


Pédagogie des poqués

COLLECTION ÉDUCATION-INTERVENTION

ANTOINE BABY



 Presses
de l'Université
du Québec

Pédagogie des poqués

PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450
Sainte-Foy (Québec) G1V 2M2
Téléphone: (418) 657-4399 • Télécopieur: (418) 657-2096
Courriel: puq@puq.ca • Internet : www.puq.ca

Distribution :

CANADA et autres pays

DISTRIBUTION DE LIVRES UNIVERS S.E.N.C.

845, rue Marie-Victorin, Saint-Nicolas (Québec) G7A 3S8

Téléphone: (418) 831-7474 / 1-800-859-7474 • Télécopieur: (418) 831-4021

FRANCE

DISTRIBUTION DU NOUVEAU MONDE

30, rue Gay-Lussac, 75005 Paris, France

Téléphone: 33 1 43 54 49 02

Télécopieur: 33 1 43 54 39 15

SUISSE

SERVIDIS SA

5, rue des Chaudronniers, CH-1211 Genève 3, Suisse

Téléphone: 022 960 95 25

Télécopieur: 022 776 35 27



La *Loi sur le droit d'auteur* interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

Pédagogie des poqués

ANTOINE BABY

2005



Presses de l'Université du Québec

Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bur. 450
Sainte-Foy (Québec) Canada G1V 2M2

Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives Canada

Baby, Antoine, 1933-

Pédagogie des poqués

(Collection Éducation-Intervention; 16)

ISBN 2-7605-1340-8

1. Réseau des CFER. 2. Formation professionnelle des jeunes – Québec (Province). 3. Jeunes en difficulté – Éducation – Québec (Province). 4. Jeunes handicapés sociaux – Intégration – Québec (Province). 5. Insertion professionnelle – Québec (Province).
I. Titre. II. Collection.

LC1047.C3B32 2005

373.246'09714

C2005-940068-4

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada par l'entremise du Programme d'aide au développement de l'industrie de l'édition (PADIÉ) pour nos activités d'édition.

**Finances, Économie
et Recherche**

Québec 

La publication de cet ouvrage a été rendue possible avec l'aide financière de la Société de développement des entreprises culturelles (SODEC).

Mise en pages : INFO 1000 MOTS INC.

Couverture – Conception : RICHARD HODGSON

Illustration : CHRISTINE BABY, *Fragile équilibre?*

(Gouache et encre sur papier Arches, 10 ³/₄ po. × 14 po.)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 2005 9 8 7 6 5 4 3 2 1

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

© 2005 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 2^e trimestre 2005

Bibliothèque nationale du Québec / Bibliothèque nationale du Canada

Imprimé au Canada

*À ces jeunes que la vie
et l'école n'ont pas ménagés
et qui malgré tout font encore
des rêves d'avenir.*

*À Normand Maurice
et à ses camarades de la première heure
ainsi qu'à tous les enseignants
qui ont entrepris de révolutionner l'école
pour aider ces jeunes
à vivre leurs rêves.*

REMERCIEMENTS

Bien des gens ont contribué à la réalisation de cette étude. Je voudrais d'abord remercier la direction du Réseau québécois des CFER (Centre de formation en entreprise et récupération) qui m'a fait confiance et m'a laissé toute latitude d'interpréter le mandat de recherche comme je le jugeais à-propos. Merci aux trois « pères fondateurs », Normand Maurice et Robert Arsenault, respectivement directeur général et directeur pédagogique au moment de la recherche, ainsi que Jean-Marc Gosselin pour une collaboration jamais gênante, toujours facilitante. Merci aussi aux élèves et aux enseignants des CFER que j'ai visités. Non seulement ont-ils collaboré de bonne grâce à la délicate entreprise de collecte des données, mais encore m'ont-ils donné l'occasion d'espérer que l'école publique québécoise puisse un jour rejoindre utilement tous les élèves. Enfin, mes camarades de la Chaire de recherche CFER de l'Université du Québec à Trois-Rivières m'ont apporté l'appui de leur amitié, de leur enthousiasme et de leur engagement de chercheurs pour le Mouvement des CFER.

Je dois beaucoup aux gens des milieux de pratique qui ont accepté de lire le manuscrit et de me faire des suggestions dans le but de rendre l'ouvrage plus accessible et plus utile aux intervenants et intervenantes du milieu scolaire. Outre les trois fondateurs des CFER mentionnés plus haut, je remercie Sylvie Castonguay, nouvelle directrice générale du Réseau québécois des CFER, et Jean Hénault, psychoéducateur du Service régional de soutien aux élèves en

difficultés, à Montréal. Merci enfin à Odette Larouche, de la Chaire de recherche CFER, dont le remarquable travail de relecture a grandement facilité le travail d'édition du manuscrit original.

Cette recherche a été rendue possible grâce à une subvention de l'Union-Vie, compagnie mutuelle d'assurance-vie reconnue pour son engagement dans le milieu.

A.B.

Pédagogie des poqués

Selon le *Dictionnaire québécois français* de Lionel Meney, le mot « poqué » serait du moyen français du XIV^e et du XV^e siècle. Le dictionnaire précise que, dans le cas d'une personne, « poqué » signifie amoiché, marqué, mal en point, meurtri. Par extension, j'ai choisi de l'appliquer aux élèves dits en difficultés qui sont en quelque sorte abîmés, meurtris, marqués par les mécanismes de sélection et d'exclusion de l'école et de la société. On doit y voir aussi un clin d'œil admiratif, en hommage à la « Pédagogie des opprimés » de Paolo Freire.

Antoine Baby



Table des matières

Remerciements	IX
Définition	XI
Merlin	XXI
Partie 1 Je cherchais une théorie, j'ai trouvé une pratique	1
Introduction Un préjugé favorable aux poqués	3
1. Dégager le modèle pédagogique de base	4
2. Privatisation perfide et anesthésie sociale	6
3. Et si c'était l'inadaptation des institutions	10
4. La faute de l'école?	12

5.	Deux recherches en guise de préambule	13
5.1.	La Voie technologique : nature de l'expérience	14
5.2.	Les cheminements d'insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ)	19
Chapitre 1	Le mandat de recherche	35
1.	Le CFER, un cheminement particulier... très particulier	36
2.	Une caserne ? Non, une école	37
3.	Un praticien et un universitaire trouvent le moyen de se parler	39
4.	Le mandat de recherche	41
5.	Les étapes de la recherche	42
5.1.	Situation et définition de la question de recherche	42
5.2.	La préparation de la collecte des données ..	43
5.3.	La collecte proprement dite	45
5.4.	L'analyse des données et la rédaction du rapport	45
5.5.	Participation aux activités de la Chaire	46
Chapitre 2	Au commencement était l'Atelier de culture	47
1.	L'arsenal pédagogique des CFER, des armes d'insertion massive ?	51
2.	La tâche globale	52
3.	La tâche globale : une mesure administrative ou un procédé pédagogique ?	55
4.	L'entreprise-école et la formation en entreprise	57
5.	Le journal	60
6.	Le cartable	63
7.	Le fichier orthographique	65
8.	La caravane	66

9. Les relations de chaque CFER avec la direction du Réseau	67
9.1. Latitude ou laxisme	68
10. Deux facteurs complémentaires de réussite d'une gestion souple	72
11. Là où l'on parle autant de problèmes que de solutions	74
12. L'orthodoxie, savoir distinguer l'essentiel de l'accessoire	77
13. Procédure d'agrément ou profil structurant servant de guide?	80
14. Commentaires généraux à propos du projet d'agrément... ..	81
Chapitre 3 Le CFER au jour le jour	85
1. Les données descriptives	86
1.1. Les effectifs	86
1.2. La nature des entreprises	89
1.3. Concilier formation et production	91
1.4. Les espaces et les lieux	93
1.5. La disposition de type « Assemblée nationale »	93
2. Quelques mini-monographies	95
2.1. Le CFER « A », ce jour-là	95
2.2. Le CFER « B », ce jour-là	99
2.3. Le CFER « C », ce jour-là	103
2.4. Le CFER « D », ce jour-là	106
2.5. Le CFER « E », ce jour-là	110
Chapitre 4 Le questionnaire aux élèves	115
1. Avant-propos	115
1.1. Les caractéristiques générales des répondants	116
1.2. Les perspectives d'avenir	118
1.3. Un mot sur la signification de nos résultats	120
1.4. Confession d'un sociologue du siècle ... La pénitence?	121

1.5.	Ne pas confondre réalisme et défaitisme ...	124
1.6.	Autres exemples de réalisme	132
2.	L'idée que les élèves se font de l'arsenal pédagogique du CFER	134
2.1.	Le cartable	137
2.2.	Le journal	137
2.3.	Le fichier orthographique	137
2.4.	L'entreprise	138
2.5.	La caravane	139
2.6.	Popularité relative et attitude négative ...	139
3.	Trois dimensions du développement durable ...	140
3.1.	L'environnement	142
3.2.	L'efficacité énergétique	142
3.3.	La récupération	143
4.	Ce que les élèves pensent des profs	144
5.	Si c'était à refaire... ..	147
6.	Ce que j'aime le mieux, ce que j'aime le moins ...	148
7.	Le CFER et le décrochage scolaire	150
7.1.	Si c'est ça l'école, je reste!	152
Chapitre 5	Le CFER vu de la Tour d'ivoire	155
1.	Quelle pédagogie pour les CFER?	155
2.	De façon générale, une pédagogie paradoxale ...	157
3.	La pédagogie des CFER est autoritaire, mais elle n'est pas opprimante. Elle peut même être libératrice.	158
4.	Elle est traditionnelle, mais elle est aussi progressiste.	159
5.	Elle est réaliste, mais elle n'accable pas, elle ne démotive pas. Au contraire, elle peut même rendre optimiste.	161
6.	Elle produit parfois des effets qui vont à l'encontre de l'opinion communément admise.	164
7.	Le rebut et l'exclu : une allégorie pédagogique coup de poing	165

Chapitre 6	Adaptation scolaire et innovation pédagogique	179
1.	Esquisse d'une théorie sociologique de l'adaptation scolaire	179
1.1.	Mais qui donc est en difficultés, l'élève ou l'école? Qui donc est mésadapté, l'élève ou l'école?	180
1.2.	S'adapter à l'école ou adapter l'école, telle est la question.	181
1.3.	Savoir procédural et savoir affranchi	183
1.4.	Un élève sur quatre ne pourra satisfaire au prérequis de la réussite scolaire.	184
1.5.	École adaptée ou école ordinaire?	186
1.6.	Si tu ne t'adaptes pas à l'école, l'école s'adaptera à toi!	190
1.7.	Le CFER, un nouveau Zorro?	191
1.8.	Où la procédure réduite au minimum devient un procédé pédagogique	195
1.9.	J'ai fait un rêve, un vrai rêve	198
2.	Esquisse d'une théorie sociologique de l'innovation pédagogique	200
2.1.	Sur la notion d'innovation	200
2.2.	À propos de transformation radicale	201
2.3.	La façon la plus sûre de tuer un homme... ..	203
2.4.	Le rôle du pouvoir politique dans l'innovation pédagogique	204
2.5.	Comme on dit: Capital de risque... ..	205
2.6.	L'innovation pédagogique durable et contagieuse	206

Partie 2	Comment j'ai cherché, comment j'ai trouvé	209
Chapitre 7	Précisions méthodologiques	211
	1. Peut-on aimer les fleurs et être un botaniste rigoureux?	212
	2. L'échantillon	213
	3. La collecte et l'analyse des données	215
	3.1. À propos du questionnaire aux élèves	215
	4. L'approche des techniques projectives	215
	5. L'analyse des réponses	217
	6. Peut-on imputer les effets observés au CFER? ...	219
	6.1. À propos des entrevues	219
	6.2. L'analyse de contenu	220
	6.3. L'analyse de contenu par induction	221
	7. À propos de l'observation en classe et en entreprise	225
Chapitre 8	À l'intention de mes collègues chercheurs, ce petit plaidoyer pour une révolution épistémologique	227
	1. L'aveu épistémologique	228
	2. Ma recherche est-elle scientifique?	230
	3. Quand le chercheur devient plus important que sa recherche	232
	4. Pourquoi j'ai quitté la Maison Science	234
Bibliographie		237

Annexes	« Réussir l'école pour réussir à l'école » – Protocoles d'entrevues, protocoles d'observation en classe et en atelier – Questionnaire aux élèves	241
Annexe A	Extraits d'une communication présentée au premier colloque du Centre de transfert sur la réussite éducative du Québec (CTREQ)	243
Annexe B	Rapport d'observation en classe	253
Annexe C	Rapport d'observation en atelier	255
Annexe D	Entrevue n° 1 avec les « pères fondateurs »	257
Annexe E	Entrevue n° 2 avec les « pères fondateurs »	259
Annexe F	Schéma d'entrevue avec les élèves	261
Annexe G	Schéma d'entrevue avec les enseignants	263
Annexe H	Questionnaire aux élèves	265
L'auteur		269



Merlin¹

Merlin, lui, c'est un besoin particulier qu'il a. Le besoin de se faire remarquer. Lui, Merlin, la seule place où il peut se faire remarquer, c'est à l'école. Ça fait que... il se prive pas. Merlin, quand il rentrait à l'école, il rentrait toujours le dernier. Ça, Sylvie, la nouvelle prof, elle le savait pas, mais tous les élèves le savaient. Ils se connaissent entre eux autres ! Tout le monde le savait, ok ? Mais nous autres, les profs, on ne le savait pas. Sylvie, elle ne le connaissait pas, Merlin ! Les cours commençaient le matin, et Sylvie, c'était sa première année comme prof en insertion sociale. Ça fait qu'elle s'était dit : je prendrai pas de

-
1. Ce texte est une reconstitution du monologue de Merlin imaginé par Normand Maurice, un des fondateurs des CFER. À l'aide de ce procédé pédagogique inusité, Normand Maurice voulait illustrer les avantages de la tâche globale par rapport à la situation du professeur qui se retrouve seul avec des élèves en difficultés, dont quelques-uns se comportent comme Merlin. Dans la tâche globale, les trois ou quatre professeurs de l'équipe des classes d'insertion sociale travaillent toujours ensemble en classe.

chance, je vais y aller un peu plus de bonne heure. Comme ça, je vais être prête pour que quand ils vont rentrer, et puis bon, tu sais comment c'est...

■ Une entrée remarquée...

Ça fait que là, le premier matin de septembre, ces jeunes-là, ça rentre, pis là... si t'es tout seul, ils prennent tout leur temps, pis y te niaient. Pis ils finissent par se taire... Quand ils finissent par se taire, c'est parce qu'ils se sont aperçus qu'il y avait une fille en avant de la classe qui attendait qu'ils se taisent. Alors là, quand Sylvie arrive enfin pour ouvrir la bouche, là, c'est Merlin qui rentre, ok ? Parce que Merlin, y rentre toujours le dernier pour se faire remarquer. Pis, Merlin, mon cher ami, quand il rentre, il rentre. Pas à peu près !

Sa place est en avant évidemment. Un gars d'même, y faut l'avoir à l'œil... Alors au passage, il accroche une couple d'élèves par exprès, il pique un crayon, il niaise un autre élève pis il va s'effoier en avant sur sa chaise. Mais c'est pas fini. Il s'assoit pis là, il se met les deux pieds sur la table. Alors là, Sylvie lui dit poliment :

- S'il vous plaît, monsieur, voudriez-vous mettre vos pieds par terre ?

Merlin lui répond :

- Va chier, criss, c'est mon père qui te paie ton salaire !

Dis ce que tu voudras, de toute manière son p'tit manège va durer vingt secondes. Pis au bout de vingt secondes, il sort de la classe. Il sort de la classe, mais il s'en va pas chez lui. Il s'en va en bas ; il reste sur le bord de la porte pis il attend la récréation pour voir l'effet de sa présentation, tu vois c'que j'veux dire ?

■ Et les autres...

Pendant ce temps-là, dans la classe, Sylvie va pour reprendre son souffle maintenant que Merlin est sorti... Mais là, Christiane lui donne pas d'chance. Elle pique l'efface de Jean-Claude. Elle lui demande pas, elle lui pique. Elle ne sait pas c'est quoi demander. Alors Jean-Claude lui maudit un coup de poing. Ça marche avec sa sœur, pourquoi ça ne marcherait pas avec Christiane. Ça fait que là... Sylvie, elle vient de finir avec Merlin qui est dehors de la classe...

mais elle en a encore dix-huit devant elle, là. Un problème attend pas l'autre. Elle s'en va voir Christiane pis Jean-Claude pour régler leur accrochage. Puis pendant ce temps-là, à l'autre bout de la classe, l'un pogne... Non, mais aie ! Tu sais... Sylvie, elle se dit : Euh... j'en viendrai jamais à bout toute seule... T'sais, euh... les relations humaines pis toute la patente...

On est tous pareils quand on commence. T'es un jeune prof là, qui vient de finir à l'université. Tu sais tout ce qu'ils t'ont montré à l'université, mais ils t'ont pas montré ça... ! Ils t'ont pas bien préparé pour ce genre de situation. En fait, t'es à peine prêt à travailler avec les « normaux ».

Là, Sylvie revient en avant de la classe. Admettons qu'il n'y a rien d'autre qui se passe de travers, hein ? Admettons que ça s'est calmé... On va être généreux, on ne charriera pas, on va dire qu'il n'y a rien d'autre. Sauf que... là, elle revient en avant... Ben..., on dit ça : Y'a rien d'autre... N'empêche qu'il y en a un qui dort sur le bureau d'à côté, là. Celui-là, là, il a passé la nuit debout dans un party « rave ». Il dort là, sur le bureau d'à côté. Alors Sylvie, elle se dit : S'il se met à ronfler celui-là, j'suis « faite ». Faut que j'le réveille parce que... euh... autrement ça va être l'enfer, hein ?

Bon. Ça fait que là, là, Sylvie, elle arrive à se rendre jusqu'en avant. Mais là, elle est toute mêlée. Là, mon cher ami, là, elle demande aux élèves : « Où est-ce qu'on était rendu ? » Crime ! C'est elle le prof pis elle ne le sait plus ! Eux autres, c'est des élèves en difficultés. Comment est-ce que tu veux qu'ils le sachent où ce que t'es rendu ? Alors là, il lui passe par la tête que ça marchera jamais de cette façon-là. Toute seule, elle n'en viendra jamais à bout.

■ L'année suivante...

L'année suivante, Merlin, nous autres non plus, on le connaissait pas quand c'est venu notre tour de l'avoir dans notre classe d'insertion. On le connaissait pas plus que Sylvie. Il paraît que ça faisait quatre ans qu'il faisait son spectacle avec les autres jeunes profs. Sauf que ce matin-là, nous, on était prêts. Merlin, lui, il ne le savait pas qu'on avait inventé la « tâche globale ». La tâche globale, c'est trois profs d'insertion sociale qui décident de travailler ensemble, d'être toujours ensemble dans la classe avec trente élèves.

Quand il est rentré ce matin-là, Merlin, on était donc trois en classe, nous autres, mais il ne le savait pas. Là, Merlin est rentré, le dernier comme toujours. Il n'a pas trop regardé, il a fait comme d'habitude ; il a piqué un crayon, il a tiré les cheveux d'une fille, il a accroché deux élèves. Mais quand il a été rendu au deuxième, il est arrivé face à face avec un prof ! Bang ! Lui, quand il est entré, il avait regardé en avant, pis il avait vu qu'y avait rien qu'un prof en avant, comme d'habitude ! Ça fait que il a accroché le premier élève pis en s'en allant en arrière, en accrochant le deuxième, il a poigné un deuxième prof qui était pas prévu. Il s'était pas annoncé, le deuxième prof ! Il était là, c'est tout. Merlin, lui, il ne connaissait pas ça, la tâche globale, lui !

Là, Merlin, il est resté un peu surpris. Ça s'adonne que l'autre prof, c'était moi. Je l'ai pris par le bras tranquillement, je suis sorti de la classe avec lui. Pis là, Merlin, je lui ai demandé :

- Pourquoi t'as fait ça, Merlin ?

Ça fait que Merlin, il est gêné un peu. Il te répond :

- J'ai oublié mes lunettes. J'vois pas clair...

Là, je lui ai dit :

- Va les chercher, tes lunettes, Merlin... chez vous... Prends ton temps, ça presse pas, Merlin. Tu reviendras quand tu les auras.

Fait que là, Merlin, il voit ben que ça marche pas tout à fait comme il voudrait. Il a manqué son spectacle. Il a pas eu le temps de se faire remarquer. Pis il sait déjà que t'es assez particulier comme prof, t'es pas comme les autres avant... Alors il veut faire la paix. Il dit :

- Bon, j'vais essayer.

Pis là, il baisse la tête... Alors là, tu vas lui dire :

- Merlin ! Baisse pas la tête, t'es pas autorisé à avoir honte !

T'as d'la misère, Merlin ? Nous aussi, on a d'la misère. On a tous de la misère, Merlin. Mais parce qu'on a tous de la misère, va falloir que tu fasses un peu attention. Il y a des choses qu'on ne pourra pas faire, nous autres. Nous autres, c'est pas toujours facile non plus. Nous autres, les profs, on ne peut pas rentrer en classe en parlant pis euh... On ne peut pas rentrer dans une classe en désordre, nous autres non plus, on a de la misère. Faut que la classe soit propre, en

ordre. Pis en plus, faut qu'on soit intéressants. On ne peut pas perdre une minute, quand on rentre en classe... Alors Merlin, ok quand tu rentres, c'est en silence. On va à sa place, pis on se met au travail.

Regarde la manière dont t'es rentré quand t'as accroché le premier, ça l'a dérangé, t'as vu ? Quand je suis sorti avec toi, les autres se sont mis à rire, ça a dérangé. C'est un retard ça... Là, là, t'as retardé une vingtaine d'élèves. Tu viens de leur faire perdre cinq minutes chacun, là.

- Crisse, ça fait quatre ans que j'envoie chier le prof, je commencerai pas à changer c't'année !, lance Merlin.
- D'abord, sois poli. Je ne te demande pas la lune, Merlin, hein ? Tu rentres, tu t'assoies, tu travailles... Si je te demande de sortir, tu sors, point. Fais juste ça.

Moi, je peux te sortir deux cents fois, je vais te rencontrer deux cents fois, on va parler deux cents fois, tu vas revenir en classe deux cents fois, pis tu vas réessayer ton p'tit jeu deux cents fois. Ça ne me fatigue pas, moi, ça. Je vais le prendre, le temps. D'abord il y a les autres profs dans la classe pour s'occuper des autres élèves. Mais quand je te demande de sortir, Merlin, tu sors. Tu ne fais pas de bruit, pis tu sors. Tu ne t'obstines pas, tu ne baves pas, tu fais juste sortir, ok là ?

