

LE CFER : UN MODÈLE AVANT-GARDISTE?

RÉFORME DU CURRICULUM ET COMPÉTENCES TRANSVERSALES

par Ghislain SAMSON et Nadia ROUSSEAU

Introduction

Les centres de formation en entreprise et récupération (CFER) sont accessibles aux jeunes qui ont des retards scolaires importants. Appelé à ses débuts « atelier de culture », le CFER est devenu un modèle de référence en matière d'insertion socioprofessionnelle des jeunes de 16 à 18 ans n'ayant pas complété les études du premier cycle du secondaire. Ces centres sont non traditionnels et innovateurs, en raison de leurs orientations philosophiques et pédagogiques et pour l'organisation particulière de la tâche enseignante. La philosophie et les pratiques pédagogiques encouragées dans les centres ont pour but : 1) la reconnaissance et l'acceptation des limites et des forces de chaque apprenant en rapport avec son expérience scolaire conventionnelle, l'intégration sociale, l'autonomie et la participation active, les stratégies d'apprentissage et la motivation; 2) la reconnaissance de la perception personnelle de chaque apprenant en rapport avec l'utilisation de ses forces pour promouvoir le développement global, l'usage de choix réfléchis, les valeurs de ses traditions culturelles, la reconnaissance et l'expression de ses besoins, la participation individuelle et la réflexion sur les valeurs personnelles (Arsenault et autres 2000, p. 46). Globalement, le programme scolaire se divise en trois parties. La première est consacrée à la réussite scolaire des élèves et inclut l'enseignement des langues, des mathématiques et des sciences humaines. La deuxième partie vise le développement personnel des élèves et la prise de conscience de l'environnement social. La troisième partie est dédiée, quant à elle, à la formation à l'emploi à travers l'entrepreneuriat institutionnel dans le domaine du recyclage.

Actuellement, il existe près d'une vingtaine de CFER à travers le Québec. Comment expliquer un tel succès? Les CFER peuvent-ils être considérés comme des modèles pédagogiques innovateurs? Si oui, en quoi le sont-ils? Pour tenter de répondre à ces questions, nous établirons ci-après certaines correspondances entre les compétences transversales présentées dans le cadre du programme de formation de l'école québécoise et le profil structurant des CFER¹.

Quelques éléments problématiques

Peu de chercheurs ont examiné l'efficacité du programme d'insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ). Toutefois, les quelques études disponibles indiquent que ce programme ne donne pas les résultats escomptés. En effet, l'étude de Baby et autres (1995) précise que très peu de jeunes issus du programme d'ISPJ réussissent une insertion sociale qui soit durable. De plus, les dernières données statistiques confirment que près de 50 p. 100 des jeunes inscrits en ISPJ se retirent du programme entre la première et la deuxième année de formation (MEQ 2003b). Cependant, ces statistiques ne précisent pas la proportion d'élèves qui ont complété la deuxième année du programme de formation.

Quant au CFER, un dérivé de l'ISPJ, les études récentes le décrivent de manière plutôt favorable (Inchauspé 2003; Baby 2005). On y reconnaît entre autres son apport à la lutte à l'exclusion sociale (Baby 2005). Dans la même veine, le Conseil supérieur de l'éducation (1999) voit dans le CFER un parcours scolaire stimulant pour les jeunes en difficulté.

Depuis quelque temps déjà, bon nombre d'écoles tentent d'adapter leur structure à l'ensemble des élèves qui leur sont confiés (MEQ 2003a). Plusieurs enseignants, bien qu'ils adhèrent aux fondements de la réforme et comprennent le contexte général qui l'a fait naître, n'en ressentent pas moins l'insécurité au regard de l'application de cette réforme dans la structure actuelle de l'école québécoise et de son économie. Cependant, il existe présentement des pratiques dont nous pouvons nous inspirer comme point de

départ pour structurer l'école autrement : le CFER en est un exemple.

Bien que son mandat déborde largement la seule préparation des jeunes à leur entrée dans le monde du travail, l'école ne peut se soustraire à l'objectif lié à sa mission de qualification pour ainsi accompagner les jeunes dans la recherche d'une voie correspondant à leurs aspirations, à leurs champs d'intérêt et à leurs aptitudes (MEQ 2004). Cette préoccupation est d'autant plus grande lorsque l'on intervient auprès de jeunes ayant des difficultés d'apprentissage.

