

**L'EXPERIENCE EDUCATIVE CFER : UNE ORGANISATION**  
**SCOLAIRE**  
**INNOVANTE POUR LES JEUNES EXCLUS DU SYSTEME SCOLAIRE**

**Nadia ROUSSEAU,**  
**Chaire CFER,**  
**Éric COURCY,**  
**Université du Québec à Trois-Rivières, Canada**

Lors de la création du ministère de l'Éducation du Québec en 1964, on note dans le préambule au projet de loi l'affirmation suivante : « *Tout enfant a le droit de bénéficier d'un système d'éducation qui favorise le plein épanouissement de sa personnalité (dans un contexte d'égalité des chances)* » (Caouette, 1993). Depuis cette affirmation politique et une trentaine d'années plus tard, l'heure est à la réflexion sur les performances du système éducatif québécois. En effet, le ministère de l'Éducation québécois a amorcé plusieurs changements au cours de la grande réforme des années 60, réforme importante qui a permis la démocratisation de son système scolaire, permettant ainsi l'accessibilité à l'éducation. Il faudra attendre la création des états généraux (1995) pour voir émerger une autre réforme majeure dans le paysage québécois (1997). Toutefois, malgré les avancées significatives du système éducatif, nous devons admettre qu'il persiste toujours des préoccupations à l'égard d'une plus grande justice sociale et à l'égard du principe d'égalité. D'une part, on se rend compte que sans diplôme d'études secondaires, le jeune a de la difficulté à avoir accès au marché du travail, et qu'en plus il a peu de chance de contribuer au développement social et d'être un jour utile à la société. D'autre part, on doit admettre que la préoccupation première qu'on avait mise de l'avant à l'égard de l'égalité des chances a finalement cédé le pas à un élitisme qui se traduit, dans le réseau québécois, par la création de filières d'élite.

C'est à partir des années 80 qu'au Québec une préoccupation plus grande s'est manifestée à l'égard de la question de l'exclusion et de l'échec scolaire. De nombreuses études ont en particulier montré l'influence du niveau de diplôme sur la situation sur le marché du travail. Qu'en est-il du niveau de formation pour les jeunes a priori les plus exposés aux risques d'exclusion ? Quel type d'organisation peut le mieux correspondre à cette clientèle à risque ?

Présentement au Québec, 36 % des jeunes quittent l'école sans avoir obtenu leur diplôme d'études secondaires (CSÉ, 1996 ; Pagé, 1991). De ces jeunes ayant abandonné leurs études, 60,5 % seraient des décrocheurs légaux âgés de 16 à 18 ans (Violette, 1991). Quant au taux de chômage observé chez les 15-29 ans avec seulement huit années de scolarité, on obtient 38,4 % (Johnson, 1996). Plusieurs hypothèses sont émises pour expliquer ces situations. Pour les besoins de cet article, celle qui sera retenue pour expliquer ces pourcentages élevés est reliée au sentiment d'inadaptation des jeunes face à l'école telle qu'elle est conçue actuellement (Langevin, 1994). A partir du modèle CFER, nous tenterons de mettre en évidence les changements qui en font une nouvelle organisation jugée innovante pour les jeunes en difficulté d'apprentissage et d'adaptation.

La plupart des recherches anglo-saxonnes effectuées sur la réussite scolaire s'attardent à un groupe spécifique d'élèves, soit les décrocheurs qui n'obtiennent pas leur diplôme d'études secondaires au cours de la période obligatoire de fréquentation scolaire au secteur régulier ou professionnel. Mais peu d'études s'intéressent au groupe des 16-18 ans, ces jeunes qui ont dépassé la limite d'âge prescrite par la loi.

Actuellement, le phénomène de l'échec scolaire fait l'objet de plusieurs politiques d'éducation car ceci semble correspondre à une préoccupation de société. (CSÉ, 1999 ; MEQ, 1998 et 2001 )

Selon l'énoncé de politique éducative *L'École, tout un programme*, (MEQ, 1997) le curriculum national comprend quatre composantes spécifiques :

- ◆ les programmes d'études ;
- ◆ la grille-matière ;
- ◆ les modes d'évaluation ;
- ◆ le matériel didactique.