Là, Merlin, il est retourné en classe, pis il s'est assis à son bureau sans déranger personne. Quand il est sorti à la récréation, il s'est aperçu qu'il n'y avait plus personne qui riait de ses bouffonneries !

E

I

T

R

A

P



**JE CHERCHAIS
UNE THÉORIE,
J'AI TROUVÉ
UNE PRATIQUE**

Un préjugé favorable aux poqués

La présente étude rend compte d'une recherche que j'ai entreprise à l'automne 2002 à la demande de la direction du Réseau québécois des CFER. Il s'agit cependant d'une démarche de recherche qui, je dois en convenir d'entrée de jeu, n'a rien de très orthodoxe. C'est une démarche qui s'écarte du modèle classique de la recherche hypothético-déductive, modèle qui est valorisé au point de nous laisser croire qu'il est la seule vraie démarche qui permet d'en arriver à une connaissance fiable et utile des choses et des gens. Le compte rendu que je me propose de faire de cette recherche ne sera pas plus orthodoxe, puisqu'il relèvera autant du témoignage et de synthèses personnelles que de l'écrit scientifique conventionnel. Aujourd'hui, et même si cela n'a pas toujours été le cas, mon épistémologie me permet, comme chercheur, d'avoir un préjugé favorable tout en étant rigoureux, enthousiaste et systématique. Si j'ai entrepris une recherche

sur cette expérience pédagogique, c'est que j'y croyais, à charge pour moi de convenir, le cas échéant, que mon préjugé favorable ne reposait sur rien de sérieux. Ce que j'appelle la force de convenir.

Bien que ni le rêve dont je ferai le récit plus loin, ni le monologue qui précède n'aient de valeur scientifique à proprement parler, je leur accorde néanmoins une importance certaine que je préciserai plus loin. Ce rêve, par exemple, a pour moi une portée prémonitoire. Dans un langage plus sérieux, on dirait qu'il peut avoir valeur d'hypothèse de travail au regard de prolongements possibles de la recherche, bien qu'il ne procède pas comme tel des données de cette recherche. Il peut, par exemple, préfigurer ce que sera un jour une formation des enseignants véritablement décloisonnée. Quant au monologue, il a une indéniable valeur didactique en ce sens qu'il illustre à merveille la différence d'efficacité entre deux procédés pédagogiques diamétralement opposés dont l'un, « la tâche globale », s'inscrit comme une caractéristique essentielle de la pédagogie particulière des CFER.

1. Dégager le modèle pédagogique de base

Des gens du milieu scolaire m'ont confié un mandat de recherche, celui de « dégager le modèle pédagogique de base des Centres de formation en entreprise et récupération (CFER) », une expérience pédagogique qu'ils poursuivent depuis plus de dix ans. S'ils m'ont fait confiance, c'est sans doute parce qu'ils connaissaient mon préjugé favorable, mais aussi parce qu'ils savaient que mon enthousiasme connaît et reconnaît depuis longtemps les exigences du métier de chercheur et celles de son éthique. On compte présentement une vingtaine de CFER répartis sur l'ensemble du territoire québécois, depuis la Baie des Chaleurs jusqu'à Gatineau. Pour le reste du mandat, ces gens m'ont fait confiance. Ils m'ont laissé le soin de le configurer comme je le jugeais à-propos. J'ai donc choisi de ne pas faire une évaluation des CFER. Je n'ai par conséquent rien à prouver, ni rien à démontrer. Je me suis contenté d'observer pendant un an et même de vivre par moments cette expérience fascinante. J'ai vu des élèves reprendre confiance dans la vie et s'enthousiasmer devant leur capacité recouvrée de mériter la confiance qu'on leur fait. Et je viens en témoigner. Si, au passage, j'éprouve certains enthousiasmes ou certaines déceptions, je ne me gênerai pas pour en faire état, aussi sobrement mais aussi clairement que mon métier de chercheur m'y autorisera.

Je l'ai dit plus haut, mon épistémologie m'autorise à avoir des émotions et à en tenir compte. Mais comme tout cela peut sembler à la fois paradoxal et un tantinet provocateur, je dois bien à celle et à celui qui me font l'honneur de me lire certaines explications. Je prends sur moi de les convaincre qu'il est possible d'être tout à la fois enthousiaste et rigoureux. Toutefois, pour que cela ne devienne pas une digression et parce que j'ai choisi de parler d'abord aux gens de la pratique enseignante, j'ai placé ces explications dans la deuxième partie de l'étude. On pourra donc y trouver toutes les explications, toutes les justifications méthodologiques requises pour attester du sérieux que j'ai mis à remplir ce mandat. J'ai horreur des conventions inutiles, celles de la science officielle comme les autres. En ce sens, je suis anticonformiste. Mais, anticonformiste n'a jamais voulu dire dilettante, encore moins cabotin.

À ce stade-ci, il peut être utile pour ce qui va suivre que j'établisse ma crédibilité et ma capacité d'accomplir un tel mandat de recherche. Les vingt dernières années de mon activité de recherche ont été consacrées aux élèves en difficultés¹, aux « poqués » du système scolaire, au sens où l'entend le *Dictionnaire français québécois* de Lionel Meney. Ce cycle de recherche a commencé par des travaux qui visaient à cerner les raisons pour lesquelles un nombre grandissant d'élèves éprouvaient des difficultés d'insertion en emploi et dans la vie active au sortir de l'école. Au passage, j'ai cherché à savoir si l'alternance école-travail en formation professionnelle facilitait l'insertion en emploi. Je me suis aussi intéressé aux jeunes frappés d'exclusion, ces jeunes qui n'arrivent jamais à « prendre leur place dans le trafic », comme le dit la chanson de Cabrel. C'est d'ailleurs au contact de ces jeunes que j'ai réalisé, un peu sur le tard j'en conviens, l'importance du déficit existentiel dont certains sont marqués dès leur naissance. Sous-scolarisation des parents, pauvreté, chômage, violence, monoparentalité obligée, absence de ressources stimulantes à la maison et mille autres contraintes, voilà bien une conjoncture capable d'étrangler les dispositions personnelles les plus prometteuses et de transformer un cheminement scolaire qui aurait pu être

1. Comme l'usage m'y autorise, je parle de difficultés au pluriel. Je ne connais pas d'élève en difficultés qui ne soit confronté qu'à une difficulté. Les élèves dont le sort me préoccupe sont aux prises avec de multiples difficultés, souvent même depuis leur naissance.

normal en un labyrinthe infernal dont le caractère oppressant conduira certains à prendre prématurément la première issue qui se présente.

Ces enfants entrent à l'école hypothéqués jusqu'aux dents et deviennent rapidement ce que Bourdieu appelle les « exclus de l'intérieur », c'est-à-dire des exclus en sursis, des exclus en puissance, encore que les mécanismes de la socialisation et de sélection scolaires normales contribuent souvent à en faire des exclus dans l'école elle-même. Ce que de subtils mécanismes de privatisation perfide des problèmes de société nous font appeler pudiquement des décrocheurs. Dans la logique « sujet, verbe et complément », le décrocheur, c'est le sujet du verbe décrocher, celui qui fait l'action de décrocher. En parlant ainsi de décrocheur plutôt que de décroché, ce qui était jusque-là un problème de société devient un problème d'individu. En réalité, nous le verrons plus loin, ces élèves ne s'excluent pas ; ils sont exclus. Ils ne décrochent pas ; on les décroche. *Eject.*

2. Privatisation perfide et anesthésie sociale

L'exclusion sociale recèle de ces mécanismes psychosociaux perfides qui permettent de transformer en un problème d'individu ce qui était jusque-là considéré comme un problème de société. Envisagé dans une perspective sociopolitique, ce virage fait partie du processus dialectique que l'on appelle le désengagement de l'État. Se décrétant non responsable de la situation, l'État décide conséquemment de ne plus payer, de ne plus assumer la responsabilité de remédier à la situation. De façon plus perverse, il s'agit finalement de convaincre ou, s'il le faut, d'imposer à chacun l'idée qu'il est *l'auteur de sa propre misère*. Dans le champ de l'insertion sociale, cette vision des choses impose l'idée que, si certains éprouvent quelques difficultés à trouver la place qui leur revient dans la société, ils n'ont qu'à s'en prendre à eux-mêmes. Dans le champ de l'exclusion, le recours au terme « décrocheur » doit achever de convaincre celui qui quitte l'école que c'est lui qui fait l'action de décrocher, de quitter l'école et que l'école n'y est pour rien. Ce que je viens d'appeler la privatisation perfide d'un problème de société.

On pourrait multiplier les exemples de ce mécanisme pernicieux qui accable certains jeunes au point de les amener à s'exclure eux-mêmes de l'école et de la vie en société. C'est effectivement ce qui

s'est produit, il y a quelques années, quand de subtils fonctionnaires de la Sécurité sociale ont inventé la notion « d'aptitude au travail » et l'ont assortie de sévères pénalités financières pour les « aptes » qui ne travaillaient pas. Il n'en fallait pas plus pour que plusieurs de ceux qui s'étaient fait estampiller « aptes au travail » se chargent de l'entière responsabilité de ce qui leur arrivait. *Puisque la société me juge apte au travail, c'est sans doute ma faute si je ne trouve pas de travail.*

C'est à la suite d'une série d'entretiens avec des assistés sociaux chroniques, garçons et filles, tous dans la vingtaine, que m'était venue pour la première fois la métaphore des « barbares aux portes de la Cité antique ». Il s'agissait des jeunes exclus de l'emploi, exclus de la scolarisation, exclus de la résidence fixe, exclus du réseau familial, exclus d'à peu près tous les autres réseaux d'appartenance et finalement exclus de la citoyenneté. J'avais le sentiment d'avoir entendu parler des étrangers, des gens qui n'étaient pas du même monde que moi, des gens qui rôdaient en périphérie d'une quelconque cité fabuleuse sans y avoir accès. Des gens qui se mouraient d'envie d'y entrer pour pouvoir profiter de ses richesses, mais qui, chaque fois qu'ils en découvraient une voie d'accès petite ou grande, officielle ou à la dérobée, s'en voyaient brusquement fermer l'entrée au nez.

Du plus loin de mes souvenirs d'adolescent étudiant la civilisation romaine au collège classique, il me semblait voir les hordes de primitifs frappant désespérément aux portes de l'antique Cité. Un premier niveau d'analyse de leurs propos m'avait cependant conduit à la trompeuse conclusion qu'ils n'éprouvaient ni frustration ni sentiment de révolte de cette situation. J'avais peut-être touché là ce que Paolo Freire appelle la « conscience dominée » qu'il oppose à la « conscience libérée ». C'est pourquoi, j'avais intitulé une de mes premières réflexions sur la question : « Les barbares sont aux portes de la cité, mais ils dorment [...] » (Baby, 1992). Toutefois, dès ce moment, j'avais quand même prévenu mes lecteurs (on n'est jamais trop prudent) que je ne pouvais pas leur garantir que lesdits « barbares » ne se réveilleraient pas un jour de ce sommeil étrange et qu'ils ne tenteraient plus jamais de reprendre d'assaut la séduisante cité fortifiée qui leur était interdite.

À ce moment, j'avais à l'esprit la *casse sociale* à laquelle s'adonnent de plus en plus les exclus dans les banlieues défavorisées dans bien des pays d'Europe, et même aux États-Unis. Je pensais à certaines banlieues parisiennes où la désorganisation sociale provoquée par cette casse est telle que plus personne ne veut y faire

commerce des choses du quotidien comme l'alimentation, la pharmacie, la buanderie, etc. Et je me disais que nous n'étions pas à l'abri de ce brusque réveil des barbares piétinant et pataugeant dans les limbes de la citoyenneté. Et je me disais aussi que le mystérieux anesthésiste qui avait réussi à endormir nos exclus s'était peut-être pris lui-même à son propre piège et endormi sous l'influence de ses substances maléfiques en essayant de se faire croire que ces manifestations, comme elles ne sont pas encadrées dans une idéologie politique évidente ou même repérable, ne sont ni des faits ni des phénomènes sociaux, mais uniquement des pathologies individuelles de jeunes voyous !

Cette problématique disculpatoire constitue une première tentative de privatisation perfide de l'exclusion sociale en tant que problème de société. Elle a un effet calmant sur la conscience collective, mais elle pourrait aussi avoir un effet *boomerang*. En tout état de cause, le phénomène a pris une telle ampleur en France qu'on le considère de moins en moins comme uniquement le fait de pathologies individuelles. Comme quoi la crainte demeure toujours le commencement de la sagesse.

En poussant plus loin la réflexion sur les propos qu'ils m'avaient livrés, j'en étais venu à la conclusion que les jeunes avec qui je m'étais entretenu étaient sous « anesthésie sociale » et que ce sommeil bizarre était le fait d'une mystérieuse anesthésie dont il me restait à trouver l'origine. Mis en face de trajectoires existentielles aussi chaotiques et aussi pénibles, je ne pouvais m'expliquer autrement cette absence apparente de sentiment de frustration et de révolte. Qui plus est, je ne pouvais expliquer autrement que comme l'effet voulu d'un puissant anesthésique ce phénomène rencontré chez la plupart d'entre eux et que j'appelle aujourd'hui le syndrome de Rockefeller. Ces jeunes sont accablés par ce qui leur arrive, mais ils n'en éprouvent pas la moindre rancœur à l'endroit de personne d'autre qu'eux-mêmes. *Le gars du BS m'a dit que j'étais « apte au travail », me confiait l'un d'entre eux. Fait que si j'trouve pas d'job, ça doit être de ma faute.*

Quand vient le temps d'expliquer et d'essayer de comprendre ce qui leur arrive, on trouve, dans les propos de ces jeunes, des récurrences hallucinantes. Certains de ces propos reviennent avec la précision d'une citation, à croire qu'ils leur ont été enseignés. *Après tout, disent-ils, ça donne rien de chialer, on est l'auteur de sa propre merde !* La plupart de ces jeunes viennent pourtant de familles qui sont en déficit

existentiel profond depuis deux et même trois générations : pauvreté, sous-scolarisation, chômage, violence, carences affectives majeures, alcool, etc. Cela ne les empêche pas de croire à l'*American Dream*, ni de rappeler que *quand on veut, on peut*, qu'il suffit de *se retrousser les manches* et qu'*avec un peu de bonne volonté*, on vient à bout de tout.

Et la cerise sur le gâteau qui m'a permis d'ajouter à la célébrité du richissime pillard américain de l'industrie du pétrole, c'est cette dernière que l'un d'entre eux m'avait servie presque sur le ton de la remontrance : *Regardez, Rockefeller, lui, il s'est tenu deboutte, il s'est retroussé les manches, pis y'a foncé!* Rockefeller lui-même ne se serait jamais senti capable de cette forme assez particulière de philanthropie : servir d'exemple aux enfants et aux petits-enfants de ceux et celles qu'il avait exploités et opprimés. Et pourtant, disait Galilée, elle tourne ! Et pourtant, ajouterais-je sur la voie de ces évidences pas évidentes, les gars et les filles qui me tiennent ces propos n'ont jamais eu, ou n'avaient pas eu depuis au moins quatre ans, ce que j'appellerais un emploi salarié conforme aux normes minimales... de la dignité humaine et de la citoyenneté ! Comment peut-on s'accabler ainsi de tous les péchés du monde quand on vit dans un tel déficit existentiel ? Seule la perfidie de la société néolibérale peut opérer de telles mutations de la condition humaine. À moins que ce ne soit le fait de tous les totalitarismes, le néolibéralisme comme les autres !

La privatisation perfide qui résulte ainsi de choix politiques pervers interpelle au premier chef les gens de l'école, puisqu'elle menace toutes les catégories d'élèves en difficultés à la manière d'une épée de Damoclès, que ce soit des problèmes d'échec et d'abandon scolaire prématuré ou de problèmes d'insertion dans la vie active et d'exclusion sociale. Le désengagement de l'État et de la société à l'endroit de ceux qui éprouvent des difficultés en cours de cheminement scolaire relève d'une perspective de la vie en société aussi absurde² et révoltante que celle qui consiste à dire des gens pauvres que, s'ils sont pauvres, c'est leur faute.

2. Oui, je le sais ; les mots « absurde » et « révoltante » ne sont pas scientifiques et, par conséquent, ne font pas partie du glossaire autorisé des « chers collègues ».

3. Et si c'était l'inadaptation des institutions

Ce biais sociologique comme déformation professionnelle que j'assume entièrement et qui me fait considérer les institutions sociales et politiques, ainsi que les mécanismes de socialisation et de préparation à la vie active, comme la source de nombreux problèmes auxquels sont confrontées les personnes les plus démunies, ne date pas d'hier. C'est à l'occasion d'un séjour au Centre d'études sociologiques (CES-CNRS) de Paris que j'ai été sensibilisé à une problématique du comportement humain qui ne se réduit pas aux seuls facteurs psychologiques. C'est donc à cette enseigne d'une approche plus englobante que loge maintenant mon préjugé favorable aux poqués.

Sans nier que l'utilité d'une entreprise de recherche consiste à essayer de comprendre pourquoi un élève « fait l'action de décrocher », je décidai d'aller voir d'abord si l'école était ou non un agent d'exclusion sociale. Chemin faisant, je fis comparaître d'autres institutions sociales et d'autres agents de socialisation de la vie moderne à la barre des témoins de ce procès dont j'aurais aimé que les victimes soient juges. C'est dans cette perspective que j'examinai aussi le rôle de la famille, des églises, des médias, de la logique marchande capitaliste, de la mondialisation des riches, pour en venir à la conclusion que l'on ne pouvait plus écarter la possibilité que l'inadaptation soit aussi celle des institutions sociales. Faisons cependant la part des choses. Si l'on ne peut imputer à l'individu l'entière responsabilité de ce qui lui arrive, on n'est pas plus avancé si l'on tient les institutions sociales et les agents de socialisation pour seuls responsables de tous les maux de l'existence. Il y a dans l'un et l'autre cas un déterminisme inextricable. Voilà pourquoi, comme sociologue, je n'ai jamais endossé la problématique du doigt de gant renversé qui a pour effet de déresponsabiliser totalement les individus en arguant que, si ce n'est pas la faute des individus, c'est donc celle des institutions sociales, et en particulier celle de l'école. Cet extrémisme s'accommode fort mal de la complexité de la situation existentielle des jeunes dits en difficultés.

Si ces élèves n'ont aucune emprise sur la conjoncture sociale qui les a vus naître, il leur reste par contre presque toujours, moyennant une aide appropriée, une capacité plus ou moins grande de s'en sortir et d'améliorer leurs conditions de vie de façon plus ou moins significative, quand cela ne serait que dans la force des solidarités qui

peuvent unir les démunis de même condition. Quand l'occasion se présente, je n'hésite pas à rappeler aux jeunes assistés sociaux chroniques qui ne voient plus d'issues possibles que leur capacité de s'en sortir repose ultimement dans une action collective et solidaire n'excluant pas le recours au rapport de force pour secouer l'ordre établi. Il m'est même arrivé de leur rappeler qu'au fil des siècles la loi du plus fort s'était établie comme l'ultime loi constitutive du social, et de les inviter du même coup à devenir « les plus forts » d'une situation donnée à travers l'action collective.

Avec ces jeunes, j'utilise souvent l'allégorie de la famille nombreuse aux moyens limités. *Au lever, dans une famille nombreuse, c'est celui qui gueule le plus fort qui est le mieux habillé. Apprenez à gueuler plus fort que tous les autres si vous ne pouvez obtenir autrement ce dont vous avez besoin pour vous en sortir. Comme vous êtes des laissés-pour-compte, il vous faudra gueuler ensemble pour être entendus.* Ils pourront d'autant mieux mettre à profit leur capacité – même réduite – de s'en sortir qu'ils trouveront tout le long de leur cheminement de préparation à la vie une aide appropriée qui viendra soit de ceux qui partagent leur sort, soit des institutions sociales aptes à s'adapter. Or, nous le verrons plus loin, il arrive souvent que les institutions sociales laissées à elles-mêmes nuisent plutôt qu'elles n'aident ce type d'élèves. Et c'est quasi inévitable qu'il en soit ainsi. Par définition, les institutions sociales sont là pour enseigner la norme en toutes choses et pour sanctionner ceux qui ne la respectent pas et, le cas échéant, accélérer leur exclusion sociale. C'est peut-être là le paradoxe fondamental de la vie en société : si les institutions sociales, dont l'école, sont utiles aux « normaux », il peut arriver qu'elles soient nuisibles aux « anormaux ». Souvent, dans ces conditions, seul un vent de réforme des institutions porté par une demande populaire insistante peut défoncer ce paradoxe et les rendre utiles aux « anormaux ».

C'est en ce sens que l'on ne peut exclure que l'institution scolaire puisse avoir, comme nous le verrons plus loin, une part de responsabilité dans les difficultés que certains élèves éprouvent durant leur cheminement scolaire et finalement dans l'exclusion sociale dont nombre d'entre eux sont frappés très tôt au sortir de l'école. Néanmoins, il me paraît futile, injuste et fallacieux de faire de l'école le bouc émissaire de tous nos maux et le site d'enfouissement sanitaire par excellence de toutes les vicissitudes des premiers âges de la vie. D'autant plus qu'à travers l'histoire et en particulier les pédagogies

subversives comme celle de Paolo Freire, l'école a prouvé qu'elle pouvait se réformer, s'adapter, voire se subvertir pour rejoindre des élèves qu'elle excluait jusque-là.

Avec le temps, je suis devenu allergique à toute problématique de recherche qui, délibérément ou par manque de perspective, tient pour acquis que l'entière responsabilité d'une situation donnée repose sur les épaules d'un seul acteur social et que, par exemple, il n'en tient qu'à l'élève de réussir, ou encore il n'en tient qu'à l'école de faire réussir l'élève. Pour moi, la question de l'insertion sociale des jeunes et sa contrepartie, l'exclusion, constituent un problème infiniment plus complexe qui engage toutes les composantes de la société et qui ne peut être résolu sans une concertation agissante de toutes ces composantes, ce qui va même jusqu'à des choix politiques appropriés. On n'a, somme toute, que les institutions sociales de la gouverne politique que l'on se donne.

