qui sont importantes pour les jeunes en difficulté. Bien que le questionnaire fût disponible en ligne au moment de l'amorce de la mise à l'essai du dispositif en septembre 2012, il a été réalisé verbalement et individuellement avec les participants à la recherche. Les difficultés en lecture et écriture des élèves évoquées précédemment ont motivé cette façon de procéder (De Champlain et al., 2001; Durkin et al., 2011). Une période variant entre 30 et 45 minutes par élève a été nécessaire pour réaliser cette activité.

Pour l'analyse des résultats, une comparaison des résultats entre la première passation du questionnaire en septembre 2012 et la deuxième en juin 2013 a été faite.

Bien que le nombre d'élèves pour lesquels il a été possible de réaliser cette mesure soit limité (voir l'explication à la partie 3.2.1), l'apport de ce questionnaire à la recherche n'est pas moins grand puisque le travail avec ce questionnaire et la nécessité d'expliquer avec plus de détails certains énoncés aux élèves ont permis d'affiner les capacités d'observatrice de la chercheuse. En effet, en prenant appui à la fois sur les écrits sur l'employabilité et le questionnaire de Joyal et Samson (2008), l'observation en classe fut plus riche et, surtout, plus pertinente.

3.3 Calendrier de la recherche développement

La conception et la réalisation du dispositif pédagogique s'est réalisée au début de l'année scolaire 2012-2013. Pour alimenter le processus de conception, l'observation des élèves, les discussions avec l'amie critique, des réflexions personnelles alimentées par des recours fréquents aux écrits et des discussions informelles avec les élèves ont été mises de l'avant.

La mise à l'essai a quelque peu varié selon l'axe (oral ou écrit) mis en place. Dans le cas de la lecture du journal, la répétition de l'activité sur une base quasi quotidienne a permis de faire plusieurs mises à l'essai fonctionnelles avant d'arriver, suite aux discussions avec l'amie critique, à la mise à l'essai plus empirique vers la fin de l'année. Au fur et à mesure que l'année avançait, plusieurs allers et retours entre la théorie et la pratique de même que des temps d'arrêt avec l'amie critique ont été nécessaires pour alimenter la conception du dispositif pédagogique et sa mise à l'essai. En ce qui concerne l'axe verbal, la fréquence hebdomadaire de la réalisation de l'activité a fait en sorte que les mises à l'essai furent moins nombreuses. Par contre, comme le laps

de temps entre chacun des moments d'enseignement était plus grand, il a été possible de planifier plus méticuleusement chacune des interventions.

Tout au long de la conception, de la réalisation et de la mise à l'essai, l'implication de la chercheuse et enseignante dans le milieu fut constante et directe afin de bien observer «ce qui se passe quand le sujet utilise le matériel» (Van der Maren, 2003, p. 118). De cette manière, il est possible de diminuer le risque de la conception d'un «prototype idéalisé, pensée strictement en fonction des concepts utilisés» (Ouellet, 2012, p. 81).

La recherche s'est déroulée en trois temps. Premièrement, l'origine de la recherche, le référentiel et la méthodologie ont été élaborés avant le début de l'année scolaire 2012-2013. L'opérationnalisation s'est déroulée au cours de l'année scolaire alors que les résultats ont été analysés partiellement au fur et à mesure et ont été soumis à une analyse complète ensuite. S'en sont suivis la mise à jour des principes et la rédaction de même que la diffusion du présent rapport de recherche. Il convient de préciser que le référentiel de la recherche a été mis à jour au fil des phases d'opérationnalisation et de résultats.

3.4 Critères de rigueur scientifique et limites de la recherche

Afin de déterminer les limites méthodologiques de cette recherche, les critères de rigueur scientifique Fortin (2010) ont été consultés. Il s'agit de la crédibilité, de la transférabilité, de la fiabilité et de la confirmabilité.

Pour assurer la crédibilité de la recherche, la stratégie de la triangulation a été utilisée par le recrutement d'une amie critique. Cette démarche a été présentée plus haut. Néanmoins, étant donné les limites de temps inhérentes à un travail de maîtrise, il a été

impossible de s'engager à long terme auprès des élèves. En effet, il aurait été intéressant de suivre une cohorte d'élèves pendant les trois années de leur formation préparatoire au travail, mais cela n'aurait pas été compatible avec le contexte de des études de deuxième cycle de la chercheuse, au regard desquelles la planification et la collecte des données ont été effectuées sur une seule année scolaire.

Pour ce qui est de la transférabilité, bien qu'une description détaillée du contexte de la recherche ait été faite, la rareté de la clientèle (MEESR, 2014) porte à croire qu'il n'existe pas ou peu de classe offrant un contexte similaire dans la région de l'Outaouais. Cela signifie qu'il serait difficile pour un chercheur de reprendre cette démarche sans changer de population cible.

La fiabilité de la recherche est assurée elle aussi par le recours à une amie critique, mais également par la tenue d'un journal de bord. Quant à elle, la confirmabilité est attestée par l'amie critique qui, par sa présence et ses observations, apporte un point de vue différent de celui de la chercheuse.

Malgré sa pertinence, cette démarche comporte d'autres limites. Tout d'abord, étant donné la faible prévalence d'élèves dysphasiques au Québec (MEESR, 2014), ils sont minoritaires à la FPT. Le contexte spécifique de la FPT à un groupe composé exclusivement d'élèves dysphasiques n'est pas la norme au Québec. En effet, bien que ce contexte permette une meilleure mise à l'essai du dispositif pédagogique, la recherche ne prend pas en compte une situation où les élèves dysphasiques seraient mélangés avec d'autres élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) à la FPT.

Ensuite, étant donné que le groupe où la recherche a été effectuée est composé d'un petit nombre d'élèves, le dispositif pédagogique n'a pas été expérimenté avec un vaste échantillon et n'a pas fait l'objet d'une mise à l'essai systématique.

Finalement, le statut de la chercheuse qui est aussi praticienne peut constituer une limite à la présente démarche.

CHAPITRE IV
RÉSULTATS

Toujours en cohérence avec le modèle d'Harvey et Loiseau (2009), le présent chapitre présentera la phase 4, l'opérationnalisation, de même que la première microphase de la cinquième phase qui est celle des résultats. En reprenant un à un les objectifs, trois sections seront ici déployées. Dans un premier temps, la conception, la réalisation ainsi que la mise à l'essai empirique et fonctionnelle du dispositif seront présentées en réponse au premier objectif de cette recherche, soit élaborer et mettre à l'essai un dispositif pédagogique en classe utilisable par des enseignants à la première année de la FPT qui contribue au développement des compétences en employabilité de leurs élèves dysphasiques et qui tient compte du contexte dans lequel ils œuvrent tout en étant validé scientifiquement. Par la suite, l'analyse des résultats permettra de revenir sur le deuxième objectif qui est d'analyser et d'interpréter l'apport de ce dispositif pédagogique au développement des compétences en employabilité des élèves dysphasique en FPT. Le troisième objectif, celui d'identifier les dispositions à agir des enseignants qui s'arriment au dispositif pédagogique afin de favoriser le développement des compétences en employabilité des élèves dysphasique inscrits à la FPT fera également partie de l'analyse des résultats.

4.1 La phase d'opérationnalisation de la recherche développement : 1^{er} objectif de la recherche

Dans le modèle d'Harvey et Loiseau (2009), la phase de l'opérationnalisation se subdivise en quatre microphases. Ces dernières serviront de structure à l'organisation de ce propos. Toutefois, comme la conception, la réalisation de même que la mise à l'essai fonctionnelle et empirique se sont faites de manière itérative, elles seront présentées ensemble. Cela rejoint les propos des concepteurs du modèle qui soutiennent que la phase de l'opérationnalisation voit le produit se peaufiner de manière itérative «par les différentes mises

à l'essai et les changements basés sur les données recueillies auprès des usagers» (Harvey et Loiseau, 2009, p. 113).

La conception, la réalisation et la mise à l'essai du présent dispositif pédagogique se sont déroulées sur une période de huit mois divisés en quatre boucles. Notons ici qu'une boucle contient toujours la conception, la réalisation et la mise à l'essai d'une partie du dispositif. À l'intérieur des différentes boucles, le travail effectué en lien avec chaque axe - le journal en classe et l'enseignement de la communication orale- est représenté séparément. Néanmoins, même si chaque axe est présenté dans une section, il ne faut pas considérer chacun comme étant hermétique. En effet, les observations réalisées sur chacun des axes ont contribué à l'amélioration du dispositif pédagogique en général.

4.1.1 La première boucle : septembre 2012

La première boucle a été complétée en septembre 2012. Elle regroupe les deux axes du dispositif pédagogique.

4.1.1.1 L'axe écrit. Afin de se préparer à la conception de la première boucle de l'axe écrit du dispositif pédagogique, la chercheuse a effectué quelques lectures sur la dysphasie (De Champlain et al., 2001) de même que sur l'utilisation du journal en classe (Myre-Bisaillon et al., 2007; Rousseau et al., 2007) ainsi que le programme scolaire de la FPT en français (MELS, 2008).

Elle a ensuite pris quelques jours afin d'apprendre à connaître ses élèves de FPT 1, qui étaient nouveaux dans le groupe. Ainsi, elle a consulté leurs dossiers individuels et les a observés en classe. Simultanément, elle réfléchissait au choix du journal et au format à privilégier pour faire l'activité.

Une activité d'introduction au journal a été conçue, réalisée et mise à l'essai avant la livraison des premières copies papier pour la classe. Cette dernière visait principalement la compétence reliée à l'utilisation de documents (Joyal et Samson, 2009). À l'arrivée des élèves le matin, la chercheuse leur a annoncé qu'ils allaient recevoir le journal sous peu. Elle leur a rapidement expliqué que certaines parties d'un quotidien avaient des noms spécifiques et leur a distribué l'activité en annexe 6. Elle leur a laissé un moment pour répondre de leur mieux aux questions posées et les réponses ont été partagées en plénière. Cette première activité a permis d'initier les élèves à l'outil qu'est le journal et de préparer les élèves au véritable travail qui allait suivre.

En ce qui a trait au choix du quotidien comme tel, quelques choix s'offraient à la chercheuse. Étant située en Outaouais, elle pouvait soit utiliser le journal local, publié hebdomadairement, *Le Bulletin*, soit le journal *Le Droit*, un quotidien régional. Le *Journal de Montréal* étant disponible dans la région, elle aurait aussi pu avoir recours à ce dernier. En effet, lors d'une visite au CFER de Bellechasse en 2007, on avait expliqué que les enseignants de ce CFER, en périphérie de Québec, avaient choisi le *Journal de Québec* puisqu'ils le jugeaient plus facile à lire par les élèves et en raison de sa grande présence dans les commerces et les milieux de stage fréquentés par ces derniers. Suivant cette logique, elle aurait pu opter pour le *Journal de Montréal*, mais elle a plutôt opté pour le journal *Le Droit* puisqu'il traite d'enjeux régionaux tout en étant disponible quotidiennement.

Quelques autres contraintes doivent être gardées en tête pour le choix du quotidien.

En effet, la chercheuse note :

j'ai tenté, pour diminuer le montant à allouer au projet, d'utiliser la version numérique du journal que j'avais choisi. Bien que représentant une avenue moins coûteuse, cette expérience s'est avérée être un échec auprès de mes élèves en raison de la présentation des articles.

Il est important de rappeler ici que les élèves participant à cette recherche présentaient tous une dysphasie modérée à sévère, ce qui a un impact sur leurs compétences en lecture. Ce sont donc 12 copies du journal *Le Droit* qui ont été commandées quotidiennement pour la durée de l'opérationnalisation. Par ailleurs, il a été difficile d'obtenir une copie papier quotidienne du journal pour chaque élève. Étant donné que certains coûts sont associés à cette activité, il a fallu plus d'une rencontre avec la direction avant que les journaux soient commandés. Cet écueil n'est pas anodin et devrait être considéré par tout enseignant tenté de mettre le dispositif pédagogique à l'essai dans sa classe.

Une fois la préparation terminée, la conception, la réalisation de même que la mise à l'essai de cette partie du dispositif, soit la période quotidienne de lecture du journal, pendant laquelle la compétence à communiquer était travaillée, a pu commencer. Tous les matins, les élèves devaient prendre une copie du journal et le lire à leur place en silence pendant environ 15 minutes. Par la suite, en plénière, la chercheuse et ses élèves prenaient le temps d'identifier les éléments de l'actualité qui retenaient leur attention pour la journée. C'est aussi à ce moment que les élèves étaient invités à poser des questions en lien avec ce qu'ils avaient lu. Les interrogations des élèves étaient majoritairement de deux types : des questions portant sur le lexique et des questions portant sur le contexte. Notons ici que ces discussions se faisaient à l'oral et sans autre support écrit que le journal lui-même.

À titre d'exemple, pensons à la lecture en classe d'un article de journal qui traite de l'avis d'ébullition en vigueur dans la ville où se situe l'école. Le texte est d'une longueur moyenne. L'activité se déroule en trois temps. Premièrement, les élèves doivent lire l'article seuls. Par la suite, la chercheuse leur demande d'identifier les mots qu'ils ne connaissent pas. Enfin, l'article est lu en plénière et la chercheuse demande aux élèves de nommer les mots

difficiles à chaque phrase. Ce faisant, tous comprennent le sens des phrases. L'activité dure une heure et l'intérêt des élèves est grand. Cette histoire les touche, certains ont vécu des pannes d'électricité récemment, ils sont enthousiastes lorsqu'ils apprennent que l'avis d'ébullition a été émis suite à une panne d'électricité. Dans son journal de bord, la chercheuse a noté avoir beaucoup apprécié cette activité avec les élèves et elle a constaté qu'il y avait une quantité importante de mots qui leur étaient inconnus : des mots de vocabulaire, des termes techniques, comme elle avait anticipé, mais aussi certains verbes conjugués. Certains élèves ont aussi surligné les noms des personnes citées comme étant des mots inconnus, ce qui a permis à la chercheuse de conclure que soit ils ne se sont pas posé de question par rapport au mot au moment de surligner, soit ils ne comprenaient rien au passage qu'ils lisaient et ils ont surligné un mot qui leur paraissait comme étant le coupable.

Pour ce qui est de la mise à l'essai fonctionnelle de l'axe écrit du dispositif, la chercheuse note : «Il sera important de revenir sur le vocabulaire lors de mes interventions pendant les périodes de lecture du journal; la notion d'homonymes est également à revoir». Elle note également que les activités semblent appréciées des élèves et qu'elle est elle-même enthousiaste quant au déroulement de l'opérationnalisation.

4.1.1.2 L'axe oral. Toujours en septembre 2012, la première boucle de l'axe oral est effectuée. Afin de s'y préparer, la chercheuse commence la conception de l'axe oral du dispositif en effectuant des lectures portant sur la dysphasie (De Champlain et al., 2001), sur le programme « Enseigner la communication orale aux élèves du secondaire présentant une dysphasie » (Pouliot et Vychtyil, 2009, 2012) et relit l'introduction du livre «Reconnaitre ses limites pour mieux se concevoir» (McMurchie, 2002). Elle rencontre également ses collègues orthophonistes, enseignantes et conseillère pédagogique afin de collaborer à l'ébauche de la

séquence d'animation en classe de la situation d'apprentissage. Conformément à ce qui a été décidé en équipe, elle aborde la troisième situation d'apprentissage dans le cadre de la présente recherche afin de s'arrimer à ce que font ses collègues. Néanmoins, comme certains élèves n'avaient jamais été mis en contact avec ce programme, la chercheuse a décidé de commencer l'année avec une révision des notions traitées dans les deux premières situations. Les variables traitées pendant la première boucle de l'enseignement de l'oral sont donc celles des deux premières situations d'apprentissage de Pouliot et Vychtyil (2009) telles que nommées au tableau 6 du deuxième chapitre, soit les rôles sociaux et positions, ainsi que les liens entre les interlocuteurs. En plus, la chercheuse a intégré tout un volet présentant la dysphasie aux élèves. En effet, inspirée par le programme « Reconnaître ses limites pour mieux ce concevoir » (Arsenault et al., 2000; Rousseau et al., 2007), elle a voulu amener les élèves dysphasiques à mieux se connaître en souhaitant ainsi les amener à mieux gérer les difficultés inhérentes à la dysphasie.

Cette première boucle compte donc trois cours d'une durée de 75 minutes. La première période a porté spécifiquement sur la dysphasie (voir section cours 1 de l'annexe 7). Le deuxième et le troisième cours ont eu pour thème les variables «qui, où, pourquoi et quand» (voir l'annexe 7, section cours 2 et 3). Les cours se sont donnés sous forme de discussion où la chercheuse amenait les élèves à se questionner quant à leur vécu en situation de communication et à prendre conscience des différentes variables qui peuvent avoir une influence sur notre choix de mots et de sujets de conversation. Les compétences en employabilité travaillées par les activités de l'axe oral de la première boucle sont la communication, la sociabilité et la maîtrise de soi, surtout lors des périodes de plénière (Joyal et Samson, 2009).

Lors de la mise à l'essai, les élèves ont été très réceptifs aux activités. Certains en ont profité pour raconter un événement qui les a marqués. Par exemple, un élève a partagé une récente visite dans un commerce de grande surface. Il dit avoir tenté d'obtenir l'aide d'un commis pour trouver un jeu pour sa console, mais que le commis, ne comprenant pas sa question, est simplement parti. L'élève en question a été très bouleversé par cette situation. En groupe, les élèves ont été invités à formuler la question que cet élève aurait pu poser au commis afin de recevoir de l'aide.

La mise à l'essai de la première boucle de l'axe oral met en lumière certaines difficultés des élèves. La chercheuse a noté leurs questionnements, mais elle observe également que le transfert des apprentissages est difficile. En effet, elle remarque que certains élèves sont en mesure d'identifier des bris de compréhension lors d'une situation décontextualisée, mais qu'ils sont incapables de le faire lors d'un conflit, par exemple. Cela constitue un écueil au développement de la sociabilité, compétence en employabilité visée par le dispositif (Joyal et Samson, 2009). Elle décide de reprendre les capsules vidéo de la deuxième situation de Pouliot et Vychtyil (2009). La chercheuse note également que les élèves se questionnent par rapport à la dysphasie et qu'un enseignant souhaitant entreprendre une démarche semblable à la sienne devrait se préparer à recevoir les questionnements des élèves.