La plupart s'accordent pour affirmer que ces composantes s'avèrent essentielles car elles reflètent une certaine structure qui permet de dessiner une organisation scolaire. Cette même structure

a été longtemps celle qui faisait office pour l'ensemble de l'organisation scolaire québécoise. Toutefois, depuis quelques années, le système scolaire a vu plusieurs filières habiter sous un même toit. C'est ainsi qu'on a vu apparaître une différenciation des structures et ce, pour les établissements primaires et secondaires : la voie « régulière » cohabitait avec la voie « élite ». On n'a qu'à penser à la recrudescence d'implantation de programme d'éducation internationale (PEI), un programme enrichi, un programme sport-arts-études et aussi un programme de rattrapage.

Le programme pour les jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage qui est en vigueur dans les établissements secondaires est celui appelé « *insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ)* ». Jusqu'à ce jour, ce programme a donné peu de résultats ; très peu de jeunes ayant réussi une insertion sociale qui soit durable. (Baby, et al, 1995). C'est dans l'optique de combler une lacune importante du système scolaire (actuel) qu'un groupe a fondé dans la province de Québec le premier CFER pour les jeunes décrocheurs de 16 à 18 ans.

Dans une étude effectuée par le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ, 1999) sur des parcours scolaires reconnus comme stimulants pour les jeunes, on rapporte l'expérience éducative et sociale des centres de formation en entreprise et récupération (CFER). Ces centres réussissent à créer des emplois non spécialisés pour des jeunes qui n'obtiendront jamais leur diplôme d'études secondaires (DES) et encore moins un diplôme d'études professionnelles (DEP). Ce groupe cible représente des jeunes qui, malgré une fréquentation assidue, ne réussissent pas à l'école. Les composantes de cette organisation sont :

- ◆ un guide pédagogique élaboré par les enseignants des CFER ;
- ◆ une tâche appelée tâche globale ;
- ◆ des modes d'évaluation diversifiés ;
- ◆ des outils pédagogiques spécifiques. Cette structure repose sur une organisation de type organique telle que définit par Morgan, (1985).

Le premier CFER a été créé par un groupe d'enseignants<sup>1</sup> appartenant à la Commission scolaire de Victoriaville en septembre 1990. Ces enseignants étaient préoccupés par les échecs multiples des élèves qui n'arrivaient pas à terminer leur scolarité et présentaient des difficultés graves d'apprentissage et d'adaptation. Avant d'arriver à la conception même du CFER telle que nous la connaissons aujourd'hui, nous devons rappeler qu'auparavant ces enseignants avaient essayé et mis en place plusieurs stratégies pédagogiques<sup>2</sup> qui ont permis de féconder une nouvelle organisation adaptée à cette clientèle. Ces spécialistes ont vite réalisé que l'organisation scolaire devait être repensée en fonction des besoins spécifiques des élèves en difficulté. Ils en sont arrivés à la conclusion qu'un nouveau paradigme scolaire devait être mis en place, décloisonnant ainsi les présupposés fondamentaux qui compartimentent l'apprentissage selon une grille-matière. C'est ainsi que l'intégration des matières est apparue comme un incontournable pour aider et favoriser d'une façon optimale l'apprentissage des jeunes.

Cette volonté de développer un programme adapté a pu être combinée à l'action des acteurs économiques et sociaux préoccupés par l'avenir des jeunes. Grâce à l'appui de partenaires externes, une nouvelle organisation a émergé, réduisant ainsi le taux de décrochage scolaire de la Commission scolaire de Victoriaville de moitié. En 2002, 21 organismes, créés par autant d'institutions, se réclament de cette appellation. Les CFER ont développé une démarche pédagogique unique, sanctionnée par une reconnaissance officielle émise par le ministère de l'Éducation du Québec, le « *Certificat de formation en entreprise et récupération* ». Ils ont aussi créé une trentaine d'entreprises basées, le plus souvent, sur l'exploitation de matières résiduelles.