4. La faute de l'école ?

Depuis que j'ai vu de mes yeux vu et constaté de toutes les façons permises par mon éthique de chercheur le lourd déficit existentiel qui frappe dès la naissance un grand nombre des élèves que l'on dit en difficultés, notamment ceux que l'on peut considérer comme des exclus en sursis, des exclus en puissance, je refuse que l'on refile à l'école l'entière responsabilité de renflouer ces naufragés de l'existence qui, au moment où ils se présentent à l'école, sont déjà sur un radeau de sauvetage qui prend l'eau. Je suis au contraire convaincu que les difficultés scolaires, les difficultés d'insertion dans la vie active et l'exclusion qui les frappent sont des problèmes de société qui doivent être abordés en tant que tels. Qui plus est, je prends le parti de considérer que seuls les choix politiques qui refusent toute forme de privatisation perfide des problèmes de société permettront à ces jeunes d'espérer des jours meilleurs et réduiront d'autant les coûts sociaux dont se plaignent tant les croisés du profit. Il faut non seulement une école qui envisage le problème comme un problème de société, mais aussi une gouverne politique qui propose de répartir et d'assumer solidairement et collectivement le poids et les conséquences de ces inégalités et de ces iniquités sociales.

Au fil du temps, plusieurs initiatives pédagogiques ont vu le jour au Québec pour venir en aide aux élèves en difficultés. Chaque fois que je me suis intéressé à ces initiatives, ce n'était pas pour en faire une évaluation au sens technique du terme, c'est-à-dire pour départager ce qui est bon de ce qui ne l'est pas, et récompenser au nom de la science le projet pédagogique qui atteint ses objectifs et châtier celui qui ne les atteint pas. J'ai toujours préféré partir d'un postulat peut-être plus discutable, mais sans doute plus fécond. Dans l'état actuel des choses, en m'attardant plutôt aux initiatives et aux expériences qui avaient une certaine durée, je préfère leur donner le bénéfice du doute jusqu'à preuve du contraire et partir du principe que, si elles durent, c'est que, du moins dans une certaine mesure, elles produisent les effets escomptés et atteignent les objectifs qu'on leur a assignés. Partant de là, il ne me reste plus qu'à repérer les endroits où l'expérience est concluante et à isoler les facteurs pédagogiques, psychopédagogiques et sociopédagogiques qui contribuent à rendre l'expérience concluante. Dit plus simplement, mon travail de chercheur face à ces initiatives pédagogiques consiste à pointer « ce qui fait que ça marche quand ça marche » ! C'est ce que j'appelle une analyse sociopédagogique. Il s'agit selon moi d'une approche qui a beaucoup plus de chance d'être utile aux gens des milieux de pratique que celle de l'évaluation au sens classique du terme qui trop souvent se limite à des constats accablants et sans lendemain.

5. Deux recherches en guise de préambule

C'est dans cette perspective et dans ce contexte particulier que j'ai abordé l'étude de deux initiatives pédagogiques destinées aux élèves en difficultés, soit la Voie technologique (VT) qui visent des élèves qui éprouvent des difficultés temporaires et les cheminements particuliers d'insertion sociale et professionnelle (ISPJ) qui s'adressent à des élèves qui éprouvent des difficultés chroniques. Je présenterai dans les lignes qui suivent l'essentiel de la nature de ces deux initiatives pédagogiques ainsi qu'un résumé des principaux résultats de mes recherches. Je m'en tiendrai à ce qui permet de comprendre pourquoi j'ai accepté le mandat de recherche du Réseau québécois des CFER et comment j'ai orienté cette recherche pour qu'elle soit utile aux enseignants et aux éducateurs engagés dans ces voies d'intervention pédagogique complexes.

5.1. La Voie technologique : nature de l'expérience

La Voie technologique (VT) (Baby, 1997) est une solution pédagogique mise à la disposition des élèves de troisième et quatrième secondaire qui éprouvent des problèmes de motivation pour les études et dont le rendement scolaire a subi une baisse inattendue. Sans présumer de la nature de la relation qui existe entre ces deux facteurs, à savoir si l'un est la cause de l'autre ou si les deux sont les effets d'une même tierce cause, il tombe sous le sens que, quand ils se conjuguent, les risques d'abandon scolaire prématuré augmentent d'autant. *Si les études m'intéressent de moins en moins et que je connais des difficultés scolaires grandissantes, il y a mille à parier que je ne ferai pas long feu à l'école, les échecs accumulés faisant le reste et actionnant d'eux-mêmes la manette du siège éjectable.* À cela il faut ajouter que les élèves aux prises avec ce genre de problèmes connaissent aussi souvent des problèmes chroniques d'absentéisme qui n'ont rien pour aider. D'où la nécessité d'entreprendre une intervention pédagogique appropriée visant à accroître la motivation pour les études et la persévérance scolaire, tout en réduisant d'autant les risques d'absentéisme et ultimement de décrochage scolaire. Ce que vise la Voie technologique.

Au moment de leur entrée dans la VT à laquelle ils adhèrent volontairement sous les conseils de leurs professeurs, les élèves ont un rendement moyen se situant entre 58 % et 70 %. Cependant, à la différence de leurs camarades des cheminements particuliers, ces élèves ont, de l'avis de leurs enseignants, les aptitudes qu'il faut pour obtenir leur diplôme de fin d'études secondaires, à condition de reprendre goût aux études et d'améliorer leur rendement. En résumé, on pourrait dire que la VT propose d'apporter une solution à des problèmes de baisse de la motivation pour les études, de sous-rendement scolaire ainsi que d'assiduité et de persévérance scolaires que les antécédents de l'élève invitent à considérer comme temporaires. Au terme d'un cheminement de deux ans correspondant à la troisième et à la quatrième secondaire, les élèves sont présumés aptes à réintégrer et réintègrent effectivement le programme régulier pour y faire leur cinquième secondaire.

Le pari de la VT est précisément que ces élèves y arriveront grâce à un enseignement qui leur fera apprendre la même chose que leurs camarades de la voie régulière, mais autrement. Le postulat de la VT est donc que les élèves qui la fréquentent sont aussi doués que les autres, mais qu'ils en ont ras-le-bol d'apprendre de la manière habi-

tuelle. Ils s'accommodent moins bien d'un enseignement plus abstrait qui part souvent de la théorie pour en arriver par la suite aux applications ; un enseignement qui dit : *Nous allons voir la loi de Lavoisier et nous irons ensuite au laboratoire pour ses applications*. Ce qui, faut-il le rappeler, est à l'envers de la démarche de connaissance originelle, en ce sens que Lavoisier a d'abord multiplié les observations systématiques pour en dégager subséquemment une loi. La VT propose donc à ces élèves démotivés d'apprendre la même chose, mais autrement.

Le projet pédagogique et la pédagogie de la VT reposent sur la réalisation d'un petit projet à caractère technologique qui sera l'occasion d'apprendre d'une manière intégrée et concrète, outre la technologie proprement dite, les trois matières de base que sont le français, les mathématiques et les sciences du programme régulier. C'est par la réalisation de ce projet que se fera l'apprentissage de ces matières. Parmi les exemples de projets technologiques à réaliser dans le courant de l'année, mentionnons la conception et l'assemblage d'un petit système robotisé qui permettra, moyennant une programmation appropriée, de sélectionner des billes de couleurs différentes, le montage d'une distributrice de boules de gomme à mâcher, la conception et le montage d'un amplificateur de baladeur qui permettra à l'élève de faire « sortir » la musique de son baladeur sur deux haut-parleurs qu'il apportera chez lui, le montage d'une trieuse électronique de pièces de monnaie, etc. Généralement, les élèves ont trois ou quatre projets à réaliser durant l'année. Il y a quelque temps, on a fait dans certaines écoles l'expérience d'un projet unique en VT 4³ dont la réalisation s'échelonnait sur toute l'année. Il s'agissait en l'occurrence du montage d'un amplificateur de baladeur et de deux enceintes acoustiques.

L'approche pédagogique privilégiée par la VT comporte deux similitudes importantes avec l'approche pédagogique des CFER dont il sera question plus loin. Ce sont d'une part le recours à la pédagogie de projet et, d'autre part, le recours à une concertation très soutenue de la part des quatre professeurs membres de l'équipe. Théoriquement la pédagogie propre à la Voie technologique pourrait se caractériser ainsi :

3. Ce qui correspond à la deuxième année de la VT, soit à la quatrième secondaire.

- une pédagogie qui vise l'intégration par l'élève des matières de base que sont le français, les mathématiques et les sciences ;
- une pédagogie qui facilite la concrétisation des savoirs en ce sens qu'elle permet à l'élève de « réinventer la roue » et de faire une démarche de connaissance qui va du concret vers l'abstrait, de manipuler du matériel concret et d'apprendre des matières plus abstraites à l'occasion de la réalisation d'un projet concret ;
- une pédagogie qui favorise l'individualisation de l'enseignement ;
- une pédagogie qui permet à l'élève de dégager la signification des apprentissages qu'on lui propose et leur portée pratique. Ainsi, l'élève comprendra l'importance d'avoir un vocabulaire précis et de s'exprimer correctement quand viendra le temps de dessiner les plans de son amplificateur et de commander les pièces.

5.1.1. Quelques résultats

Dans notre recherche, le succès de la VT reposait sur quatre variables dépendantes : 1) l'accroissement de la motivation pour les études chez les élèves ; 2) l'amélioration du rendement scolaire ; 3) la réduction du nombre d'absences non motivées ; et 4) l'élévation des aspirations scolaires et professionnelles mesurées par l'échelle socioprofessionnelle de B. Blishen. Par ailleurs, les facteurs constitutifs de la VT dont on a cherché à savoir s'ils étaient associés au succès de cette formule pédagogique et à l'atteinte des objectifs qui lui sont assignés étaient de trois ordres : 1) les *facteurs organisationnels* tels l'origine et le mode d'implantation dans l'établissement ; 2) les *facteurs pédagogiques* telles l'intégration des matières et la concrétisation des savoirs ; 3) les *facteurs sociopédagogiques* tels la perception que les gens de l'école ont de la VT, l'attitude des parents dont les élèves sont en VT, les rapports entre les gens de la VT et le reste de l'école, tous facteurs ayant dans notre design de recherche le statut de variables dépendantes.

Nous avons recueilli peu de données significatives en ce qui concerne la réduction des absences non motivées et l'accroissement de la persévérance scolaire. Par contre, nombre de résultats intéressants et statistiquement significatifs concernent la motivation pour les études et le rendement scolaire. La motivation pour les études était envisagée suivant trois dimensions différentes : a) les raisons d'aller à l'école ;

b) l'intérêt pour les études proprement dit ; et c) le fait d'aimer ou non aller à l'école. Quant au rendement scolaire, la principale mesure que nous en avons consistait à comparer la moyenne générale de l'année précédant l'entrée en VT à la moyenne générale au terme d'un séjour en VT.

5.1.2. Les raisons d'aller à l'école et le fait d'aimer aller à l'école

Parmi les facteurs associés de manière significative au fait que, depuis qu'il est en VT, un élève est à l'école pour étudier, ce qui n'était pas le cas avant d'y entrer, on note le temps consacré par les professeurs à l'encadrement des élèves, le fait que cet encadrement est utilisé aux fins de soutien personnel plutôt que de soutien pédagogique, et le fait que les professeurs de la VT ne considèrent pas leurs élèves comme différents des élèves de la voie régulière. L'attitude des enseignants de la VT est, on le voit bien, déterminante dans le fait qu'au terme d'un séjour en VT les élèves reprennent le chemin de l'école d'abord et avant tout pour sa raison d'être, soit étudier, et non pour y exceller dans les sports ou y retrouver ses camarades ou toute autre raison secondaire.

Par contre, un grand nombre de facteurs sont associés au fait pour l'élève d'en être venu à aimer aller à l'école à la suite d'un séjour en VT. Il ne fait pas de doute que cette modification des attitudes de l'élève à l'endroit de l'école constitue un facteur additionnel diminuant le risque d'abandon scolaire prématuré et accroissant du même coup les probabilités de persévérance scolaire. *Si je recommence à aimer l'école à la suite d'une expérience pédagogique heureuse, je retarde d'autant l'envie et le moment de la quitter.*

Parmi les facteurs associés à cette importante modification des attitudes chez l'élève au terme d'un séjour en VT, on note le fait que :

- les enseignants apprécient la qualité du matériel didactique ;
- la VT a été implantée collégialement dans l'établissement ;
- l'intégration des savoirs se fait dans les cours ;
- le temps d'encadrement des élèves est jugé suffisant par les enseignants ;
- l'encadrement des élèves sert plus au soutien personnel de l'élève qu'au soutien pédagogique proprement dit ;
- l'encadrement des élèves se fait de façon régulière ;

- l'équipe des quatre profs connaît une forte cohésion ;
- les enseignants de la VT ne considèrent pas leurs propres élèves comme différents de ceux de la voie régulière.

5.1.3. *Le rendement scolaire*

Parmi les effets positifs d'un séjour en VT, il faut également mentionner, dans certaines conditions, l'amélioration significative du rendement scolaire des élèves mesurée par la différence entre la moyenne générale à l'entrée et celle à la sortie de la VT. Au total, dix facteurs des trois ordres mentionnés plus haut sont associés à cette amélioration du rendement scolaire, soit quatre facteurs organisationnels, quatre facteurs pédagogiques et deux facteurs sociopédagogiques. Les quatre facteurs organisationnels qui sont statistiquement associés à ce phénomène sont :

- les professeurs ont adhéré volontairement à la VT et à plein temps ;
- la grille-horaire est conforme au devis de la VT établi au MEQ ;
- les enseignants estiment que le matériel didactique est de très bonne qualité ;
- la VT a été implantée collégalement dans l'établissement.

Les quatre facteurs pédagogiques qui s'associent aux premiers pour produire les mêmes effets sont :

- aux dires des enseignants, l'intégration des savoirs se fait ;
- l'observation en classe confirme que l'intégration des savoirs se fait en classe ;
- le temps d'encadrement des élèves est suffisant ;
- l'encadrement des élèves sert plus au soutien personnel de l'élève qu'au soutien pédagogique.

Enfin, les deux derniers facteurs qui complètent cette intéressante constellation de facteurs associés à l'amélioration du rendement scolaire en VT sont d'ordre sociopédagogique :

- les enseignants de VT considèrent que leurs propres élèves ne sont pas différents des élèves de la voie régulière ;
- les parents dont les élèves sont passés par la VT ne perçoivent pas celle-ci comme une voie de relégation ; ils ont à son endroit une attitude positive.

Pour conclure ce résumé de cette recherche faite sur la Voie technologique, nous avons suggéré une hypothèse de travail susceptible de faire l'objet d'une recherche ultérieure. Cet ensemble de facteurs associés significativement au succès de la VT et à l'atteinte de ses objectifs est-il transférable à d'autres expériences pédagogiques analogues ? Il serait utile en effet de vérifier si cette constellation de facteurs associés à l'amélioration du rendement scolaire en VT et de la motivation pour les études provoque les mêmes effets quand on la retrouve dans d'autres contextes pédagogiques ? Nous verrons plus loin que certaines analogies entre la VT et le CFER vont permettre de répondre par l'affirmative à cette question, notamment en ce qui a trait à l'attitude des professeurs et à leur disponibilité.

5.2. Les cheminements d'insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ) (Baby, Lamothe, Larue, Ouellet, Payeur, 1995 ; Lévesque et Baby, 1996)

Nos travaux de recherche ont également porté sur une autre expérience pédagogique québécoise, celle des cheminements particuliers d'insertion sociale et professionnelle des jeunes, communément identifiés par le sigle cheminements ISPJ. Dans la mesure où cette innovation pédagogique présente des analogies avec le CFER, il a semblé utile de résumer ici l'essentiel des observations faites à l'occasion de cette recherche.

5.2.1. Nature de l'innovation

Le programme Insertion sociale et professionnelle des jeunes est un des cheminements particuliers offerts par l'école secondaire québécoise aux élèves en difficultés. Pour bien en saisir la nature, il faut préciser ce qui le rattache aux autres cheminements particuliers de formation et cerner ce qui l'en distingue. Globalement, on peut définir ainsi les cheminements particuliers (MEQ, 1987) par opposition aux cheminements réguliers :

Axés sur l'adaptation de l'organisation et des pratiques pédagogiques, les cheminements particuliers de formation de base constituent une réponse particulière (survenant à divers moments et d'une durée variable selon les individus) à des besoins déterminés d'élèves qui, pour diverses raisons, ne peuvent se réaliser pleinement dans les cheminements réguliers (MEQ, 1987, p. 13).

Par leur définition même, les cheminements particuliers de formation de base renvoient à un modèle non normatif, adaptatif et ouvert aux spécificités des milieux et des populations scolaires ainsi qu'à l'expérimentation. À ce titre, ils ont par nature un caractère évolutif. Il faut donc considérer le Guide d'organisation du MEQ mis à la disposition des enseignants comme une proposition et un cadre de travail plutôt qu'un programme obligatoire à proprement parler. Par contre, il est d'autant plus important de préciser la nature même du programme-cadre des cheminements ISPJ que le CFER lui-même était au départ, comme nous le verrons plus loin, un cheminement particulier continu d'insertion sociale et professionnelle des jeunes, auquel ses créateurs ont fait subir des transformations radicales, de telle sorte qu'aujourd'hui le CFER est devenu un cheminement particulier d'insertion... très particulier ! À preuve que la formule permet des adaptations même si, en principe, « l'enseignement proprement dit doit se faire dans le respect des programmes d'études officiels prévus au régime pédagogique » (MEQ, 1987, p. 8). Ce qui, nous le verrons plus loin, n'est pas nécessairement le cas des CFER.

De façon générale, les élèves des cheminements particuliers de formation sont des élèves qui, en raison de difficultés d'adaptation et d'apprentissage, présentent un retard scolaire de plus d'un an en langue maternelle et en mathématiques, et nécessitent de ce fait des mesures particulières d'aide à leurs apprentissages de base. En pratique, il existe trois sortes de cheminements particuliers de formation de base : 1) le cheminement particulier de formation temporaire ; 2) le cheminement particulier de formation continu ; et 3) le cheminement particulier dit d'insertion sociale et professionnelle (ISPJ).

Le premier, le cheminement particulier dit temporaire, vient en aide aux élèves dont le retard en langue maternelle et en mathématiques est supérieur à un an mais inférieur à deux ans. Comme son nom le suggère, le cheminement particulier temporaire vise ultimement la réintégration de l'élève dans l'un ou l'autre des cheminements réguliers jusqu'à l'obtention du diplôme d'études secondaires. Le second, le cheminement particulier continu, s'adresse quant à lui aux élèves d'au moins 16 ans dont le retard scolaire est trop important pour envisager une réintégration dans les cheminements réguliers. Il vise l'atteinte des objectifs de formation générale conformément au régime pédagogique prévu pour tous les élèves, tout en respectant le rythme particulier de ces élèves. Enfin, le troisième, le cheminement particulier d'ISPJ, celui qui nous intéresse le plus pour les raisons évo-

quées plus haut, est très différent des deux premiers, en ce sens qu'il prépare à une sortie de l'école aussi achevée que possible, mais avant le terme prévu, soit le diplôme de fin d'études secondaires. Les élèves d'ISPJ ont 16 ans et plus et accusent un retard scolaire tel qu'il n'y a aucun espoir de les voir réintégrer la classe régulière. Certains d'entre eux souffrent même de déficience légère. Ils ont généralement emprunté au préalable l'un ou l'autre des cheminements ci-haut mentionnés. Certains viennent cependant de la voie régulière, mais ils ont accumulé tellement d'échecs et sont tellement démotivés pour les études que le projet de poursuivre une formation générale plus avant s'en trouve irrémédiablement compromis. En pratique, ce sont des élèves qui ont au moins deux années de retard scolaire et qui n'ont souvent pas atteint le niveau de fin d'études primaires dans les matières de base.

Dans le cas des cheminements temporaires, l'accent est mis sur les apprentissages pédagogiques puisqu'il vise la réintégration de l'élève dans les cheminements réguliers. Par contre, dans le cas des cheminements continus, l'accent est mis sur les objectifs de socialisation et de préparation à la vie active. On y vise aussi des objectifs d'apprentissage, mais c'est souvent sans adapter les stratégies pédagogiques au type d'élèves qu'ils recrutent. Cela est particulièrement vrai du cheminement ISPJ qui, comme son nom l'indique, vise la meilleure insertion sociale possible d'élèves qui, avant même leur entrée dans la vie active, sont déjà sérieusement handicapés par des difficultés de toutes sortes.

Pour résumer la situation des élèves d'ISPJ, j'ai coutume d'utiliser la métaphore du «kit de survie». L'élève se prépare à quitter l'école prématurément et à se lancer tête baissée dans la jungle de la vie active. Sur le pas de la porte, un enseignant lui met la main sur l'épaule en lui disant : *Hé ! le jeune, ne pars pas tout de suite ! Tu vas te faire avaler tout rond. Nous allons d'abord te donner un kit de survie qui devrait t'aider à t'en sortir un peu mieux et à pallier le mieux possible aux qualifications professionnelles que tu n'as pas et que tu n'auras probablement jamais.* Il importe de noter que le cheminement particulier ISPJ

[...] ne propose pas de moyens ou d'approches pédagogiques bien précises et, dans cette mesure, il demeure un mode d'organisation de l'enseignement largement indéterminé. Par la marge de manœuvre qu'il fournit aux gens de l'éducation, ce modèle laisse une large place à l'initiative et à l'imagination. Il recèle un potentiel d'innovation indéniable (Baby, Lamothe, Larue, Ouellet, Payeur, 1995, p. 9).

Cela peut constituer une arme à deux tranchants. Dans la mesure où certains enseignants sont assignés aux cheminements particuliers ISPJ, soit par supplantation (*bumping*), soit en vertu du mécanisme dit de « complément de tâche », c'est-à-dire autrement que par un choix personnel, ils seront tentés de puiser aux pédagogies connues et conventionnelles. Ce qui n'est peut-être pas ce qui convient le mieux à ces élèves qui sont en détresse pédagogique précisément parce qu'ils n'ont pas su « s'adapter à l'école » et parce que les pédagogies classiques n'ont pas réussi à les rejoindre.

Nous verrons plus loin que les initiateurs du projet CFER de Victoriaville ont au contraire su profiter largement de cette marge de manœuvre pour faire subir à la formule originale des transformations d'une telle importance qu'il subsiste très peu de ressemblances significatives entre le cheminement particulier ISPJ original et le cheminement particulier ISPJ CFER, hormis le fait qu'ils recrutent la même catégorie d'élèves. Deux exemples suffiront pour l'instant à comprendre l'autonomie que le CFER a acquise au fil des ans par rapport au modèle original : celui des stages en entreprise et celui de l'organisation du travail des enseignants.