Une école renouvelée et adaptée

L'école actuelle doit viser la réussite du plus grand nombre, sinon de TOUS. L'école doit aussi aider les jeunes à réussir leur vie. On lui demande de continuer à transmettre les savoirs des générations précédentes, tout en aidant tous les élèves à développer les habiletés qui leur permettront d'être des individus instruits et cultivés, des citoyens engagés et des travailleurs compétents. En somme, on s'attend à ce que l'école



Photo : Denis Garon

québécoise forme des personnes autonomes, capables de s'adapter à un monde où les connaissances croissent de façon exponentielle, où le changement est un processus permanent et où l'interdépendance des problèmes nécessite des expertises poussées, diversifiées et complémentaires (MEQ 2004, p. 4).

Il y a encore vingt-cinq ans, des jeunes pouvaient quitter l'école avec une formation de base réduite, sans qualification professionnelle précise et, pourtant, être actifs dans des emplois et dans la société (Inchauspé 2003, p. 29). De nos jours, cette réalité est tout autre... En effet, on estime à près de 15,9 p. 100 la proportion de jeunes non-diplômés qui sont inactifs et à 22 p. 100 la proportion de ces jeunes à la recherche d'un emploi (MEQ 1997b).

Or, de nombreux ouvrages ont jalonné la réflexion collective depuis le début des années 1990 sur l'adaptation de l'école aux nouvelles réalités socioculturelles. Parmi ceux-ci, l'énoncé de politique *L'école, tout un programme* (1997a) est certainement l'un des documents les plus importants en matière de réforme. Cet énoncé ministériel donne les grandes orientations de la présente réforme en ciblant un objectif central : la réussite pour tous, sans abaissement des niveaux d'exigence. On y souligne l'importance et « la nécessité des interventions éducatives différenciées et celle d'une diversification des parcours scolaires au deuxième cycle du secondaire » (p. 25). On recommande également une « organisation scolaire plus souple, respectueuse de l'autonomie des établissements » (p. 15). D'ailleurs, c'est dans cette logique de souplesse et d'ouverture que s'inscrit le modèle CFER! Enfin, on y aborde l'idée de recourir aux compétences transversales afin de compléter et de solidifier la formation du jeune.

La triple mission

L'école québécoise d'aujourd'hui a le mandat d'offrir des services éducatifs à tous les élèves, de reconnaître les éléments diversifiés de leur univers et de les inciter à actualiser

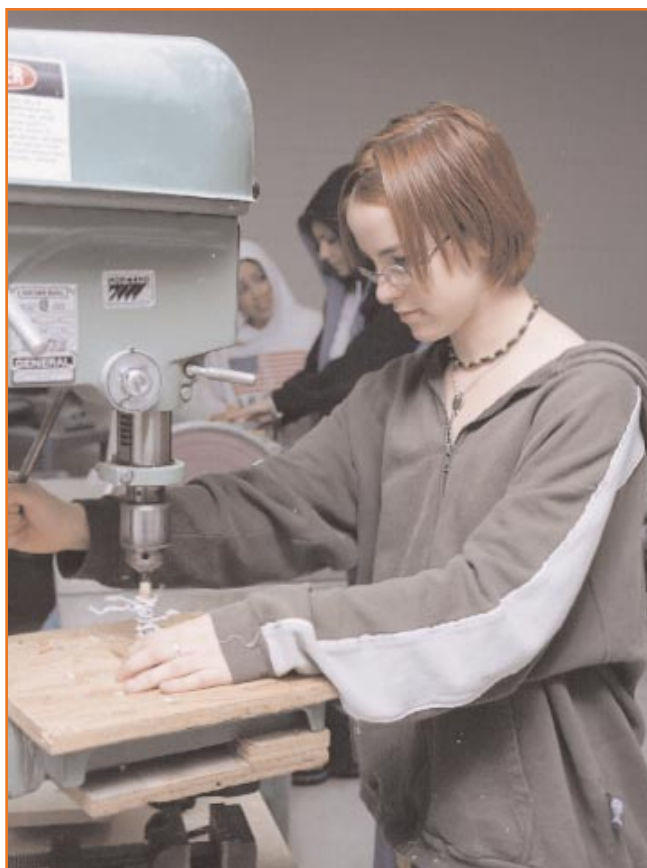


Photo : Denis Garon

leur potentiel, tant sur le plan social que sur le plan intellectuel, et ce, pour la vie personnelle aussi bien que professionnelle. En conséquence, son intervention auprès des jeunes doit être multidimensionnelle.