À la fin septembre, une première boucle de conception de l'objet était complétée à la fois pour le volet écrit (avec le journal) et le volet oral. La mise à l'essai qui a eu dans la foulée a permis de déterminer quelques petites rectifications qui ont été introduites dans la deuxième boucle.

4.1.2 La deuxième boucle : octobre 2012

Pour la deuxième boucle, il n'y a pas eu de transformation ou d'ajout majeur, la chercheuse a davantage voulu approfondir le dispositif qui avait été mis en place dans la boucle précédente. Ainsi dans le cas du journal, une volonté de prendre davantage en compte les besoins des élèves a amené un certain détachement des travaux écrits. En ce qui concerne l'oral, cette boucle marque la fin de la révision des deux premières situations d'apprentissage du programme de Pouliot & Vychtyil (2009) et la poursuite du travail en vue d'assurer la compréhension de la dysphasie par les élèves.

4.1.2.1 L'axe écrit. Pour la deuxième boucle, la chercheuse a constaté qu'il ne lui était pas possible de concevoir le dispositif en se basant directement sur le modèle des CFER principalement parce qu'elle manquait de documentation quant à l'application quotidienne des principes en classe, ce qui est, entre autres, noté par Rousseau et ses collaborateurs (2007). Néanmoins, la routine de lecture quotidienne s'est poursuivie. Selon les thèmes abordés dans les cours et les événements de l'actualité, il est arrivé que la chercheuse suggère ou impose la lecture d'un article en particulier, ce qui constitue une nouveauté. Par exemple, lorsque la une du journal *Le Droit* faisait état du changement de nom et de vocation du *Musée canadien des Civilisations*, elle a imposé la lecture de l'article traitant de ce sujet aux élèves lors de la période de lecture du matin. Ce thème les a beaucoup intéressés. Ils ont posé beaucoup de questions, par exemple, «Qu'est-ce que l'anthropologie?», «Pourquoi ils veulent changer le musée?», «Pourquoi les gens ne sont-ils pas contents?». En plénière, la chercheuse a amené les élèves à appliquer les stratégies de lecture enseignées par l'orthopédagogue récemment (surligner les mots difficiles, noter l'idée principale de chaque paragraphe dans la marge) pour décortiquer le texte.

Les élèves ont pris position par rapport à cette nouvelle et ont demandé de visiter ce musée avant qu'il ne change de vocation. Dans son journal de bord, la chercheuse a noté : «Je connais certains de ces élèves depuis plus d'un an et c'était la première fois aujourd'hui que je les voyais prendre position de cette façon. Je crois que la lecture du journal permet ce genre de situation authentique». Étant donné le grand intérêt des élèves, ils ont dû maîtriser leurs réactions impulsives, attendre leur tour de parole et modérer leur discours lors de cette plénière particulièrement animée. Tout cela relève de la compétence à faire preuve de maîtrise de soi (Joyal et Samson, 2009).

Puisque que les élèves avaient une plus grande familiarité avec le journal et que la routine était bien ancrée, le travail sur le journal a pu être poussé un peu plus loin sans déstabiliser les élèves. En imposant un sujet, la chercheuse les amenait à sortir de leur zone de confort et en cela il s'agit d'une bonne préparation au milieu du travail puisqu'ils y seront exposés à différents sujets de discussion avec leurs collègues ou avec leurs clients. Cela pourra favoriser des compétences en employabilité comme la sociabilité et la communication. Le lendemain, afin d'amener les élèves à réinvestir leurs connaissances sur le Musée, la chercheuse a distribué le document «La lecture au quotidien – activité en groupe» (voir annexe 8) de manière à prolonger l'activité de lecture vers une activité de découverte plus générale en ayant recours au site Internet du Musée. Elle souhaitait amener les élèves à mieux connaître un site touristique de leur région et amener les élèves à communiquer.

Par ailleurs, d'autres activités ont été créées et réalisées afin de guider les élèves dans leur lecture quotidienne. Elles sont en annexe 9 et 10. La première, à l'annexe 9, à réaliser de manière individuelle, a été utilisée une fois pendant la deuxième boucle. Comme à l'habitude, les élèves devaient lire le journal, mais, contrairement à la routine habituelle, ils devaient

consigner leurs observations sur une feuille. Dans son journal de bord, la chercheuse note : «Cela m'a permis de m'assurer que chacun puisse avoir la chance de se questionner par rapport à ce qu'il a lu et de garder des traces de son travail». Se faisant, les élèves étaient amenés à mieux saisir l'information qu'ils avaient lue. L'activité présentée en annexe 10 a été utilisée un peu différemment. Le document a été distribué aux élèves et chacun s'est vu attribuer une question. La compétence en employabilité visée par cette activité était le travail d'équipe (Joyal et Samson, 2009). Au terme des 15 minutes de lecture, chacun devait répondre à sa question en plénière. La chercheuse note :

La motivation des élèves a été accrue par le fait de ne pas devoir répondre à toutes les questions. En plus, ils sentaient qu'ils devaient prendre leur question au sérieux étant donné qu'ils seraient les seuls à détenir la réponse. J'ai bien aimé ce concept et je crois que je vais le réutiliser dans ma pédagogie.

Le journal a également été utilisé dans le cadre de cours magistraux et d'exercices en dyade. Dans le cadre du cours «Autonomie et participation sociale», les élèves ont consulté les petites annonces pour se trouver un appartement, consulté les annonces publicitaires de différents organismes et lu des articles concernant des enjeux de la communauté comme l'incertitude alimentaire, l'accès à l'aide sociale et l'accès à la justice. Dans les cours de « Préparation au marché du travail » et de « Sensibilisation au monde du travail », les élèves ont, entre autres, utilisé le journal pour préparer leur visite au *Salon de la formation professionnelle et de la formation technique en Outaouais*, épluché les petites annonces à la recherche d'emplois et séparé les emplois offerts selon les différents secteurs d'activité. Le journal a également été utilisé dans le cours de français pour travailler les classes de mots alors que les élèves ont parcouru certains articles à la recherche de groupes du nom, d'adjectifs et d'adverbes, développé leurs connaissances lexicales et réagi à différents textes lus. Enfin, en mathématiques, les élèves ont utilisé le journal pour travailler les statistiques, les

pourcentages, les variations de température et les rabais. Toutes ces activités n'ont pas fait l'objet d'observation systématique ou de consignation dans le journal de bord. La chercheuse a toutefois noté qu'elle se sentait de plus en plus à l'aise avec l'exploitation du journal comme outil pédagogique et qu'en l'utilisant à différents moments et en lien avec différentes disciplines, cela permettait d'aller plus loin dans le développement des compétences en employabilité. On peut, entre autres, penser à la communication, orale et écrite, et à l'utilisation de documents qui sont des compétences fort importantes selon Joyal et Samson (2008) et qui sont omniprésentes en contexte de travail scolaire.

4.1.2.1 L'axe oral. Pour l'axe oral de la deuxième boucle, les activités du programme « Enseignement de la communication orale aux élèves du secondaire présentant une dysphasie » (Pouliot et Vychtyil, 2009) ont été poursuivies. Les notions à aborder ont été morcelées afin d'adapter ce programme aux besoins des élèves de même qu'au fait qu'une seule période de 75 minutes par semaine était allouée pour ce volet. Une partie de chaque cours était donc consacrée à un retour sur le précédent afin que les élèves se remémorent les notions apprises (voir les cours 4 à 8 de l'annexe 7). Comme à la première boucle, les cours ont surtout été donnés à l'oral. Au besoin, les élèves ont utilisé un papier brouillon pour se prendre des notes.

Une période de la deuxième boucle a été consacrée à la visite des orthophonistes de la commission scolaire, qui ont traité des bris de communication que les élèves peuvent vivre dans leurs interactions verbales. Cette activité a permis un retour sur la discussion vécue en classe sur la dysphasie. Elle s'inscrit dans l'esprit du programme «Reconnaitre ses limites pour mieux se concevoir» (Arsenault et al., 2000; Rousseau et al., 2007).

4.1.3 La troisième boucle : novembre et décembre 2012

Tout au long de la troisième boucle, la chercheuse a tenu compte des observations réalisées dans le cadre de la mise à l'essai des boucles précédentes afin d'enrichir la conception et la réalisation du dispositif pédagogique.

4.1.3.1 L'axe écrit. Les élèves ont continué à lire le journal le matin en arrivant en classe. Afin de valider ses observations par rapport à la motivation des élèves en lien avec la lecture du journal, la chercheuse leur a soumis à un court questionnaire (voir annexe 11). Ce dernier a permis aux élèves de s'exprimer et de s'autoévaluer par rapport à leurs attitudes et à leurs comportements. Ainsi, ils ont pu renseigner la chercheuse sur les thèmes qu'ils aiment le plus et ceux qu'ils aiment le moins de même que sur ce qui les intéresse et leurs comportements pendant la lecture quotidienne du journal. Dans son journal de bord, la chercheuse note : «Je remarque que la majorité des élèves aime lire le journal le matin en arrivant et, malgré ce que je croyais, ils n'aiment pas tellement les nouvelles régionales». En effet, les nouvelles qui intéressent davantage les élèves sont celles qui sont plus sensationnelles, les images frappantes et les faits divers. Ils n'accordent pas de réelle importance à la proximité de la nouvelle.

Sur la base de ces observations, la chercheuse a constaté que certains élèves avaient besoin de plus de connaissances pour bien s'appropriier le journal. C'est ce qui a mené à la création de l'activité « Où sommes-nous? » (voir l'annexe 12) les amenant à distinguer les nouvelles locales, provinciales, nationales et internationales.

Par ailleurs, le journal a également été utilisé comme outil pédagogique en classe de français. Pour ce faire, une activité pédagogique a été créée : l'activité sur les classes de mots. Elle se trouve à l'annexe 13 et a été faite en remplacement de la période quotidienne de lecture du journal. Les élèves devaient identifier 10 noms, 10 adjectifs et 10 déterminants dans le

journal. Cette activité fait à la suite d'un enseignement magistral fait quelques jours auparavant. Cette activité a été aimée des élèves. Ils en ont fait une compétition pour trouver un grand nombre de ces mots. La chercheuse leur a fait écrire leurs trouvailles au tableau, puis, en plénière, les mots qui n'étaient pas dans la bonne catégorie ont été enlevés. Cette activité a permis de travailler sur la compétence communiquer par écrit de même que sur l'utilisation de documents (Joyal et Samson, 2008).

De son côté, l'activité intitulée «Où sommes-nous?» a permis de préciser le lexique utilisé lors des discussions. Elle a été suivie quelques jours plus tard de celle sur le vocabulaire relié au temps (voir l'annexe 14). Le temps étant une notion difficile à comprendre pour les individus dysphasiques (De Champlain et al., 2001), ce besoin avait été observé chez certains élèves. En travaillant spécifiquement sur la liste de mots donnée, les élèves ont pu acquérir de nouvelles connaissances. Ces dernières pourront être réinvesties en situation de travail ou de stage dans laquelle un élève aurait, par exemple, à communiquer avec un client afin de lui expliquer où est située l'entreprise.

Par ailleurs, l'activité d'analyse critique d'un article de journal a permis aux élèves de se préparer aux discussions. Un document en lien avec cette activité a été placé en annexe 15. Il a été utilisé à quelques reprises au cours de la boucle.

La troisième boucle de la mise à l'essai du dispositif a donné lieu à l'élaboration de nombreuses activités ponctuelles de même qu'à de nombreuses discussions en classe. Plus l'année progressait, plus la chercheuse remarquait que les prises de position des élèves étaient fondées sur des arguments étoffés. D'une semaine à l'autre, ils faisaient des liens avec les thèmes abordés en classe. La chercheuse note : «J'ai constaté que ces discussions m'ont donné une occasion en or de réinvestir la leçon qu'ils ont reçue dernièrement sur la manière

d'exprimer son opinion («Je suis en accord, parce que...»). Le sujet était authentique ». C'est la compétence à communiquer qui a été travaillée avec les élèves ici (Joyal et Samson, 2008).

4.1.3.2 L'axe oral. Pour l'enseignement de la communication orale, la troisième boucle marque une orientation légèrement différente, car les ateliers et les animations qui se faisaient sans papier ni crayon depuis le début et davantage par rapport aux questions spontanées des élèves, se systématisent. En effet, après avoir exploré la dysphasie et ses caractéristiques, les élèves étaient davantage à même d'entreprendre une activité concrète, dans ce cas-ci sur les messages vocaux. C'est le début du travail sur la politesse et la poursuite du travail sur la maîtrise de soi et sur la sociabilité. La communication, quant à elle, reste la compétence maitresse de toute cette boucle (Joyal et Samson, 2009). Les plans des cours offerts au cours des boucles 3 et 4 se retrouve en annexe 16.

Parce que les messages vocaux sont un élément du quotidien et qu'ils interpellent les habiletés de communication des élèves dysphasiques, il s'agit d'un thème porteur pour travailler les compétences en employabilité. Basant sa conception sur les travaux de Conti-Ramsden et ses collaborateurs (2010) de même que de Durkin et ses collaborateurs (2011), la chercheuse a composé une série de messages vocaux (voir annexe 17) que les élèves devaient écouter. L'activité sur les messages vocaux a été réalisée pendant une période de 75 minutes. Chaque élève avait reçu dans sa boîte de courriels les messages qu'il devait écouter. Chacun avait besoin d'un ordinateur, d'écouteurs et de la feuille de prise de notes. Au moment de la réalisation de l'activité, une éducatrice spécialisée était présente en classe afin de venir en aide aux élèves qui avaient besoin de soutien.

Essentiellement, les élèves ont pu se mettre dans la peau d'un employé qui a pour tâche de répondre au téléphone et d'assurer le suivi des appels. Ils ont eu trois messages à

écouter et devaient en dégager les informations essentielles afin de les relayer à un supérieur fictif.

Dans cette troisième boucle, le travail avec la troisième situation d'apprentissage de Pouliot & Vychtyil (2009) s'est aussi amorcé. Les élèves ont été amenés à constater l'impact que joue le lieu dans une situation de communication. À titre d'exemple, il a été question d'une situation vécue par un élève où il a reçu des confidences d'un ami à l'épicerie et avons déterminé, en groupe, que l'endroit était mal choisi de la part de l'ami. La maîtrise de soi, la politesse et la sociabilité sont les compétences en employabilité travaillées ici en plus de la communication (Joyal et Samson, 2009).

La mise à l'essai a permis de constater que l'activité a été appréciée des élèves et qu'elle est à refaire. La chercheuse note qu'elle doit modéliser la tâche à faire pour les élèves. Elle ajoute : «Les élèves vivent un stress par rapport à leurs difficultés à prendre des messages. Ils me confient qu'ils espèrent ne pas avoir à le faire en stage. Certains écoutent le message 10 fois avant de parvenir à noter les informations importantes.».

Les observations de la chercheuse quant à la pertinence d'enseigner la prise de messages vocaux lui permettent d'ajouter à l'axe oral de la quatrième boucle une activité sur la salutation.

4.1.4 La quatrième boucle : janvier à mai 2013

La quatrième et dernière boucle de la mise à l'essai du dispositif s'est articulée sur cinq mois.

4.1.4.1 L'axe écrit. Pour la dernière boucle, la conception, la réalisation et la mise à l'essai de l'utilisation du journal en classe avaient atteint leur vitesse de croisière. En effet, après avoir

effectué différentes modifications dans les activités depuis septembre, elles se sont poursuivies jusqu'à la fin de l'année scolaire; soit la lecture quotidienne du journal et la réalisation mensuelle de l'activité sur l'analyse critique d'un journal présentée à l'annexe 15. La quatrième boucle constitue donc presque exclusivement de la validation, selon le modèle d'Harvey et Loiseau (2009). En effet, une seule activité a été conçue et réalisée, elle se trouve à l'annexe 18. Il s'agit d'un document qui a été laissé en suppléance afin de guider l'enseignant en place dans l'utilisation du journal en classe. Les élèves devaient choisir un article, le lire et le résumer à l'aide de quelques questions. L'activité s'est bien déroulée et elle a été répétée à trois reprises au cours de la boucle.

Puisque moins de temps a été nécessaire pour le volet écrit, il a été possible d'ajouter une activité au dispositif pédagogique traitant de l'enseignement de l'oral. Cette dernière a porté sur la salutation et a été inspirée par les observations en classe de la chercheuse en lien avec les comportements sociaux des élèves. Avec cet ajout, l'axe de l'enseignement de la communication orale s'est bonifié.

4.1.4.2 L'axe oral. La quatrième boucle a été amorcée par la participation de la chercheuse à une activité de formation sur les scénarios de communication. Bien que ne faisant pas l'objet directement de la présente recherche, cette formation est venue teinter la conception d'une activité dans le présent dispositif, celle sur la salutation, présentée à l'annexe 19.

Comme pour l'activité sur les messages vocaux, celle sur la salutation s'est déroulée pendant une période de 75 minutes. En partant des questionnements de la chercheuse et des expériences des élèves, les conventions sociales qui régissent la salutation ont été dégagées.

Par la suite, toujours en groupe, une sorte de guide informel sur la salutation a été élaboré. Il contient des informations relatives au moment, aux gens et à la manière de saluer.

Ce faisant, les élèves ont pu réfléchir sur leurs pratiques de salutation au quotidien et faire des liens avec nos discussions portant sur la dysphasie. Certains ont été en mesure de constater que la salutation était un défi pour eux et qu'ils devraient y travailler avant d'aller en stage l'année suivante. Cette activité a contribué à travailler la compétence à communiquer des élèves de même que la politesse, la sociabilité et la maîtrise de soi (Joyal et Samson, 2008).

L'axe oral de la quatrième boucle marque également la fin du travail sur la troisième activité d'apprentissage du programme de Pouliot et Vychtyil (2009), «Enseigner la communication orale aux élèves du secondaire présentant une dysphasie».

La mise à l'essai des différentes activités du dispositif a été réalisée et les observations dégagées permettent de constater que les élèves se sont questionnés par rapport à leurs habitudes de salutations. Certains ont révélé ne jamais saluer.