Les élèves d'ISPJ doivent faire des stages en entreprise durant leurs études. Ceux d'ISPJ conventionnel font ces stages dans les petites entreprises de la région, tandis que ceux du CFER font leur stage dans l'entreprise intégrée au CFER lui-même. Cela vient du fait que les enseignants qui sont à l'origine du premier CFER, celui de Victoriaville, en étaient venus à la conclusion qu'ils ne pouvaient se fier aux entreprises de la région pour viser de véritables objectifs de formation avec des élèves stagiaires parce qu'elles n'avaient ni les moyens, ni le goût, ni le temps. Au cri de « Ne comptons que sur nos propres moyens », ils avaient créé eux-mêmes leur propre entreprise de formation dans le secteur de la récupération et du recyclage. Cette particularité est devenue rapidement une caractéristique essentielle du CFER, chacun d'eux ayant une entreprise-école.

Une autre différence très importante, pour ne pas dire essentielle, entre l'ISPJ conventionnel et le CFER tient à l'organisation du travail des enseignants auprès des élèves. Dans le premier cas, l'enseignant travaille habituellement seul. Certains utilisent de temps à autre une formule de *team teaching* (Baby, Lamothe, Larue, Ouellet, Payeur, 1995, p. 113) qui est limitée à deux enseignants et qui s'exerce selon les spécialités de l'un et l'autre enseignant. Au CFER, les trois ou quatre membres de l'équipe travaillent dans le contexte de la tâche

globale et assument collectivement l'ensemble de la formation en classe et en entreprise de la totalité des élèves. Ils sont donc toujours ensemble et se partagent les diverses tâches à tour de rôle et en fonction des circonstances, ce qui empêche qu'ils ne se spécialisent trop, et déclouonnent du même coup leur propre spécialité et la grille-matière.

Avant de résumer en deux phases l'essentiel des observations que nous avons pu faire au cours de cette recherche, je rappellerai les objectifs spécifiques du cheminement ISPJ. Cela me permettra de les comparer avec ceux du CFER et de mieux comprendre comment le second qui est, rappelons-le, un cheminement ISPJ au départ, se situe par rapport au premier qui lui sert en quelque sorte de générique. Dans le programme-cadre du MEQ, le cheminement ISPJ vise à :

- 1) sensibiliser l'élève en insertion aux exigences de la vie d'adulte et du monde du travail ;
- 2) développer de bonnes habitudes de citoyen et de travailleur ;
- 3) permettre l'acquisition des connaissances requises pour aborder de façon autonome la vie d'adulte et le marché de l'emploi ;
- 4) développer par différentes mises en situation de travail réelles la maîtrise des habiletés de base pour augmenter l'employabilité et rendre l'élève apte à effectuer toute fonction simple de travail (MEQ, 1989, p. 1).

Traduits en termes « céfériens », ces objectifs deviendront : « former une personne autonome, un citoyen engagé et un travailleur productif ».

5.2.2. Quelques résultats

Cette recherche comportait deux volets. Le premier abordait le point de vue des personnes engagées dans la formation des élèves, alors que le deuxième volet traitait, comme nous le verrons plus loin, de l'expérience telle que vécue par ces élèves.

Le point de vue des personnes engagées dans la formation des jeunes

La première phase de cette recherche sur les cheminements particuliers d'insertion ISPJ tentait de dégager le point de vue des personnes engagées dans la formation des jeunes, aussi bien les enseignants pour la partie école que leurs hôtes en entreprise pour les stages. Dans un premier temps, notre recherche propose, sur cet aspect de la question, l'analyse des données d'une vaste enquête réalisée par

Ginette Lemieux (Baby, Lamothe, Larue, Ouellet, Payeur, 1995, p. 17) à l'aide de deux questionnaires, l'un destiné aux enseignants d'ISPJ et l'autre aux responsables locaux d'ISPJ dans toutes les commissions scolaires du Québec.

Les principaux résultats de cette partie de la recherche se regroupent dans les rubriques suivantes :

- l'organisation de la tâche ;
- l'organisation des stages ;
- les approches pédagogiques ;
- l'engagement des enseignants en ISPJ.

5.2.3. L'organisation de la tâche

À propos de l'organisation de la tâche en ISPJ conventionnelle, il ressort qu'il n'y a pas de pratiques pédagogiques uniformes d'un endroit à l'autre. Quarante pour cent des répondants disent utiliser le *team teaching* de façon plus ou moins régulière, ce qui revient à dire que les autres 60 % enseignent seuls. J'ai précédemment amorcé une réflexion sur les différences importantes qui opposent *team teaching* et « tâche globale ». J'y reviendrai au moment d'étudier cette dernière plus en profondeur. Retenons simplement que la première est une pratique pédagogique parmi d'autres auxquelles peuvent avoir recours les enseignants d'ISPJ à l'occasion et au besoin. Elle concerne davantage l'enseignement des matières scolaires, tandis que l'autre est en même temps le mode d'organisation du travail de l'équipe des enseignants et la pratique pédagogique privilégiée au CFER. Comme on a pu le voir dans le monologue de Merlin, il s'agit d'une pratique qui détermine un rapport particulier aux élèves. Comme caractéristique essentielle de la formule CFER, la tâche globale est une prise en charge collective du mandat d'éducation et de formation du groupe d'élèves, alors que le *team teaching* est un procédé pédagogique parmi d'autres dans l'arsenal des enseignants d'ISPJ auquel ils ont recours si et quand ils le jugent à propos.

5.2.4. L'organisation des stages

En ce qui concerne l'organisation des stages, la majorité des enseignants qui ont répondu au questionnaire se disent satisfaits de la situation. Ils estiment en effet que les entreprises qui acceptent de

recevoir des stagiaires participent généralement bien au processus. Elles assument leurs responsabilités en ce qui concerne l'évaluation des stages et s'en tiennent habituellement à la description des tâches de stage convenue. Les enseignants d'ISPJ assument eux-mêmes le suivi des stages au moyen de visites qu'ils font dans les entreprises hôtes.

Par contre, les répondants se plaignent de l'absence de ressources et des difficultés d'accès aux ateliers de l'école pour préparer les élèves à leurs stages. Si les élèves sont tenus de faire un rapport de stage, très peu d'enseignants se servent de ce rapport comme outil pédagogique. Le principal problème rencontré par les enseignants d'ISPJ en ce qui concerne l'organisation des stages est la difficulté de trouver des endroits de stages qui acceptent de se soumettre aux exigences d'un stage véritablement formateur. Les entreprises de la région n'en ont généralement ni le temps ni les moyens ; elles n'ont habituellement pas les ressources voulues pour pouvoir affecter un employé à la formation du stagiaire. Cette situation peut avoir un effet pervers qui n'était pas prévu dans la formule originale : la difficulté pour les écoles ISPJ de trouver des endroits de stages peut avoir pour effet de les assujettir aux conditions et exigences des entreprises consentantes. Dans un autre ordre d'idées, alors que l'on s'attendrait à ce que les entreprises participantes encouragent les élèves à retourner aux études après leur stage et à terminer leur cheminement ISPJ, travaillant ainsi dans le sens de la persévérance scolaire, on note que certaines d'entre elles offrent au contraire aux stagiaires performants de les embaucher immédiatement, dès la fin du stage, et dans des conditions qui ne sont généralement pas des meilleures.

5.2.5. Les approches pédagogiques

En ce qui concerne les objectifs du cheminement ISPJ, on remarque qu'une majorité de répondants déclarent mettre l'accent sur la socialisation à la vie active et l'intégration au marché du travail. Mais cela n'empêche pas une bonne moitié d'entre eux de se préoccuper aussi de la maîtrise des matières scolaires de base et de la réussite proprement scolaire.

L'approche pédagogique privilégiée par la presque totalité des répondants est l'enseignement collectif. Toutefois, une proportion significative d'entre eux disent utiliser aussi l'enseignement individualisé à l'occasion. Dans certains cas même, cette pratique est

imposée par la direction de l'établissement ou par la commission scolaire, ce qui ne manque pas d'être paradoxal, étant donné les difficultés rencontrées et les échecs accumulés par ce type d'élèves à qui il manque généralement l'autonomie intellectuelle et la motivation pour les études requises pour profiter de l'enseignement individualisé.

Théoriquement, le programme-cadre d'ISPJ insiste sur la nécessité d'assurer dans toute la mesure du possible l'intégration des matières de base et la concrétisation des apprentissages scolaires. En pratique, moins de 40 % des répondants se disent en mesure d'assurer cette intégration des apprentissages. Nous verrons plus loin que la tâche globale pratiquée au CFER est une formule qui permet beaucoup plus facilement d'atteindre cet objectif pédagogique. Notons enfin que la pédagogie de projets est peu utilisée en ISPJ conventionnelle, ce qui rend plus difficile l'atteinte de l'objectif de concrétisation des savoirs. Là encore, il semble que le CFER, en intégrant l'entreprise et par conséquent les stages à la classe, bénéficie d'un terrain plus propice à l'atteinte de cet autre objectif des cheminements ISPJ.

L'évaluation du rendement scolaire constituait le dernier aspect des pratiques pédagogiques abordé par l'enquête de Ginette Lemieux. C'est probablement l'aspect de la question sur lequel on note la plus grande diversité. Qui plus est, l'absence de consensus ou même de tendance sur cette question rend pratiquement impossible de définir des pratiques communes en la matière. Quand vient le temps de communiquer les résultats de cette évaluation, plus de la moitié des répondants utilisent le bulletin traditionnel, alors qu'un tiers ne l'utilisent jamais. Notons enfin qu'une minorité d'entre eux ont recours au bulletin descriptif avec cotes.

5.2.6. Études monographiques dans sept écoles

Le deuxième volet de cette recherche a donné lieu à une étude monographique de type qualitatif dans sept écoles secondaires offrant le cheminement ISPJ. Il consistait en une série d'entrevues de type ethnographique conduites auprès des enseignants en ISPJ de ces écoles. Les données de cette phase de la recherche ont permis d'apporter un éclairage nouveau aux données de l'enquête de Ginette Lemieux. Elles ont également permis une première tentative de synthèse et de caractérisation des pratiques pédagogiques de ce cheminement particulier.

Ce qui frappe au premier coup d'œil, c'est la marge de manœuvre dont semblent bénéficier les équipes d'enseignants qui travaillent en ISPJ en ce qui concerne les moyens d'atteindre les objectifs que le MEQ leur avait fixés au départ, et ce, tant sur le plan scolaire que sur le plan de la formation pratique. On est loin en effet de faire l'unanimité en ce qui concerne l'accent mis sur l'une ou l'autre des dimensions fondamentales d'une insertion sociale et professionnelle réussie quand il s'agit d'élèves en difficultés. Ainsi, sur le plan scolaire proprement dit, on a pu noter deux courants, tandis que sur le plan de la formation pratique, les sept écoles visitées se départagent en trois approches somme toute assez différentes.

5.2.7. Les apprentissages scolaires et la formation pratique

En ce qui concerne la formation scolaire proprement dite, certaines écoles mettent l'accent sur la scolarisation, d'autres sur l'alphabétisation. Dans le premier courant, on insiste sur la poursuite des objectifs des programmes officiels des matières de base, histoire de ne pas accentuer l'écart qui sépare ces élèves des élèves des chemineurs réguliers. Ici, la formation en entreprise est vue comme un appui à la formation scolaire et devrait être l'occasion pour l'élève de découvrir la nécessité de se scolariser au maximum de ses capacités.

Le deuxième courant, celui dit de l'alphabétisation, vise au contraire à faire acquérir sur ce plan le minimum nécessaire pour s'intégrer dans des emplois simples et devenir un citoyen autonome. On veut éviter ici de placer ces élèves déjà traumatisés par de multiples échecs dans des situations scolaires où ils seraient à nouveau confrontés à l'échec. On verra plutôt à confirmer les apprentissages de base et surtout à amener les élèves à pouvoir s'en servir dans la solution des problèmes de tous les jours. Ce sont ces équipes qui sont les plus préoccupées par la nécessité d'intégrer les apprentissages et de concrétiser les savoirs.

Par contre, les divergences observées en ce qui a trait au sens à donner à la formation pratique ont permis de définir trois approches : 1) une approche axée sur la formation spécialisée ; 2) une approche axée sur la socialisation au travail ; et enfin 3) une approche axée sur l'exploration professionnelle. Somme toute, ces approches constituent les façons choisies par les différentes équipes enseignantes pour répondre à la question : À quoi servent d'abord les stages ?

Les intervenants qui s'inscrivent dans la première approche, celle de la formation spécialisée, répondent ainsi à la question : Les stages en entreprise servent d'abord et avant tout à acquérir les connaissances, les habiletés et les comportements jugés nécessaires à l'exercice d'une fonction de travail particulière et spécifique. Selon la deuxième approche, dite de socialisation, les stages ne visent pas d'abord à la préparation immédiate à l'exercice d'une fonction de travail précise, mais plutôt à faire acquérir des habiletés et des comportements de base généraux qui seront transférables à diverses situations de travail. Il s'agit en somme de permettre à l'élève de se préparer et de s'adapter à la culture du travail et de développer une prédisposition de base à exercer, dans un secteur et à un niveau de travail donné, un ensemble de fonctions de travail. Pour les tenants de ce courant, il s'agit plutôt de développer ce qu'on pourrait appeler l'adaptabilité.

Enfin, on pourrait dire des gens qui ont choisi la troisième approche, celle de l'exploration professionnelle, qu'ils ont des visées plus modestes que leurs collègues des deux approches précédentes en ce qui concerne le pourquoi des stages en entreprise en ISPJ. Il s'agit pour eux de donner à l'élève l'occasion d'explorer et d'expérimenter le monde du travail en diversifiant les situations des stages. Les équipes qui privilégient cette approche plongent les élèves en situation de travail dès leur entrée en ISPJ. Elles diversifient les lieux de formation des élèves par un choix de stage imposé et aussi par une certification axée sur la persévérance en emploi. Comparées l'une à l'autre et dans l'ordre de présentation, ces trois approches visent une préparation de moins en moins pointue à l'exercice d'une fonction de travail spécifique. En ce sens, la troisième approche prévoit une insertion dans la vie active plus polyvalente que les deux autres.

L'expérience vécue par les élèves

Dans la deuxième phase de ce projet de recherche, nous avons cherché à comprendre comment l'expérience du cheminement ISPJ était vécue par les élèves, et surtout comment se réalisait l'insertion sociale et professionnelle présumée de ce cheminement particulier. En ce sens, cette deuxième étape consistait en un suivi du cheminement à travers lequel nous avons tenté de dégager des *patterns* d'insertion au sortir d'ISPJ. Nous avons présumé que tous n'amorçaient pas leur insertion dans la vie active de la même façon, certains se rapprochant davantage que d'autres des objectifs spécifiques du programme ISPJ.

Rappelons qu'ultimement ce cheminement particulier d'insertion s'adresse à des élèves qui ont accumulé des retards scolaires considérables et qui ont peu ou pas de chance d'obtenir un diplôme de fin d'études secondaires. À la différence des deux autres chemine-ments particuliers qui visent une scolarisation optimale équivalant au diplôme d'études secondaires (DES), celui-ci vise des objectifs de formation générale reliés de façon immédiate à une préparation à l'emploi et à l'exercice du rôle de citoyen aussi autonome que possible. En ce sens, on peut dire que, rigoureusement parlant, un élève « réussit » son cheminement ISPJ dans la mesure où, au terme de son cheminement, il arrive à s'insérer en emploi et dans la vie active de façon stable et durable.

On peut également considérer comme « réussie », mais à un degré moindre, l'insertion de celui qui décide de surseoir à son entrée dans la vie d'adulte pour poursuivre des études. On ne peut pas dire qu'il s'agit d'une insertion manquée, ni d'une insertion achevée puisqu'il s'agit d'une insertion en sursis, celui qui la choisit ayant présumé que la formation reçue en ISPJ ne suffisait pas.

Plus de 180 élèves des régions de Québec et de Chaudière-Appalaches et sortant d'ISPJ ont été suivis pendant deux ans. Un contact téléphonique a été établi avec eux à trois reprises durant cette période. De la cohorte originelle, 161 anciens ont répondu au troisième et dernier appel du suivi, ce qui représente un taux de participation particulièrement élevé si l'on tient compte de la nécessaire mobilité professionnelle et géographique de ces jeunes peu qualifiés et à la merci des emplois de courte durée là où ils se trouvent. À cette occasion, ils ont répondu à un questionnaire téléphonique structuré qui les invitait à préciser leur emploi du temps de trois mois en trois mois depuis le dernier téléphone. Des 161 anciens d'ISPJ qui ont complété les trois entrevues de relance, 58 sont des filles (35 %) et 103 des garçons (65 %).

Au départ, nous n'avions pas fait d'autres hypothèses que celle qui suggérait que certains d'entre eux étaient soit insérés dans la vie active ou en voie d'insertion, soit en transition ou en sursis d'insertion pour différentes raisons. Nous voulions aussi tenter de voir si certains facteurs personnels tels le genre et le type de difficultés scolaires rencontrées, de même que certains facteurs socioéconomiques tel l'état de l'emploi dans la région, étaient associés d'une manière significative aux diverses trajectoires d'insertion.

L'analyse des données d'enquête a permis de définir cinq trajectoires (*patterns*) différentes, dont trois trajectoires de transition et deux trajectoires d'insertion proprement dite. Parmi les trajectoires dites de transition, nous avons noté trois trajectoires suffisamment différentes les unes des autres pour évoquer des sorties d'ISPJ différentes : la trajectoire latente, la trajectoire aléatoire et la trajectoire d'exclusion.

Ce qui caractérise les jeunes qui empruntent la première de ces trajectoires, la trajectoire dite latente, c'est qu'ils sont revenus en ISPJ après y avoir séjourné pendant toute la durée prévue qui est généralement de deux ans. Effectivement, certains d'entre eux entreprenaient même, au moment du dernier rappel, une quatrième année en ISPJ. Ce qui n'est pas habituel. La trajectoire dite aléatoire, quant à elle, n'en est pas une à proprement parler puisqu'il est impossible d'y retrouver la moindre constante, la moindre récurrence ; les emplois du temps mentionnés par le répondant ne semblent répondre qu'aux aléas de la vie.

Nous avons appelé trajectoire d'exclusion la troisième trajectoire de transition parce que les jeunes qui s'y retrouvent ne sont ni aux études ni au travail en aucun des trois moments du suivi. La plupart d'entre eux sont en attente de recevoir de l'aide sociale et n'ont aucune perspective d'avenir précise. Après avoir fait de vaines recherches d'emploi généralement brèves, ils connaissent de longues périodes d'inactivité.

Des données de ce suivi auprès des anciens d'ISPJ, il ressort également deux types différents de trajectoire d'insertion, soit la trajectoire de scolarisation et la trajectoire d'insertion professionnelle proprement dite. Dans le cas de la première, tous les répondants qui s'y trouvent sont encore aux études au moment du troisième et dernier rappel, c'est-à-dire 24 mois après la sortie d'ISPJ. Nous n'avons pas inclus dans cette trajectoire ceux qui étaient encore en ISPJ car, pour nous, ils se trouvaient en sursis d'insertion et nous les avons classés dans la trajectoire latente. La plupart des répondants en trajectoire de scolarisation se sont inscrits à l'éducation des adultes. D'autres ont choisi la formation à distance, les programmes d'alphabétisation, etc. Leur insertion dans la vie active est en sursis, mais d'une façon minimalement planifiée, même si dans certains cas c'est de courte durée, et ce, pour les raisons suivantes. Le taux de décrochage est très élevé en éducation des adultes, surtout chez les plus jeunes ; il est donc difficile de considérer que la trajectoire de scolarisation est une véritable trajectoire d'insertion. Ici encore, il s'agira

plutôt d'une insertion en latence ou en sursis, sans compter que l'on sait peu de choses des anciens d'ISPJ qui décrochent de l'éducation des adultes. La cinquième et dernière trajectoire définie est celle dite d'insertion professionnelle. C'est de loin celle qui se rapproche le plus des objectifs ultimes du cheminement particulier ISPJ. Les jeunes qui s'y trouvaient étaient toujours en emploi au moment de la troisième et dernière relance. En ce sens, on peut dire que leur insertion était achevée.

Quand ces jeunes qui empruntent cette trajectoire se retrouvent en recherche d'emploi ou simplement inactifs, c'est généralement pour de courtes périodes. Durant toute la période couverte par la relance, ils témoignent d'une bonne capacité de se sortir des impasses qui jalonnent inévitablement l'insertion de gens faiblement scolarisés et peu qualifiés. De façon générale, ces jeunes avaient passé au moins deux fois plus de temps en emploi qu'en recherche d'emploi durant les deux années du suivi. Ils représentent en quelque sorte le prototype de l'élève auprès de qui l'ISPJ a atteint ses objectifs.

Comment se répartit l'ensemble des répondants de l'enquête au regard de ces cinq trajectoires ? Voici quelques données susceptibles de fournir les premiers éléments de réponse à cette question.

TABEAU 1 *Répartition des répondants selon les divers types de trajectoires post-cheminement ISPJ*

	N	%
Trajectoires de transition	77	47,8
– latente	19	11,8
– aléatoire	36	22,4
– d'exclusion	22	13,7
Trajectoires d'insertion	84	52,2
– de scolarisation	44	27,3
– d'insertion professionnelle	40	24,8
Total	161	100

Comme nous pouvons le constater, 52,2 % des répondants sont donc soit sur une trajectoire d'insertion achevée, soit sur une trajectoire d'insertion en voie d'achèvement. Si l'on ne retient que ceux qui,

au moment de la relance, s'étaient effectivement trouvés une place stable et un tant soit peu durable dans la vie active, ce qui est l'objectif ultime d'ISPJ, il faut conclure que ce cheminement particulier n'a eu les effets escomptés qu'avec le quart (25 %) des répondants.

Données encore plus inquiétantes, si l'on regroupe les trajectoires d'exclusion et les trajectoires aléatoires qui présentent de réelles affinités avec les premières, on note que 58 répondants sur 161, soit 36,1 %, n'ont même pas amorcé une trajectoire qui pourrait d'une manière ou d'une autre aboutir à une insertion réelle dans la vie active deux ans après leur sortie d'ISPJ.