De plus, les défis de socialiser les jeunes dans un monde pluraliste sont nombreux. Plus que jamais, l'école est appelée à jouer un rôle d'agent de cohésion en contribuant à l'apprentissage du vivre-ensemble et au développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité. Elle doit ainsi chercher à « prévenir en son sein les risques d'exclusion, dont la menace est d'autant plus réelle au secondaire que les adolescents expriment parfois leurs besoins d'affirmation de soi par le rejet de l'autre » (MEQ 2004, p. 5).

Comment favoriser la qualification dans un monde en changement? L'école doit gérer l'hétérogénéité croissante des élèves et soutenir des progressions diversifiées sans tomber dans la ségrégation. Chacun devrait pouvoir quitter l'école secondaire avec un diplôme qui soit l'équivalent d'un passeport reconnu pour son cheminement dans la vie.

Au CFER, cette reconnaissance officielle appelée *Certificat en entreprise et récupération* est sanctionnée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. La reconnaissance officielle des acquis et des compétences s'inscrit dans le courant de développement continu et met en évidence le chemin parcouru par chacun (MEQ 2004, p. 8) plutôt que de reconnaître ce qui est manquant.

La réussite pour TOUS : mythe ou réalité?

Lorsque l'on parle de la « réussite formelle de la scolarité », il est bien évident qu'elle ne s'applique pas aux élèves du CFER. Ceux-ci n'obtiendront pas un DES, le diplôme d'études secondaires officiel qui témoigne du développement des compétences dans tous les domaines. Toutefois, le concept de « réussite éducative » s'applique plus facilement et permet à l'école d'offrir aux élèves du CFER, quels que soient leurs talents, leurs aptitudes ou leurs champs d'intérêt, les bases nécessaires à une insertion sociale et professionnelle réussie. Ainsi, cette notion de « réussite éducative » s'applique à tous les élèves qui sont invités à développer leurs forces et à surmonter leurs limites.

Juxtaposition du programme des CFER au programme de formation de l'école québécoise

Le Programme de formation de l'école québécoise (2001, 2004) offre à l'enseignant une palette diversifiée d'éléments à partir desquels il peut construire des interventions adaptées aux besoins de chacun. Ses trois composantes majeures – les domaines généraux de formation, les compétences transversales et les compétences disciplinaires – permettent, par une multitude de combinaisons, de proposer aux élèves des situations d'apprentissage complexes et signifiantes où chacun peut mettre à profit ses ressources, lesquelles ne seront pas identiques de l'un à l'autre. En ce sens, le programme favorise une gestion souple de la classe et permet de diversifier... ou encore mieux, de différencier ses enseignements.

Pour les besoins du présent texte, nous limiterons aux compétences transversales nos tentatives de rapprochement entre le modèle pédagogique des CFER et le programme de formation. Bien que les objectifs pédagogiques des CFER ne soient pas libellés en compétences, les travaux de recherche effectués par les membres de la Chaire de recherche Normand Maurice permettent de constater un rapprochement clair entre le profil structurant des CFER et le nouveau programme de formation de l'école québécoise. En effet, ce programme souligne la nécessité de développer chez tous les élèves des compétences de haut niveau taxinomique, lesquelles sont d'ordre intellectuel, méthodologique, personnel et social ou encore de l'ordre de la communication. Ces compétences constituent des outils d'une très grande importance pour qui doit vivre dans une société où les situations et les interactions sont complexes, difficilement prévisibles et en évolution constante. Communiquer représente d'ailleurs un défi particulier pour bon nombre d'élèves qui éprouvent des difficultés (Hoff et Paradis 2004).

Les compétences transversales touchent aussi bien l'ensemble des disciplines et des domaines généraux de formation (décloisonnement horizontal) que l'ensemble de la scolarité (décloisonnement vertical). Leur développement, entrepris au primaire, est appelé à se poursuivre durant tout le secondaire et même au-delà de celui-ci. Puisque les compétences disciplinaires ne couvrent que partiellement l'ensemble des habiletés essentielles à l'atteinte des objectifs du programme de formation, le développement des compétences transversales s'avère complémentaire, voire nécessaire à la formation du citoyen : mutuellement, elles deviennent un *carrefour des apprentissages*, pour reprendre l'expression de Giguère (2000).