Il apparaît donc qu'actuellement les CFER représentent pour le secteur éducatif une alternative des plus enrichissantes si on les compare, par exemple, à d'autres programmes québécois qui ne semblent pas répondre adéquatement à la clientèle des jeunes décrocheurs. Selon l'OCDE, « *l'opinion publique considère l'orientation scolaire et professionnelle comme l'une des grandes missions de l'école. De plus, des chercheurs travaillant sur le marché de l'emploi notent qu'une formation complète et coûteuse peut se révéler inutile si elle n'est pas ciblée et accompagnée d'une orientation appropriée* ». <sup>3</sup> (1996. p9 et p14)

Dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes intéressés plus précisément au cas d'un établissement CFER qui se rapproche du modèle conçu par l'équipe des Fondateurs. Les questions auxquelles nous avons voulu répondre sont les suivantes. Tout d'abord, nous avons voulu cerner et expliquer le modèle CFER car nous ne possédions aucune donnée empirique sur ce type d'établissement. Et deuxièmement, nous nous sommes attardés aux élèves et les représentations de l'expérience scolaire et de la satisfaction quant à la formation qu'ils avaient reçue. Cette étude a été effectuée en 2000 et 2001.

<sup>1</sup> Les membres fondateurs étaient : Normand Maurice, Robert Arsenault, Gérald Leclerc, Denis Pépin, et Jean-Marc Gosselin,

<sup>2</sup> Ces stratégies pédagogiques ont d'abord été perfectionnées lors d'un atelier appelé « atelier de culture » élaboré au départ par Normand Maurice, et Denis Pépin,

<sup>3</sup> OCDE, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement. « Choisir son avenir : les jeunes et l'orientation professionnelle ». Paris. 1996. p9 et 14.

## **II - LE CADRE THÉORIQUE**

Afin de répondre à ces deux questions, l'approche théorique retenue est celle de la culture organisationnelle. Le modèle qui nous a servi à analyser nos résultats est celui d'E. Schein, (1985). Nos entrevues s'inspirent de l'instrument de Steinhoff, et Owens, (1989) le « OCAI » (*Organizational Culture Assessment Inventory*) qui a été validé et adapté par Deblois, et Corriveau, (1994) dans trois établissements secondaires québécois.

### **❖ III - CHOIX MÉTHODOLOGIQUES**

L'étude de cas descriptive semble être la méthodologie la plus adéquate pour tenter de comprendre un centre de formation en entreprise et récupération (CFER). Cette méthodologie permet l'élaboration d'une description et d'une analyse d'un phénomène ancré dans un contexte authentique (Merriam, 1998). Notons que l'une des forces de l'étude de cas descriptive réside dans la souplesse relative aux instruments de collecte de données, permettant l'utilisation d'une variété de sources et d'une variété de moyens (Yin, 1984, cité dans Merriam, 1988). Toujours selon Yin, cette méthodologie est particulièrement utile lorsqu'il est à peu près impossible de séparer le phénomène à l'étude du contexte dans lequel il prend place. Le protocole s'inspirera de celui de Davidson, tel qu'adapté par Cohen, et Manion, (1994). Les entrevues ont été administrées en suivant les techniques d'entrevues de Seidman, (1991). Nos participants étaient : quatre enseignants, deux responsables rattachés au volet entreprise, la direction et trois élèves soit dix participants au total.

## **IV - LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE**

Pour les besoins de cet article, nous allons présenter quelques-uns des éléments qui nous sont apparus significatifs dans l'étude de la culture organisationnelle.

### **IV - 1 Modèle d'organisation du travail : la tâche globale**

Tout d'abord, il est important de préciser que les enseignants qui se joignent aux établissements CFER le font sur une base volontaire. Cet élément nous semble important pour expliquer le travail en équipe qui sera initié et aussi les facteurs de cohésion que nous avons pu déceler. Par la suite, l'équipe travaille selon le modèle de la tâche globale. Dans la conception de la tâche globale, ceci présuppose que les enseignants assument solidairement la responsabilité des apprentissages. En effet, nous avons remarqué que chacun met sa compétence au service de l'équipe et la raison qui est avancée est que cela est bénéfique aux élèves. Les enseignants nous ont affirmé que ce type d'organisation du travail demande une planification commune et fait appel à l'utilisation des forces du collectif. L'équipe sent qu'elle est responsable de la totalité du programme de formation pour chacun des élèves du groupe. Cette conception se distingue par l'absence d'horaires individuels tant pour les élèves que pour les enseignants. Son objectif est d'accorder la priorité aux personnes. Les enseignants nous ont affirmé avoir le sentiment d'une plus grande autonomie par cette organisation du travail. Ils constatent aussi qu'ils développent beaucoup plus leur compétence professionnelle et s'enrichissent au contact des autres enseignants.