Enfin, notons qu'aucun des facteurs personnels et socioéconomiques retenus, soit le sexe, l'âge, le fait d'avoir terminé sa formation en ISPJ, le type de difficultés scolaires rencontrées, le type d'approche pédagogique préconisée par l'école et la situation du marché de l'emploi du lieu de résidence, n'est en relation statistique significative avec le fait de se retrouver dans telle ou telle trajectoire. Une seule variable est en relation significative avec le fait de se retrouver dans la trajectoire la plus importante au regard des objectifs d'ISPJ, soit la trajectoire d'insertion professionnelle plutôt que dans l'ensemble des autres. Il s'agit de la situation de l'emploi dans la région habitée par le répondant, encore que cette variable intervienne de façon assez paradoxale. Le tableau 2 montre bien ce paradoxe.

TABLEAU 2 *Répartition des répondants entre deux types de trajectoires selon la situation du marché de l'emploi*

Situation du marché de l'emploi	Autres trajectoires	Trajectoires d'insertion	Total (N)
Supérieure	87 %	13 %	100 (84)
Inférieure	62 %	38 %	100 (77)
Total N	(121)	(40)	(161)

$\text{Chi}^2 = 12,99$; 1dl ; $p = 0,00031$; $V = 0,28$

Selon les données de ce tableau, un jeune sortant d'ISPJ aura plus de chance de se trouver sur une trajectoire d'insertion professionnelle réelle s'il réside dans une région où la situation de l'emploi est inférieure ! Cela pourrait s'expliquer par le fait qu'une région où la situa-

tion de l'emploi est difficile est une région économiquement plus faible, où le besoin de main-d'œuvre non spécialisée (ce qui est le cas de la main-d'œuvre sortant d'ISPJ) est proportionnellement plus grand que dans une région plus prospère qui, relativement parlant, a moins besoin de cette main-d'œuvre. Autrement dit, la région moins développée recèle des postes de travail requérant de faibles qualifications, alors que la région plus développée a peu de choses à offrir à des jeunes peu qualifiés.

5.2.8. *Un prolongement naturel*

Il ne fait pas de doute que ces deux expériences de recherche me conduisaient logiquement vers une recherche sur les CFER. Elles me préparaient « naturellement » à cette analyse sociopédagogique des CFER, et ce, pour plusieurs raisons :

- L'expérience pédagogique de la VT, celle des cheminements particuliers ISPJ ainsi que celle des CFER ont la stabilité de leur durée ; elles ont toutes les trois plus de dix ans d'existence.
- Elles s'adressent toutes les trois à des élèves en difficultés, la VT s'adressant à des élèves en difficultés temporaires, et les deux autres à des élèves en difficultés chroniques.
- Elles ont développé toutes les trois une pédagogie appropriée dont le postulat implicite et sous-jacent est que, avec ce type d'élèves, il revient à l'école de s'adapter.
- Dans les trois cas, l'attitude des enseignants est déterminante.
- Elles connaîtront toutes les trois d'autant plus de succès que les enseignants agiront de façon concertée.
- Enfin, le CFER est une version réformée et transformée du cheminement particulier continu d'ISPJ. En ce sens, une connaissance approfondie d'ISPJ ne pouvait que m'aider à mieux comprendre le CFER et à mieux en dégager la spécificité.



Le mandat de recherche

Les pages qui précèdent permettent de comprendre pourquoi je m'estimais prêt à relever le défi quand les gens du Réseau québécois des CFER m'ont proposé ce mandat de recherche. Je m'intéressais depuis plus de vingt ans à ce genre d'innovations pédagogiques. Tel était donc le contexte général du présent projet. La « cause lointaine », disait-on dans les cours d'histoire du temps où j'étais moi-même élève. Mais « la cause prochaine », elle ? Quel fut donc le contexte particulier de cette recherche ? Le hasard a fait que, poursuivant mes travaux de recherche sur les innovations pédagogiques destinées aux élèves en difficultés de toutes sortes, j'entendis parler une première fois et de façon fort élogieuse de l'expérience *céférienne*...

1. Le CFER, un cheminement particulier... très particulier

Quand je réalisai que le Centre de formation en entreprise et récupération était une variante, au demeurant fort originale, voire audacieuse du cheminement particulier continu d'ISPJ que j'avais étudié quelques années auparavant, il ne quitta jamais plus mon collimateur. Je l'avais à l'œil et je ne devais plus perdre une occasion d'en savoir plus sur ces usines-écoles bizarres. Au point même de provoquer les occasions d'en savoir plus et de me présenter à quelques reprises à l'improviste au CFER-fondateur de Victoriaville. C'est là que je fis la connaissance de Normand Maurice et Robert Arsenault, deux des fondateurs du mouvement qui ne manquaient pas une occasion de m'en parler. Ce qui ne fut pas toujours emballant, je dois en convenir.

Ainsi, les premières fois que j'entendais Normand Maurice dire qu'il fallait arrêter de « conter des peurs » aux élèves d'ISPJ et qu'il fallait leur dire que les diplômés, ce n'était pas pour eux, je bondissais ! À quelque chose malheur est bon, ces propos inusités furent pour moi l'occasion de me rendre compte que, jusque-là, je croyais toujours que tous les élèves étaient faits, moyennant une aide appropriée comme disait Carl Rogers, pour aller à l'université. Puis, j'ai appris que cela voulait dire que, s'il y avait des limites à la course aux diplômés, il n'y avait pas de limites à développer l'humain, le citoyen, responsable, capable d'assumer sa part de responsabilités et de « prendre sa place dans le trafic », la place qui lui revient. Par voie de conséquence, ces contacts m'ont aussi appris que plus la place à laquelle on se destine est modeste, plus il faut s'y préparer à l'occuper pleinement... D'où l'accent mis par les CFER sur la formation personnelle et sociale qui devient le pivot de la formation au CFER, formation où les disciplines classiques deviennent des ressources additionnelles.

J'avais la même réaction explosive les premières fois que je les entendais me parler de la tenue des élèves et de la propreté des cahiers de classe. La pédagogie des CFER, me disaient-ils, ne pardonne rien : tout doit être d'une propreté, d'un ordre exemplaires. Dans le cartable, les rubriques et les sous-rubriques doivent être alignées au millimètre près... Pour moi, tout cela n'était que pédagogie de docilité et de soumission. Là encore, c'est avec le temps et à force d'en parler que j'ai appris que, dans les CFER, la précision et la minutie étaient des outils d'insertion pour les jeunes moins instruits

et peu qualifiés. *Moins tu es qualifié, plus tu dois te faire valoir par des habiletés de travail générales telles la minutie, la rigueur dans l'exécution d'une procédure ou d'une routine.* Je compris que la minutie était ici traitée comme une compétence transversale et qu'au CFER on faisait le pari de sa transférabilité. Si l'élève développe des attitudes de minutie dans ses cahiers, cela va devenir une aptitude, et il sera plus tard minutieux en tout et partout. Il excellera par sa minutie et la précision avec laquelle il fera son travail là où il ne pourra exceller par ses qualifications. Mais tout cela demeurait bien théorique. Et mon enthousiasme, pourtant coriace, s'abîmait de moult turbulences. J'ai bien hâte de voir, me disais-je chaque fois en quittant mes nouveaux amis.

2. Une caserne ? Non, une école

Puis, un jour que je passais par là, j'eus droit aux honneurs de la visite guidée pendant les heures de classe. Revenant d'un « savant » colloque sur l'insertion et l'exclusion sociale des jeunes tenu à Sherbrooke, j'avais décidé d'arrêter quelques minutes pour saluer en passant ces céfériens de la première heure, des amis si différents de ceux et celles que j'avais à l'université. Ce fut une expérience inoubliable, à tous égards, qui me fit voir des choses extraordinaires et d'autres qui me firent frémir d'horreur, ou presque. Ce furent là mes premiers contacts concrets avec une pédagogie pour le moins paradoxale !

Je me souviens de l'impressionnante propreté des lieux, côté classes. Je n'avais rien vu de tel depuis les petits parloirs des couvents de religieuses dont les planchers étaient si reluisants que l'on n'osait s'y aventurer tellement on avait peur que la trace de nos semelles même bien essuyées ne nous trahisse. Jamais je n'avais vu une classe occupée majoritairement par des garçons aussi pimpante. J'appris sur-le-champ que l'ordre et la propreté faisaient partie des habiletés générales de travail que l'on tentait de faire acquérir à ces jeunes qui, de toute manière, ne pourraient jamais pousser très loin la qualification professionnelle proprement dite. *Ils ne seront jamais très qualifiés, mais dans les emplois de faibles qualifications auxquels ils se destinent, ils seront les meilleurs*, m'avait dit mon guide avec assurance. Préposé à l'entretien ménager, mais du meilleur.

Quand je vis les élèves se lever d'un bond au seul claquement de doigts du prof qui avait aperçu le visiteur que j'étais entrant dans la classe avec mon guide, je crus que j'avais été happé par la machine à remonter le temps qui me ramenait à l'époque où j'étais moi-même élève à l'école primaire, au moment de la visite annuelle de *Monsieur l'Inspecteur!* 1998, je n'en croyais pas mes yeux! Je vois encore cet adolescent un peu dégingandé, au quasi-garde-à-vous à côté de son pupitre, qui débite un peu gêné un petit laïus censé m'expliquer à quoi servaient son « cartable » et son « fichier orthographique ». Soldat Merlin, repos !

Mais je n'étais pas au bout des surprises que me réservait cette pédagogie aux allures paramilitaires. Au moment où j'allais quitter la classe, mon hôte me retint par le bras en me disant :

- Attends ! La caravane !
- La caravane ?
- Oui, la caravane !
- Euh ...

J'appris alors qu'une visite de CFER n'est complète que dans la mesure où les élèves ont présenté au visiteur... la caravane. Je voyais déjà les chameaux entrer dans la classe d'un pas lent et sans s'essuyer leurs grosses pattes, quand on m'expliqua qu'en l'occurrence il s'agissait d'une sorte de kiosque thématique ambulant sur le recyclage et la récupération, animé par les élèves eux-mêmes. Ce fut au reste un autre moment de la visite où mon enthousiasme me prévint qu'il ne suivait plus. À tel point que je ne parvins pas à cacher à mon guide (pas à l'élève présentateur...) l'agacement que provoquait chez moi le petit côté automate de ce boniment appris par cœur par l'élève-animateur. On m'expliqua alors qu'avec ce type d'élèves il était difficile, pour ne pas dire impossible, de faire autrement. N'empêche.

Ma patience fut récompensée et mon enthousiasme, ragaillardisé au moment où on m'invita à me rendre avec les élèves et les professeurs visiter la fameuse usine-école dont on m'avait souvent parlé. J'appris d'abord qu'on ne disait pas usine-école ni école-usine, mais tout simplement « entreprise ». Ce qui me frappa cette fois n'avait rien à voir ni avec l'ordre ni avec la propreté. Nous venions de quitter la caserne pour la manufacture et cela me réjouissait. À voir ce que je voyais, mon enthousiasme reprenait de l'assurance, si je puis m'exprimer ainsi. Dans un immense entrepôt de construction récente, on en était à recycler la quincaillerie électrique d'Hydro-Québec.

Les différentes opérations du processus s'accomplissaient sur des plateaux de travail répartis de façon fonctionnelle. En causant avec les élèves et affranchi de mon guide, je fus émerveillé par leur savoir-faire et le niveau de responsabilité qu'on leur confiait, par l'autonomie dont ils faisaient preuve dans l'accomplissement de leurs fonctions, par la qualité du travail accompli et par la fierté qu'ils ressentaient à m'expliquer leur contribution dans l'ensemble de l'entreprise de récupération. La vision de ces jeunes enthousiastes et pleins d'assurance contrastait avec celle des élèves du cheminement particulier ISPJ conventionnel. « Affranchis » que je me répétais ! « Comme libérés du joug de l'exclusion... ». Sur le chemin du retour, je me promis, encore sous le charme, que les choses n'en resteraient pas là pour cette pédagogie émancipatrice. Cela avait suffi à me rendre accro des CFER.

3. Un praticien et un universitaire trouvent le moyen de se parler

Au mois de mai 1999, je décidai d'inviter Normand Maurice à faire une présentation sur le sujet dans un colloque de l'Association canadienne française pour l'avancement des sciences (ACFAS), et ce, même si je savais déjà qu'il éprouvait un intense « *love/hate* » à l'endroit des « universitaires ». Ce n'est pas tous les jours que des gens de terrain participent à ces savantes assises. Cela était d'autant plus inusité que le « praticien » Maurice était précédé d'une réputation de franc-parler qui donnait à mon invitation un petit air de provocation. Ce qui n'était pas pour me troubler, loin de là. En fin de compte, la réaction des savants collègues fut positive, voire enthousiaste.

En mai 2001, j'étais invité à mon tour, échange de bons procédés, à faire une communication à un colloque de l'ACFAS organisé cette fois par les collègues de la Chaire de recherche sur les CFER récemment fondée à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Au cours de ce colloque, nous devons présenter les résultats des premières recherches sur les CFER faites dans le cadre des travaux de la Chaire. Ma communication traitait plus particulièrement des élèves en difficultés comme des « exclus en sursis », ce que Bourdieu appelait les « exclus de l'intérieur ». L'année suivante, en juin 2002, je demandai à participer, à titre d'observateur, au colloque professionnel du Réseau québécois des CFER qui eut lieu à Drummondville. C'est là que je me

rendis compte que l'expérience fondatrice de Victoriaville avait fait des petits et que cette innovation pédagogique avait atteint la stature d'un mouvement avec, dirait-on, « tous les privilèges y afférant » : enthousiasme, sentiment d'appartenance, partage, solidarité, saine émulation et quoi encore.

L'expérience de ce colloque acheva de me convaincre qu'il fallait à tout prix que cette expérience pédagogique originale de plus de dix ans n'en reste pas là. Qu'il fallait qu'elle fasse l'objet d'une étude systématique et soit consignée pour mémoire au patrimoine pédagogique contemporain. À partir de ce moment, il me sembla que ma contribution à la pérennité de cette expérience, en tant que chercheur universitaire intéressé aux alternatives pédagogiques, serait de faire en sorte que non seulement elle se survive à elle-même, mais encore qu'elle se développe et qu'elle soit inscrite, sans délai, sous une forme ou sous une autre, au patrimoine de la recherche et des connaissances accumulées en éducation au Québec. Mais je ne voyais pas encore très bien sous quelle forme. J'étais déjà à la retraite, privé du droit de demander une subvention aux organismes subventionnaires attitrés.

J'imaginai d'abord un projet dont la qualité première était sans doute la modestie des moyens qu'il requérait. Il s'agissait d'un dialogue pédagogique entre un praticien et un théoricien sur cette expérience, en l'occurrence entre Normand Maurice et moi-même. Ce dialogue devait prendre la forme d'un petit essai d'une centaine de pages. Au terme de ce colloque, je fis part de mon projet à Normand Maurice et les choses en restèrent là jusqu'à la rentrée.

Au mois d'août 2001, je rencontrai à nouveau Normand Maurice qui m'informa de la décision des collègues de l'Université du Québec à Trois-Rivières de restructurer la programmation scientifique de la Chaire de recherche sur les CFER. Il ajouta que les gens de la Chaire et lui-même avaient songé à me confier le mandat de faire une recherche sur un thème majeur de cette nouvelle programmation scientifique. En résumé, il s'agissait de *dégager le modèle pédagogique de base des CFER*. Je lui fis savoir alors que j'étais très intéressé par ce thème de recherche, d'autant plus qu'il constituait un prolongement très prometteur du modeste projet dont je lui avais parlé au mois de juin 2001. Me restait à définir un projet de recherche visant à remplir ce mandat. Voici donc dans quels termes il m'est apparu approprié de circonscrire le mandat en question. Je soumis le projet suivant au Réseau québécois des CFER.

4. Le mandat de recherche

Le mandat de recherche original formulé par Normand Maurice était donc de *dégager le modèle de base des CFER*. J'ai cru utile de spécifier tout de suite qu'il s'agirait nécessairement du modèle « pédagogique » de base puisqu'une collègue de la Chaire de recherche sur les CFER s'intéressait déjà au modèle organisationnel du CFER. Normand ne fut pas beaucoup plus explicite sur le coup, si ce n'est pour ajouter que beaucoup de choses avaient été dites sur les CFER, mais que relativement peu de choses avaient été écrites à leur sujet. Quant à nous, précisait-il, nous avons écrit pas mal de choses pour les CFER en matériel et en guides pédagogiques de toutes sortes, mais peu de choses sur les CFER. J'appréciai beaucoup cette réserve. Parce qu'elle n'était pas coutumière chez lui, je la reçus comme une marque de confiance en même temps que comme l'assurance qu'il connaissait bien les exigences du métier et de l'éthique du chercheur et qu'il les respecterait. Ce qu'il fit durant toute la démarche et ce dont je lui suis très reconnaissant.

Comme cette pédagogie particulière s'est développée sur un mode empirique, c'est-à-dire à l'usage, et comme elle s'est construite sur l'expérience et sur l'intuition de praticiens, elle n'avait jamais fait l'objet d'une étude systématique visant à la modéliser, à la formaliser et à la consigner de manière systématique. D'où la nécessité de procéder à ce travail pour assurer la survie et la diffusion de la formule, de même que l'information et la formation des enseignants qui choisissaient d'y enseigner. Il fut donc convenu que « dégager le modèle pédagogique de base des CFER » signifierait comprendre, écrire et décrire ce qui n'a pas été écrit jusqu'ici et plus précisément expliciter, analyser, systématiser, modéliser et théoriser cette expérience depuis ses origines jusqu'à aujourd'hui.

En d'autres termes, il s'agirait de formuler l'expérience des CFER, de la caractériser et d'en dégager la spécificité et, finalement, de constituer la pédagogie des CFER en doctrine pédagogique au sens étymologique du terme, c'est-à-dire comme un « ensemble de notions qu'on affirme être vraies et par lesquelles on prétend fournir une interprétation des faits, orienter ou diriger l'action humaine » [*Petit Robert*], la doctrine étant ici la systématisation de pratiques pédagogiques particulières.

Une fois terminée cette étape de formulation et de consignation de l'expérience, il me resterait à la classer, c'est-à-dire à la situer dans l'ensemble des courants pédagogiques contemporains et en particulier parmi les alternatives pédagogiques destinées aux laissés-pour-compte du système scolaire, notamment celles de Paolo Freire (1974), de Célestin Freinet (1974), de Georges Snyders (1975), de Peter McLaren (1989), de Henry Giroux (1983), de Jonathan Kozol (1990) et autres.

J'entrevois déjà la possibilité qu'au terme de cette démarche de recherche on puisse dégager quelques jalons d'une théorie sociologique de l'adaptation scolaire visant notamment à mettre en lumière le rôle de l'école dans l'inadaptation scolaire. L'école y serait alors considérée comme un facteur d'inadaptation dans la mesure où un des effets présumés de l'institutionnalisation du savoir à travers l'école moderne est la nécessité de recourir à un savoir procédural, c'est-à-dire un savoir auquel un élève n'a accès que dans la mesure où il arrive à décoder une procédure, à la comprendre et à s'y conformer. Je préciserai plus loin dans quelle mesure les observations faites en cours de route confirmèrent ces présomptions.

5. Les étapes de la recherche

Pour en arriver plus sûrement à l'objectif sous-jacent du mandat de recherche, le travail fut réparti en un certain nombre d'étapes consignées dans un devis de recherche.

5.1. Situation et définition de la question de recherche

Il fallait d'abord situer et définir le problème de recherche en procédant à une recension des écrits sur la question et les questions connexes. Cela comprenait 1) l'analyse de tout ce qui s'était écrit sur les CFER et qui était consigné à la direction générale du Réseau et au Centre de documentation de la Chaire de recherche CFER; et 2) la recension des écrits internationaux sur les alternatives pédagogiques destinées au même type d'élèves que ceux qui fréquentent les CFER. Cette étape devait se terminer par l'esquisse d'un modèle permettant éventuellement de situer la pédagogie des CFER par rapport aux doctrines pédagogiques contemporaines.

5.2. La préparation de la collecte des données

Une fois le problème de recherche circonscrit et la problématique bien arrêtée, il fallut choisir les outils de collecte de données permettant le mieux de recueillir les données utiles à l'exécution de ce mandat et à la solution de ce problème de recherche. Dans l'éventualité où un outil de collecte nécessaire à la solution de ce problème de recherche n'existait pas, il fallait le construire et le valider.

Il fut décidé que les données utiles à cette étude seraient recueillies à l'aide des outils suivants :

- des entrevues auprès des fondateurs, d'enseignants et d'élèves d'un échantillon de CFER ;
- une analyse de contenu de conférences données par les porte-parole du mouvement ;
- une analyse de contenu du matériel pédagogique du CFER proprement dit ;
- une analyse de contenu des ouvrages traitant des doctrines pédagogiques contemporaines ;
- l'observation en classe et en entreprise ainsi que l'analyse de l'enseignement en classe et de la formation en entreprise dans des CFER ;
- des données relatives à l'expérience CFER telle que vécue par chaque élève, recueillies à l'aide de deux questionnaires standardisés l'un destiné à la direction des CFER et l'autre aux élèves.

Il fallut donc construire et valider des schémas d'entrevue, une grille d'analyse de contenu du discours des porte-parole, une grille d'analyse de contenu du matériel pédagogique CFER, une grille d'analyse de contenu des ouvrages sur les doctrines pédagogiques, des grilles d'observation en classe et en entreprise ainsi que des grilles d'analyse de l'enseignement et de la formation, et enfin un questionnaire pour les directions et un autre pour les élèves¹.

En ce qui concerne les entrevues avec les élèves et le questionnaire qui leur était destiné, il est nécessaire de rappeler dans quelle perspective ces instruments ont été utilisés. Mon propos n'était pas et

1. On trouvera en annexes la plupart de ces outils dans leur forme abrégée.

n'a jamais été « d'évaluer » le CFER, encore moins de le « valider » pour lui donner la caution de la science. Je ne suis donc pas allé vérifier auprès des élèves si le CFER avait atteint ou non ses objectifs. Je l'aurais voulu que je n'y serais jamais arrivé, et ce, pour une raison très simple. Le CFER, comme tous les dispositifs de formation, n'atteint ses objectifs ultimes qu'une fois franchie l'étape à laquelle prépare la formation. À plus forte raison quand il s'agit d'un dispositif de formation visant l'insertion sociale et professionnelle comme c'est le cas du CFER, puisque l'insertion est un processus qui, par définition, ne se réalise qu'une fois terminé le stade de la formation initiale. Un jeune peut se préparer à l'école à mieux s'insérer dans la vie active, mais cela ne préjuge pas du succès de son insertion dans la vie active. Ce qui ne survient qu'une fois qu'il a quitté l'école. En ce sens, l'atteinte de tels objectifs ne peut être établie que par un suivi systématique durant une période de temps suffisamment longue.