Actuellement, tant au primaire qu'au secondaire, le curriculum prévoit neuf compétences transversales. Dans le présent article, nous en avons retenu cinq :

• Résoudre des problèmes

Dans un contexte scolaire, l'élève est appelé à accomplir des tâches diverses telles que prendre des notes, planifier son étude, réaliser un travail ou encore répondre à des questions. De tels savoirs sont particulièrement importants et peuvent avoir une incidence majeure sur la réussite scolaire. Les situations d'apprentissage scolaire bénéficient largement d'une gestion efficace des tâches. Planifier le travail à accomplir, en gérer la réalisation dans le temps, tenir compte de diverses contraintes, trouver les ressources disponibles, rassembler le matériel nécessaire, etc., sont autant de moyens efficaces pour accomplir un travail ou mener à terme une activité (MEQ 2004). Dans son école-entreprise, l'élève du CFER doit accomplir plusieurs tâches tout au long de sa formation. Qui plus est, il est appelé à résoudre des problèmes émergents inhérents au travail en entreprise (Baby 2005).

• Se donner des méthodes de travail efficaces

Développer des méthodes de travail efficaces suppose que le jeune puisse mener à terme

un projet ou entreprendre un ouvrage de plus ou moins grande envergure. L'exercice de cette compétence implique donc de savoir reconnaître, parmi les multiples voies possibles, les façons de faire ou les démarches méthodologiques qui conviennent le mieux à chacun dans une situation particulière ou un contexte déterminé (MEQ 2004). L'école ne saurait imposer aux élèves des manières uniformes de procéder. Elle doit plutôt les aider à faire preuve d'autonomie en les incitant à associer les objectifs et les moyens, en les invitant à analyser leur façon de recourir aux ressources disponibles et en les amenant à évaluer l'efficacité de leur démarche (MEQ 2004).

En contexte de CFER, la souplesse couplée à une certaine rigueur que l'ensemble des enseignants met en application quotidiennement permet le développement d'une autonomie chez les élèves. Le tri des matières résiduelles, le démontage et la récupération des composantes informatiques, la prise de commandes et l'exécution des tâches de reprographie ne sont que quelques-uns des exemples tirés de la vie quotidienne d'un élève séjournant au CFER et qui visent le développement de méthodes de travail efficaces. D'ailleurs, le travail méthodique est l'une des principales attentes du monde du travail, selon Samson (2005).

• Actualiser son potentiel

Pour réaliser pleinement son potentiel et choisir une orientation convenant à ses centres d'intérêt et à ses aptitudes, il importe de bien se connaître et de vouloir explorer ses capacités. C'est dans la mesure où l'on est capable de découvrir ses forces et ses limites, de cerner ses aspirations et ses besoins et d'identifier les moyens de les combler, que l'on apprend à se faire confiance, à prendre sa place parmi les autres et à assumer de façon autonome son propre développement. Cette connaissance de soi est particulièrement importante dans un contexte qui exige que l'on fasse régulièrement le point sur son cheminement personnel ou professionnel, sur la



Photo : Denis Garon

façon de le poursuivre et sur les efforts qu'il faut y consacrer (MEQ 2004).

Les jeunes du secondaire sont à une étape importante de leur développement, caractérisée par la quête d'autonomie, la modification du rapport à l'autorité et le besoin d'affirmation de soi et d'appartenance à un groupe. Appelés à faire des choix qui auront une incidence sur leur insertion sociale et professionnelle, ils seront amenés à se questionner sur leur avenir de même que sur leurs capacités et leurs aptitudes. La connaissance qu'ils ont d'eux-mêmes et de leur potentiel est fortement marquée par leur appartenance sociale, culturelle et spirituelle et par les valeurs qui y sont véhiculées. Particulièrement sensibles à la pression de leurs pairs, ils doivent apprendre à reconnaître l'influence des autres sur leurs valeurs, leurs comportements, leurs attitudes et leurs choix, ainsi que l'influence qu'ils peuvent exercer sur leur entourage. Pour passer à l'action et prendre en charge leur développement, ils doivent cultiver le réalisme et la persévérance et développer des habitudes d'autoévaluation qu'ils pourront ensuite mettre à profit, leur vie durant, dans une démarche de formation toujours en progression (MEQ 2004, p. 48).