Au terme des huit mois qu'a duré l'opérationnalisation, il est possible de statuer sur l'atteinte du premier objectif de recherche. En effet, l'analyse des observations en classe et des extraits du journal de bord nous permet de dire qu'il a été possible de créer un dispositif pédagogique visant le développement des compétences en employabilité des élèves inscrits à l'an 1 de la FPT.

La prochaine section du présent chapitre présente les résultats liés aux deux autres objectifs de recherche.

4.2 La phase résultats de la recherche développement : 2^e et 3^e objectifs de la recherche

Une fois l'opérationnalisation complétée, Harvey et Loiselle (2009) proposent une dernière phase qui est celle des résultats. Dans cette dernière se retrouvent l'analyse des résultats, la mise à jour des principes de même que la rédaction et la diffusion des rapports. En cohérence avec les objectifs de cette recherche et de manière à s'harmoniser avec la structure

que doit prendre ce mémoire, l'analyse des données et les résultats en lien avec les objectifs 2 et 3 de la recherche seront présentée dans cette section alors que la mise à jour des principes fera l'objet du chapitre suivant. Le rapport constitue l'ensemble de ce mémoire.

4.2.1 L'apport du dispositif sur le développement des compétences en employabilité des élèves dysphasiques

Le deuxième objectif de la recherche concernait l'apport du dispositif pédagogique sur les compétences en employabilité des élèves dysphasiques. Bien qu'il ait été plus difficile d'atteindre cet objectif étant donné le nombre limité de participants au questionnaire, il est néanmoins possible de dégager quelques résultats intéressants notamment en lien avec les observations en classe.

Tout au long des boucles de mise à l'essai du dispositif, il a été possible d'observer certains changements dans les comportements et dans les compétences en employabilité des élèves. Au début, ils démontraient très peu de connaissances par rapport au journal et à l'information en général. Ils ont eu besoin de quelques semaines pour se familiariser avec l'outil qu'est le journal. Petit à petit, ils en sont venus à commenter l'actualité de leur propre gré. À titre d'exemple, un élève, au début du mois d'octobre, est arrivé en classe très excité de partager une nouvelle qu'il avait entendue à la radio. Il avait hâte de prendre son journal pour voir s'il en serait question. À ce moment, cet élève faisait preuve de motivation et de sociabilité tout en travaillant ses habiletés de communication (Évéquo, 2004; Harvey et Loïselle, 2009). Il a également pu travailler sa capacité à utiliser des documents (Joyal et Samson, 2009).

Aussi, bien que la lecture du journal se faisait généralement de manière individuelle, il y avait une belle collaboration entre les élèves. Cette dernière s'est accentuée au fil des

semaines. En effet, les élèves en sont souvent venus à discuter spontanément de ce qu'ils lisaient, que ce soit un article, des statistiques de sport ou une publicité. De fil en aiguille, ils en sont venus à connaître les champs d'intérêt de leurs collègues de classe et à leur faire des suggestions de lecture. Cela démontre un souci des autres qui, une fois en stage, pourrait se traduire par un souci des clients. C'est également une preuve de sociabilité entre les élèves.

La lecture du journal en classe a également permis aux élèves de développer leur autonomie en ce sens où il a été observé qu'après quelques jours seulement, ils avaient intégré à leur routine du matin le fait de prendre et de venir reporter le journal. En situation de stage, les élèves auront certainement des tâches à exécuter quotidiennement sans que leur supérieur le demande.

Dans les activités du dispositif pédagogique visant à travailler la communication orale chez les élèves, les observations notées au journal de bord ont surtout porté sur leur politesse, leur communication et leur sociabilité. Au début des discussions, il a été observé que certains élèves avaient tendance à se moquer de leurs collègues lorsqu'ils posaient des questions ou qu'ils tentaient de s'exprimer. Au fur et à mesure, il a été remarqué qu'un grand respect s'installait lorsqu'il était question de dysphasie ou des problématiques que vivaient les élèves par rapport à leur trouble du langage.

Lors de l'atelier sur la salutation, la chercheuse a noté que les élèves généralement plus faibles n'étaient pas nécessairement les moins outillés en situation où ils devaient saluer. En effet, les élèves qui lui semblaient moins gênés ont également eu du mal à nommer les étapes d'une salutation adéquate et ont confié éviter les situations sociales de ce genre. Après l'atelier, la chercheuse a observé une nette amélioration chez les élèves pour qui c'était un défi. Pour les autres, la période a servi de rappel et leur a permis de se conscientiser sur la

politesse dans la vie de tous les jours. Pendant les semaines suivantes, les élèves étaient particulièrement polis entre eux ainsi qu'avec les différents intervenants de l'école lorsqu'ils les croisaient dans le corridor.

Pour ce qui est de l'activité sur les messages vocaux, il a été noté que les élèves éprouvaient de grandes difficultés. En effet, l'organisation de l'information et la sélection de l'information importante leur posaient problème. Alors que certains ont retranscrit le message textuellement, d'autres n'ont tout simplement rien écrit. Avec de l'aide, ils ont réussi à nommer qui téléphonait et pourquoi. Ils ont ensuite pu l'écrire sur leur feuille.

4.2.1.1 L'apport sur les compétences en employabilité. Les compétences en employabilité visées par le dispositif étaient la communication, le travail d'équipe, la sociabilité, la politesse, la maîtrise de soi ainsi que l'utilisation de documents (Évéquoz, 2004; Joyal et Samson, 2008). Bien qu'elles n'aient pas été travaillées spécifiquement par le biais des activités mises en place, les autres compétences en employabilité ont tout de même fait l'objet d'observation et d'évaluation.

L'échelle d'employabilité de Joyal et Samson (2008), présentée à l'annexe 1, a été utilisée en début d'année avec tous les élèves dans le cadre des activités régulières de la classe. Elle a permis à la chercheuse de constater que les élèves avaient sensiblement les mêmes défis. En effet, ils se sont tous donné une ou deux étoiles sur une possibilité de quatre pour les énoncés « Communication », « Initiative », « Travail d'équipe », « Politesse », « Maîtrise de soi », « Utilisation de documents » et « Autonomie dans l'exécution des tâches ». Les forces qu'ils se sont reconnues, pour lesquelles les élèves se sont accordés trois ou quatre étoiles étaient généralement « Attitudes positives envers l'autorité », « Hygiène corporelle », « Sociabilité » et « Respect des consignes ».

Sur le sommaire, dont une copie se trouve en annexe 20, les élèves se retrouvaient également tous avec une note « Passable » ou « Bien » (Joyal et Samson, 2008). Ce qui les situait dans une posture centrale sur l'échelle de compilation qui, elle, compte six échelons («Excellent», «Très bien», «Bien», «Passable», «Insuffisant» et «Très insatisfaisant»). Le lecteur pourra retrouver, à titre d'exemple, le formulaire sommaire. D'un élève participant à la recherche en annexe 21. Le fait que les élèves se situaient tous au milieu de l'échelle au sommaire démontre qu'ils n'ont pas une vision idyllique de leurs capacités, sans être non plus défaitistes par rapport à leur situation.

En partant de ces constats, la chercheuse a utilisé les énoncés pour diriger ses interventions ainsi que ses observations en classe. Il est important de rappeler ici que l'évaluation à la FPT est faite sous forme d'appréciation de l'élève face à lui-même en tenant compte des critères fournis au programme (MELS, 2008). Elle n'avait donc pas les mêmes attentes pour tous les élèves. Dans la conclusion de son journal de bord, elle a néanmoins noté : «Je peux affirmer que tous ont développé leurs compétences en employabilité à la fin de la mise en place du dispositif».

En effet, tous les élèves participant à la présente recherche ont obtenu un «B» à la compétence «Adopter les attitudes et les comportements appropriés à différentes situations de travail» (MELS, 2008, p. 2). Plus spécifiquement, notons que les élèves ont tous amélioré leurs capacités à communiquer. En effet, que ce soit pour demander un renseignement, pour respecter les tours de parole, pour étoffer son argumentaire ou pour comprendre une consigne donnée oralement, aux fins des discussions, une grande amélioration a été remarquée chez chacun d'entre eux.

La compétence à faire preuve de maîtrise de soi a également été améliorée chez l'ensemble des participants. En effet, les discussions en classe étaient beaucoup moins houleuses à la fin de l'année qu'au début où il arrivait souvent que les élèves se coupent la parole ou s'insultent lorsqu'ils n'étaient pas d'accord. Le respect du tour de parole et la participation aux discussions sont deux difficultés marquées que vivent les individus dysphasiques (De Champlain et al., 2001; Wadman et al., 2008). En se respectant davantage et en communiquant mieux, ils ont pu perfectionner leurs compétences à travailler en équipe. En effet, vers la fin de la mise en place du dispositif, la chercheuse a observé deux élèves qui n'avaient jamais travaillé ensemble le faire lors d'une période de travail sur le journal (activité « Qui? Quoi? Quand? Où? », boucle 4, annexe 19). Ils s'étaient séparé la tâche et partageaient leurs idées. En situation de stage et d'emploi, ces élèves devront travailler avec des collègues qu'ils aiment moins. Ils sont parvenus à le faire en contexte de classe.

La compétence à utiliser des documents a également été améliorée par l'utilisation du journal en classe. Au fil de la mise à l'essai du dispositif pédagogique, la chercheuse a remarqué une plus grande maîtrise des différentes parties du journal par les élèves. Par exemple, un élève adepte de sports savait, au début de l'année, qu'il pouvait consulter son journal à partir de la dernière page pour retrouver des articles susceptibles de l'intéresser. Après le congé des Fêtes, ce même élève savait que le mardi, il pourrait consulter le cahier automobile placé au centre du journal et pouvait estimer à quelle page il pourrait retrouver les petites annonces de voitures à vendre. Rebuté par la lecture, cet élève a néanmoins réussi à s'approprier l'outil qu'est le journal pour parvenir à s'informer. À l'instar de ces collègues, il a également développé son autonomie dans l'exécution de ses tâches, ce qui est une autre compétence en employabilité essentielle selon les auteurs consultés et qui représente un défi

pour les individus dysphasiques (Conference Board du Canada, 2000; Joyal et Samson, 2009; UK Commission for Employment and Skills, 2009; Wadman et al., 2008).

L'amélioration du niveau d'autonomie des élèves a également été observée lors des périodes de travail sur l'oral. En effet, rappelons que les élèves dysphasiques sont souvent gênés (Wadman et al., 2008). Au fil des discussions portant spécifiquement sur la dysphasie et sur la communication, les élèves ont pu prendre confiance en leurs moyens, poser des questions lorsqu'ils ne comprenaient pas et saluer des intervenants qu'ils ne connaissaient pas dans le corridor. La chercheuse note : «J'ai observé que certains élèves ont serré la main d'intervenants en les saluant, sans que cela leur soit demandé, lors de sorties scolaires alors qu'ils n'auraient jamais osé le faire quelques mois plus tôt». Cet exemple illustre également une amélioration de la politesse et de la sociabilité, qui sont également des compétences en employabilité importantes, de même qu'un réinvestissement des connaissances travaillées dans la quatrième boucle.

4.2.1.2 Le bilan des résultats quant à l'apport du dispositif sur les élèves dysphasiques. En se basant sur les observations qu'elle a consignées dans son journal de bord et en discutant avec son ami critique, la chercheuse note : «je peux affirmer qu'une amélioration des compétences en employabilité des élèves dysphasiques de ma classe a bel et bien été observée». Par exemple, en ce qui a trait à l'initiative, tous les participants se sont vus attribuer trois ou quatre étoiles lors du postest. La chercheuse a remarqué un grand changement en ce sens chez les élèves au cours de l'année. Une participante en particulier s'était fait un point d'honneur de prendre des initiatives lorsqu'elle réalisait des visites d'entreprises et des stages d'un jour. Elle était également en mesure d'identifier les prises d'initiative de ses collègues, ce qui lui a valu quatre étoiles à l'énoncé «Soutient et encourage l'équipe».

Pour ce deuxième objectif de la recherche, bien que l'échantillon ait été petit et que l'outil utilisé ait connu certaines ratées présentées dans la section 4.2, il semble atteint lorsqu'on considère les discussions avec l'amie critique, l'analyse du journal de bord et qu'on compare les grilles d'employabilité. Il est alors possible de constater une certaine évolution chez les élèves participants.

Cette évolution ne touche pas toutes les compétences en employabilité ciblées par Joyal et Samson (2008), car plusieurs ne faisaient pas l'objet d'une attention particulière dans le cadre du dispositif pédagogique élaboré. Par exemple ce qui relève de l'hygiène, de la tenue vestimentaire, de la productivité ou de l'endurance n'était pas du tout abordé dans le cadre de cette recherche. Ce sont davantage les compétences en employabilité dans lesquelles se retrouve une composante communicationnelle qui ont pu bénéficier de l'apport du dispositif, comme la communication, la sociabilité ou le travail d'équipe.

4.2.2 Les dispositions à agir

En réponse au troisième objectif de la recherche, la présente recherche avait pour objectif de faire ressortir les dispositions à agir que devraient privilégier les enseignants intervenant à la FPT auprès d'élèves dysphasiques pour améliorer leurs compétences en employabilité. En effet, au-delà du dispositif pédagogique en lui-même, il semble important de guider les enseignants dans leurs actions jumelées ou non à l'utilisation du dispositif pédagogique. Cela permettrait de favoriser le développement des compétences en employabilité chez leurs élèves dysphasiques. C'est notamment par les discussions avec l'amie critique qu'il a été possible de mettre en perspective les actions de la chercheuse comme enseignante et ainsi de prendre le recul nécessaire pour dégager des principes et des

façons de faire qui pourraient guider d'autres enseignants et qui, sans être obligatoirement dans un contexte identique à celui de cette recherche, pourraient en tirer des enseignements.

4.2.2.1 Être ouvert à l'improvisation Afin de pouvoir utiliser le dispositif, il importe, selon ce qui a été observé, qu'un enseignant soit ouvert à une certaine improvisation. Bien entendu, il s'agit là du quotidien de bien des enseignants (Point et al., 2015; Villemagne et Correa Molina, 2015). Néanmoins, le contexte particulier de la recherche demande une improvisation supplémentaire. En effet, il a été noté pendant la mise à l'essai du dispositif, surtout pour la partie de la lecture du journal en classe, que la chercheuse devait souvent s'adapter à la dernière minute selon les nouvelles du jour. En effet, certains jours, les sujets traités dans le journal ne rejoignaient pas du tout les champs d'intérêt et les connaissances des élèves. Pensons, à titre d'exemple, à la Commission Charbonneau sur le domaine de la construction. Ces jours-là, il était important de trouver un fait divers ou un article de sport pour intéresser les élèves. Certains jours, c'était le contraire. Les thèmes traités rejoignaient directement les élèves, ils étaient motivés à lire et à discuter. En parlant avec l'amie critique, celle-ci a confié qu'elle hésiterait à utiliser le dispositif pédagogique parce qu'elle n'aimait pas le sentiment de devoir improviser et de ne pas savoir la veille de quoi elle parlerait le lendemain. Un enseignant souhaitant reproduire ce qui a été mis en place devrait donc avoir une disposition à l'improvisation, au besoin, lors des périodes de lecture du journal.

4.2.2.2 Parler d'employabilité en classe. Après avoir réalisé le prétest avec les élèves, la chercheuse a intégré la terminologie liée aux compétences en employabilité à son vocabulaire lors de ses interventions. Par exemple, elle demandait aux élèves d'être ponctuels plutôt que «d'arriver à l'heure». Ce faisant, les élèves étaient à même de comprendre les attentes par rapport à leur comportement et ils avaient plus de facilité à s'autoévaluer. À travers les

activités en classe, qu'elles fassent partie du dispositif ou non, la chercheuse a noté s'être fait un point d'honneur de parler d'employabilité, d'expliquer les différentes compétences et d'en donner des exemples concrets.

Ainsi, au-delà du dispositif lui-même, il appert que de faire de l'employabilité un thème récurrent dans la classe soit une voie à suivre (Bilodeau, 2009; Point et al., 2015). L'utilisation régulière de la terminologie associée à l'employabilité comme de nommer les compétences elles-mêmes, semble être une disposition favorable au développement de l'employabilité des élèves.

Ce faisant, l'employabilité n'est pas seulement abordée dans le cadre d'activités spécifiques et ponctuelles insérées dans le dispositif, mais elle est omniprésente en classe et peut se manifester dans différents contextes et à différents moments. Dès lors, les moments spécifiquement consacrés à l'employabilité s'intègrent naturellement dans la routine de la classe et cela permet de bien approfondir ces moments.

4.2.2.3 Être prêt à accueillir les questionnements des élèves. Tel que mentionné dans le premier chapitre, les enseignants à la PFAE œuvrant auprès d'adolescents dysphasiques manquent de formation (Charbonneau et al., 2014; Desjardins, 2006; Villemagne et Correa Molina, 2015). Lors des périodes de discussion en classe au sujet de la dysphasie, la chercheuse a noté que d'avoir fait de nombreuses lectures sur le sujet a été fort aidant. Elle note qu'«avant la rédaction de la présente recherche, [elle n'aurait] pas été en mesure de répondre à certaines des questions très spécifiques des élèves». Un enseignant qui souhaiterait intégrer cette partie du dispositif à sa pratique devrait, selon les observations, s'assurer de maîtriser suffisamment les sujets susceptibles de faire l'objet de questionnement chez ses élèves. Cet aspect rejoint également le propos de Dumont et ses collaborateurs (2015) qui

affirment que les élèves en difficulté ont besoin que leur enseignant leur parle de leur cheminement et qu'il soit au fait de leurs difficultés. Cette troisième disposition semble donc, elle aussi, jouer un rôle positif dans le développement des compétences en employabilité des élèves.

CHAPITRE V
DISCUSSION

La présente recherche développement visait à répondre à la question de recherche suivante : Quels principes pédagogiques peuvent être dégagés d'une recherche développement d'un dispositif pédagogique destiné aux élèves dysphasiques inscrits à la FPT visant le développement de leurs compétences en employabilité? En cohérence avec le modèle retenu, il sera maintenant question de la mise à jour des principes (Harvey et Loiselle, 2009).