L'élément un peu plus difficile semble être relié au regard pouvant être porté par les autres lorsqu'un enseignant prend en charge le contenu pédagogique. Précisons que les quatre enseignants sont présents dans la classe mais assument différentes tâches : un enseignant donne la leçon pendant qu'un autre vérifie les cahiers et supervise le tout avec un autre collègue et le dernier est responsable des situations problématiques (discipline ou chagrin) pouvant survenir dans la vie des jeunes. Selon les enseignants, cette promiscuité demande une grande confiance en soi et surtout de ne pas avoir peur de se mettre à nu devant les collègues. Cette confiance à l'égard des autres demande aussi un certain temps et le développement de connivences. Ces derniers nous ont confirmé qu'après une année scolaire, ils se sentent en confiance et la cohésion est installée dans l'équipe.

### **IV - 2 Un modèle basé sur la réciprocité**

*La description du modèle constitue un élément important de l'analyse de la culture organisationnelle. Nous allons tenter de l'expliquer dans ses grandes lignes. Dans une étude antérieure menée par Rousseau, N. et Langlois, L. (2002) nous abordons aussi cette dimension.*

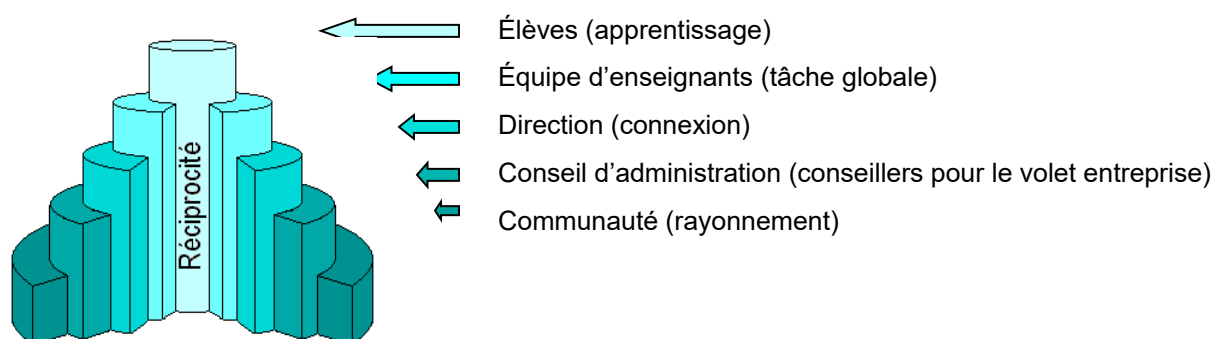
Le modèle organisationnel du CFER retenu comprend cinq composantes interreliées concevant le rapport à autrui sous l'angle de la réciprocité. Par cette interrelation, il y a un échange de sentiments, d'obligations et de services parmi tous les éléments qui entourent l'organisation CFER. La première composante concerne naturellement les élèves qui vivent dans un modèle conçu pour eux. Ils sont au cœur de leur apprentissage académique et les habiletés au travail qu'ils développent suivent leur rythme. Par la suite nous retrouvons la deuxième composante qui touche à l'équipe enseignante. Cette équipe assume un leadership pédagogique bien particulier par son fonctionnement en tâche globale. Le volet entreprise se trouve à faire partie de cette composante car elle est gérée par l'équipe

enseignante qui s'adjoint un ou deux spécialistes pour les apprentissages plus techniques. Ce volet bénéficie aussi de l'expertise du conseil d'administration.

La troisième dimension touche à la direction qui assure elle aussi un leadership pédagogique mais aussi entrepreneurial. Cette double identité lorsqu'elle est assumée semble favoriser une bonne connexion des deux volets - apprentissage scolaire et apprentissage en entreprise - connexion que nous avons perçue dans le CFER. Pour la quatrième composante, nous avons le conseil d'administration qui regroupe des gens d'affaires reconnus pour leur expertise et leur intérêt pour les jeunes en difficultés d'adaptation et d'apprentissage. Il est composé d'administrateurs soumis à l'autorité de la commission scolaire et de gens d'affaires très engagés dans leur milieu. Le conseil gère les ressources et les bénéfices qui doivent être réinvestis dans les entreprises et au profit des jeunes.