Pour favoriser la connaissance de soi des jeunes et initier une réflexion sur leur rôle de citoyen, les CFER ont développé le programme « Reconnaître ses limites pour mieux se concevoir » (Arsenault et autres 2000). Ce programme aborde plusieurs thématiques, dont la prise de conscience de ses difficultés scolaires, les impacts associés à l'analphabétisme, la motivation scolaire et les notions de liberté. L'ensemble du programme souhaite redonner au jeune un sens à sa vie, sens qui va au-delà des difficultés scolaires éprouvées. L'utilisation systématique de ce programme, jumelé au programme « Mieux se connaître pour mieux apprendre », semble être déterminante dans la transformation du jeune quant à la perception qu'il a de lui-même, à sa capacité de résoudre un problème sans avoir recours à des gestes agressifs ou violents, et à son degré d'optimisme (Rousseau 2003; Rousseau 2004). Baby (2005) constate aussi que les jeunes des CFER développent une vision plus positive de leur avenir, et ce, malgré une baisse des aspirations profession-

nelles. Cette vision s'appuie à la fois sur la reconnaissance de leurs limites scolaires et sur la prise de conscience de leur valeur humaine.

• **Coopérer**

L'école constitue un lieu important de socialisation. La coopération pose en effet plusieurs exigences telles que l'engagement pour atteindre un objectif commun, l'établissement de règles de travail, le partage des responsabilités, la reconnaissance d'expertises complémentaires, le respect et l'utilisation constructive des différences, la répartition des ressources, la gestion des conflits, le soutien naturel ou la concertation des actions (MEQ 2004).

Le modèle des CFER, par sa structure de travail en entreprise, nécessite plusieurs formes de coopération. Cette coopération s'effectue entre les élèves eux-mêmes, entre les élèves et les enseignants ou entre les élèves et des travailleurs réguliers de l'école-entreprise. Lorsque les élèves travaillent au tri et aux différentes opérations afférentes au recyclage du papier, en plus des formateurs, ils côtoient des travailleurs réguliers d'une usine, ce qui leur permet de mieux se préparer aux réalités du marché du travail. Par ailleurs, l'ensemble des postes de travail est défini en terme de compétences attendues chez le jeune.

• **Communiquer de façon appropriée**

La compétence de l'ordre de la communication fait référence à l'appropriation de diverses formes de langage et à leur usage approprié dans une variété de contextes. À ce titre, la compétence « Communiquer de façon appropriée » ne peut se développer que dans la mesure où la qualité de la langue fait l'objet d'un souci partagé par l'ensemble des intervenants et où chaque discipline se préoccupe d'en exploiter les multiples ressources (MEQ 2004).

Dans toutes les disciplines, le fait de communiquer de façon appropriée en fonction des apprentissages effectués signifie l'habileté à exprimer non seulement des idées, des émotions et des intuitions, mais aussi un questionnement, un raisonnement et une argumentation, en utilisant le vocabulaire, les conventions et les codes particuliers au

langage disciplinaire. La compétence à communiquer peut s'exercer dans différents contextes et emprunte ainsi plusieurs canaux : la langue parlée ou écrite, l'attitude, la posture, la voix, le ton, les gestes, les mimiques, les vêtements, les codes, les images et les symboles (MEQ 2004).

L'outil « caravane » est certainement l'un des moyens privilégiés pour communiquer de façon appropriée. C'est au moment de l'animation que toute la démarche sous-jacente aux caravanes prend son sens et qu'elle peut atteindre ses objectifs. En plus de développer l'estime de soi des élèves des CFER et de sensibiliser un public scolaire (généralement des jeunes du primaire) à la protection de l'environnement (Boutet 2003), la caravane permet de développer des compétences langagières en plus de favoriser le développement de la mémoire et d'aider à amplifier la personnalité du jeune (Pelletier 2004). La caravane est aussi associée au développement d'un vocabulaire environnemental riche et relativement bien intégré (Samson, à paraître).