5.1 L'élaboration et la mise à l'essai du dispositif

Le premier objectif de cette recherche développement était d'élaborer un objet visant à résoudre un problème lié à la pratique (Van der Maren, 1995). Pour ce faire, le modèle de Harvey et Loiselle (2009) a été suivi de manière à véritablement prendre en compte le contexte particulier d'un groupe d'élèves dysphasiques inscrits à la FPT tout en favorisant une intégration immédiate des résultats en cours de processus. Bien que le contexte d'un groupe rassemblant des élèves dysphasiques dans le cadre de la FPT ne soit pas la norme au Québec, ce contexte a permis d'approfondir la mise à l'essai du dispositif pédagogique. Il sera maintenant question de caractéristiques qui ont été dégagées tout en soulignant les pistes à explorer pour une utilisation dans un contexte moins spécifique.

5.1.1 Le rôle central du journal en classe

La première caractéristique du dispositif pédagogique élaboré est le rôle central de l'utilisation du journal en classe. Le recours au journal plutôt qu'au manuel n'est pas nouveau dans le contexte scolaire (Rousseau et al., 2007) et il est même explicitement mis de l'avant dans la documentation du PFAE (Charbonneau et al., 2014). Toutefois, au-delà d'une incitation à utiliser le journal en classe, peu de conseils ou de directives spécifiques sont

disponibles pour les enseignants et cette situation est encore plus vraie en ce qui concerne les enseignants de la FPT intervenant auprès d'élèves dysphasiques. Même dans le contexte des CFER, où le journal est couramment utilisé, la documentation expliquant les démarches à suivre reste vague (Myre-Bisaillon et al., 2007; Rousseau, 2003). Il est vrai que le côté imprévisible de l'actualité rend difficile la création d'outils pouvant être utilisés avec les élèves dysphasiques, mais cela ne doit pas être un obstacle à l'utilisation du journal en classe, car celle-ci est intéressante pour les élèves.

En effet, conformément à ce que les élèves interrogés par Plessis-Bélair, Sorin et Pelletier (2009) ont affirmé, les élèves qui ont participé à la présente recherche ont aimé être en contact avec le journal pour une période quotidienne de 15 à 20 minutes. La récurrence de cette activité répondait au besoin de routine qu'ont les individus dysphasiques et a favorisé le développement de l'autonomie et la prise d'initiative des élèves qui, une fois habitués, n'avaient plus besoin d'être guidés dans leur lecture (Conti-Ramsden et al., 2006; Joyal et Samson, 2009; Wadman et al., 2008). Bien qu'il ait été choisi d'intégrer la lecture du journal en classe à la routine du matin des élèves, un enseignant pourrait choisir de le faire à tout autre moment de la journée. Le choix du moment a été fait en raison de l'horaire de la chercheuse et la possibilité d'accorder du temps individuellement aux élèves, ce qui se fait bien le matin. Le contexte ainsi créé a contribué au développement d'une relation de qualité entre l'enseignante et ses élèves, répondant ainsi à un besoin souligné par Dumont et ses collaboratrices (2015). Peu importe le moment dans la journée qui est choisi, l'important est de le maintenir de manière à renforcer la routine dont les élèves dysphasiques ont particulièrement besoin (De Champlain et al., 2001). Par ailleurs, plus l'année progressait, plus les élèves arrivaient en classe en connaissant les nouvelles du jour parce qu'ils en avaient entendu parler à la radio

(par exemple, la victoire de leur équipe sportive favorite ou un incendie dans un commerce de la région). Cette information étant fraîche dans leur esprit, ils étaient motivés à en discuter en arrivant le matin.

Comme l'affirment les enseignants interrogés par Myre-Bisaillon, Sorin et Pelletier (2007), le journal n'a pas été le seul matériel didactique utilisé en classe. Certains emprunts à d'autres ordres d'enseignement tel que présenté au premier chapitre du présent document ont continués à être faits. Le journal a néanmoins été utilisé dans le cadre de l'enseignement de toutes les matières à l'horaire, ce qui constitue une caractéristique du dispositif pédagogique. Afin de bâtir les différentes activités, la chercheuse s'est référée aux différents thèmes proposés par le MELS dans le programme de formation (MELS, 2008). Bien que les activités élaborées dans le cadre de l'enseignement des différentes matières inscrites à l'horaire de la FPT (voir tableau 5) ne fassent pas directement partie du dispositif pédagogique, car elles ne visaient pas explicitement le développement des compétences en employabilité, il semble important de souligner que l'utilisation du journal dans ces différents contextes va renforcer la familiarité avec celui-ci et ainsi contribuer à faciliter les moments de lecture matinale visant le développement des compétences en employabilité.

Étant donné le rôle central du journal dans le dispositif, le choix du quotidien à utiliser doit être fait avec quelques contraintes en tête. En effet, la chercheuse a tenté, pour diminuer le montant à allouer à son projet, d'utiliser la version numérique du journal qu'elle avait choisi. Bien que représentant une avenue moins coûteuse, cette expérience s'est avérée être un échec auprès des élèves en raison de la facture visuelle des articles. Il est important de rappeler ici que les élèves participant à cette recherche présentaient tous une dysphasie

modérée à sévère, ce qui a un impact sur leurs compétences en lecture (Conti-Ramsden et Durkin, 2008; De Champlain et al., 2001).

Lorsqu'ils lisent un article dans la version papier du journal, la chercheuse a remarqué que certains élèves avaient du mal à saisir l'information en raison de la présentation de l'article, ce qui rejoint les constats des auteurs présentés dans le deuxième chapitre du présent mémoire (De Champlain et al., 2001; Palikara, Dockrell et Lindsay, 2011). En effet, l'organisation des textes en colonne fait en sorte que de nombreux mots se retrouvent tronqués, ce qui cause une première difficulté pour les élèves. Ensuite, certains se retrouvent « perdus » dans le texte lorsqu'ils arrivent au bas d'une colonne, ne sachant pas où se trouve la suite de leur texte. Cette difficulté est décuplée lorsqu'on a inséré un schéma ou une photo dans le texte. Or, dans la version numérique du journal, les élèves devaient, en plus, composer avec le fait qu'ils devaient promener le curseur sur les pages pour lire les articles. Pour plusieurs, il s'agissait là d'une importante source de frustration et de démotivation ici aussi (Durkin et al., 2009). C'est donc pourquoi la version papier du journal devait être favorisée pour les élèves à la FPT qui ont de la difficulté à lire. Néanmoins, la technologie numérique a évolué depuis l'opérationnalisation de la présente recherche. Un enseignant qui souhaiterait intégrer le dispositif pédagogique à sa pratique pourrait, s'il a accès à de la technologie récente, tirer une conclusion différente de celle de la chercheuse et opter pour la version numérique et gratuite d'un quotidien puisqu'elles ont maintenant, dans certains cas, des factures visuelles plus accessibles pour les individus dysphasiques.

Par sa présence quotidienne, le journal joue un rôle central dans le dispositif pédagogique et le développement des compétences en employabilité des élèves dysphasiques. Cette importance semble liée à cinq conditions. Premièrement, la lecture doit être intégrée à

une routine. Dans ce cas-ci, ce fut le matin, mais une intégration à un autre moment pourrait sans doute avoir le même effet. Deuxièmement, il faut guider les élèves dans la lecture du journal. Cela peut être fait soit à l'oral ou par des activités à l'écrit, mais il faut orienter la lecture. Troisièmement, en jumelant l'utilisation du journal à d'autres ressources, on évite la lassitude des élèves qui pourrait apparaître si le journal était la seule ressource utilisée en classe (Plessis-Bélair et al., 2009). Et ici, à l'inverse, et c'est là la quatrième condition, il ne faut pas limiter l'usage du journal aux apprentissages liés à l'employabilité et y avoir recours pour des enseignements en français et en mathématiques semble aussi être une condition favorable. Finalement, il faut prévoir les fonds nécessaires à la mise en place du projet et choisir un journal accessible pour les élèves. En effet, bien il est important de considérer les difficultés des élèves pour le choix du quotidien.

Par ailleurs, cette recherche a été effectuée auprès d'élèves dysphasiques. Il ne faudrait pas penser que d'autres élèves HDAA ne bénéficieraient pas de la mise en place d'un tel dispositif. Les recherches menées dans les CFER (Boutet, 2009; Myre-Bisaillon et al., 2007; Myre-Bisaillon et Giguère, 2006; Plessis-Bélair et Rousseau, 2009; Plessis-Bélair et al., 2009; Rousseau, 2003; Rousseau et al., 2007) portent à croire que tous des élèves de la FPT pourraient développer leurs compétences en employabilité. En ce sens, il serait également intéressant d'évaluer la mise à l'essai le dispositif dans une classe de FPT plus hétérogène que le groupe d'élèves ayant participé à cette recherche.

5.1.2 L'importance d'explicitement la dysphasie et l'employabilité

Une deuxième caractéristique importante du dispositif est d'intégrer continuellement des allusions explicites à la dysphasie et aux compétences en employabilité. En effet, bien que la dysphasie soit de plus en plus présente dans les classes du Québec (MEQ, 2004), la

formation des enseignants à ce sujet reste limitée (Desjardins, 2006). Par ricochet, la méconnaissance que les élèves HDAA, dont font partie les élèves dysphasiques, ont eux-mêmes par rapport à la dysphasie est frappante. Cela explique peut-être leur grande immaturité vocationnelle (Rousseau et Bélanger, 2003). De manière à créer un terreau fertile pour que les élèves puissent adapter leurs comportements en contexte professionnel, une bonne connaissance de leurs forces et de leurs faiblesses devient essentielle (Dumont et al., 2015; Point et al., 2015; Rousseau et Bélanger, 2003). En intégrant des moments spécifiquement dédiés à l'explication de ce qu'est la dysphasie, il est possible de vaincre certaines craintes des élèves et de les rendre plus disponibles au travail. Cela rejoint le propos de Dumont et ses collaboratrices (2015) qui affirment que les jeunes au parcours scolaire atypique âgés de 16 à 24 ans qu'elles ont interrogées «ressentent, sur le plan personnel, le besoin de mieux se connaître, d'améliorer leur gestion du stress et d'être plus autonomes» (p. 40). Les chercheuses suggèrent d'ailleurs aux établissements scolaires que d'offrir des «ateliers portant sur ces thèmes seraient fort utiles en complémentarité avec leurs apprentissages scolaires» (Dumont et al., 2015, p. 40). Le présent dispositif pédagogique permet aux enseignants de le faire dans le cadre même des activités de la classe.

Toutefois, alors que les écrits expliquant ce qu'est la dysphasie et ses caractéristiques sont nombreux (Conti-Ramsden et Botting, 2008; Conti-Ramsden et al., 2006; De Champlain et al., 2001; Durkin et al., 2012; Soares-Boucaud et al., 2009; Uzé et Bonneau, 2004), des documents écrits ou audio expliquant la dysphasie aux individus dysphasiques eux-mêmes semblent rares. Il a été surprenant de constater que plusieurs des élèves ne savaient pas ce qu'était la dysphasie. Ainsi, en les informant sur la dysphasie, ses origines, ses conséquences

et ses implications dans le quotidien, cela a permis de démystifier leur condition et de les aider à comprendre l'origine de leurs difficultés.

Un enseignant souhaitant mettre le dispositif à l'essai dans une classe de FPT plus hétérogène que le groupe d'élèves dysphasiques ciblé dans cette recherche pourrait sans contredit utiliser le volume de McMurchie (2002) intitulé «Mieux se connaître pour mieux apprendre : primaire, secondaire.». Ce document a été consulté lors des deux premières boucles de la recherche portant sur l'enseignement de l'oral. On y présente une variété d'activités afin d'expliquer, entre autres, le déficit d'attention, la mémoire et la dyslexie aux élèves. Comme McMurchie (2002) ne traitait pas spécifiquement de dysphasie, le matériel n'a pas été utilisé tel quel, mais la chercheuse s'est inspirée de l'approche de l'enseignement explicite de même que des passages dans les travaux sur la pédagogie dans les CFER (Plessis-Bélair et Rousseau, 2009; Rousseau et al., 2007) pour créer les activités réalisées en classe. Il serait intéressant de bonifier le dispositif afin d'y inclure l'explication d'autres troubles d'apprentissages, du déficit d'attention ainsi que des troubles de la mémoire puisque les élèves dysphasiques peuvent aussi présenter ces difficultés (Clegg et al., 2005; De Champlain et al., 2001; Loucas, 2008; Spencer et al., 2010).

L'importance d'explicitement la notion travaillée s'est aussi avérée une piste intéressante pour le développement de l'employabilité. À travers les différents écrits sur l'employabilité (Conference Board du Canada, 2000; Joyal et Samson, 2009; UK Commission for Employment and Skills, 2009), on insiste souvent sur le fait que c'est en contexte de travail que les compétences en employabilité se développent, ce qui fait qu'elles sont peu explicitées en elles-mêmes. Or dans le contexte de la FPT, bien qu'il y ait des stages qui peuvent remplir ce rôle, il ne faut pas faire abstraction de la nécessité de préparer les élèves alors qu'ils sont en

classe (Charbonneau et al., 2014; Laberge, 2011). Le MELS (2008) rappelle d'ailleurs que les enseignements en classe de la FPT doivent directement concourir à la réussite des stages, laquelle atteste de la réussite scolaire en FPT.

Ainsi, parvenir à expliciter et à rendre concrète chacune des compétences en employabilité est un élément favorable à la réussite de la mise en place du dispositif. Dans le cas présent, les 90 énoncés dans le questionnaire de Joyal et Samson (2008) peuvent être un bon guide en ce sens. Par exemple la sociabilité signifie que l'élève « se joint aux autres durant les temps d'arrêt » et qu'il « manifeste des comportements respectueux envers les collègues ». La communication signifie que l'élève « s'exprime avec précision » et « transmet correctement les messages aux personnes concernées ». En œuvrant dans des contextes différents ou spécifiques professionnellement, il pourrait y avoir d'autres références qui gagneraient à être utilisées, notamment celles de Ressources humaines et Développement des compétences Canada (2009). Cela étant dit, peu importe les appuis utilisés, il est fortement recommandé de rendre concrètes les compétences en employabilité par une explicitation constante. Les travaux de Point et de ses collaborateurs (2015) portant sur la création d'un portfolio professionnel à la FPT pourraient également être utiles afin d'atteindre ce but.

En ce qui a trait à l'explicitation des compétences en employabilité, une version améliorée du dispositif pourrait contenir des capsules pédagogiques traitant spécifiquement d'une compétence à la fois. Ce faisant, les enseignants à la FPT seraient en mesure d'établir et de maintenir un vocabulaire commun avec leurs élèves comme cela a été fait ici, mais de manière plus soutenue et plus encadrée. La grille d'employabilité utilisée pour la présente recherche (Joyal et Samson, 2008) constitue alors un bon point de départ. Le fait d'accorder à chaque élève un moment afin de compléter individuellement la grille avec lui est à maintenir.

En effet, cette activité favorise grandement la compréhension des élèves et les aide à bien s'évaluer (Rousseau et Bélanger, 2003). Qui plus est, étant donné que les «jeunes au parcours scolaire atypique manifestent le besoin d'entretenir un plus grand lien de confiance avec l'enseignant» (Dumont et al., 2015, p. 140), le fait de leur accorder un moment privilégié peut constituer un bon moyen de construire une relation avec chaque élève et contribuer à la création d'un lien d'attachement significatif.

5.1.3 L'enseignement de la communication orale par des situations courantes

Le troisième principe du dispositif qui semble importante est liée à l'intégration de situations courantes pour développer les compétences en employabilité. Dans leurs études à propos de l'employabilité, la UK commission for Employment and Skills (2009) souligne qu'il faut fournir en classe des situations d'apprentissage qui simulent la complexité, l'ambiguïté et l'imprévisibilité des situations présentes sur le marché du travail. Le MELS (2008) encourage également les enseignants à la FPT à plonger les élèves dans des situations réalistes alors qu'ils devront, apprendre en contexte de stage, tel que l'affirme Laberge (2011). En enseignant l'oral par des activités sur la salutation ou l'écoute de message téléphonique, le dispositif intègre ces éléments. Dans le document présentant les assises théoriques du programme «Enseigner la communication orale aux élèves du secondaire présentant une dysphasie», Pouliot et Vychtyil (2009) expliquent d'ailleurs qu'elles ont fait le choix de présenter les différentes variables de la communication de manière contextualisée en premier afin de permettre aux élèves de bien les saisir.

À travers les écrits consultés, il n'a pas été possible de répertorier des travaux universitaires qui faisaient état de résultats de recherche par rapport à l'utilisation de situations

courantes en classe de FPT, il est donc difficile de relier ces constats à des recherches existantes. Néanmoins, ils semblent aller dans le sens des conclusions des travaux sur le transfert des apprentissages, qui soulignent l'importance d'intégrer des situations quotidiennes en classe pour favoriser le transfert (Déry, 2008).

Il serait intéressant, dans une éventuelle version améliorée du présent dispositif pédagogique, d'élargir l'utilisation du programme «Enseigner la communication orale aux élèves du secondaire présentant une dysphasie» (Pouliot et Vychtyl, 2009) à l'ensemble des élèves de la FPT. En effet, ces auteures affirment être

conscientes que ce matériel travaillant de manière spécifique et explicite certains éléments influençant la compétence sociocommunicative peut aider plusieurs clientèles scolaires ayant des déficits pragmatiques plus ou moins importants, outre les élèves présentant une dysphasie (Pouliot et Vychtyl, 2012, p. 5).

L'enseignement de la communication orale étant jugé inconfortable par un grand nombre d'enseignants (Lafontaine, 2000), ce matériel pourrait aider un enseignant souhaitant favoriser le développement de la compétence à communiquer de ses élèves. Dans l'éventualité où un enseignant à la FPT voudrait mettre le dispositif à l'essai dans sa classe, il pourrait reprendre l'activité sur les messages vocaux de même que celle sur la salutation. Ces activités pourront être enrichies selon les besoins de chaque élève (Lafontaine, 2000).