Tout cela pour dire qu'un dispositif de formation ne s'évalue et ne se valide qu'à travers un suivi systématique *ex post facto* échelonné sur une période de temps suffisamment longue pour s'assurer de la persistance de l'atteinte des effets escomptés. Ce que je n'ai pas fait dans ce mandat. Le travail que j'ai fait auprès des élèves, par entrevue et par questionnaire, visait plus simplement à établir et à analyser aussi clairement que possible comment ils vivent l'expérience durant leur séjour au CFER et quel sens ils lui donnent. Là où il a pu survenir un malentendu sur lequel je reviendrai plus loin, c'est quand, au sortir des premières entrevues avec les élèves, je me suis exclamé : *C'est extraordinaire comme le message passe !* Si on y pense bien, cela ne voulait pas dire et ne pouvait vouloir dire que le CFER avait atteint ses objectifs avec ces élèves. Cela voulait plus simplement dire que les élèves vivaient l'expérience scolaire du CFER sensiblement comme l'avaient pensé les fondateurs du mouvement et lui donnaient généralement le sens prévu par eux.

La validation des instruments de collecte de données fut faite à l'occasion d'un premier contact avec chacun des cinq CFER choisis. Outre la validation des outils, ce contact avait pour but 1) de faire connaissance avec le personnel du CFER et d'établir un premier contact avec les élèves ; 2) de me permettre de me familiariser avec les lieux en vue des séances d'observation et d'analyse de l'enseignement ; et 3) de prendre les arrangements et rendez-vous en vue de la collecte en tant que telle. Le chapitre 7 apporte d'autres précisions

méthodologiques utiles à la compréhension de la nature de ces outils de collecte et à l'appréciation de leur portée et de leur fiabilité. On s'y référera au besoin.

5.3. La collecte proprement dite

Je demandai à la direction du Réseau de m'indiquer cinq CFER représentatifs des trois temps suivants de l'évolution du CFER : 1) l'émergence ; 2) la consolidation ; et 3) le fonctionnement normal. Je choisis d'éliminer les CFER en restructuration. Quant aux entrevues, huit d'entre elles furent des entrevues individuelles avec les trois fondateurs du mouvement, une avec l'équipe d'enseignants de chacun des cinq CFER visités, une autre avec la direction de ces CFER, et une avec un groupe d'élèves choisis au hasard dans chacun des cinq CFER visités. Des huit entrevues avec les fondateurs, trois traitaient de l'historique du Mouvement ; trois, de la pédagogie propre aux CFER ; une, de la question spécifique de l'évaluation du rendement des élèves, et la dernière, de la création et de l'autofinancement d'un CFER.

Il fut convenu que les entrevues avec la direction de chaque CFER et avec l'équipe des enseignants auraient lieu séparément. La constitution des groupes d'élèves se fit sur la base de la meilleure représentativité possible, celle-ci étant définie suivant la plus ou moins grande adhésion de chaque élève à la formule et non en fonction des rendements scolaires. Autrement dit, les élèves furent invités à participer à l'entrevue parce que certains d'entre eux semblaient profiter beaucoup de la formule, d'autres plus ou moins et d'autres pas du tout, et non parce que certains réussissaient bien et d'autres pas.

5.4. L'analyse des données et la rédaction du rapport

Pour ce qui est de l'analyse des données, on s'en remettra aux précisions apportées à ce sujet dans le chapitre 7. Parmi les autres choses convenues avec la direction du Réseau, il fallait prévoir une rédaction du rapport de recherche qui se prêterait à la publication d'un livre de portée générale accessible aux gens du Réseau et, de façon plus générale, des milieux de pratique du monde scolaire. Somme toute, un livre abordable et utile plutôt qu'un livre savant destiné à finir ses jours sur les rayons d'une bibliothèque savante.

5.5. Participation aux activités de la Chaire

Il fut également convenu que cette recherche et toutes les productions auxquelles elle donnerait lieu seraient inscrites dans les activités régulières de la Chaire de recherche sur les CFER mise sur pied par le Réseau québécois des CFER avec la collaboration de l'Université du Québec à Trois-Rivières. À titre de chercheur invité, j'assistai régulièrement aux réunions du comité scientifique et autres activités de la Chaire et je servis occasionnellement de consultant auprès des étudiants de deuxième cycle. En contrepartie, je pus bénéficier des services techniques et d'une assistance financière de la part de groupe de recherche constitué depuis 2000 et auquel je suis encore associé.



Au commencement était l'Atelier de culture

J'ai déjà souligné que le CFER était une variante du cheminement particulier continu dit d'insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ), mais il est né ailleurs. En réalité, il est né de l'Atelier de culture dont nous allons parler plus longuement maintenant. L'idée de cette pédagogie particulière est venue à certains enseignants de la polyvalente du Boisé de Victoriaville qui voulaient régler les problèmes de leurs élèves. Mais quelle était donc la nature de ces problèmes ? Et de quels élèves s'agissait-il ? Ces pédagogues enseignaient les matières de formation générale telles que le français, les sciences, les mathématiques, l'histoire, la géographie et autres, aux élèves de l'enseignement professionnel.

Nous sommes au début des années 1970, plus précisément en 1973, 1974 et 1975. C'était encore l'époque des bons sentiments et le ciel était obscurci de toutes les bannières d'un monde nouveau : égalité des chances, démocratisation de l'enseignement, accessibilité,

polyvalence des formations et des esprits. Dans un esprit de démocratisation et d'ouverture qui les honore encore, les auteurs du Rapport Parent avaient recommandé, entre mille choses, que les élèves en formation professionnelle suivent leurs cours de formation générale avec les élèves du secteur général.

L'idée fondatrice de ce noble projet s'inspirait sans doute de celle qui est à l'origine de l'école dite « commune » : pousser le plus loin possible la formation de base de tous les enfants, quelle que soit leur destination ultérieure dans la vie active. Cette formation commune se matérialise dans un tronc commun qui doit retarder le plus longtemps possible le moment où l'élève a à choisir entre des filières scolaires qui deviennent par la force des choses largement irréversibles. Dans cette perspective, l'école met en commun le plus de choses possible, le plus longtemps possible. Avec l'avènement de la polyvalence pédagogique et de son siège, la polyvalente, on parle alors d'intégrer toutes les formes d'enseignement existantes et tous les élèves qui s'y trouvent. C'est ce que l'on a appelé « l'intégration », une intégration qui tendait vers la polyvalence la plus complète possible : polyvalence de l'institution, mais aussi polyvalence des individus, polyvalence des esprits et des qualifications.

L'expérience de « l'intégration » des élèves de l'enseignement professionnel dans un projet pédagogique polyvalent et, pourquoi ne pas en convenir, assez peu différencié, ne fut pas des plus concluantes à la Polyvalente Le Boisé, pas plus d'ailleurs que dans la plupart des écoles secondaires où fut tentée l'expérience. Comme quoi les plus beaux projets de société ne règlent pas nécessairement tous les problèmes pédagogiques. Comme l'enseignement des matières de base se faisait de manière traditionnelle, c'est-à-dire de l'abstrait vers le concret : une notion d'abord et ses applications ensuite, les élèves de l'enseignement professionnel, plus portés vers le concret, connaissaient des taux d'échec effrayants dans ces matières. Ils en éprouvaient un malaise tel que s'enclenchaient rapidement les mécanismes connus de la ségrégation et de l'exclusion sociales. À Victoriaville, on les appelait les « poqués » ; ailleurs, les « mongols à batterie ». Rien pour favoriser l'estime de soi et la confiance nécessaires à la réussite scolaire.

Mais l'intégration, qui sur cette lancée était en voie de produire l'envers des effets escomptés par le Rapport Parent, eut un autre effet pervers qui ne fit qu'empirer les choses pour ces élèves déjà passablement bouleversés par ces changements radicaux. En gommant les

différences entre les divers types d'élèves au nom d'une idéologie égalitaire mal comprise et en nivelant par le haut de la pyramide sociale, l'intégration avait fait perdre à ces élèves leur propre identité et leur sentiment d'appartenance. Ils n'existaient plus que comme les déchets de l'enseignement général.

C'est en constatant l'ampleur de la catastrophe et en réfléchissant sur la nature exacte de ce type d'élèves, abstraction faite des idéologies à la mode du temps, que les enseignants de la Polyvalente Le Boisé en vinrent à la conclusion qu'il fallait développer une pédagogie propre à ces élèves. Repoussant la tentation d'angélisme qui amène souvent à croire que si les citoyens sont égaux, c'est parce qu'ils sont identiques et réciproquement, ils mirent grand soin à définir ce que ces jeunes avaient en propre et à développer une pédagogie qui redonnerait du lustre à leurs choix et revaloriserait leur tournure d'esprit ainsi que leur univers de référence. Dans le contexte de l'époque, il fallait une bonne dose de courage et de lucidité, voire de témérité pour tabler pédagogiquement sur la « différence », au risque de passer pour des réactionnaires qui niaient par le fait même l'égalité entre les êtres humains. Dans ce contexte où la « polyvalence » visait précisément à faire disparaître les filières scolaires ségrégationnistes et sans issue, il fallait une dose encore plus grande des mêmes ingrédients pour accepter de relever le défi d'engager ces élèves « différents » dans des filières pédagogiques différentes avec la conviction que, non seulement ils ne s'en sentiraient pas dépréciés et enfermés dans des ghettos, mais encore ils y retrouveraient leur identité et leur sentiment d'appartenance et y acquerraient plus facilement une formation générale d'autant plus solide.

Comment y sont-ils parvenus ? En formation professionnelle, les élèves s'inscrivaient à des ateliers ; des ateliers d'exploration d'abord pour mieux asseoir leur choix d'un métier, puis de formation professionnelle pour mieux s'y préparer. Or, que fait-on dans un atelier ? Convenons pour les besoins de la cause que, dans un atelier, on fait deux choses : soit que l'on crée, soit que l'on règle des problèmes. Créer, c'est en l'occurrence matérialiser, concrétiser une idée, un projet. Régler des problèmes, c'est d'abord faire le bon diagnostic, puis créer, imaginer et matérialiser une solution. En un sens, l'atelier, c'est le temple de l'intelligence concrète.

En fin de compte, ces enseignants se sont dit : Si l'univers de référence de nos élèves, c'est l'atelier, pourquoi n'enseigneraient-ils pas les matières de formation générale comme on travaille en atelier ?

Ainsi naquit l'Atelier de culture. Ces matières seront alors les ressources grâce auxquelles il sera possible de créer des choses, de résoudre des problèmes.

À la Polyvalente Le Boisé, on apprend le français comme on apprend la plomberie, c'est-à-dire à l'atelier, et plus précisément à l'Atelier de culture. Dans cet atelier, on fabrique des modes de vie, on transforme et répare la société (Maurice, Arsenault, Gosselin, 1985, p. 9).

Le 15 décembre 1982, dans le cadre d'une consultation du MEQ sur « La formation professionnelle des jeunes au Québec », les élèves de formation professionnelle de l'école secondaire Le Boisé, c'est-à-dire les élèves de ces enseignants créateurs de l'Atelier de culture, présentèrent un mémoire au comité chargé de faire cette consultation. Ils furent, paraît-il, les seuls élèves de formation professionnelle au Québec à le faire. L'approche retenue par ces élèves et le contenu de leur mémoire illustrent de façon fort éclairante le travail de transformation des mentalités fait en quelques années dans ces Ateliers de culture.

Notre formation en atelier doit se faire sur du matériel en opération dans des conditions réelles comme dans les usines et les chantiers de construction et non sur du matériel de cours. C'est essentiel pour apprendre à se débrouiller, pour acquérir de l'expérience, pour connaître vraiment notre métier. C'est plus compliqué et ça exige plus de responsabilités et de soins. On apprend à trouver le problème tout autant que la solution. On est fier de notre réussite, ça va servir et ça rend service (Maurice, Arsenault, Gosselin, 1985, p. 14).

Les auteurs du document *L'Atelier de culture*, qui cite le mémoire des élèves, ajoutent le commentaire suivant :

Ce qui est recherché, c'est une formation dans des conditions réelles ; cette recherche est tout autant celle d'une bonne formation de base dans la mesure où cette formation permet une réelle insertion sociale. C'est un des objectifs reconnus par les élèves dans leur mémoire.

Et ils citent cet autre passage du mémoire des élèves :

Nous voulons aussi être des citoyens et des gens actifs dans notre société. Nous voulons être capables d'exercer un métier et être des citoyens qui pourront influencer leur société.

En 1987, le MEQ fit disparaître le professionnel court et choisit de reporter la formation professionnelle en fin d'études secondaires. Pour les élèves qui ne pourraient poursuivre leurs études jusqu'au

diplôme pour une raison ou pour une autre, le Ministère prévoit la mise en place des divers dispositifs de préparation à la vie active en cours d'études secondaires. Le cheminement particulier d'insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ) dont j'ai parlé plus haut fut un de ceux-là. Comme il s'adressait sensiblement au même type d'élèves que l'Atelier de culture, les enseignants de la Polyvalente le Boisé profitèrent de l'occasion et utilisèrent ce « véhicule » pour poursuivre l'expérience pédagogique commencée dans l'Atelier de culture dans le cadre d'un dispositif d'insertion des jeunes. En 1990, l'idée d'une école qui possède sa propre entreprise de récupération à but éducatif et sans but lucratif vint s'ajouter à l'héritage pédagogique de l'Atelier transposé dans le cheminement ISPJ, pour devenir le premier CFER, celui de Victoriaville. L'équipe de l'Atelier de culture de l'école le Boisé avait emporté avec elle tout l'arsenal pédagogique mis au point pendant les années de l'Atelier et l'avait implanté dans le CFER naissant.

Parlant de la fin des années 1980, Robert Arseneault, un des fondateurs des CFER, disait en entrevue¹ :

Nous, nous avons toujours prétendu que nous faisons de l'ISPJ avant que l'ISPJ ne sorte officiellement.

En créant le premier CFER, ces gens faisaient de ce cheminement particulier d'insertion un cheminement très particulier.

1. L'arsenal pédagogique des CFER, des armes d'insertion massive ?

Le CFER se propose de favoriser l'insertion en emploi dans la vie d'élèves qui ne seront jamais fortement scolarisés. Pour y arriver, il dispose d'un arsenal pédagogique somme toute assez diversifié dans lequel on trouve des outils que le CFER possède en commun avec l'enseignement conventionnel. Je n'insisterai pas sur cet aspect de l'outillage CFER parce que celui-ci a aussi des outils d'intervention qui lui sont propres. Ce sont la tâche globale, l'entreprise-école, le journal, le cartable, le fichier orthographique et la caravane. Certains de ceux-là datent d'aussi loin que l'Atelier de culture. En ce sens, on

1. Entrevue du 20 décembre 2001.

peut considérer qu'ils ont subi avec le temps une forme de validation empirique, une validation par l'expérience. Ce qui est fréquent dans les milieux de la pratique pédagogique qui n'attendent pas, ne peuvent pas et ne doivent pas toujours attendre que les chercheurs estampillent leurs trouvailles du sceau de la Sainte Méthode.

Au cours des dix années d'implantation et d'expansion du mouvement des CFER à travers le Québec, son arsenal pédagogique d'insertion d'abord mis au point dans le cadre de l'Atelier de culture a subi plusieurs transformations. Il a fait l'objet d'adaptations régionales assez fréquentes, s'inscrivant ainsi, *mutatis mutandis*, dans une sorte de processus permanent de validation.

Comme j'aurai l'occasion de revenir sur la plupart de ces outils au moment de présenter les résultats de mes observations, je n'en ferai ici qu'une brève présentation, histoire de permettre aux lecteurs de mieux se situer dans les dédales souvent impénétrables de la pédagogie québécoise. Toutefois, je décrirai davantage deux de ces outils, le premier étant ce que le vocabulaire et la culture du Mouvement des CFER appellent « la tâche globale » parce que celle-ci n'a pas été, comme telle, auscultée par mes outils d'investigation ; et l'autre étant « l'entreprise », cette école-usine intégrée au CFER, et surtout la formation en entreprise parce qu'il s'agit d'une exclusivité du CFER et qu'il vaut mieux s'y initier de façon graduée pour en mieux comprendre le sens et la portée. Je serai donc un peu plus explicite à leur sujet qu'au sujet des autres outils, même si je devrai revenir sur l'entreprise comme telle au moment de présenter mes observations.

2. La tâche globale

On peut envisager la tâche globale (TG) de deux façons. D'un point de vue administratif, la notion de tâche globale renvoie à une forme d'organisation du travail des enseignants d'une équipe donnée, tandis que d'un point de vue pédagogique, il s'agit à la fois d'un mode d'intervention pédagogique « collectivisé » et d'une façon différente de définir la relation maître-élève dans une perspective globalisante qui engage tous les éléments de l'ensemble formé par les enseignants et les élèves du groupe classe.

Du point de vue de l'organisation du travail, dans la tâche globale, les enseignants de l'équipe, généralement trois ou quatre, assument solidairement et conjointement l'instruction, l'éducation et la

formation de tous et chacun des élèves du groupe. On se répartit le travail à faire bien plus en fonction des circonstances du moment que des spécialisations de chacun. Tout en rappelant au lecteur que le monologue de Merlin présenté au début traite de cette question sur un mode fantaisiste, j'ajouterai ici un autre exemple qui permettra de comprendre un peu mieux comment fonctionne la TG au quotidien.

Imaginons une classe de français dans laquelle on enseigne comment écrire une lettre. Ce jour-là, l'équipe compte trois enseignants. Un des membres de l'équipe, Pierre, probablement celui dont la spécialité est le français, présente la matière du jour et enseigne les notions utiles. Les autres circulent dans les allées, de pupitre en pupitre, à la disposition des élèves qui auraient besoin d'aide. Si l'élève Jules se bute à des problèmes relatifs à l'accord du participe passé, ce n'est pas parce qu'il est spécialiste en éducation physique que le prof Jacques qui passe tout près n'ira pas l'aider. Au contraire. La règle tacite de la tâche globale établit clairement que c'est l'enseignant le plus disponible du moment qui se porte à l'aide de l'élève dans le besoin. De même, si Pierre a besoin du magnétoscope ou du rétroprojecteur pour faire une démonstration à un moment donné de son enseignement, le premier de Jacques ou de Louis qui est disponible se transformera en appariteur pour les besoins de la cause, histoire de permettre à Pierre de poursuivre son enseignement sans être distrait.

D'un point de vue pédagogique, la TG permet une intervention décloisonnée sur le plan de la spécialité disciplinaire aussi bien que de l'horaire et de la répartition des tâches. Dans l'équipe, il n'y a pas telle chose qu'un enseignant spécialiste, un appariteur et un préfet de discipline désignés et assignés à une tâche particulière. Les élèves savent que, à tout moment de la journée de classe, ils peuvent être sûrs d'avoir l'aide dont ils ont besoin. Chaque élève a toujours à portée de la main tous et chacun des profs de l'équipe, et chaque prof est toujours à la disposition de tous et chacun des élèves. Nous verrons plus loin que les élèves apprécient beaucoup ce type d'encadrement qu'ils considèrent comme supérieur, dans certains cas même nettement supérieur à celui qu'ils avaient à l'école régulière.

Le monologue de Merlin présenté en guise d'avant-propos illustre bien la portée de cette approche dans la solution d'un problème particulier de la situation de classe, celui du comportement perturbateur d'un élève. Quand l'enseignant est seul en classe, il doit être tout à la fois : préfet de discipline, appariteur, enseignant, tuteur,

psychologue, animateur, aide pédagogique et le reste. L'attention qu'il donne à toute la classe, il ne peut pas la donner à un élève en particulier qui en a besoin. L'attention qu'il doit donner à un élève en particulier, c'est ça de moins à donner au groupe, sans compter que le détournement de son attention au profit d'un élève peut être et est souvent l'occasion de l'émergence d'un nouveau problème, comme on le voit bien dans le monologue de Merlin. L'intérêt pédagogique de la TG vient de ce qu'elle permet d'accomplir simultanément et harmonieusement toutes les fonctions pédagogiques essentielles à la bonne marche d'une classe.

Il est intéressant de noter que, dans la plaquette publiée par la direction du Réseau sur la tâche globale, on insiste beaucoup plus sur la dimension administrative que sur la dimension pédagogique de ce procédé pédagogique caractéristique du CFER. Voici quelques extraits de *La Tâche globale* (2002) à ce sujet :

À l'école secondaire, attribuer une tâche globale 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 pour chacun des élèves du groupe (Arsenault, Brunelle, Gosselin, Maurice, 2002, p. 5).

Telle est la définition que donne la direction du Réseau des CFER de cette approche originale qui se distingue notamment du concept de *team teaching* en ce sens que, dans la tâche globale, l'ensemble de la tâche d'instruction, d'éducation et de formation de tous et chacun des élèves est assumée comme un tout sans autre spécialisation des membres de l'équipe que celle commandée par les circonstances. La note précitée poursuit ainsi :

La tâche globale se distingue par l'absence d'horaires individuels fixés et standardisés tant pour les enseignants que pour les élèves. Seuls sont fixés au début de l'année, la liste des élèves, le nom des enseignants et le programme de formation (Arsenault, Brunelle, Gosselin, Maurice, 2002, p. 5).

Cette formule, que l'ont peut, rappelons-le, considérer comme un modèle particulier d'organisation du travail scolaire se rapportant en même temps au travail des élèves et à celui des enseignants, remet aux enseignants de l'équipe

[...] la maîtrise totale des variables les plus déterminantes de leur tâche, taille des groupes, temps d'enseignement, lieu d'apprentissage, choix de l'enseignant pour chaque apprentissage, nombre d'enseignants présents en classe, etc. (Arsenault, Brunelle, Gosselin, Maurice, 2002, p. 11).

Dans les faits, nous avons observé au moins trois façons de faire la tâche globale dans les CFER visités :

- la tâche globale *intégrale* où tout se fait en équipe et où aucun des membres n'est spécialisé au point de ne faire que cela, et ce, dans l'entreprise comme dans la classe ;
- la tâche globale *répartie* où, sans aller jusqu'à la spécialisation exclusive, certaines tâches sont assignées en responsabilité principale à une personne de l'équipe ;
- la tâche globale *spécialisée* où certaines tâches reviennent en exclusivité à un membre qui ne fait que cela (p. ex., la caravane).