Description de la caravane du développement durable

La caravane constitue aussi un moyen de sensibiliser le jeune public² à des problématiques environnementales. Trois volets, portant sur des thématiques différentes essentiellement liées aux enjeux des 3R (Réduire, Réemployer, Recycler), sont actuellement en circulation. L'une des thématiques, qui fut la première conçue, se nomme « volet récupération », l'autre est le « volet de l'efficacité énergétique » et la dernière est le « volet de l'eau ». Chaque volet se compose de trois stands – trois panneaux mobiles sur lesquels sont affichées des informations et des images – présentant une problématique environnementale, les technologies qui y sont associées ainsi que les comportements souhaitables pour diminuer l'ampleur du problème. Dans la plupart des cas, la présentation se fait auprès d'un groupe d'élèves du primaire rassemblés pour entendre quelques élèves d'un CFER, accompagnés d'un de leurs enseignants, expliquer le contenu des stands. Le tableau 1 présente une brève description du message véhiculé par chaque volet de la caravane.

Tableau 1 : Thématiques abordées par les trois volets de la caravane

Volet de la récupération	Volet de l'efficacité énergétique	Volet de l'eau
Site d'enfouissement ou non	Énergies renouvelables pour la vie	Importance de l'eau
Fibres recyclables	Réchauffement planétaire	Ressource à protéger
Possibilités de recyclage	Nouvelles technologies	Répartition mondiale de l'eau

• **Le volet de la récupération**

Un premier stand du volet récupération (photo 1) illustre la description d'un site d'enfouissement. Il informe aussi sur un des effets indésirables de l'enfouissement, celui de la formation du lixiviat, ce liquide résiduel produit par la percolation de l'eau au travers des déchets. Un deuxième stand (photo 2) a pour thème les différentes sortes de fibres recyclables : papier journal, papier kraft, papier fin, carton, etc. Des échantillons de chaque fibre sont présentés. Un troisième stand (photo 3) est consacré aux possibilités de recyclage des divers contenants de verre, de plastique, de métal et d'aluminium. En conclusion de l'ensemble de la présentation, des comportements à adopter pour protéger l'environnement et conserver les ressources sont rappelés aux visiteurs : disposer de façon sécuritaire des résidus domestiques dangereux comme les restants de peinture, les vieilles batteries, l'huile usée; participer à la collecte sélective; faire du compostage; rapporter les contenants consignés. Notons qu'étant donné les informations qu'elle contient et le message qu'elle véhicule, cette caravane est davantage consacrée au recyclage qu'à la récupération.



Figure 1 : volet récupération, un site d'enfouissement sanitaire



Figure 2 : volet récupération, les fibres recyclées



Figure 3 : volet récupération, les divers types de contenant

Voilà donc un bref survol des liens tissés, au regard des compétences transversales, entre les deux structures curriculaires que sont le Programme de formation de l'école québécoise et le programme des CFER. Il convient de se rappeler que ces dernières ne se développent pas si l'on demeure isolé. Ainsi, toute la communauté est conviée à y travailler. En contexte de CFER, la tâche globale permet de décloisonner les contenus de formation en plus d'assurer une collaboration accrue entre les différents intervenants scolaires.

La tâche globale constitue une occasion privilégiée de valoriser la coopération entre les enseignants et, ce faisant, d'offrir des modèles aux élèves. Elle consiste à confier un groupe d'élèves à une équipe d'enseignants qui se rendent collectivement et solidairement responsables de la totalité du programme de formation de chacun des élèves du groupe (Arsenault et autres 2002; Rousseau 2004). La tâche globale suggère un mode d'organisation scolaire souple où le titulariat et les mesures d'encadrement pédagogique, personnel et social sont au cœur même des intentions du modèle, cadrant parfaitement avec les changements proposés dans la réforme et suggérés notamment dans le récent rapport du Conseil supérieur de l'éducation (2004). Qui plus est, le fonctionnement en tâche globale est non seulement apprécié par les élèves, mais aussi synonyme de collégialité et de sentiment d'efficacité professionnelle chez les enseignants qui travaillent de cette manière (Rousseau, à paraître). L'application de la tâche globale en contexte de cheminement temporaire, dans une polyvalente du Québec, confirme son apport appréciable à la persévérance scolaire des jeunes en difficulté (Rousseau, Vézina et Rhéaume, soumis).

Pour aller plus loin...

Implanter une réforme, c'est revoir l'encadrement des élèves, adopter un mode d'organisation inhabituel et définir de nouveaux rôles pour les acteurs scolaires. Ce sont là les principales conditions susceptibles de favoriser un meilleur encadrement pour tous les élèves (Conseil supérieur de l'éducation 2004).