Par ailleurs, pour bonifier le développement des compétences en employabilité que permet le dispositif, il serait sans doute intéressant, dans une prochaine utilisation, de lier les activités en classe aux stages qui sont très présents à la FPT. En effet, l'objectif de la présente recherche était d'alimenter directement le titulaire de classe en FPT qui doit enseigner les matières de base tout en développant l'employabilité chez ses élèves. Toutefois comme Martel (2011) de même que Charbonneau et ses collaborateurs (2014) le soulignent, actuellement les

liens sont minces entre l'enseignement des matières de bases et les milieux de stage. Or un ajout prometteur au dispositif serait peut-être de renforcer ce lien.

5.2 L'apport du dispositif sur les compétences en employabilité des élèves dysphasiques

La mise en place d'un dispositif pédagogique alliant l'utilisation quotidienne du journal en classe et l'enseignement de l'oral s'avère être une bonne façon de favoriser le développement des compétences en employabilité chez les élèves dysphasiques. En effet, malgré les difficultés vécues avec le questionnaire de Joyal et Samson (2009) explicitées précédemment, il a été possible, grâce aux observations et au journal de bord, de conclure que les compétences en employabilité des élèves participants se sont améliorées au cours de la période couverte par l'opérationnalisation du dispositif.

Étant donné les lacunes importantes des élèves dysphasiques en lien avec la sémantique et la pragmatique du langage (Conti-Ramsden et Durkin, 2008; De Champlain et al., 2001), tout le travail avec le lexique que permet l'utilisation du journal en classe peut contribuer au développement des compétences en employabilité comme la sociabilité, la communication et le travail d'équipe. En répondant à leurs interrogations, la chercheuse contribuait à favoriser leur participation à d'éventuelles discussions à la maison et en stage (Conti-Ramsden et Durkin, 2008; Durkin et Conti-Ramsden, 2007; Wadman et al., 2011c). Cet élément faisait également partie des conclusions de Plessis-Bélair et ses collaborateurs (2009) lors de leur recherche sur les CFER.

Avec la lecture quotidienne du journal et les discussions qui s'en suivaient, les élèves ont pu en apprendre et se prononcer sur des sujets qui leur étaient inconnus jusqu'alors. Sans être directement liée à une compétence en employabilité, cette connaissance accrue de l'actualité a donné plus confiance à certaines élèves et diminué le sentiment de gêne que

d'autres pouvaient avoir et qui nuisait à la sociabilité qui est une compétence en employabilité importante (Joyal et Samson, 2009; Wadman et al., 2008).

Les résultats de la recherche permettent aussi de voir que, outre les compétences en employabilité ciblées directement par le dispositif, soit la communication, la sociabilité, le travail d'équipe, la politesse, la maîtrise de soi et l'utilisation de documents, d'autres compétences en employabilité ont aussi pu être développées.

Par exemple, le respect a été travaillé au fil des discussions. Comme cela a été souligné dans le chapitre précédent, les élèves ont eu à travailler en équipe et à participer à de nombreuses discussions en plénière au cours de la mise en place du dispositif. Ce faisant, ils ont eu à apprendre à respecter les différences des autres et à travailler avec des collègues avec lesquels ils ont moins d'affinités (Joyal et Samson, 2009)

La mise en place d'une routine avec la lecture du journal au quotidien a également permis aux élèves de développer leur autonomie dans l'exécution d'une tâche. Pour certains, le défi était de terminer une tâche qu'ils commençaient alors que pour d'autres, il s'agissait plutôt de faire un choix d'article et de se mettre à la tâche. Au fil des semaines, il a été possible d'observer davantage d'autonomie chez les élèves.

On voit donc ici le caractère imbriqué des différentes compétences en employabilité. Il semblerait difficile pour un enseignant de n'en travailler qu'une seule. Il pourrait être intéressant se pencher sur la question dans une éventuelle recherche.

Bien entendu, en affirmant que les compétences en employabilité des élèves se sont améliorées pendant la mise en place du dispositif pédagogique, on ne tient pas compte de facteurs externes à la recherche qui auraient aussi pu avoir un impact semblable. En effet, il se pourrait qu'un élève ait occupé un premier emploi pendant la collecte de données, ce qui lui

aurait permis de développer certaines compétences en employabilité, le milieu de travail étant une source importante du développement des compétences en employabilité (Évéquoz, 2004; Point et al., 2015; UK Commission for Employment and Skills, 2009). Par ailleurs, il ne faut pas oublier que le programme de FPT a lui-même comme objectif d'amener les élèves à devenir des travailleurs et des citoyens actifs. Les élèves ont donc été exposés tout au cours de la collecte de données à de nombreuses activités pédagogiques ayant cette visée. Nommons, à titre d'exemple, la visite de différentes entreprises de la région et la participation à quelques journées de stage. Ces facteurs n'ont pas été pris en compte en raison des contraintes de temps et d'organisation auxquelles la chercheuse a été confrontée. Finalement, Street (2002) mentionne que la lecture du journal en classe favorise l'esprit critique, l'engagement social et les compétences en lecture des élèves. Comme le dispositif méthodologique ne permettait pas d'isoler l'effet de la lecture du journal sans la présence du dispositif pédagogique, il faudrait d'autres recherches pour affiner cette analyse.

5.3 Les dispositions à agir

Concernant le troisième objectif, la recherche a permis de faire ressortir les dispositions à agir de l'enseignant qui peuvent favoriser le développement des compétences en employabilité de ses élèves dysphasiques.

Tout d'abord, comme le milieu du travail est un lieu où des événements imprévus peuvent survenir et qu'une des manières de favoriser le développement des compétences en employabilité est d'intégrer cette imprévisibilité en classe (UK Commission for Employment and Skills, 2009), l'enseignant doit avoir une bonne capacité d'adaptation. À travers les différents textes sur les compétences professionnelles des enseignants, la capacité d'adaptation ressort comme une caractéristique importante de l'enseignant professionnel (Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 2001, p. 40). La capacité à gérer les imprévus est aussi une compétence clé pour l'enseignant (Marcel, 2004). Cette disposition semble particulièrement importante pour une intégration réussie du dispositif pédagogique d'autant plus que l'actualité, qui y est très présente, accentue cette imprévisibilité.

Cet aspect serait fort intéressant à étudier dans une éventuelle recherche. En effet, les contraintes d'organisation et de temps disponible pour effectuer la présente recherche n'ont pas permis de mettre le dispositif à l'essai dans plus d'une classe. Néanmoins, les observations de l'amie critique, qui est également enseignante à la FPT et qui affirmait être déroutée par l'imprévisibilité du journal, portent à croire à un certain «effet enseignant» dans l'atteinte des objectifs de la présente recherche (Martineau et Gauthier, 1999). Un collègue à la FPT qui souhaiterait implanter le dispositif dans sa classe devra garder cela en tête. Au fil des mises à l'essai du dispositif dans divers milieux et par divers enseignants, il serait possible de valider cette hypothèse.

Par ailleurs, l'enseignant qui souhaiterait intégrer le présent dispositif à sa pratique devrait, selon les observations recueillies au cours de la présente recherche, intégrer l'employabilité dans son discours. Ce faisant, il peut traiter d'employabilité dans une grande variété de situations, lors de félicitations, de réprimandes et de consignes, par exemple, ce qui rend plus concrètes les différentes compétences à travailler par ses élèves.

Enfin, la mise à l'essai fonctionnelle du dispositif a permis de constater à quel point l'enseignant qui l'utilise doit être prêt à accueillir le questionnement des élèves, en particulier ceux portant sur leur trouble d'apprentissage. Il doit se préparer à expliquer certains concepts qui sont abstraits, mais, aussi, guider les élèves dans leur processus d'acceptation.

La présente recherche a donc atteint ses trois objectifs qui étaient

- 1- Élaborer et mettre à l'essai en classe un dispositif pédagogique utilisable par des enseignants à la première année de la FPT qui contribue au développement des compétences en employabilité de leurs élèves dysphasiques et qui tient compte du contexte dans lequel ils œuvrent tout en étant validé scientifiquement.
- 2- Analyser et interpréter l'apport de ce dispositif pédagogique au développement des compétences en employabilité des élèves dysphasiques en FPT.
- 3- Identifier les dispositions à agir des enseignants qui s'arriment au dispositif pédagogique afin de favoriser le développement des compétences en employabilité des élèves dysphasiques inscrits à la FPT.

CONCLUSION

Dans une émission de variétés populaire, l'humoriste Boucar Diouf mentionnait, en septembre 2011, que son père lui avait toujours dit que les illettrés étaient les aveugles des temps modernes. Cette image, lourde de sens, illustre bien la réalité à laquelle sont confrontés les adolescents et les jeunes adultes n'ayant pas obtenu de certification spécifique menant à l'exercice d'un métier. Afin de se tailler une place dans le monde du travail, ces individus doivent présenter de très bonnes compétences en employabilité. Pour les personnes présentant une dysphasie, l'entrée au marché du travail est d'autant plus ardue en raison de l'omniprésence de la communication, composante atteinte par la dysphasie, dans chacune des compétences en employabilité. Au Québec, le système scolaire offre aux élèves HDAA un parcours de formation visant justement le développement de ces compétences. La grande latitude qu'il laisse aux enseignants dans son application combinée au devoir des écoles de s'adapter afin de répondre aux besoins de chaque élève a amené la chercheuse à se demander comment développer les compétences de ses élèves en employabilité en mettant sur pieds un dispositif pédagogique et en l'implantant dans sa classe.

Une partie de la réponse a été de concevoir et de mettre en place un dispositif à la fois souple et convivial pour les enseignants à la FPT. Pour concevoir ce dispositif, la chercheuse a pu s'alimenter à même les différents écrits sur la dysphasie et l'employabilité, mais aussi s'inspirer de dispositifs pédagogiques existantes dans différents contextes. Après avoir élaboré ce dispositif, elle a observé l'impact de son implantation en classe sur le développement des compétences en employabilité des élèves dysphasiques. Plusieurs éléments de réponse ont été apportés par la présente recherche. Par ailleurs des dispositions à agir ont également été déterminées pour l'enseignant qui

souhaite développer les compétences en employabilité de ses élèves dysphasiques doit identifier les forces et les lacunes de ses élèves en termes d'employabilité. Il doit également s'informer et bien maîtriser les notions d'employabilité et de dysphasie tout en faisant preuve de débrouillardise de même que d'une bonne capacité d'adaptation. Il semble aussi opportun de considérer une utilisation quotidienne du journal en classe puisque cela permet notamment d'y reproduire une certaine part de l'imprévisibilité du milieu de travail.

L'enseignant à la FPT souhaitant recourir au journal comme matériel didactique pourra le faire en utilisant le présent dispositif pédagogique.

L'enseignement de l'oral en classe est également intéressant et nécessaire (Lafontaine, 2000; Pouliot et Vychtyil, 2012). En s'inspirant du programme «Reconnaitre ses limites pour mieux se concevoir» (Arsenault et al., 2000; McMurchie, 2002) et en utilisant les situations d'apprentissage du programme «Enseigner la communication orale aux élèves du secondaire présentant une dysphasie» (Pouliot et Vychtyil, 2009) la chercheuse a été à même de concevoir et de mettre à l'essai une série de cours visant spécifiquement l'amélioration de la compétence à communiquer des élèves dysphasiques. Ce faisant, elle a également pu pallier certaines de leurs difficultés comme celle de saluer adéquatement les gens qu'ils croisent et de prendre un message vocal. Au fil de la mise à l'essai des différentes boucles du dispositif pédagogique, il a été possible de constater qu'il est très important d'informer les élèves en difficulté de leurs différents diagnostics et que cela facilite le développement d'une image de soi plus positive et facilite l'identification de leurs forces.

Il serait fort pertinent de poursuivre la recherche sur le développement des compétences en employabilité des élèves dysphasiques. En effet, le dispositif pédagogique ici créé n'en est qu'à sa version bêta. L'une des raisons d'être de cette recherche était le manque d'outils formels à utiliser en classe de FPT. En ce sens, le dispositif pédagogique proposé constitue un premier pas vers la formalisation des outils pédagogiques à utiliser à la FPT. Les éventuelles mises à l'essai systémiques qui seront faites contribueront certainement à l'étoffer.

!

RÉFÉRENCES

- Acfas. (2014). 82e Congrès de l'Acfas, programme. Page consultée à <http://www.acfas.ca/evenements/congres/programme/82>
- ADOQ. (2014). L'orthopédagogie... Au coeur de la professionnalisation, programme des activités. Page consultée à <http://www.ladoq.ca/medias/doc/general/activite6juin.pdf>
- AQETA. (2014). Apprendre: quand un geste peut faire la différence. Page consultée à http://aqeta.qc.ca/images/stories/congres/Programme_AQETA2014.pdf
- Arsenault, R., Bastien, R., Fitzback, M. et Thérien, J. (2000). Reconnaître ses limites pour mieux se concevoir : Objectifs et moyens : Guide pédagogique du Réseau québécois des CFER. *Document inédit*.
- Association québécoise des troubles d'apprentissage. (2014). *Programme du congrès annuel de l'AQETA 2014*. Communication présentée Apprendre: quand un geste peut faire toute la différence!, Montréal. http://aqeta.qc.ca/images/stories/congres/Programme_AQETA2014.pdf
- Beaulieu, J. (2013). *Productivité de manuels scolaires adaptés pour élèves ayant deux années de retard en lecture*. (Philosophiae Doctor (Ph.D)). Disponible chez ProQuest Dissertations & Theses Full Text.
- Beaumier, F. (1998). *Facteurs de l'organisation scolaire québécoise pouvant influencer sur le désir de quitter ou de rester en enseignement en adaptation scolaire*. (Maîtrise en éducation). Disponible chez ProQuest Dissertations & Theses Full Text.
- Bernier, C. (2011). *Formation et employabilité. Regard critique sur l'évolution des politiques de formation de la main-d'oeuvre au Québec*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Bilodeau, K. (2009). *La perception des élèves du secondaire à l'égard de l'importance de critères d'employabilité dans l'insertion professionnelle*. (Maîtrise en éducation). Disponible chez ProQuest Dissertations & Theses Full Text.
- Boudreault, P. et Michallet, B. (2011). Évaluation des besoins des enfants dysphasiques et stratégies d'intervention: un projet novateur *Intégration scolaire : regards croisés sur les nouveaux défis dans la formation des enseignants*.

- Bourdon, S. et Bélisle, R. (2014). Expérimentation d'une programmation d'inspiration écosystémique pour favoriser le retour et le maintien en formation des 16-24 ans *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 287-307.
- Bourrel, G. (2008). Analyse phénoménologique d'une étude sur le surpoids en médecine générale. L'apport de la pragmatique. *Recherches qualitatives, Hors Série*(6), 87-103.
- Boutet, M., G. Samson et J. Myre Bisailon. (2009). La construction d'une citoyenneté environnementale au sein des programmes d'insertion socioprofessionnelle de jeunes en grandes difficultés d'apprentissage ou d'adaptation. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(1), 111-132.
- Breslin, F. C. et Pole, J. D. (2009). Work Injury Risk Among Young People With Learning Disabilities and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in Canada. *American Journal of Public Health*, 99(8), 1423-1430.
- Brudermann, C. et Péliissier, C. (2008). Les gestes professionnels de l'enseignant : une analyse pédagogique et une représentation informatisée pour la formation – L'exemple des langues étrangères. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 5(2), 21-33.
- Centre Francois-Michelle. (2007). Échelle d'employabilité. Page consultée à <http://employabilitecfm.ca/>
- Charbonneau, J., Samson, G. et Rousseau, N. (2014). Rôle des superviseurs en milieu scolaire et des formateurs en entreprise dans le Parcours de formation axée sur l'emploi. *Éducation et francophonie*, 42(1), 95-112.
- Cherryholmes, C. H. (1992). Notes on Pragmatism and Scientific Realism. *Educational Researcher*, 21(6), 13-17.
- Clegg, J., Hollis, C., Mawhood, L. et Rutter, M. (2005). Developmental language disorders - A follow-up in later adult life. Cognitive, language and psychosocial outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(2), 128-149.
- Cohen, N. J. (2002). Developmental language disorders *Outcomes in neurodevelopmental and genetic disorders*. (pp. 26-55): New York: Cambridge University Press.

- Conference Board du Canada. (2000). *Profil des compétences relatives à l'employabilité*. Ottawa.
- Conti-Ramsden, G. et Botting, N. (2008). Emotional Health in Adolescents with and without a History of Specific Language Impairment (SLI). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(5), 516-525.
- Conti-Ramsden, G. et Durkin, K. (2008). Language and Independence in Adolescents with and without a History of Specific Language Impairment (SLI). *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51(1), 70-83.
- Conti-Ramsden, G., Durkin, K. et Simkin, Z. (2010). Language and Social Factors in the Use of Cell Phone Technology by Adolescents with and without Specific Language Impairment (SLI). *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53(1), 196-208.
- Conti-Ramsden, G., Simkin, Z. et Botting, N. (2006). The prevalence of autistic spectrum disorders in adolescents with a history of specific language impairment (SLI). *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 47(6), 621-628.
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01584.x>
- Couture, Y., Bélanger, M. et Arsenault, R. (1995). *Programme de formation en entreprise et récupération*. Victoriaville: Commission scolaire de Victoriaville et le Centre de formation en entreprise et récupération.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches. Second edition*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Danziger, S. et Ratner, D. (2010). Labor Market Outcomes and the Transition to Adulthood. *Future of Children*, 20(1), 133-158.
- De Champlain, L., Gingras, L. et Thérioux, M. (2001). De l'oral à l'écrit. Page consultée à https://www.csbe.qc.ca/csbe/services_eleves/EHDAA/De_l_oral_de_l_%C3%A9crit_1er_cycle.pdf
- Delobbe, N., Gilbert, P. et Le Boulaire, M. (2014). Gérer des compétences : une instrumentation en contexte, modélisation fondée sur l'étude de cas *Relations industrielles / Industrial Relations*, 69(1), 28-59.