Notre dernier palier concerne la communauté qui participe elle aussi à l'émancipation du jeune, soit en faisant la promotion de ses réalisations (publicité dans le journal local), soit en participant à son insertion professionnelle. Le schéma suivant illustre chacune des composantes qui caractérisent le CFER.

**Figure 1 : Modèle organisationnel du CFER**



Dans ce modèle que nous associons à une vision organique (Morgan, 1998), l'élève est au cœur de ses apprentissages. Comme il a été mentionné précédemment, la structure est organisée autour des jeunes ; ce qui la différencie de la structure traditionnelle qui se réalise en fonction d'une grille-matières qui compartimente chacune des matières sans nécessairement faire les liens pédagogiques qui s'imposent. Les enseignants nous ont affirmé qu'ils orientent leurs interventions pédagogiques sur le sentiment d'utilité sociale afin d'aider le jeune à retrouver sa place dans la société.

#### IV - 3 Les jeunes : une hausse de l'estime de soi

Les jeunes qui fréquentent les CFER ont vécu à l'école une terrible expérience d'exclusion ; non seulement scolaire, mais sociale. Au-delà de leurs échecs, ils sont la plupart du temps marginalisés. Ils ne sont plus conscients de leur potentiel, ils ne ressentent plus la capacité ni le besoin de se prendre en charge. Enlisés dans une situation sociale sans perspectives, ils ont perdu l'estime d'eux-mêmes et la plupart nous ont dit avoir renoncé à l'espoir que leur valeur soit reconnue.

Pour les jeunes, le programme CFER représente l'école de la dernière chance. Ces derniers symbolisent cette phrase par l'image de la bouée de sauvetage. Ils sentent qu'ils ont une place dans l'école et qu'ils peuvent obtenir des réussites mais ces réussites se réalisent à leur rythme. Le verbe qui a été fréquemment utilisé par les trois jeunes interviewés est « sentir » ; *Je me sens bien ; je sens que les enseignants m'aiment ; Je sens que c'est différent dans cette école ; on dirait que les enseignants aiment ce qu'ils font, etc.* Ceci représente de manière généralisée les mots souvent utilisés par les jeunes.

Plusieurs modèles ont démontré une amélioration considérable tant sur le plan de l'expérience scolaire que sur le plan de l'image et de l'affirmation de soi (Rousseau, 1998 ; Chamberland, 1998 ; Karp, 1997). Nous pensons que celui du CFER mérite une exploration plus grande afin de mesurer ces éléments auprès des élèves car les jeunes en troubles d'apprentissage et d'adaptation représentent un défi de taille pour les intervenants en éducation et le système scolaire. En fait, bon nombre de difficultés associées aux troubles d'apprentissage et d'adaptation rendent leur expérience scolaire difficile et souvent négative (Rousseau, 1998 ; Karp, 1997 ; Winzer, 1996 ; Smith, Luckasson & Crealock, 1995).

### CONCLUSION

Lors de cette recherche exploratoire, nous avons remarqué que la démarche du CFER observé offrait une alternative à ces jeunes. Tout d'abord, nous pensons que c'est parce qu'elle (la démarche)

insiste autant sur la *transformation* de notre société que sur la formation du jeune. Plus encore, une part importante de cette formation du jeune résulte de son engagement dans cette *transformation* sociale.

Nous croyons que le fait d'insérer un programme d'intervention qui favorise la connaissance de soi et l'acceptation de ses limites pourrait démontrer une amélioration de la confiance en soi et un rehaussement de l'estime de soi mais ceci mérite d'être investi plus à fond. Le programme CFER favorise ces dimensions (Arsenault, R., Robert, B., Fitzback, M. et Therrien, J. 2000).