Un modèle prometteur

La créativité, la confiance en soi, l'esprit d'initiative, la ténacité, le sens du leadership, l'audace, le goût du défi et la satisfaction du travail bien fait sont toutes des valeurs que les CFER partagent avec le Programme de formation de l'école québécoise actuellement en implantation au premier cycle du secondaire et en élaboration au second cycle. Qui plus est, le modèle des CFER répond aux exigences du *Parcours de formation axé sur l'emploi : formation préparatoire au travail* nouvellement proposé dans le cadre du règlement modifiant le régime pédagogique de l'enseignement secondaire au Québec.

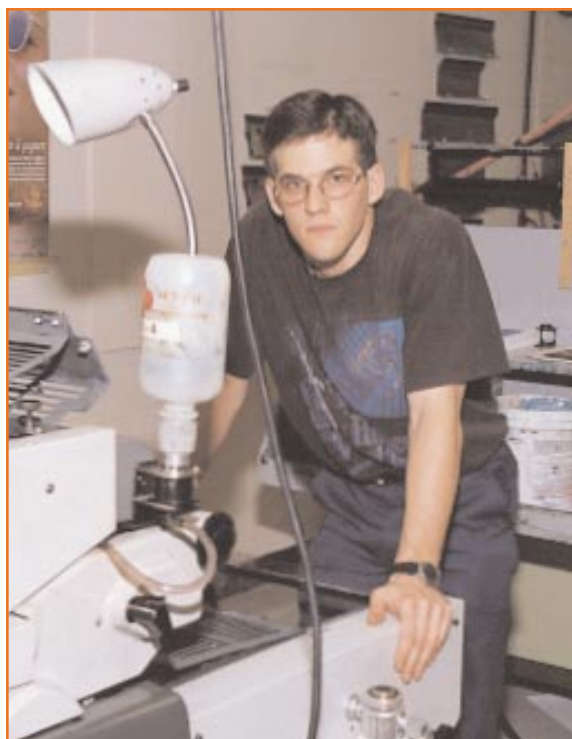


Photo : Denis Garon

études, mais ils reprennent confiance en eux. Le CFER répond à plusieurs critères de la réforme, notamment à l'enseignement par projets, à l'intégration des différentes matières et, bien entendu, au développement de compétences transversales. De plus, tout en diversifiant la formation, il favorise le raccrochage des élèves et une école plus démocratique, moins exclusive! Cependant, ce modèle pédagogique ne se développe pas sans efforts. À titre indicatif, la collaboration est vitale à l'intérieur de la tâche globale, de même que la participation volontaire des intervenants qui y sont impliqués (Rousseau, à paraître; Baby 2005). De plus, ce modèle repose sur l'engagement des enseignants tant en classe que dans l'entreprise. Cet engagement est à la

fois une grande force des CFER et un défi constant. Au CFER, les enseignants doivent être capables de sortir de leur spécialité et d'accepter d'autres points de vue et d'autres façons d'enseigner... surtout dans un contexte où l'objectif serait de développer des compétences transversales chez des élèves considérés comme ayant des troubles graves d'apprentissage.

La formation dispensée dans les CFER correspond à un haut niveau de compétences attendues pour les élèves visés. Bien que la formation à l'emploi soit réalisée dans une école-entreprise plutôt qu'à l'intérieur d'une entreprise privée, les avantages de ce type d'établissement sont nombreux. D'une part, par son mode de fonctionnement (tâche globale), elle permet d'assurer une continuité entre la formation dispensée en classe et celle donnée en entreprise. Les enseignants sont donc responsables de former le jeune à jouer un rôle de citoyen actif dans ses attitudes et ses comportements, tant en classe qu'en entreprise. Il devra ensuite transférer ces attitudes et comportements au contexte de travail dans sa vie adulte (Samson, à paraître). En plus d'enseigner des matières de base, on se préoccupe également du développement de la connaissance de soi du jeune. Cette connaissance touche autant la situation scolaire de l'élève (prise de conscience de ses difficultés scolaires) que son pouvoir-agir (motivation, notion de liberté, réalisation d'objectifs personnels). Bien entendu, les attitudes et les comportements qui y sont associés doivent être encouragés tant en contexte de classe qu'en contexte d'école-entreprise.

L'environnement social du CFER fait que les élèves sont non seulement raccrochés à leurs

fois une grande force des CFER et un défi constant. Au CFER, les enseignants doivent être capables de sortir de leur spécialité et d'accepter d'autres points de vue et d'autres façons d'enseigner... surtout dans un contexte où l'objectif serait de développer des compétences transversales chez des élèves considérés comme ayant des troubles graves d'apprentissage.