- Déry, C. (2008). *Étude des conditions du transfert, du contexte scolaire au contexte extrascolaire, d'un mode de pensée d'inspiration historique chez des élèves chez des élèves du 3e cycle primaire*
- (Doctorat en éducation). Disponible chez ProQuest Dissertations & Theses Full Text.
- Desjardins, V. (2006). *Le développement professionnel d'enseignants intervenant auprès d'élèves dysphasique* Disponible chez ProQuest Dissertations & Theses Full Text.
- Desrochers, A. (2012). *Observations issues du traçage comparatif des trajectoires de développement des habiletés en lecture chez l'enfant et chez l'adulte semi-lettré*. Communication présentée 37e Congrès annuel de l'AQETA, Montréal.
- Dolbec, A. et Clément, J. (2004). La recherche-action. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Éds.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (pp. 181-208). Sherbrooke: Édition du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Dumais, L., Prohet, A. et Archambault, L. (2012). Insertion en emploi et TED : analyse des retombées et des enjeux politiques d'un projet pilote. *Revue francophone de déficience intellectuelle*, 23, 128-142.
- Dumont, M., Rousseau, N., Leclerc, D., Massé, L., Beaumier, F. et McKinon, S. (2015). Une description des profils et des besoins psychologiques et psychopédagogiques de jeunes âgés de 16 à 24 ans inscrits à la formation générale des adultes. Dans C. Villemagne & J. Myre-Bisaillon (Éds.), *Les jeunes adultes faiblement scolarisés: parcours de formation et besoins d'accompagnement* (pp. 27-45). Québec: Les Presses de l'Université du Québec.
- Durkin, K. et Conti-Ramsden, G. (2007). Language, Social Behavior, and the Quality of Friendships in Adolescents With and Without a History of Specific Language Impairment. *Child Development*, 78(5), 1441-1457.
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01076.x>
- Durkin, K. et Conti-Ramsden, G. (2010). Young People with Specific Language Impairment: A Review of Social and Emotional Functioning in Adolescence. *Child Language Teaching and Therapy*, 26(2), 105-121.
- Durkin, K., Conti-Ramsden, G. et Simkin, Z. (2012). Functional Outcomes of Adolescents with a History of Specific Language Impairment (SLI) with and without Autistic

Symptomatology. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(1), 123-138.

- Durkin, K., Conti-Ramsden, G., Walker, A. et Simkin, Z. (2009). Educational and interpersonal uses of home computers by adolescents with and without specific language impairment. *British Journal of Developmental Psychology*, 27(1), 197-217. <http://dx.doi.org/10.1348/026151008x383553>
- Durkin, K., Conti-Ramsden, G. et Walker, A. J. (2011). Txt Lang: Texting, Textism Use and Literacy Abilities in Adolescents with and without Specific Language Impairment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(1), 49-57.
- Emploi et Développement social Canada. (2013, 2013-05-10). Définitions et niveaux de complexité des compétences. Page consultée
- Emploi Québec. (2011). *Programme d'aide et d'accompagnement social Action, document destiné aux partenaires.*: Repéré à http://www.mess.gouv.qc.ca/publications/pdf/Depliant_Action_partenaire.pdf.
- Évéquoz, G. (2004). *Les compétences clés: Liaisons*.
- Finot, A. (2000). *Développer l'employabilité*. Paris: INSEP Consulting
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives*. (2e éd.). Montréal: Chenelière éducation.
- Fortin, M.-F., Côté, J. et Filion, F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Fugate, M., Kinicki, A. J. et Ashforth, B. E. (2004). Employability: A Psycho-Social Construct, Its Dimensions, and Applications. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 14-38.
- Gazier, B. (1999). *Assurance chômage, employabilité et marchés transitionnels du travail* (Vol. 9903). Paris: Cahiers de la Maison des Sciences Économiques.
- Gérard, C.-L. (1993). *L'enfant dysphasique*. Bruxelles: DeBoeck.

- Hardy, M. et Ménard, L. (2008). Alternance travail-études: les effets des stages dans la formation professionnelle des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 689-709.
- Harvey, S. et Loiseau, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche développement. *Recherches qualitatives*, 28 (2), 95-117.
- John, C. et Mautret-Labbe, C. (2011). Les dysphasiques, qui sont-ils? *Empan*, 1(81), 90-95.
- Joyal, F. et Samson, G. (2008). Un outil d'évaluation des compétences, des attitudes et des comportements requis en milieu de travail. *AQISEP - Bulletin d'information continue*.
- Joyal, F. et Samson, G. (2009). Quels critères d'employabilité pour des jeunes en difficulté? Dans N. Rousseau (Éd.), *Enjeux et défis associés à la qualification. La quête d'un premier diplôme d'études secondaires*. (pp. 233-248). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Justice, L. M. (2009). *Communication Sciences and Disorders. A Contemporary Perspective* (2e éd.): Pearson.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation: étapes et approches* (3e éd.). Sherbrooke: Éditions du CRP; Faculté d'éducation.
- Kember, D., Ha, T.-S., Lam, B.-H., Lee, A., NG, S., Yan, L. et Yum, J. C. K. (1997). The diverse role of the critical friend in supporting educational action research projects. *Educational Action Research*, 5(3), 463-481.
- Laberge, M. (2011). *Accueil et intégration sécuritaire et compétente en emploi des élèves inscrits à la Formation menant à un métier semi-spécialisé du Parcours de formation axée sur l'emploi*. Disponible chez ProQuest Dissertations & Theses Full Text.
- Lafontaine, L. (2000). L'enseignement de l'oral en classe de français : une passion à vivre et à découvrir. *Québec français*, 118(été 2000), 42-44.
- Lagotte, S. (2013). *Les pratiques de gestion de comportement et le soutien reçu par les enseignantes de classes spéciales de niveau préscolaire et primaire du Québec*.

(Maîtrise en psychoéducation). Disponible chez ProQuest Dissertations & Theses Full Text.

- Lamanthe, A. (2013). L'emploi peu qualifié et à bas salaire : problématiques nord-européennes. *Revue multidisciplinaire sur l'emploi, le syndicalisme et le travail*, 8(2), 9-34.
- Lin, G. H. C., Su, S. C. F. et Ho, M. M. H. (2009). *Pragmatics and Communicative Competences*. Communication présentée International Conference on TESOL & Translation, New Taipei City, Taiwan.
- Lindsay, G. et Dockrell, J. E. (2012). Longitudinal Patterns of Behavioral, Emotional, and Social Difficulties and Self-Concepts in Adolescents with a History of Specific Language Impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 43(4), 445-460.
- Loiselle, J. (2001). La recherche développement en éducation : sa nature et ses caractéristiques. . Dans M. Anadón & M. L'Hostie (Éds.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 77-97). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Loucas, T. T. A. E. S. D. G. (2008). Autistic symptomatology and language ability in autism spectrum disorder and specific language impairment. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 49(11), 1184-1192. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.2008.01951.x>
- Maguire, S. et Huddleston, P. (2009). Where do young people work? *Research in Post-Compulsory Education*, 14(4), 387-397. <http://dx.doi.org/10.1080/13596740903360950>
- Marcel, J.-F. (2004). Les pratiques enseignantes de gestion des imprévus. *Psychologie et éducation*(56), 31-50.
- Martel, S. (2011). *Élaboration d'une grille permettant l'analyse de la qualité de situations d'apprentissage et d'évaluation en lecture auprès d'élèves du parcours de formation axée sur l'emploi*. Disponible chez ProQuest Dissertations & Theses Full Text.
- Martin, R., Villeneuve-Smith, F., Marshall, L. et McKenzie, E. (2008). Employability skills explored (pp. 75). London: Learning and Skills Network.

- Martineau, S. et Gauthier, C. (1999). La gestion de classe au coeur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 467-496.
- Masciotra, D., Roth, W.-M. et Morel, D. (2008). *Énaction: Apprendre et enseigner en situation*. Bruxelles: De Boeck.
- Mazalon, É., Gagnon, C. et Roy, S. (2014). L'encadrement des stagiaires en milieu de travail : étude exploratoire dans un cadre formel d'alternance en formation professionnelle initiale. *Éducation et francophonie*, 42(1), 113-135.
- McMurchie, S. (2002). *Mieux se connaître pour mieux apprendre : primaire, secondaire*. (N. Rousseau & S. Bélanger, Trad.). Montréal: Guérrin éditeur Liée.
- MEESR. (2014). *Statistiques de l'éducation* Québec: Gouvernement du Québec.
- MELS. (2008). *Programme de formation de l'école québécoise enseignement secondaire, deuxième cycle: parcours de formation axée sur l'emploi: formation préparatoire au travail, formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MEQ. (2001). La formation à l'enseignement. Page consultée à http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titulisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf
- MEQ. (2004). *Élèves handicapés ou en difficultés d'apprentissages ou d'adaptation*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Mercier, E. (2011). Développer l'employabilité des salariés: rhétorique manageriale ou réalité des pratiques? *Cahiers du CEREFIGE* (Vol. 6): CEREFIGE (Centre Européen de Recherche en Economie Financière et Gestion des Entreprises), Université de Lorraine.
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.
- Muller, A. (2014). Attribution de dispositions en situation d'enseignement: identification et catégorisation des énoncés dispositionnalisants. Dans A. Muller & I. Plazaola

- Giger (Éds.), *Dynamique de transformation des dispositions à l'âge des enseignants débutants: un processus d'autoformation et un enjeu de formation* (pp. 111-135). Toulouse: Octarès.
- Myre-Bisaillon, J., Brien, A. et Beaudoin, C. (2015). Les préoccupations de carrière des jeunes de 16 à 18 ans qui s'inscrivent dans un centre d'éducation des adultes. Dans C. Villemagne & J. Myre-Bisaillon (Éds.), *Les jeunes adultes faiblement scolarisés: parcours de formation et besoins d'accompagnement* (pp. 71-88). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Myre-Bisaillon, J., Auger, A. et Bédard, M.-È. (2007). Profil des compétences langagières qui fréquentent les CFER: résultats préliminaires. *Éducation et francophonie*, 35(1), 203- 215.
- Myre-Bisaillon, J. et Giguère, A. (2006). Intégration des élèves en difficulté d'apprentissage. *Québec français*, 142, 83-85.
- Nickson, D., Warhust, C., Commander, J., Hurrell, S. A. et Cullen, A. M. (2012). Soft skills and employability: Evidence from UK retail. *Economic and Industrial Democracy*, 33(1), 65-84.
- Normand, R. A. et Benoit, S. (2012). L'accès à l'information en matière de santé : un défi pour les personnes peu alphabétisées. *Reflets : revue d'intervention sociale et communautaire*, 18(2), 142-150.
- Ouellet, S. (2012). *Le sujet lecteur et scripteur : développement d'un dispositif didactique en classe de littérature*. (Doctorat en éducation). Disponible chez ProQuest Dissertations & Theses Full Text.
- Palikara, O., Dockrell, J. E. et Lindsay, G. (2011). Patterns of Change in the Reading Decoding and Comprehension Performance of Adolescents with Specific Language Impairment (SLI). *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 9(2), 89-105.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. et Perrenoud, P. (2001). *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles: De Boeck Supérieur
- Peirce, C. S. (2002). *Pragmatisme et pragmatisme*. Paris: Édition du Cerf.

- Plazaola Giger, I. R.-L., Marie-Estelle. (2014). L'attribution de dispositions à agir dans l'enseignement: typification et projet d'action. Dans A. Muller & I. Plazaola Giger (Éds.), *Dynamique de transformation des dispositions à agir des enseignants débutants: un processus d'autoformation et un enjeu de formation* (pp. 89-109). Toulouse: Octarès.
- Plessis-Bélair, G. et Rousseau, N. (2009). Avoir des difficultés scolaires importantes à l'école: quelles formules, quel avenir? *Revue des sciences de l'éducation*, 35(1), 11-13.
- Plessis-Bélair, G., Sorin, N. et Pelletier, K. (2009). Le journal quotidien comme outil de développement de la littératie au secondaire: perception des enseignants et des élèves en difficulté dans le contexte des Centre de formation en entreprise et récupération. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(1), 99-110.
- Point, M., Samson, G., Joyal, F. et Dumont, A. (2015). L'élaboration et la mise en oeuvre d'un portfolio pour favoriser la connaissance de soi et le développement de l'employabilité des jeunes adultes présentant une déficience intellectuelle légère. Dans C. Villemagne & J. Myre-Bisaillon (Éds.), *Les jeunes adultes faiblement scolarisés: parcours de formation et besoins d'accompagnement* (pp. 185-205). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Poirier, M., Lessard, A., Fortin, L. et Yergeau, É. (2013). La perception différenciée de la relation élève-enseignant par les élèves à risque et non à risque de décrochage scolaire. *Nouveaux cahiers de recherche en éducation*, 16(1), 1-23.
- Pouliot, J. et Vychtyl, A.-M. (2009). Enseigner la communication orale aux élèves du secondaire présentant une dysphasie. *Document inédit*.
- Pouliot, J. et Vychtyl, A.-M. (2012). *L'enseignement de la communication orale aux élèves du secondaire présentant une dysphasie: quoi, pourquoi, comment?* Document inédit.
- Provencher, Y. et Turcotte, D. (2014). L'aide à l'insertion professionnelle des personnes inscrites à l'assistance sociale au Québec : tendances de la participation à la mesure de formation de la main-d'oeuvre 2005-2011. *Service social*, 60(2), 53-70.
- Ressources humaines et Développement des compétences Canada. (2009). *Compétences essentielles des mécaniciens/mécaniciennes de véhicules automobiles*. Gatineau.

- Ria, L. (2014). Dynamique de transformation des dispositions à agir des enseignants débutants: un processus d'autoformation et un enjeu de formation. Dans A. Muller & I. Plazaola Giger (Éds.), *Dispositions à agir, travail et formation* (pp. 77-88). Toulouse: Octarès Éditions.
- Rojewski, J. W. (1999). Occupational and educational aspirations and attainment of young adults with and without LD 2 years after high school completion. *Journal of Learning Disabilities*, 32(6), 533-552.
<http://dx.doi.org/10.1177/002221949903200606>
- Rousseau, N. (2003). Les centres de formation en entreprise et récupération (CFER). L'école de la dernière chance? Dans N. Rousseau & L. Langlois (Éds.), *Vaincre l'exclusion scolaire des jeunes: vers des modalités d'intervention actuelles et novatrices*. (pp. 85-100). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N., Baby, A., Deslandes, R., Dumont, M., Rehaume, D., Babin, M.-F., . . . Vézina, C. (2007). Étude multidimensionnelle de la transférabilité des effets produits par quatre stratégies typiques du modèle CFER à d'autres contextes scolaires auprès d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Volet tâche globale et connaissance de soi. (pp. 43). Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières.
- Rousseau, N. et Bélanger, S. (2003). *Développement de la connaissance de soi des jeunes ayant des troubles d'apprentissage*. Communication présentée Grand Atelier MCX : La formation au défi de la complexité, Lille.
- Rousseau, N., Myre-Bisaillon, J., Samson, G., Arcand, G. et Baby, A. (2009). Qualification et insertion socioprofessionnelle des jeunes adultes ayant été identifiés élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (EHDAA) au secteur jeunes (pp. 52). Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières.
- Rousseau, N., Samson, G. et Ouellet, S. (2012). Étude longitudinale portant sur les pratiques efficaces en matière de mise en œuvre du Parcours de formation axée sur l'emploi (pp. 105). Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières.
- Rousseau, N., Tétrault, K. et Vézina, C. (2008). Parcours scolaire normatif et obtention d'un premier diplôme chez les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). Dans J. Myre-Bisaillon & N. Rousseau (Éds.), *Les jeunes en grande difficulté, Contextes d'intervention favorables* (pp. 218). Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Samson, G. (2009). Valeurs curriculaires, insertion socioprofessionnelle et transfert des apprentissages: le cas des CFER. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(1), 133-151.
- Savoie-Zajc, L. et Dolbec, A. (2002). Considerations of Learning in the Workplace in Quebec: Pulp and Paper Students' Perspectives.
- Skhiri, A. (2011). *De la difficulté des enfants dysphasiques à décoder des émotions de base : éclairages sur un syndrome méconnu*. Disponible chez ProQuest Dissertations & Theses Full Text.
- Soares-Boucaud, I., Labruière, N., Jery, S. et Georieff, N. (2009). Dysphasies développementales ou troubles spécifiques du développement du langage. *EMC (Elsevier Masson SAS), Pédopsychiatrie*, 37-201-E-15.
[http://dx.doi.org/10.1016/S0246-1072\(09\)48131-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0246-1072(09)48131-8)
- Spencer, S., Clegg, J. et Stackhouse, J. (2010). 'I don't come out with big words like other people': interviewing adolescents as part of communication profiling. *Child Language Teaching & Therapy*, 26(2), 144-162.
<http://dx.doi.org/10.1177/0265659010368757>
- St. Clair, M. C., Pickles, A., Durkin, K. et Conti-Ramsden, G. (2011). A Longitudinal Study of Behavioral, Emotional and Social Difficulties in Individuals with a History of Specific Language Impairment (SLI). *Journal of Communication Disorders*, 44(2), 186-199.
- Stake, R. E. (1995). *The Art Of Case Study Research*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Street, C. (2002). Teaching with the Newspaper. *Social Studies*, 93(3), 131-133.
- Talon, B. et Lecllet, D. (2008). Dispositif pédagogique pour un apprentissage de savoir-faire *Technologies in Higher Education*, 5(1), 58-74.
- UK Commission for Employment and Skills. (2009). The Employability Challenge - Full report. Page consultée à
<http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/+http://www.ukces.org.uk/upload/pdf/EmployabilityChallengeFullReport.pdf>

- UQAR. (2014). Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale - 7080. Page consultée à <http://www.uqar.ca/programmes/description/7080/#PRSA>
- UQTR. (2014). Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale : secondaire (7089). Page consultée à https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/pgmw001?owa_type_rech=O&owa_valeur_rech=ED&owa_cd_pgm=7089
- Uzé, J. et Bonneau, D. (2004). Aspects pédopsychiatriques des dysphasies: données médico-psychopathologiques. *Enfance*, 56, 113-122.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- van Swet, J., Smit, B. H. J., Corvers, L. et van Dijk, I. (2009). Critical friendship as a contribution to master's-level work in an international programme of study. *Educational Action Research*, 17(3), 339-357.
- Villemagne, C. et Correa Molina, E. (2015). Une activité clinique pour la formation à l'intervention auprès d'apprenants adultes. Dans C. Villemagne & J. Myre-Bisaillon (Éds.), *Les jeunes adultes faiblement scolarisés: parcours de formation et besoins d'accompagnement* (pp. 109-137). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Wadman, R., Botting, N., Durkin, K. et Conti-Ramsden, G. (2011a). Changes in emotional health symptoms in adolescents with specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 46(6), 641-656. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1460-6984.2011.00033.x>
- Wadman, R., Durkin, K. et Conti-Ramsden, G. (2008). Self-Esteem, Shyness, and Sociability in Adolescents With Specific Language Impairment (SLI). *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 51(4), 938-952.
- Wadman, R., Durkin, K. et Conti-Ramsden, G. (2011b). Close Relationships in Adolescents With and Without a History of Specific Language Impairment. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 42, 41-51.