3. La tâche globale : une mesure administrative ou un procédé pédagogique ?

Il est étonnant de constater que dans ses écrits sur la question le Réseau met l'accent sur la TG en tant que mode d'organisation du travail des enseignants plutôt que comme mode d'intervention pédagogique et comme redéfinition du rapport maître-élève. Il est d'autant plus étonnant que l'on insiste plus sur la TG comme mesure administrative que comme procédé pédagogique que, dans les faits, les observations que j'ai pu faire auprès des élèves, en classe et en entreprise, invitent à croire que cette trouvaille est d'abord et avant tout un procédé pédagogique et que ses effets les plus patents sont principalement pédagogiques. Ils concernent, nous le verrons plus loin, le mieux-être des élèves, leurs apprentissages, leur avancement, leur adaptation et leur socialisation à la vie en société. J'irais même jusqu'à dire que, dans un premier temps du moins, la TG est loin d'être une mesure administrative facilitante pour les enseignants. Pour la vivre utilement dans toute sa complexité, il faut l'appriivoiser et s'y socialiser, ce qui n'est pas une mince tâche. Il faut, diraient les gestionnaires à la mode, apprendre à la gérer. Ce qui ne va pas de soi. On n'insistera jamais assez sur le fait qu'elle est à cent lieues de ce à quoi les enseignants sont préparés et de ce à quoi leur expérience les a habitués.

Pour que la TG soit un outil de travail efficace, il faut avoir appris à travailler en équipe et en complémentarité ; il faut être capable de se concerter et de mettre en commun, se départir de son individualisme, de sa crainte d'être vu et jugé par des pairs devant

les élèves, de s'adapter à la façon de travailler de chacun des autres membres de l'équipe, de faire preuve d'imagination, de créativité et d'un sens approprié de l'improvisation, tout cela à partir d'un contexte qui a habitué les enseignants au contraire de ces vertus « collectivistes ». L'obligation de se plier à l'organisation actuelle du travail enseignant au secondaire ainsi qu'aux exigences tatillonnes et totalitaires de la grille-matières ne fait rien pour aider les enseignants à combattre l'individualisme inhérent à une forme d'enseignement dans laquelle ce sont les élèves qui tournent autour de chaque matière !

C'est une fois ces vertus acquises que l'équipe est en mesure de donner à la TG toute sa portée éducative. En dépit de ce qu'on pourrait croire à lire *La tâche globale*, ce n'est qu'à partir de ce moment qu'elle devient plus un procédé pédagogique qu'une mesure d'organisation du travail (Arsenault, 2002). Outre les effets bénéfiques (qui seront présentés dans un autre chapitre) de la TG sur le cheminement scolaire de l'élève, il faut également souligner des effets « non escomptés non négligeables », si l'on me permet l'expression ! Je veux parler ici de la latitude et de l'autonomie qui sont inhérentes à la notion de tâche globale telle que décrite plus haut et dont tout le monde, à commencer par l'élève, paraît bénéficier.

Cette autonomie et cette latitude que donne la TG s'exercent en effet à plusieurs niveaux : celui de l'élève par rapport à ses profs, celui des profs de l'équipe par rapport au régime pédagogique du secondaire, celui de chaque CFER par rapport à la direction du Réseau, et enfin celui de l'ensemble du Réseau et de chaque CFER par rapport au MEQ. En ce qui concerne les enseignants des CFER, par exemple, ils bénéficient d'une bonne marge de manœuvre par rapport aux impératifs du programme, du calendrier, de l'horaire et de la grille-matières et autres procédures imposées aux enseignants du secteur régulier. Une fois maîtrisée la technique de la tâche globale, ils en profitent et en font profiter l'élève. Ils s'en trouvent plus motivés et donnent un enseignement d'autant plus actualisé, d'autant plus concret, d'autant plus efficace et d'autant plus motivant. Ils y trouvent beaucoup plus facilement la possibilité de tenir compte de la conjoncture dans leur enseignement et d'utiliser les opportunités pédagogiques qui s'offrent à eux au jour le jour. La tâche globale contribue en outre à maintenir le savoir et l'apprentissage relativement à l'écart de toute forme d'institutionnalisation, c'est-à-dire de la systémati-

sation procédurale de l'apprentissage, une question que nous aborderons dans le chapitre qui proposera une esquisse d'une théorie de l'adaptation scolaire.

4. L'entreprise-école et la formation en entreprise

En résumant plus haut les travaux de recherche sur le « cheminement particulier d'ISPJ » auxquels j'ai collaboré il y a quelques années, j'ai rappelé que ce cheminement, qui a servi de mère porteuse au CFER, prévoyait que l'élève fasse des stages dans des entreprises de la région durant son séjour en ISPJ. C'est précisément en constatant qu'il n'était pas possible, pour toutes sortes de bonnes raisons, de compter sur les entreprises de la région pour des stages véritablement formateurs que les fondateurs du CFER, l'équipe de l'Atelier de culture de Victoriaville, ont décidé de créer leur propre entreprise et de la fonder sur des activités de récupération et de recyclage.

Au moment de faire rapport de mes observations sur place, je reviendrai sur la nature des entreprises CFER. À ce stade-ci, je m'en tiendrai donc à en donner un avant-goût. L'entreprise du CFER est le complément de la classe, et le travail en entreprise est le complément du travail proprement scolaire. Elle vient donner une configuration concrète aux apprentissages des matières de base. À ce titre, c'est donc un lieu de formation qui fait partie intégrante de l'école. Et cette formation se fait dans des activités de récupération et de recyclage dans une perspective de développement durable. Pourquoi la formation en entreprise se fait-elle dans ce type d'activités ? Cela tient essentiellement à des raisons de circonstances. À Victoriaville, les activités reliées au développement durable avaient servies d'assises à l'Atelier de culture, dont on sait maintenant qu'il fut à l'origine du CFER. L'expérience avait montré que cette problématique environnementale avait trouvé un terrain propice dans la région. C'était en quelque sorte dans « l'air du temps »... de Victoriaville au moment où il s'est agi pour les enseignants-fondateurs du premier CFER de créer leur propre entreprise pour y faire faire à leurs élèves des stages véritablement formateurs.

Il s'est avéré par la suite que ces gens avaient eu du flair, puisque le thème de « la récupération dans la perspective du développement durable » s'adapta facilement à d'autres contextes régionaux et devint à son tour l'axe fondateur de tous les autres CFER dispersés dans

l'ensemble du territoire québécois. L'adaptation régionale la plus féconde du thème fondateur initial consista à faire varier l'objet de la récupération et du recyclage. C'est ainsi que l'on fait maintenant la récupération et le recyclage du papier et du carton, de la peinture, du bois d'emballage, des ordinateurs, de la quincaillerie électrique et téléphonique, ainsi que le recyclage du mobilier scolaire. Sur le plan légal, l'entreprise-école, qui est une entreprise sans but lucratif, est dirigée par un conseil d'administration autonome qui doit notamment s'assurer que l'entreprise s'autofinance et que les excédents produits par la vente des produits récupérés et recyclés, le cas échéant, soient utilisés uniquement et entièrement au profit pédagogique et éducatif des élèves.

Dans l'entreprise-école d'un CFER, il n'est donc pas question de formation professionnelle à proprement parler. On y parle plutôt « d'entraînement au travail ». Ce n'est ni par hasard ni par caprice et encore moins par souci de se distinguer, car il s'agit bien plus de former aux habiletés générales de travail, aux habiletés de base, à ce que la réforme en cours appelle les compétences transversales, que de qualifier *stricto sensu*. Le niveau de qualification y est si faible qu'on met surtout l'accent sur un entraînement aussi polyvalent que possible aux fonctions de travail de base que l'on retrouve dans nombre de secteurs d'activité. On mise beaucoup sur la transférabilité des apprentissages faits dans ce contexte et l'on y travaille plus « l'adaptitude » que la qualification proprement dite.

En ce sens, on pourrait dire que le domaine de récupération propre à chaque CFER, ce que nous avons appelé plus haut « l'entreprise », n'est qu'un prétexte puisqu'il s'agit bien plus que de former des travailleurs en recyclage du papier, par exemple. On voudrait non seulement qu'ils puissent se trouver du travail dans n'importe quel domaine de recyclage et de récupération, mais aussi dans n'importe quel autre secteur d'activité qui requiert une bonne capacité d'exécuter de façon sécuritaire, fiable, rigoureuse et systématique une procédure plus ou moins complexe, ou encore d'exécuter dans les mêmes conditions un travail requérant minutie et précision.

Avec leurs élèves, les enseignants utilisent souvent l'exemple du tableau de commande d'une machine-outil, ou encore celui de l'entretouise entre les colombages d'une cloison à claire-voie. Si, au moment d'exécuter une procédure sur un tableau de commandes multifonctionnel, l'élève négligeait de faire ou ne savait pas faire la différence

entre les boutons ARRÊT et MARCHE, cela pourrait faire toute la différence du monde! Ainsi en est-il de la situation où l'on demande à un élève de tailler des entretoises de 16 pouces pour la construction de cloisons à claire-voie. C'est une situation qui ne s'accommode pas de demi-mesures ni de mesures approximatives. Si l'élève taillait ses entretoises à 13,5 pouces, ce serait absurde de lui dire qu'il a réussi à 84,3 %!

L'insistance mise à exiger précision, exactitude, rigueur et minutie lors du travail en entreprise procède de la même philosophie que celle dont j'ai parlé à propos du cartable et du fichier orthographique : faire en sorte que, à ce niveau de qualification et de préparation à la vie de travail, si modeste soit-il, les élèves des CFER soient les meilleurs. C'est, par exemple, ce qui a poussé certains CFER à entreprendre des négociations avec les employeurs de la région en vue de faciliter l'insertion de leurs élèves. Pour faire triompher cette idée que, dans leur domaine et à leur niveau de qualification, les élèves du CFER sont les meilleurs, les CFER tentent d'obtenir des employeurs qu'ils cessent d'exiger systématiquement un DES quand cela n'est pas rigoureusement nécessaire. Parallèlement, ils cherchent à obtenir priorité d'embauche aux anciens céfériens pour les fonctions de travail qui correspondent à ce à quoi ils sont préparés. À cette fin, l'élève quitte le CFER avec une sorte de bulletin qui témoigne des fonctions de travail qu'il est apte à exercer.

Dans le cas du CFER de Victoriaville, par exemple, ce bulletin se présente comme suit :

L'élève _____ a occupé avec succès les postes de travail suivants dans le but de développer les compétences ci-dessous mentionnées.

- Procéder au chargement et au déchargement d'un camion en tenant compte des clients et des différents items à manipuler.
- Trier et classer différentes sortes de matériaux.
- Alimenter et opérer une presse hydraulique.
- Opérer un tapis roulant.
- Opérer une tranche à papier ou à métaux.
- Opérer une balance à plateau numérique.
- Etc.

Et le document est signé par la direction du CFER et contresigné par la commission scolaire.

5. Le journal

De tous les outils de l'arsenal pédagogique du CFER, le journal est celui qui m'a la plus enthousiasmé. Chaque élève est abonné à un quotidien qui peut être soit de niveau national, soit de niveau régional, mais toujours quotidien. Parmi les quotidiens que j'ai pu voir sur les pupitres des élèves, il y avait *La Presse*, *Le Soleil*, *la Tribune* et *Le Nouvelliste*.

Le journal est généralement la première activité de la journée ; elle se passe évidemment dans la salle de classe. Le matin, les élèves entrent « en silence » bien sûr ; soit qu'ils aillent chercher leur exemplaire du quotidien en un endroit de la classe désigné et connu de tous, soit que les profs l'aient déposé sur chaque pupitre avant le début des cours. Certains enseignants préfèrent cette deuxième façon de faire parce qu'elle permet d'éliminer une occasion de plus de bousculades et de « tirailages ». On n'est jamais trop prudent... ni trop rusé !

Les consignes de l'activité sont données au début de l'année et répétées au besoin. Cette période comporte généralement deux phases, une première de lecture silencieuse et une seconde d'échanges « encadrés ». L'élève s'assoit donc et entreprend la lecture de son quotidien, sachant bien que les échanges qui suivront porteront sur toutes les sections du journal. Cette directive répétée et observée par les élèves dans la mesure où le travail d'animation du prof y voit, vise, on le conçoit bien, à s'assurer que l'élève ne se cantonne pas dans une section « facile » du quotidien telle que les éphémérides, les sports, les spectacles ou les faits divers.

Pour ce qui est de la période d'encadrement, les formules varient, mais on peut les résumer à deux : l'encadrement « spontané » et l'encadrement « dirigé ». Les deux qualificatifs retenus peuvent sembler antinomiques, c'est la raison pour laquelle je les ai placés entre guillemets. Mais, qu'on me le pardonne, ils étaient ceux qui, à mon sens, rendaient le mieux ces deux façons d'utiliser le journal comme outil pédagogique. Dans l'encadrement spontané, le prof appelle d'abord un résumé spontané de ce qui a le plus frappé. Tous les élèves sont invités à parler. Si, à la suite d'une période dont la

durée varie en fonction de la capacité des élèves de couvrir du terrain, certaines rubriques ou certaines thématiques n'ont pas été abordées, le prof animateur appelle les rubriques oubliées.

Dans l'encadrement dirigé, le prof appelle à tour de rôle chaque rubrique d'un schéma préétabli pour être sûr que la classe « couvre le territoire » : sur le plan international, le plan national, le plan régional, les faits divers et enfin les sports. Pour certains d'ailleurs, ce sera plutôt : les sports enfin ! Dans certains endroits, on met l'accent sur les éphémérides dont on se sert pour faire de l'histoire. Selon cette façon de faire l'activité entourant la lecture du journal, souvent le prof utilise des sous-rubriques pour approfondir chaque rubrique. Ainsi, sur le plan international par exemple, on demandera d'abord de faire un résumé de la nouvelle d'une ou deux phrases, puis de situer le pays sur la carte géographique, d'indiquer les principaux acteurs et de faire, si cela est pertinent, un rapprochement avec d'autres événements récents. On terminera souvent par des notes dans le cartable et des fiches dans le fichier orthographique.

Ce qui m'a tant enthousiasmé dans le journal comme procédé didactique, c'est son audace et sa puissance pédagogiques. J'avais au préalable lu des textes du Réseau au sujet de cette technique. La connaissance que j'en avais était donc assez théorique. Mais ce que j'ai vu, lu et entendu par la suite, au cours de ma tournée des CFER, m'a ébahi. Et l'on comprendra sans doute mon étonnement si l'on se rappelle qu'il s'agit d'élèves très faiblement scolarisés dont le parcours est jalonné d'échecs. À la rentrée de septembre, certains ne savent pas lire. La plupart d'entre eux n'ont pas l'équivalent d'un cours primaire réussi dans les matières de base dont, bien entendu, la langue maternelle, lecture et écriture comprises ! Il faut donc être audacieux ou téméraire et, pourquoi pas, un peu des deux pour lancer ces élèves dans une telle entreprise.

« Tout est dans la manière », répondrais-je en paraphrasant le slogan d'une célèbre ONG ! Après avoir participé à quelques « séances » du journal, je comprenais mieux et je m'expliquais mieux l'audace. Et mon scepticisme n'a pas tenu ; il a rapidement et de bon cœur cédé toute la place à mon enthousiasme. À cet égard, il y a un élément de contexte qu'il me faut préciser tout de suite. J'ai fait ma deuxième tournée des CFER en mars-avril. Il s'agit sans doute d'un moment de l'année où la socialisation particulière à ce dispositif scolaire a eu le temps de faire son œuvre. C'est sans doute pourquoi, à ce moment de l'année, les élèves du CFER que j'ai vus n'étaient pas (ou

n'étaient plus...) en concurrence les uns avec les autres. Le climat qui dominait était celui de la tolérance, du partage, de la camaraderie et de l'entraide. Tout se passait comme s'ils avaient suffisamment « fait rire d'eux à la régulière » et qu'ils entendaient désormais profiter de cette nouvelle conjoncture pour bâtir un nouveau type de relations et de nouveaux liens de solidarité. C'est comme s'ils s'étaient juré : « Unis dans le malheur ». Pendant la période de lecture silencieuse au cours de laquelle les élèves travaillent généralement seuls, j'ai vu à plusieurs reprises un élève répondre à un appel à l'aide d'un camarade après en avoir discrètement demandé la permission à un des enseignants de l'équipe. Et cela, sans compter la très grande disponibilité d'une équipe de trois enseignants qui se promènent dans les allées, capables de répondre discrètement et rapidement au premier appel. Il s'agit là d'un climat de travail où même les plus « durs de compréhension » ne peuvent pas faire autrement que d'avancer. Et c'est ce qui arrive.

Devant le succès de cette audace pédagogique, j'en suis venu à penser qu'elle n'est peut-être audace que dans la mesure où elle bat en brèche les préjugés et les stéréotypes que l'on entretient à l'endroit des élèves en difficultés. Quand spontanément on croit qu'il est téméraire, voire inapproprié de mettre un quotidien entre les mains de ce type d'élèves sous prétexte qu'ils ne savent pas lire, ou, à tout le moins, lire et comprendre le texte qu'ils ont parcouru, n'est-ce pas tout simplement la preuve que l'on ne connaît rien de ce que sont vraiment ces élèves ? En utilisant le journal avec ces élèves, peut-être les enseignants du CFER ne font-ils que témoigner de leur capacité de passer outre les idées reçues au sujet de ces élèves ? N'est-ce pas là une version de l'effet Pygmalion qui, pour une fois, bénéficie aux laissés-pour-compte du système scolaire ? Si l'on y regarde d'un peu plus près, tout se passe comme si

- 1) ces enseignants recevaient du Réseau des CFER, du matériel pédagogique et de la sous-culture propres aux CFER une information différente, voire diamétralement opposée à celle qui a cours à propos de ces élèves ;
- 2) ces enseignants étaient tous convaincus que, quoi que l'on pense, quoi que l'on dise de ces élèves, ils sont en mesure de profiter de la lecture d'un quotidien ;
- 3) ces enseignants intervenaient auprès de leurs élèves en conséquence.

Si tel était le cas, on aurait ici une preuve additionnelle de l'importance et de l'impact que peut avoir l'image positive et confiante que des enseignants ont de leurs élèves, quels qu'ils soient. Plus importante encore que ce que sont vraiment les élèves, il y a l'idée que s'en font leurs enseignants, ce qui semble assurer le succès que peut connaître le journal comme procédé pédagogique typiquement céférien.

L'autre élément de l'enthousiasme que j'éprouve à l'endroit du journal, c'est sa puissance pédagogique, son potentiel éducatif et formateur. Le journal permet aux élèves non seulement d'améliorer leurs capacités de lecture, mais encore de s'ouvrir au monde, de mieux comprendre et d'avoir une meilleure emprise sur ce qui les entoure. À n'en pas douter, le journal favorise un meilleur « engagement citoyen », dirait-on dans les milieux altermondialistes. En ce sens, il contribue pour beaucoup à l'atteinte d'un des trois objectifs fondamentaux du parcours CFER : « former un citoyen engagé ». Dans certaines circonstances, le journal produit même des effets qui n'ont probablement pas été prévus par les initiateurs de la formule. Non seulement il contribue à ouvrir les horizons de l'élève, mais encore il lui permet d'établir un nouveau type de rapport avec son entourage proche. Cette possibilité repose sur la nouvelle « expertise » que l'élève a développée en « fréquentant » son journal. Plusieurs m'ont dit qu'ils initient des discussions dans leur groupe d'amis depuis qu'ils « font » le journal. *On a d'autres choses à « se parler » que les chars et les sports !* D'autres encore racontent qu'ils apportent leur journal à la maison et que cela leur permet de rester plus longtemps à table après le souper « parce qu'on a des choses à se dire ». Voilà succinctement résumé pourquoi le journal m'emballe tant. Et ce n'est pas fini !

6. Le cartable

Le cartable est un grand cahier à feuilles mobiles dans lequel l'élève consigne, suivant des directives souvent très strictes de mise en pages et de présentation, des contenus qui concernent les matières de classe et qui souvent lui sont dictés. C'est en somme les archives et la mémoire pédagogiques de l'élève pour ce qui ne se trouve pas dans les manuels et autres formes de matériel pédagogique. En termes plus simples, on pourrait dire que c'est le matériel qui permet à l'élève de prendre des notes, que c'est son cahier de notes de cours. Mais

l'objectif principal de cet outil pédagogique ne semble pas être de cet ordre. Pour peu que l'on assiste à des « séances » de cartable, on est frappé par les exigences de minutie dans la prise de notes par l'élève dans son cartable. Non seulement l'élève ne consigne-t-il pas ce qu'il veut dans ce cartable, mais encore doit-il le faire en suivant des directives d'une précision qui rappelle celle d'un mouvement d'horlogerie suisse. C'est au millimètre près. Et quand on cherche à savoir pourquoi une telle méticulosité, une telle précision, on nous renvoie au contexte global du réalisme pédagogique caractéristique du CFER dont il sera longuement question quand nous présenterons la pédagogie propre au CFER.

En résumé, ce réalisme pédagogique s'exprime notamment dans cet objectif de formation de la personne que l'on formule ainsi dans le Guide pédagogique du Réseau : *Mieux connaître ses limites pour mieux se concevoir* et où l'on invite l'élève à cesser de « rêver en couleur ». *Tu n'auras pas de diplôme, leur dit-on ; ça réduit le niveau de vie, mais ça ne réduit pas le degré d'humanité... Ou encore : Tu n'auras pas de diplôme ; c'est un handicap sur le plan social, mais pas sur le plan humain. Il faut que tu te reprennes sur d'autres choses. Sur tes qualités humaines...*

Durant son séjour au CFER, l'élève apprend ainsi qu'il ne sera jamais très fortement scolarisé, mais que, dans son domaine, il sera imbattable, il sera le meilleur. Et son domaine, c'est celui d'habiletés générales de travail utilisables dans l'accomplissement de fonctions de travail exigeant un faible niveau de qualification. Parmi ces habiletés générales de travail dans lesquelles les élèves du CFER seront les meilleurs, il y a notamment la capacité d'exécuter une procédure relativement simple de façon minutieuse, rigoureuse et fiable. On présume ainsi que, si l'élève est minutieux dans l'utilisation de son cartable, il le sera aussi dans l'exécution des fonctions de travail et dans l'accomplissement des responsabilités qui lui seront confiées.