M. Ghislain Samson est professeur à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke et M^{me} Nadia Rousseau est titulaire de la Chaire de recherche Normand Maurice de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Références bibliographiques

- ARSENAULT, R. et autres. *Reconnaître ses limites pour mieux se concevoir. Guide pédagogique*, Réseau québécois des CFER, 2000.
- ARSENAULT, R. et autres. *La tâche globale. Le plaisir d'enseigner aux élèves en difficulté*, Réseau québécois des CFER, 2002.
- BABY, A. *Pédagogie des poqués*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2005.
- BABY, A. et autres. *Le cheminement particulier visant l'insertion sociale et professionnelle : le point de vue des personnes engagées*, Sainte-Foy, Université Laval, CRIRES, 1995.
- BOUTET, M. « L'éducation relative à l'environnement pour vaincre l'exclusion des jeunes en difficulté », dans N. ROUSSEAU et L. LANGLOIS (dir.), *Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes : vers des modalités d'intervention actuelles et novatrices*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2003, p. 63-84.

- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *L'encadrement des élèves au secondaire : au-delà des mythes, un bilan positif*, avis au ministre de l'Éducation, Québec, 2004.
- GIGUÈRE, J.-F. « Compétences transversales et compétences disciplinaires : une synergie certaine », *Vie pédagogique*, n° 116, septembre-octobre 2000, p. 40-44.
- HOFF, U. et A. PARADIS. « Le défi de la communication pour l'élève qui présente des difficultés », *Vie pédagogique*, n° 131, avril-mai 2004, p. 40-43.
- INCHAUSPÉ, P. « Échec scolaire ou échec de l'école? », dans N. Rousseau et L. Langlois (dir.), *Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes : vers des modalités d'intervention actuelles et novatrices*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2003, p. 11-34.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *L'école tout un programme*, Énoncé de politique éducative, Québec, 1997a.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *La situation des jeunes non diplômés de l'école secondaire*, Québec, Direction de la recherche et Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, 1997b.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, Enseignement primaire* (version approuvée), Québec, 2001.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES. *Pour des élèves différents, des programmes motivants*, Québec, 2002.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Les difficultés d'apprentissage à l'école. Cadre de référence pour guider l'intervention*, Québec, 2003a.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Rapport sur l'évaluation du cheminement particulier de formation visant l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de 16 à 18 ans (ISPJ)*, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, Québec, 2003b.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*, Québec, 2004.
- PELLETIER, K. *Démarche d'alphabétisation en contexte CFER. Quels outils et quelles utilisations?*, Réseau québécois des CFER, 2004.
- REY, B. *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF éditeur, 1996.
- ROUSSEAU, N. *Description et analyse de la tâche globale*, rapport de recherche, vol. 2, Chaire de recherche Normand Maurice, (à paraître).
- ROUSSEAU, N. « Développement de la connaissance de soi des jeunes ayant des troubles d'apprentissage », *actes du Grand Atelier MCX : La formation au défi de la complexité*, Lille, 18-19 septembre 2003.
- ROUSSEAU, N. « Le centre de formation en entreprise et récupération : vers une plus grande participation sociale des jeunes ayant des difficultés d'apprentissage et d'adaptation », *Vie pédagogique*, n° 130, février-mars 2004, p. 40-43.
- SAMSON, G. *Le transfert des apprentissages en contexte CFER. Suivi en milieu de travail (Volet II)*, Colloque du Réseau québécois des CFER, Québec, 21-22 juin 2005.
- SAMSON, G. *Le transfert des apprentissages en contexte CFER. Étude exploratoire*, rapport de recherche, Chaire de recherche Normand Maurice (à paraître).
1. Le profil structurant du CFER comprend les composantes organisationnelles et les stratégies pédagogiques qui y sont en application. Pour en savoir plus, le lecteur peut se référer au texte de Rousseau paru dans *Vie pédagogique* en février 2004.
 2. L'auditoire principal visé par la caravane est celui des élèves de la quatrième à la sixième année du primaire. Il arrive cependant que des groupes d'élèves plus jeunes ou plus âgés, de même que des groupes d'adultes préoccupés par les questions de récupération, assistent à une présentation.