- Wadman, R., Durkin, K. et Conti-Ramsden, G. (2011c). Social stress in young people with specific language impairment. *Journal of Adolescence*, 34, 421-431.
- Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches qualitatives, Hors série*(3), 243-272.
- Weinert, P., Baukens, M., Bollérot, P., Pineschi-Gapenne, M. et Walwei, U. (2001). *L'employabilité : de la théorie à la pratique*. Bern: Lang, Peter.
- Whitehouse, A. J. O., Watt, H. J., Line, E. A. et Bishop, D. V. M. (2009). Adult psychosocial outcomes of children with specific language impairment, pragmatic language impairment and autism. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44(4), 511-528.
- Yanat, Z. et Bonnet, M. (2002). Employabilité: enjeux et défis. *Connaissance et action*(15), 26.
- Zarifian, P. (2010). La communication dans le travail. *Communication et organisation*, 38, 135-146.

ANNEXES

Annexe 1 : Échelle d'employabilité telle que publiée par Joyal et Samson (2009)

BILAN FINAL

http://employabilitecfm.ca/Pages/Version_Imp_Tab_Synt.aspx?evaN...

Échelle d'employabilité

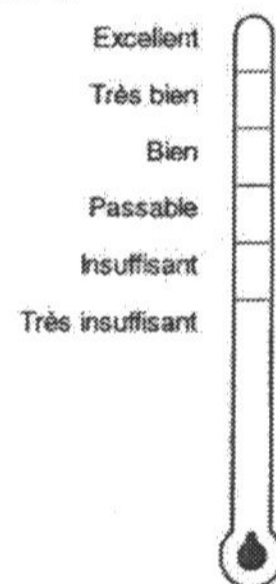


TABLEAU SYNTHÈSE

Élève N [REDACTED]
 Entreprise Non [REDACTED]
 Stage Titre : Manoeuvre

Le tableau-synthèse vise à faire un portrait global du jeune au regard des éléments évalués avec la grille. Il est un outil privilégié pour échanger avec le jeune et pour s'entendre avec lui quant aux actions à prioriser, dans un but de régulation des apprentissages.

Cote



Éléments d'employabilité complétés

Élément essentiel |
 Élément important |
 Élément utile

Forces **À maintenir ou améliorer** **Faiblesses**

Éléments d'employabilité non-complétés

Élément essentiel	Élément important	Élément utile
<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="radio"/> Communication <input checked="" type="radio"/> Attitudes positives envers l'autorité <input checked="" type="radio"/> Souci des clients <input checked="" type="radio"/> Hygiène corporelle <input checked="" type="radio"/> Politesse <input checked="" type="radio"/> Ponctualité <input checked="" type="radio"/> Tenue vestimentaire 	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="radio"/> Assiduité <input checked="" type="radio"/> Persévérance dans les tâches <input checked="" type="radio"/> Qualité du travail <input checked="" type="radio"/> Sociabilité <input checked="" type="radio"/> Travail d'équipe <input checked="" type="radio"/> Respect des consignes <input checked="" type="radio"/> Autonomie dans l'exécution des tâches <input checked="" type="radio"/> Raisonnement et résolution de problème 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Honnêteté <input type="radio"/> Initiative <input type="radio"/> Motivation <input type="radio"/> Productivité <input type="radio"/> Maîtrise de soi <input type="radio"/> Endurance

Raisonnement et résolution de problème Définition : Capacité de comprendre une situation afin d'identifier les enjeux importants et de résoudre un problème.	Établit des priorités lorsque c'est nécessaire	
	Fait preuve de débrouillardise pour résoudre un problème	
	Peut gérer un ensemble de tâches liées ou non entre elles	
	Peut prendre des décisions de façon adéquate concernant ses tâches	
	Se réfère à la bonne personne-ressource pour l'aider à résoudre un problème	
	Tente de trouver une solution devant une difficulté	
Respect des consignes Définition : Application d'une instruction formelle donnée à quelqu'un qui est chargé de l'exécuter.	Applique la méthode de travail prévue	
	Applique les règles ou règlements en vigueur dans l'entreprise	
	Choisit le matériel adéquat pour l'exécution de ses tâches	
	Exécute des consignes complexes (deux éléments d'information ou plus)	
	Exécute des consignes simples (un seul élément d'information)	
Sociabilité Définition : Disposition à créer et à entretenir des rapports avec les autres.	Échange, discute avec ses collègues	
	Manifeste des comportements respectueux envers ses collègues	
	Participe aux activités sociales du milieu (party de Noël, anniversaires, etc.)	
	Se joint aux autres durant les temps d'arrêt (pause, dîner...)	
Travail d'équipe Définition : Désir de collaborer avec ses collègues dans un projet commun, de faire partie d'une équipe et de travailler ensemble efficacement.	Accepte de travailler avec d'autres au besoin, sans distinction du collègue	
	Applique les règles de fonctionnement de l'équipe de travail	
	Collabore aux demandes des autres membres d'une équipe	
	Communique les informations pertinentes et utiles pour les autres	
	Offre sa collaboration aux autres si la situation l'exige	
	Sollicite l'aide des collègues	
	Soutient et encourage l'équipe	
	Tente de trouver des solutions aux conflits	

ÉCHELLE D'EMPLOYABILITÉ - CENTRE FRANÇOIS-MICHELLE Jeudi 31 Mai 2012 [FERMER LA SESSION](#)

Évaluation

Évaluation du stage

Bloc 1 - Éléments essentiels
Bloc 2 - Éléments importants
Bloc 3 - Éléments utiles

Nom de l'élève : _____ | Nom du stage : _____ | Nom de l'entreprise : _____ [Tableau-synthèse](#)

Ne s'applique pas
 Insatisfaisant
 Peu satisfaisant
 Satisfaisant
 Très satisfaisant

Endurance <small>Définition : Capacité de l'organisme à résister à la fatigue, à la souffrance.</small>	Démontre la résistance physique nécessaire à ses tâches	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
	Maintient un effort malgré la fatigue	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
	Peut maintenir un effort soutenu de moyenne et longue durée (plus de 2 min.)	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Honnêteté <small>Définition : Qui se conforme aux règles de la moralité, de la probité, de la loyauté.</small>	Apporte les correctifs nécessaires aux erreurs commises (sur demande ou de sa propre initiative)	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
	Avise son supérieur lorsqu'il est conscient qu'il a commis une faute ou une erreur dans ses tâches (Ex : bris, retard)	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
	Explique une situation sans omettre volontairement de détails essentiels à la compréhension	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
	Met en application ses engagements professionnels (Ex : exécute ses tâches, se présente au travail)	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Initiative <small>Définition : Action de décider, de proposer ou d'entreprendre quelque chose avant les autres ou selon sa propre détermination.</small>	Fait des choix personnels pertinents pour améliorer la rentabilité ou le service	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
	Fait des propositions, à l'occasion (Idées nouvelles, façons de faire...)	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
	Offre son aide aux pairs de façon pertinente	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
	S'engage dans l'action sans attendre qu'on lui demande	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
	S'occupe par lui-même, sans déranger, lorsqu'il a du temps	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Maîtrise de soi <small>Définition : Contrôle sur la manifestation de ses émotions.</small>	Collabore aux changements proposés dans sa tâche	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
	Démontre une réaction adéquate face à une critique négative	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
	Démontre une réaction adéquate face à une critique positive	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
	Exprime ses émotions, ses sentiments de façon adéquate	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
	Gère les conflits s'il y a lieu	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Motivation <small>Définition : Ensemble de désir et de volonté qui pousse une personne à accomplir une tâche ou à viser un objectif.</small>	Considère le travail comme utile, enthousiasmant et plein de défi	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
	Démontre de la confiance en ses capacités	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
	Éprouve du plaisir à faire son travail	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
	Manifeste de l'énergie au travail	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
	Trouve un bénéfice à faire son travail (sentiment de progrès personnel, fierté d'une réussite, intérêt de la tâche accomplie, promotion, salaire, reconn...)	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Productivité <small>Définition : Rapport mesurable entre une quantité et les moyens mis en œuvre pour y parvenir.</small>	Exécute le travail à un rythme régulier	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
	Exécute le travail dans le temps prescrit	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
	Produit un volume de travail acceptable	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>

Annexe 2 : Grille de discussion avec l'ami critique

Thèmes à aborder
Activité observée
Difficultés rencontrées
Pistes de réflexion

Annexe 3 : Formulaire de consentement, version amie critique



Université du Québec en Outaouais

Case postale 1250, succursale B, Hull (Québec), Canada J8X 3X7

Formulaire de consentement

Version amie critique

Intégration de stratégies pédagogiques utilisées dans les CFER dans une classe de FPT regroupant exclusivement des élèves présentant une problématique langagière dans le but de développer les compétences en employabilité de ces derniers.

Karine Lacasse – Module éducation – Directrice : Chantal Déry

Nous sollicitons par la présente votre participation à notre recherche qui vise à mesurer l'impact de méthodes pédagogiques empruntées aux CFER dans une classe de FPT pour améliorer les compétences en employabilité des élèves présentant une dysphasie. Les objectifs de ce projet de recherche sont : d'intégrer les pratiques pédagogiques des CFER dans le cadre de l'enseignement de la chercheuse à des élèves dysphasiques cheminant à la FPT afin de les amener à améliorer leurs compétences en employabilité et de mesurer l'impact de ses interventions sur les compétences en employabilité des élèves.

Votre participation à ce projet de recherche consiste à agir en tant qu'ami critique donc à discuter avec l'enseignante par rapport à sa planification pédagogique, à l'observer en classe et à participer à un groupe de discussion à [REDACTED]. Toutes ces activités se dérouleront entre septembre et décembre 2012.

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée par un code numérique. Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les participants. Les résultats seront diffusés

dans un mémoire de maîtrise et pourraient apparaître dans un article et être présentés dans une conférence. Par ailleurs, puisque la recherche prévoit un focus group, les autres participants de la recherche seront au courant de votre propre participation, mais les gens qui auront accès aux résultats ne le seront pas.

Les données recueillies seront conservées sous clé dans le bureau de Chantal Déry, professeure à l'UQO et directrice de la maîtrise de Karine Lacasse et les seules personnes qui y auront accès sont ces dernières. Les données seront détruites cinq ans après la publication du mémoire et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, et de vous retirer en tout temps sans préjudice. Les risques associés à votre participation sont minimaux et le chercheur s'engage à mettre en œuvre les moyens nécessaires pour les réduire ou les pallier. Le seul inconvénient est le temps passé à participer au projet, soit environ vingt heures. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de l'employabilité des individus dysphasiques sont les bénéfices directs anticipés. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, communiquez avec Karine Lacasse (m4665@cscv.qc.ca). Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de ce projet, communiquez avec André Durivage, président du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais au (819) 595-3900, poste 1781 ou par courriel à andre.durivage@uqo.ca.

Votre signature atteste que vous avez clairement compris les renseignements concernant votre participation au projet de recherche et indique que vous acceptez d'y participer. Elle ne signifie pas que vous acceptez d'aliéner vos droits et de libérer les chercheurs ou les responsables de leurs responsabilités juridiques ou professionnelles. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps de l'étude sans préjudice. Votre participation devant être aussi éclairée que votre décision initiale de participer au projet, vous devez en connaître tous les tenants et aboutissants au cours du déroulement de la recherche. En conséquence, vous ne devrez jamais hésiter à demander des éclaircissements ou de nouveaux renseignements au cours du projet.

Après avoir pris connaissance des renseignements concernant ma participation à ce projet de recherche, j'appose ma signature signifiant que j'accepte librement que mon enfant y participe. Le formulaire est signé en deux exemplaires et j'en conserve une copie.

Nom du participant : _____

Signature du parent ou du tuteur du participant mineur : _____ Date : _____

Nom du chercheur : _____

Signature du chercheur : _____ Date : _____

Annexe 4: Formulaire de consentement, version élève



Université
du Québec
à Hull

Université du Québec en Outaouais

Case postale 1250, succursale B, Hull (Québec), Canada J8X 3X7

Formulaire de consentement

Version élève

Intégration de stratégies pédagogiques utilisées dans les CFER dans une classe de FPT regroupant exclusivement des élèves présentant une problématique langagière dans le but de développer les compétences en employabilité de ces derniers.

Karine Lacasse – Module éducation – Directrice : Chantal Déry

Nous vous écrivons pour vous demander si vous êtes intéressés à participer à la recherche qui a le titre suivant : Intégration de stratégies pédagogiques utilisées dans les CFER dans une classe de FPT regroupant exclusivement des élèves présentant une problématique langagière dans le but de développer les compétences en employabilité de ces derniers.

Le but de la recherche est le suivant : nous voulons savoir si certaines activités qui se font dans les CFER pourraient se faire dans une classe de FPT et si ces activités pourraient aider les élèves dysphasiques à être de meilleurs employés.

Comme participant vous serez évalués en classe à l'aide d'une grille et vous participerez à un groupe de discussion à [REDACTED] en décembre 2012.

Les informations qui seront dans les grilles et les paroles qui seront dites pendant la discussion seront confidentielles et personne ne saura qui a dit quoi. Pour être certains que personne ne sache qui

dit quoi, le nom des participants sera remplacé par un chiffre et les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les participants.

Les résultats seront présentés dans un mémoire de maîtrise et pourraient apparaître dans un article et être présentés dans une conférence. Aussi, pendant la discussion, les autres participants de la recherche sauront que vous participez à la recherche, mais les gens qui auront accès aux résultats ne le seront pas.

Les informations par rapport à la recherche seront gardées dans une armoire barrée dans le bureau d'une professeure, Chantal Déry, à l'UQO. Seulement Chantal Déry et Karine Lacasse vont avoir accès à ces informations. Elles seront détruites cinq ans après la publication du mémoire et ne seront pas utilisées pour autre chose.

Pour participer à la recherche, vous devez être d'accord, personne ne peut vous obliger et vous pouvez décider de ne plus participer à n'importe quel moment. Le seul point négatif de la participation à la recherche est le temps que ça prend, mais le chercheur fera en sorte que tout se passe pendant les cours. Le point positif de la participation est le fait d'aider à comprendre ce qui aide les personnes dysphasiques à être de meilleurs employés. Vous ne recevrez pas d'argent si vous participez à la recherche.

Si vous avez des questions par rapport à ce projet de recherche, communiquez avec Karine Lacasse (m4665@cscv.qc.ca). Si vous avez des questions par rapport aux éthiques de ce projet, communiquez avec André Durivage, président du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais au (819) 595-3900, poste 1781 ou par courriel à andre.durivage@uqo.ca.

En signant cette lettre, vous dites que vous avez bien compris les renseignements qui sont présentés et que vous acceptez de participer à la recherche. Vous ne dites pas que vous acceptez de perdre vos droits et que les responsables de la recherche n'ont plus de responsabilités.

Vous pouvez choisir de ne pas participer à l'étude à n'importe quel moment sans conséquence. Il est très important pour nous que vous compreniez bien la recherche alors vous pouvez nous poser des questions à n'importe quel moment.

Après avoir lu cette lettre, compris les explications qui m'ont été données et posé mes questions, je signe cette lettre pour dire que j'accepte sans que personne m'oblige de participer à la recherche.

La lettre est signée en deux copies et j'en conserve une.

Nom du participant : _____

Signature du participant : _____ Date : _____

Nom du chercheur : _____

Signature du chercheur : _____ Date : _____



**Université
du Québec
à Hull**

Annexe 5 : Formulaire de consentement, version parent

Université du Québec en Outaouais

Case postale 1250, succursale B, Hull (Québec), Canada J8X 3X7

Téléphone (819) 595-3900

Formulaire de consentement

Version parent

Intégration de stratégies pédagogiques utilisées dans les CFER dans une classe de FPT regroupant exclusivement des élèves présentant une problématique langagière dans le but de développer les compétences en employabilité de ces derniers.

Karine Lacasse – Module éducation – Directrice : Chantal Déry

Nous sollicitons par la présente la participation de votre enfant à notre recherche qui vise à mesurer l'impact de méthodes pédagogiques empruntées aux CFER dans une classe de FPT pour améliorer les compétences en employabilité des élèves présentant une dysphasie. Les objectifs de ce projet de recherche sont : d'intégrer les pratiques pédagogiques des CFER dans le cadre de l'enseignement de la chercheuse à des élèves dysphasiques cheminant à la FPT afin de les amener à améliorer leurs compétences en employabilité et de mesurer l'impact de ses interventions sur les compétences en employabilité des élèves.

La participation de votre enfant à ce projet de recherche consiste à être évalué à l'aide d'une échelle d'employabilité et à participer à un groupe de discussion à [REDACTED] en décembre 2012.

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à l'identification de votre enfant. La confidentialité de votre enfant sera assurée par un code numérique. Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les participants. Les résultats seront diffusés dans un mémoire de maîtrise et pourraient apparaître dans un article et être présentés dans une conférence. Par ailleurs, puisque la recherche prévoit un focus group, les autres participants de la recherche seront au courant de la participation de votre enfant, mais les gens qui auront accès aux résultats ne le seront pas.

Les données recueillies seront conservées sous clé dans le bureau de Chantal Déry, professeure à l'UQO et directrice de la maîtrise de Karine Lacasse et les seules personnes qui y auront accès sont

ces dernières. Les données seront détruites cinq ans après la publication du mémoire et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

La participation de votre enfant à cette étude se fait sur une base volontaire. Il est entièrement libre de participer ou non, et de se retirer en tout temps sans préjudice. Les risques associés à sa participation sont minimaux et la chercheuse s'engage à mettre en œuvre les moyens nécessaires pour les réduire ou les pallier. Le seul inconvénient est le temps passé à participer au projet, soit environ une heure. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de l'employabilité des individus dysphasiques sont les bénéfices directs anticipés. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, communiquez avec Karine Lacasse (m4665@cscv.qc.ca). Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de ce projet, communiquez avec André Durivage, président du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais au (819) 595-3900, poste 1781 ou par courriel à andre.durivage@uqo.ca.