L'organisation du travail nous a confirmé le sentiment de bien-être que ressentait les enseignants mais ce bien-être demande du temps, des connivences et de la cohésion afin de bien s'implanter. Lorsque ceci est réalisé, l'équipe prend son envol. Les enseignants rencontrés avaient déjà cinq années derrière elles. Il a été possible de constater que cette nouvelle organisation constituait ainsi un réel vecteur de changement pour cette clientèle. Pourtant, malgré cette originalité, cette dynamique ne suffit pas à décloisonner les différentes actions publiques et à contaminer l'ensemble du réseau scolaire qui se consacre aux jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

Malgré ce fait, nous avons pu constater que ce type d'organisation pouvait présager qu'un nouveau modèle de réussite semble prendre racine et semble mieux convenir à la clientèle en difficulté d'apprentissage et d'adaptation. Cette réussite repose sur le fait que le jeune se réinsère en devenant un agent actif dans la société et se revalorise un peu plus par rapport à sa condition initiale.

### BIBLIOGRAPHIE

**ARSENAULT, R., ROBERT, B., FITZBACK, M., THERRIEN, J.**

(2000) - « *Guide pédagogique. Reconnaître ses limites pour mieux se concevoir* ». Bellechasse : Réseau CFER.

**ARY, D., CHESER, J., ASGHAR, L., ASGHAR, R.**

(1994) - « *Introduction to Research in Education* ». Fourth edition. Holt, Rinehart and Wilson, Inc : USA .

**BABY, A. et al.**

(1995) - « *Le cheminement particulier visant l'insertion sociale et professionnelle : le point de vue des personnes engagées dans la formation des jeunes* ». CRIRES. Université Laval : Québec. 158p.

**CORRIVEAU, L.**

(1989) - « *Effet du climat organisationnel et du style de gestion de la direction sur l'efficacité de polyvalentes du Québec* ». Thèse de doctorat inédite. Université de Montréal.

**DEAL, T.E., PETERSON, K.D.**

(1990) - « *The principal's role in shaping culture* ». US department of Education. Office of Educational Research and Improvement : Washington DC.

**DEBLOIS, C. CORRIVEAU, L.**

(1993) - « *La culture de l'école secondaire et le cheminement scolaire des élèves* ». Rapport de recherche. CRIRES. Université Laval : Sainte-Foy.

**JOHNSON, D.**

(1996) - « *Indicateurs Jeunesse. La jeunesse québécoise en chiffres, 15-29 ans* ». Secrétariat à la jeunesse. Ministère des Relations avec les citoyens et l'Immigration : Québec.

**KARP, J.**

(1997) - « *La bataille est à moitié gagnée quand on accepte et comprend son trouble d'apprentissage* ». National, 3, 15.

**LANGLOIS, L.**

(2000) - « *Synthèse et échanges sur un modèle organisationnel* ». remis aux Fondateurs du Réseau québécois des CFER. Victoriaville. Québec.

**MERRIAM, S.B.**

(1998) - « *Qualitative research and case study application in education* ». Jossey-Bass Publishing : San Francisco.

**MINISTERE DE L'ÉDUCATION.**

(1997) - « *L'École, tout un programme* ». Enoncé de politique éducative. Québec.

(2000) - « *Suivi des indicateurs stratégiques 2000-2003* ». Gouvernement du Québec.

(2001) - « *Plan Stratégique 2000-2003 du ministre de l'éducation* ». mise à jour 2001. Gouvernement du Québec.

(2001) - « *Tableau de bord de gestion du plan stratégique de l'école, 1998-2001* ». Gouvernement du Québec.

**ROUSSEAU, N.**

(1998) - « *Description and evaluation of a french immersion learning disabilities program* ». Thèse de doctorat inédite. University of Alberta.

**ROUSSEAU, N., LANGLOIS, L.**

(2002) - « *CFER As an Innovative setting for Special Education Student Teacher's Field Experience* ». Teacher Educator Journal. v.12. n° 1. Spring. p7-17.

**SAHSKIN, M., SAHSKIN, M.G.**

(1990) - « *Leadership and culture-building in schools : quantitative and qualitative understanding* ». Conférence présentée dans le cadre du congrès de l'American Educational Research Association (AERA) : Boston.

**SEIDMAN, I.E.**

(1991) - « *Interviewing as qualitative research : A guide for researchers in education and the social sciences* ». Teachers College Press : New York .