Votre signature atteste que vous avez clairement compris les renseignements concernant la participation de votre enfant au projet de recherche et indique que vous acceptez qu'il y participe. Elle ne signifie pas que vous acceptez d'aliéner ses droits et de libérer les chercheurs ou les responsables de leurs responsabilités juridiques ou professionnelles. Vous êtes libre de retirer votre enfant en tout temps de l'étude sans préjudice. La participation de votre enfant devant être aussi éclairée que votre décision initiale de participer au projet, vous devez en connaître tous les tenants et aboutissants au cours du déroulement de la recherche. En conséquence, vous ne devez jamais hésiter à demander des éclaircissements ou de nouveaux renseignements au cours du projet.

Après avoir pris connaissance des renseignements concernant ma participation à ce projet de recherche, j'appose ma signature signifiant que j'accepte librement que mon enfant y participe. Le formulaire est signé en deux exemplaires et j'en conserve une copie.

Nom du participant : _____

Signature du parent ou du tuteur du participant mineur : _____ Date : _____

Nom du chercheur : _____

Signature du chercheur : _____ Date : _____

Annexe 6 : Activité réalisée au cours de la boucle 1 de l'utilisation du journal en classe

Nom : _____

Date : _____

Lecture du journal en classe

Activité 1 : Le vocabulaire lié au journal

Consigne : À l'aide des stratégies que tu connais, définis les mots suivants puis vérifie tes hypothèses à l'aide de l'outil de ton choix.

	Hypothèse	Définition
1. Titraile		
2. Article		
3. Une		
4. Légende		
5. Chapeau		
6. Signature		
7. Rubrique		
8. Manchette		
9. Colonnes		

Annexe 7 : Plan des cours donnés portant sur l'enseignement de l'oral en phase 1 et 2

Description sommaire des cours

Cours	Contenu
1	<p>Présentation de la dysphasie</p> <ul style="list-style-type: none"> • La dysphasie est un trouble du langage qui est présent à la naissance. • La dysphasie est diagnostiquée par un orthophoniste en collaboration avec d'autres professionnels. • Certaines personnes de la classe ont une dysphasie moyenne, d'autres ont une dysphasie sévère. • Impact de la dysphasie sur le langage (apprentissage, mémorisation et utilisation des mots, création de phrases, difficulté à raconter une histoire dans l'ordre). • Impact de la dysphasie sur le cheminement scolaire.
2 et 3	<p>Retour sur la dysphasie</p> <p>Retour sur variables connues (situations 1 et 2)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qui : Demander aux élèves d'écrire sur une feuille avec qui ils communiquent (parents, autres élèves, frères-sœurs, chauffeurs d'autobus). Le but est d'en nommer le plus possible. Retour en groupe. • Où : demander aux élèves de nommer les lieux où ils communiquent. • Pourquoi : Demander aux élèves de nommer des raisons pour communiquer. • Quand : Demander aux élèves quand ils communiquent. <p>Notes pour l'enseignant : Accueillir les réponses et les questions des élèves, encourager les élèves à discuter entre eux et ne pas hésiter à donner des exemples tirés son propre vécu.</p>

4 et 5	<p>Retour sur la notion de rôle social</p> <p>Retour sur le qui, le quand, le où et le pourquoi</p> <ul style="list-style-type: none"> Présenter aux élèves son propre «soleil» <div data-bbox="781 785 1699 1699" data-label="Diagram"> </div> <ul style="list-style-type: none"> Inviter les élèves à créer leur «soleil» Retour en groupe sur l'activité, constatation que nous avons tous un grand nombre de «rayons» selon nos champs d'intérêt et nos situations de vie.
6	<p>Retour sur la première situation d'apprentissage</p> <ul style="list-style-type: none"> Visionnement des vidéos en lien avec la première situation d'apprentissage.
7	<p>Retour sur la deuxième situation d'apprentissage</p> <p>Visionnement des vidéos en lien avec la deuxième situation d'apprentissage.</p>
8	<p>Visite des orthophonistes</p> <ul style="list-style-type: none"> Présentation de la part des orthophonistes au sujet des bris de compréhension.

Annexe 8 : Activité sur le Musée canadien des Civilisations

Activité sur le Musée canadien des Civilisations

Consigne : À l'aide du moteur de recherche Google, trouve les informations suivantes.

1) Combien coûte l'entrée au Musée?

a) Pour un adulte : _____

b) Pour un étudiant : _____

2) Est-ce que le Musée offre un tarif spécial pour les groupes?

3) Quelle est la distance, en kilomètres, entre notre école et le Musée?

4) Quelles sont les coordonnées du Musée?

5) Quelles sont les expositions actuellement à l'affiche au Musée?

Parmi les titres d'expositions que tu as nommés, **surligne** celles que tu aimerais visiter.

Annexe 9 : Lecture au quotidien – activité individuelle

La lecture au quotidien – activité individuelle

Consigne : Suite à ta lecture du journal de ce matin, réponds aux quelques questions suivantes.

1. Quelle est la une du journal ce matin?

2. Choisis un article dans la rubrique des sports

- a. Quel est son titre?

- b. Qui a signé l'article?

- c. De qui parle l'article que tu as choisi?

- d. Où l'événement dont on parle s'est-il produit?

- e. Quand l'événement dont on parle s'est-il produit?

Lecture du journal en classe

La lecture au quotidien – activité en groupe

Consigne : Suite à ta lecture du journal de ce matin, réponds à la question à-côté de laquelle j'ai placé ton nom.

1. Quelle est la une du journal ce matin?
2. Nomme et explique dans tes mots une nouvelle régionale.
3. Nomme et explique dans tes mots une nouvelle nationale.
4. Nomme et explique dans tes mots une nouvelle internationale.
5. Nomme et explique dans tes mots une nouvelle sportive.
6. Nomme et explique dans tes mots une nouvelle artistique.
7. Nomme et explique dans tes mots une nouvelle qui parle de hockey.
8. Explique la caricature du jour en deux phrases minimum.
9. Est-ce qu'il fera beau demain? Explique la météo des prochains jours.
10. Trouve une petite annonce qui parle de chats et donne le numéro de téléphone de la personne à rejoindre.
11. Est-ce qu'on mentionne le nom de notre ville _____ dans le journal de ce matin? Si oui, à quelle page?

Annexe 11 : Questionnaire sur la lecture du journal en classe

Déroutement : Les élèves sont invités à surligner leurs réponses

Aimes-tu lire le journal en classe?	
Oui, c'est facile.	Oui, ça commence bien la journée.
Oui, ça m'informe.	Non, c'est long.
Non, je ne comprends pas les mots que je lis dans le journal.	

Pendant les périodes de lecture du journal en classe, tu...	
lis un article ou deux.	regardes les images.
lis les grands titres.	parles avec les voisins.

Quels sont les thèmes qui t'intéressent le PLUS dans le journal?	
Les sports	Les bandes dessinées
L'horoscope	L'économie
Les nouvelles de la région	Les nouvelles du Canada
Les accidents	La nécrologie (les gens qui sont morts)

Quels sont les thèmes qui t'intéressent le MOINS dans le journal?	
Les sports	Les bandes dessinées
L'horoscope	L'économie
Les nouvelles de la région	Les nouvelles du Canada
Les accidents	La nécrologie (les gens qui sont morts)

Est-ce que tu as des suggestions à me faire pour que la période de lecture du journal en classe soit plus intéressante?

Annexe 12 : Où sommes-nous?

Où sommes-nous?

Consigne : Lors de la lecture du journal d'aujourd'hui, recopie le titre de deux articles qui se classent dans chacune des catégories suivantes. N'oublie pas de noter la page à laquelle on retrouve chacun de tes articles.

Nouvelles locales
Titre : _____
Page : _____
Titre : _____
Page : _____
Nouvelles provinciales
Titre : _____
Page : _____
Titre : _____
Page : _____
Nouvelles nationales
Titre : _____
Page : _____
Titre : _____
Page : _____

Nouvelles internationales

Titre : _____

Page : _____

Titre : _____

Page : _____

Annexe 14 : Vocabulaire relié au temps

Vocabulaire relié au temps

Consigne : À l'aide d'un dictionnaire, définis les mots suivants

1. Siècle
2. Trimestre
3. Décennie
4. Hebdomadaire
5. Mensuel
6. Annuel
7. Décalage
8. La durée
9. Horloge
10. Un magazine

Annexe 15 : Analyse critique d'un article

L'analyse critique d'un article

Consigne : Suite à ta lecture du journal de ce matin, choisis un article d'une longueur moyenne et réponds aux quelques questions suivantes.

Comprendre un texte

1. Quel est le titre de ton article?

2. Résume ton article en expliquant de qui on parle, quand l'événement s'est déroulé, ce qui s'est passé et où s'est arrivé.

Interpréter un texte

3. Crois-tu que cet événement aura des conséquences? Explique lesquelles et pourquoi.

4. Est-ce que cet événement aurait pu se dérouler dans un autre pays ou dans une autre ville? Explique pourquoi.

Réagir à un texte

5. Comment t'es-tu senti en apprenant cette nouvelle? Explique ta réponse.

Apprécier un texte

6. Connaissais-tu ce sujet avant de lire l'article que tu as lu? Est-ce que tu as appris de nouvelles choses?

7. Crois-tu que l'image qui a été choisie pour illustrer l'article est la bonne? Justifie ta réponse.

Annexe 16 : Plan des cours donnés portant sur l'enseignement de l'oral au cours des
boucles 3 et 4

Description sommaire des cours

Cours	Contenu
9 et 10	<p>Début du travail sur la troisième situation d'apprentissage</p> <ul style="list-style-type: none"> • Visionnement des trois premiers vidéos • Laisser les élèves dégager les lieux, les objets, les paroles et le lien entre les interlocuteurs. • Revenir en plénière et comparer les réponses des élèves. • Demander aux élèves en quoi le lien a une influence sur les situations de communication.
11 à 14	<p>Suite du travail sur la troisième situation d'apprentissage</p> <ul style="list-style-type: none"> • Retour sur la notion de rôle social (demander aux élèves de sortir leur «soleil»). • Notion de rôles prédominants. <ul style="list-style-type: none"> ○ Donner des exemples : si un enseignant croise un élève à l'épicerie, ils sont tous les deux des clients à ce moment, mais ils sont surtout «élève» et «enseignant».
15	<p>Activité sur les messages vocaux (voir annexe 18)</p>
16 à 18	<p>Suite du travail sur la troisième situation d'apprentissage</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lecture des courtes mises en situation et discussion.
19	<p>Activité sur la salutation (voir annexe 20)</p>
20 à 22	<p>Suite et fin du travail sur la troisième situation d'apprentissage</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lecture de la situation finale. • Récapitulation de la situation.

Annexe 17 : Activité sur les messages vocaux

(Notes de l'enseignante)

Matériel nécessaire pour chaque élève : ordinateur, écouteurs, feuille de prise de notes.

Déroulement de l'activité : Après avoir envoyé à chaque élève un message personnalisé et deux messages génériques, demander à chacun de compléter la feuille de prise de notes.

Message personnalisé
Bonjour _____, c'est Karine! Je te laisse un message pour te donner un défi cette semaine. J'aimerais que tu arrives à l'heure à chaque période cette semaine. Je sais que tu es capable, tu dois monter en classe dès que la cloche sonne et ne pas attendre personne. Je suis fière de toi et j'ai hâte de te voir!
Bonjour _____, c'est Karine! Je te laisse un message pour te donner un défi cette semaine. J'aimerais que tu descendes à tes pauses sans aller au deuxième étage pour jaser, à moins d'avoir un rendez-vous avec une éducatrice. Je sais que tu es capable. Je suis fière de toi et j'ai hâte de te voir!
Bonjour _____, c'est Karine! Ton défi cette semaine est de rester en classe au moins 40 minutes par jour . On se voit bientôt!
Pas de message
Bonjour _____, c'est Karine! Je te laisse un message pour te donner un défi cette semaine. J'aimerais que tu écrives la date et l'horaire sur le tableau le matin en arrivant. Je suis fière de toi et j'ai hâte de te voir!
Bonjour _____, c'est Karine! Je te laisse un message pour te donner un défi cette semaine. J'aimerais que ce soit toi qui s'occupe des plantes cette semaine. Il faut que tu vérifies si la terre est humide et si c'est sec, il faut que tu les arroses. Attention! Il ne faut pas que tu mettes trop d'eau sinon ça va déborder partout! Merci pour ton aide!
Bonjour _____, c'est Karine! Je te laisse un message pour te donner un défi cette semaine. Je sais que tu étais absente hier et j'aimerais que tu arrives à l'heure à chaque période cette semaine. Je sais que tu es capable, tu dois monter en classe dès que la cloche sonne et ne pas attendre personne. J'aimerais aussi que tu sois présente à chaque jour cette semaine. Je suis fière de toi et j'ai hâte de te voir!
Bonjour _____, c'est Karine! Je te laisse un message pour te donner un défi cette semaine. J'aimerais que tu écrives tes bons coups dans ton cahier. Nous avons oublié de le faire la semaine dernière hein? Je sais que tu es capable, Bonne semaine!
Bonjour _____, c'est Karine! Je te laisse un message pour te donner un défi cette semaine. J'aimerais que tu arrives à l'heure à chaque période cette semaine. Je sais que tu es capable, tu dois monter en classe dès que la cloche sonne et ne pas attendre personne. Je suis fière de toi et j'ai hâte de te voir!
Bonjour _____, c'est Karine! Je te laisse un message pour te donner un défi cette semaine. J'aimerais que tu arrives à l'heure à chaque période cette semaine. Je sais que tu es capable, tu dois monter en classe dès que la cloche sonne et ne pas attendre personne. J'espère que ta mère va mieux, on se voit bientôt!

Messages génériques	
1	Bonjour, mon nom est Léa, j'appelle pour prendre rendez-vous pour un changement d'huile. Je suis disponible tous les jours cette semaine après 18 heures. Vous pouvez me rejoindre sur mon téléphone cellulaire au 819 345-9873. Merci, bonne journée!
2	Salut Marc, c'est Camille. Je n'aurai pas ma voiture demain, peux-tu venir me chercher pour aller travailler? Rappelle-moi ce soir sur mon cellulaire.
3	Oui bonjour, je suis passée dans votre restaurant hier soir et j'ai oublié mon cellulaire. J'aimerais savoir si vous avez trouvé un Samsung Galaxy S avec un étui bleu ciel. Quand on le débarre, mon fond d'écran est la photo d'un chien. Si vous le trouvez, merci de me contacter au 819 573-0981. Mon nom est Jackie Tremblay.
4	Bonjour, j'appelle pour savoir si vous êtes ouverts ce soir après 18 heures. Merci de me rappeler au 819-450-4891. Mon nom est Kate Gosselin.
5	Salut, c'est Karine, j'appelle pour dire que je suis malade et je ne serai pas au travail aujourd'hui.
6	Bonjour, c'est Gabrielle de la Clinique vétérinaire Petits pas pour confirmer le rendez-vous de Fido pour des vaccins le 19 janvier à 9 heures. Si vous avez un empêchement, merci de bien vouloir contacter la clinique au 418-590-4918.

Nom de l'élève : _____

Date : _____

Activité messages vocaux

Consigne : Écoute les messages qui sont sur ton courriel et prends en note les éléments essentiels.

Message 1

Pour :

De la part de :

Contenu du message :

Message 2

Pour :

De la part de :

Message :

Numéro de téléphone à contacter :

Message 3

Pour :

De la part de :

Message :

Numéro de téléphone à contacter :

Annexe 18 : Activité réalisée au cours de la boucle 4 de l'utilisation du journal en classe.

Qui? Quoi? Quand? Où?

Consigne : Suite à la lecture d'un article de ton choix, complète le tableau suivant.

Titre de l'article : _____ Page : _____

<p style="text-align: center;">Qui?</p> <p>Quel est le sujet de l'article? Qui en est la vedette? Que sais-tu sur cette personne? (exemple : Madame Roy, habite à Gatineau)</p>	<p style="text-align: center;">Quoi?</p> <p>De quoi parle l'article? Qu'est-ce qui s'est passé?</p>
<p style="text-align: center;">Quand?</p> <p>Quand cet événement s'est-il passé?</p>	<p style="text-align: center;">Où?</p> <p>À quel endroit est-ce que l'événement s'est déroulé?</p>

Résume l'article que tu as lu en une phrase ou deux.

Annexe 19 : Activité sur la salutation

(Notes de l'enseignant)

Première étape

Introduction sur la salutation, l'enseignant demande aux élèves combien de fois par jour ils saluent, qui ils saluent, quand ils le font et comment cela doit être fait. L'enseignant annonce que le but de la période est de décortiquer la salutation afin de s'assurer que tous sachent le faire adéquatement.

Deuxième étape

En groupe, en venir à dégager et à placer dans l'ordre les éléments d'une salutation adéquate. Voici un exemple de réponses attendues :

- 1) Regarder la personne
- 2) S'assurer qu'elle me regarde et qu'elle ne semble pas occupée
- 3) La saluer ou répondre à sa salutation
 - a) Si j'ai déjà salué cette personne dans la journée, je ne salue pas une seconde fois à moins que la personne me salue en premier.
 - b) Je peux saluer à l'aide de mots (bonjour, salut, allo, hey) ou encore à l'aide d'un signe de la main ou de la tête.
- 4) Poursuivre mon chemin à moins que la personne me parle.

Troisième étape

Inviter les élèves à se pratiquer à se saluer et à critiquer les salutations des autres. Selon l'intérêt et le niveau de participation des élèves, complexifier la demande en donnant des rôles sociaux aux élèves. L'enseignant pourrait adapter cette activité à certains élèves plus habiles en leur demandant de tenir compte d'un lieu. Les exemples suivants peuvent servir de guide.

Exemples de rôles sociaux : Parent, adolescent, médecin, patient, collègue, patron, employé.

Exemples de lieux : Banque, salon de coiffure, salon du domicile familial, transport en commun, hôpital.