Voici dans quels termes les auteurs de *Pour un projet de formation* présentent les objectifs du cartable :

L'élève du CFER a besoin d'être structuré. Il a besoin de mettre un peu d'ordre dans sa vie et de savoir où il s'en va. L'organisation de son cartable lui fournira l'occasion de classer, d'ordonner ses notes. Il pourra faire la preuve d'une capacité qu'on a trop souvent refusé de lui reconnaître. Le cartable doit être le reflet d'un jeune homme ordonné, rigoureux, respectueux de la propreté et de la précision (Comité pédagogique, 1999, p. 10).

7. Le fichier orthographique

Le fichier orthographique est en quelque sorte le glossaire de l'élève céférien. Suivant les directives très précises de ses profs, l'élève consigne sur une fiche de 3×5 chaque mot de vocabulaire qui lui est inconnu au moment où il le rencontre. Il doit apprendre à l'écrire correctement et comprendre les principales significations que ce mot peut avoir depuis le sens propre jusqu'aux sens figurés les plus courants. L'élève est invité à recourir à son fichier aussi souvent que nécessaire.

L'objectif le plus explicite de cet exercice est sans doute « l'acquisition de vocabulaire nécessaire à la lecture d'un quotidien » (Comité pédagogique, 1999, p. 11), ce qui facilite du même coup l'utilisation optimale du journal dont il a été question plus haut. Le document pédagogique *Pour un projet de formation* fait état d'une sorte de vocabulaire céférien de base comportant ce que l'on pourrait appeler un volet national et un volet régional. L'annexe 13 (Comité pédagogique, 1999) de ce document parle d'un vocabulaire de base minimum commun à tous les CFER et donne un exemple de ce qui pourrait être le vocabulaire de base propre à un CFER en particulier. Dans le premier cas, la liste couvre un territoire qui va de la défense des intérêts et droits du travailleur au rappel de ses obligations. C'est ainsi que l'on y retrouve des mots tels :

- Accidents du travail
 - Avantages sociaux
 - CSST
 - Libération syndicale
 - Syndicalisme
- Mais aussi :
- Assiduité
 - Culture organisationnelle
 - Fiabilité
 - Loyauté
 - Ponctualité

Quant au deuxième volet du vocabulaire de base, il constitue à l'évidence une sorte de « régionalisation » du vocabulaire de base, qui doit permettre à l'élève de mieux s'intégrer aux réalités économiques et socioculturelles de la région.

Mais si on y regarde de plus près, on constate que le fichier orthographique a aussi, tout comme la formation en entreprise et le cartable, des objectifs d'acquisition d'habiletés de rigueur, de minutie et de précision dans l'exécution d'une procédure ou d'une routine. Qu'on en juge par cet extrait des directives de confection de chaque fiche :

1. Sur la 1^{re} ligne, à un centimètre du bord, écrire les mots en lettres moulées majuscules. Indiquer la nature, le genre et le nombre du mot.
2. Sous la 3^e ligne, sous la 3^e lettre du mot de vocabulaire, écrire « Déf. : » et noter la définition du mot.
3. Passer une ligne et écrire « Ex. : » et donner une phrase dans laquelle le mot est utilisé correctement.
4. Passer une ligne et donner un synonyme ou un antonyme ou un mot de même famille que le mot de vocabulaire retenu (Arsenault, 1999, annexe 14).

De telles consignes, on le voit bien, visent un entraînement très rigoureux, quasi militaire, à la minutie. Elles postulent que chez ce type d'élèves une pédagogie d'exécution fidèle et répétitive favorise le développement d'habiletés de travail recherchées par les employeurs à un certain niveau d'emploi, qui donneront au jeune employé la possibilité de se faire valoir et, suivant la formule, d'être « le meilleur dans le genre » !

8. La caravane

Techniquement parlant, la caravane est un kiosque ambulant traitant d'une question spécifique relative au développement durable. Il existe présentement trois thèmes de caravane, soit la récupération, l'efficacité énergétique et l'eau. Chaque CFER possède au moins une caravane. Ces kiosques thématiques sont animés par les élèves du CFER aidés d'un de leurs enseignants. La présentation orale du thème suit un texte mémorisé et se poursuit par une période d'échanges animée par le professeur accompagnateur. Chaque CFER fait annuellement plusieurs présentations de sa ou ses caravanes auprès de publics variés qui sont généralement des élèves de tous niveaux des écoles de la région, mais aussi auprès des groupes particuliers comme ceux qui fréquentent les salons de plein-air et autres activités d'intérêt environnemental. Il n'est pas exclus que l'expérience de la caravane

place l'élève du CFER dans la situation d'enseigner des choses relatives à l'environnement à des élèves par ailleurs plus instruits que lui, comme c'est le cas des élèves de 4^e et 5^e secondaires. En entrevue, les élèves qui ont vécu cette expérience font état du stress énorme qui précède la présentation, mais aussi de l'extraordinaire satisfaction que procure le fait d'avoir relevé avec succès le défi de « faire la classe à des plus calés » que soi.

La caravane constitue donc un outil de formation confirmant l'engagement de chaque élève au regard du développement durable. Elle vise à la fois à mieux asseoir les connaissances de l'élève en matière de développement durable, à lui donner confiance en lui-même et à lui permettre de s'exprimer correctement en public.

Avant de conclure cette question des outils pédagogiques propres à la pédagogie céérienne CFER, il faut signaler que chaque CFER a toute latitude de profiter des ressources locales et régionales ainsi que des ressources plus conjoncturelles pour développer ses propres outils pédagogiques qui viennent s'ajouter à ceux qui ont été développés par le Réseau et qui viseront plus particulièrement l'atteinte des objectifs qui lui sont propres. Visites industrielles et rencontres avec des employeurs, conférenciers d'intérêt de passage dans la région, activités régionales relatives à l'environnement et au développement durable, engagement des élèves dans la tenue de divers types d'événements locaux ou d'activités de collecte sélective, « échanges » d'élèves entre deux CFER voisins pour des stages de courte durée, etc.

9. Les relations de chaque CFER avec la direction du Réseau²

Tous les CFER se sont réunis volontairement en un réseau appelé Réseau québécois des CFER. Ce réseau s'est donné une direction qui, au moment de la recherche et jusqu'en septembre 2003, était assumée par deux des fondateurs du Mouvement, soit Normand Maurice à la

2. Depuis le début de 2003, le Réseau a vu naître un mouvement visant à resserrer les contrôles aussi bien pour aider les nouveaux arrivants à comprendre ce qui caractérise réellement un CFER et sa pédagogie, que pour éviter certains abus risquant d'en ternir la réputation.

direction générale et Robert Arsenault à la direction pédagogique. C'est dans ce contexte particulier que je décris ci-après la dynamique des relations de chaque CFER à la direction du Réseau.

9.1. Latitude ou laxisme³

Chaque CFER bénéficie d'une grande autonomie et d'une bonne marge de manœuvre dans l'interprétation de la philosophie et de la méthodologie du Mouvement par rapport au reste du Réseau et à sa direction. Lorsqu'un projet de fondation est soumis, celle-ci donne en effet un avis clair, détaillé et documenté sur la question. Elle fournit en outre et à titre indicatif le matériel pédagogique approprié. Par la suite, son rôle se limite à donner des conseils sur demande et au besoin. La direction actuelle compte beaucoup sur son ascendant pour assurer l'homogénéité de la « doctrine ». Elle exerce un contrôle plus précis et plus direct dans le cas où un CFER naissant fait une demande d'aide financière au Fonds de démarrage et de développement des CFER (Arsenault, 2001). Elle s'assure alors de l'orthodoxie du projet et surtout de la solidité du montage financier devant aboutir à l'autofinancement du projet, avant de recommander au Fonds d'octroyer le prêt. Il y eut par le passé des cas où l'aide a été refusée parce que le projet n'avait rien d'un CFER.

Cette latitude dont jouit chaque CFER a des effets bénéfiques observables. L'équipe de profs peut prendre des initiatives. Elle est même invitée à le faire pour adapter la formule au contexte régional particulier. Ce qui se fait généralement. Aussi, les enseignants se sentent-ils plus autonomes ; ils ont moins que dans le secteur régulier l'impression de n'être que de simples exécutants ; il en découle donc un enthousiasme, voire un engagement qui, au premier abord, peut sembler plus grand, plus inconditionnel. Et pour cause, si l'on considère que, outre le fait de profiter de cette marge de manœuvre et de cette autonomie relativement importantes, les enseignants de CFER ne sont pas, comme leurs collègues du secteur régulier, assujettis à l'esclavage de la grille-matières ni aux contraintes d'un programme par trop tatillon.

3. Entrevues avec la direction, avec les enseignants et documentation fournie.

Cet encadrement qui, pour l'instant, revêt un caractère essentiellement incitatif, constitue à l'évidence un des principaux éléments de la vitalité du mouvement des CFER et de sa capacité d'innover, de se renouveler et de s'adapter. Ainsi affranchie de la tyrannie des contraintes bureaucratiques, l'équipe-école de chaque CFER fait évoluer la formule généralement pour le meilleur, rarement pour le pire.

Il faut toutefois être conscient du fait qu'en laissant l'institution évoluer selon une dynamique assez affranchie, le réseau dans son entier prend ce que les spécialistes américains appellent le *risky shift*, la voie la plus risquée dans laquelle, poussée à la limite, cette latitude peut dans certains cas devenir du laxisme, ce qui met alors en péril la crédibilité même des CFER. C'est sans doute pour cette raison que la direction du Réseau estime avoir l'obligation morale de faire en sorte que la formule ne soit pas galvaudée et que rien ne soit fait qui puisse attenter à la crédibilité et à l'image de marque des CFER.

En ce qui concerne l'attitude de la direction du Réseau à l'endroit de chaque CFER, il y a donc lieu de chercher un moyen terme sur le continuum latitude/laxisme et de viser l'atteinte d'un équilibre délicat qui sera de toute manière difficile à maintenir. À la recherche de cet équilibre, on pourrait penser à une formule à travers laquelle chaque CFER, au moment de sa fondation, s'engagerait moralement à respecter la lettre, mais surtout l'esprit de quelques caractéristiques, peu nombreuses, qui auraient été jugées préalablement par la communauté des CFER comme essentielles et *sine qua non*. Ainsi, je serais tenté de dire que, dans la panoplie des outils caractéristiques de la formule, le journal, la formation en entreprise, la caravane et la tâche globale apparaissent plus indispensables que le cartable et le fichier orthographique, par exemple. Mais je n'insiste pas outre mesure sur cet exemple parce que je sais, pour l'avoir entendu en entrevue, que les « pères fondateurs » ne partagent pas du tout mon point de vue en ce qui concerne le peu de place que j'accorde spontanément au cartable et au fichier.

Dans l'état actuel des choses, on peut avancer l'idée que, en l'absence d'un système d'agrément strict réservant, par exemple, l'appellation CFER aux seuls groupes qui se conforment aux directives du Réseau et menaçant les délinquants de la perdre en cas d'hérésie, c'est une sorte de système d'autorégulation qui assure la cohésion du réseau. Jusqu'à tout récemment, les fondateurs et dirigeants actuels du Réseau se sont en effet toujours refusés à diriger le réseau d'une manière formelle et rigide et à assurer la cohésion du

Mouvement par la contrainte. Ils ont fait le pari que le Mouvement trouverait plus facilement sa dynamique d'évolution si la direction choisissait le leadership et l'ascendant comme mode d'intervention. C'est ainsi qu'ils ont mis au point un programme de formation détaillé et un matériel pédagogique de plus en plus abondant, mais ne les ont jamais imposés. Tout cela n'est que proposé et propagé selon la formule typique de Normand Maurice : *Rien ne vous oblige à faire un CFER, mais si c'est un CFER que vous voulez faire, et bien, un CFER, c'est ça, ça et ça !*

La question du programme de formation est à cet égard fort intéressante. Le premier programme de formation proposé fut celui que les dirigeants du Réseau avaient mis au point en 1995, du temps où ils étaient eux-mêmes enseignants au CFER de Victoriaville. Ce programme fondateur ne fut jamais que proposé et les autres CFER invités, sans plus, à se bâtir leur propre programme en s'inspirant s'ils le jugeaient à-propos de celui de Victoriaville. Les données d'une enquête⁴ conduite en 2002 par la direction du Réseau jettent sur cette question un éclairage convaincant. Parmi les questions portant sur le programme, j'ai retenu celles-ci que j'ai accompagnées des données pertinentes à mon propos :

45. Appliquez-vous le « Programme de formation en entreprise et récupération préparé par la Commission scolaire de Victoriaville ? »

Sur les vingt-deux CFER qui ont répondu à cette question, douze disent OUI. À l'évidence, le programme fondateur n'est ni vu ni reçu comme obligatoire et contraignant puisqu'à peine plus de la moitié disent l'appliquer. Mais les réponses à la question suivante donnent une meilleure idée de l'autonomie des CFER par rapport au programme fondateur et à la direction du Réseau.

46. Avez-vous élaboré un autre programme de formation propre à votre CFER ?

Douze CFER sur vingt et un, soit 57 %, répondent OUI. À la lecture de quelques-uns de ces programmes « autonomes », on se rend vite à l'évidence : 1) sur le fond, c'est-à-dire sur la philosophie du Mouvement, aucune dissidence, aucune distanciation digne de mention ; 2) ce qui fait la personnalité du programme de formation

4. *Rapport de consultation*, juin 2002, Réseau québécois des CFER.

propre à un CFER donné, ce sont les modalités spécifiques de formation au marché du travail, d'évaluation du rendement des élèves et de conception du cadre d'organisation.

La première de ces trois caractéristiques est essentielle. À quoi servait à un CFER de concrétiser son engagement dans le développement durable par la voie de la récupération du papier, par exemple, ou de la peinture ou du matériel informatique, s'il n'avait pas tel marché à portée de la main ou si telle formation au marché du travail n'avait aucune correspondance dans les structures d'accueil du marché local de l'emploi ? Il est non seulement utile, mais encore indispensable que chaque CFER adapte aux particularités régionales l'angle d'approche de la formation au travail telle que définie dans le programme fondateur.

Quant aux deux autres « traits de personnalité » du programme propre à chaque CFER, soit la question de l'évaluation du rendement de l'élève et celle du cadre organisationnel, elles témoignent, à mon sens, de la capacité du Mouvement de profiter de la « différence » ou des « variantes » apportées à la formule originale par ses composantes pour poursuivre son évolution et parachever son développement.

Les réponses aux questions suivantes montrent bien le caractère peu contraignant des « directives » émanant de la direction du Réseau. Celle-ci a en effet négocié et obtenu du ministère de l'Éducation que celui-ci émette un « Certificat de formation en entreprise et récupération » sur demande et attestation de succès émis par le CFER de l'élève. Le MEQ n'avait mis qu'une seule condition : que le CFER demandeur lui fasse connaître son programme et qu'il l'accepte, ce qui signifiait et signifie encore un droit de regard moins contraignant qu'une approbation en bonne et due forme.

47. Si oui, l'avez-vous fait accepter par le ministère de l'Éducation ?

Neuf CFER sur treize répondants disent avoir fait accepter leur programme par le MEQ.

48. Avez-vous fait la demande pour obtenir le Certificat de formation en entreprise et récupération émis par le ministère de l'Éducation ?

Seize CFER sur vingt disent avoir fait la demande afin obtenir le certificat émis par le MEQ. Les données de l'enquête ne permettent pas d'expliquer comment il se fait que seize CFER ont fait la demande pour obtenir le certificat, alors que seulement douze disent avoir leur

programme propre. On peut croire que les quatre autres CFER ont proposé le programme fondateur de Victoriaville en lieu et place de leur programme comme base d'émission du certificat.

Jusqu'à présent, les faits semblent justifier la direction du Réseau d'avoir choisi cette ligne de conduite fondée bien davantage sur l'ascendant et la confiance que sur la coercition. On observe en effet que, au moment de la mise sur pied d'un CFER, les membres de l'équipe ont tendance à consulter cette Direction constamment pour s'assurer qu'ils ont bien compris la formule. De même, en cours de route, la plupart des équipes vérifient périodiquement leur « orthodoxie » et demandent la visite de la direction pédagogique du Réseau, de sorte qu'au cours de l'année 2002 l'ensemble des CFER du Réseau présentait une étonnante cohésion et une non moins étonnante homogénéité, les différences et les variantes étant considérées comme la force du système.

10. Deux facteurs complémentaires de réussite d'une gestion souple

On peut se demander à quoi tient le succès de cette direction souple et efficace. À l'heure actuelle, sans sous-estimer le rôle des constantes et des incontournables de la formule CFER comme le recours à la formation en entreprise-école, les procédés pédagogiques communs du système tels le journal, le cartable et les caravanes ainsi que le thème commun de la récupération qu'on peut considérer comme des facteurs passifs de cohésion et d'homogénéité du Mouvement, il est permis de croire que les résultats surprenants obtenus par ce style de gestion *light* reposent principalement sur deux facteurs, dont l'un semble pour l'instant prédominer nettement sur l'autre. Autrement dit, par-delà la cohésion assurée par les éléments pédagogiques et organisationnels communs à tous les CFER, ceux-ci doivent une large mesure de l'homogénéité qu'ils connaissent actuellement comme mouvement pédagogique à deux facteurs qui tiennent cette fois aux acteurs en présence, mais qui n'ont toujours rien à voir avec une gestion coercitive.

Le premier de ces facteurs de réussite réside dans les faits suivants : 1) la direction actuelle du Réseau est composée de deux des trois fondateurs du mouvement ; et 2) chacun des deux exerce à sa façon un fort ascendant sur son entourage. Comme fondateurs et avec

la personnalité qu'on leur connaît ainsi que l'expertise qu'on leur reconnaît, ils constituent à leur manière des références incontournables. Dans les rangs des CFER, on se considère généralement comme chanceux de pouvoir encore compter sur eux. Tout se passe comme s'ils n'avaient pas besoin d'être autoritaires pour qu'on leur obéisse, plus justement pour qu'on les suive. Telle est sans doute l'essence de l'ascendant que l'on peut exercer sur d'autres.

Le phénomène est à ce point marqué qu'il m'est arrivé de me demander ce qu'il adviendrait du Mouvement si les deux dirigeants actuels disparaissaient. Se pourrait-il alors que cette cohésion observée au sein du Mouvement CFER et que j'attribue pour l'heure et en bonne partie à la gestion souple par ascendant exercée par les deux dirigeants actuels ne soit qu'un phénomène conjoncturel qui ne survivra pas à leur départ? J'aurais pu répondre par l'affirmative à cette question si je n'avais pas été témoin privilégié des débats émergeant au sein du Mouvement ces derniers temps. En même temps que s'exerce cette gestion souple, on assiste à l'émergence d'un deuxième facteur d'autorégulation sans doute favorisé par elle, soit l'établissement de contacts de plus en plus fréquents et de liens de plus en plus forts entre les enseignants des CFER.

J'ai déjà suggéré à la direction du Réseau de profiter de cette conjoncture pour mettre sur pied un centre de formation entre pairs, comme il en existe un à la Commission scolaire de Montréal. Ce centre est une sorte de bourse de ressources humaines où ceux et celles qui ont développé une expertise dans un champ de pratique particulier offrent de courtes formations à leurs collègues demandeurs. Ces échanges d'expertises assurent un meilleur engagement des «vétérans», une meilleure intégration des «recrues» ainsi qu'une plus grande homogénéité et une plus grande cohésion au sein d'un courant pédagogique donné.

Ce phénomène émergeant se manifeste de bien des façons, notamment à travers le congrès annuel qui se tient au mois de juin et qui est généralement l'occasion de confirmer et d'asseoir encore plus solidement cette cohésion et cette homogénéité et de faire profiter la communauté des CFER de l'exemplarité des variantes régionales. Au congrès de 2002, l'accent fut mis, à la demande des CFER membres, sur les échanges d'expériences et d'informations de toutes sortes. Cette année-là, on avait même pensé une composition des ateliers telle que tous les CFER présents étaient représentés dans chaque

atelier. Par ailleurs, le programme accordait relativement peu d'importance aux exposés des dirigeants du Réseau ou des spécialistes venant de l'extérieur.

11. Là où l'on parle autant de problèmes que de solutions

Je donne ici en vrac les notes que j'ai pu prendre sur les échanges dont j'ai été témoin dans l'atelier auquel je m'étais joint lors de ce colloque de 2002. Elles attestent à leur façon le type de préoccupations des intervenants de première ligne du Mouvement. Elles parlent de problèmes tout autant que de solutions, ce qui témoigne éloquentement de l'atmosphère qui y régnait et du type de liens que ces gens veulent établir entre eux. Le cas échéant, j'ai choisi de préserver l'anonymat des intervenants et des CFER concernés en utilisant le subterfuge des lettres de l'alphabet.

- Un participant qui est aussi maire de sa municipalité raconte comment ils ont fait le lien entre les CFER et les problèmes de récupération et de recyclage de sa localité. Ils ont aussi ajouté le reboisement parce que cela correspondait à une réalité chez lui.
- CFER A : Oui, le CFER est un centre de formation, mais autant sur le plan personnel que professionnel. Accent mis sur la formation personnelle plutôt que professionnelle. Développer des attitudes. Avant l'existence du CFER, les cheminements ISPJ faisaient faire des stages dans les petites entreprises de la région. Insatisfaits, nous avons créé à travers le CFER leurs propres lieux de stages. Qui peut mieux que nous s'occuper de formation ? Du temps où c'était un cheminement particulier ISPJ, l'équipe était constituée de « compléments de tâches ». Nous avons engagé le milieu. Tout le monde. Nous voulions éviter le piège de l'entreprise. Pour cette raison, nous sommes dans l'école secondaire physiquement et ne voulons pas en sortir.
- CFER B : Notre maison est une ressource intermédiaire pour jeunes en difficultés de comportement, qui ont décidé de se prendre en main. Nous avons aussi des jeunes qui veulent aller jusqu'en secondaire 5. Les jeunes qui sont à la Maison X y sont volontairement et certains d'entre eux participent aux activités du CFER local. Les jeunes qui ne fonctionnent pas bien dans le secteur régulier, fonctionnent généralement bien dans le secteur CFER.
- Un autre CFER : Pour nous, le CFER, c'est un centre de formation où les jeunes acquièrent des valeurs, un milieu formateur dans lequel même les employés du CFER ont un rôle de formateur. Nous voulons demeurer petit

pour ne pas perdre le lien qui fait qu'un CFER est un centre de formation et non un centre de production. Aussi pour maintenir le sentiment d'appartenance.

- CFER C : Nous sommes devenus trop gros à un moment donné. Nous avons vendu et sommes repartis à neuf, en plus petit, pour garder le contact et la relation. Nous trouvons le réseau sécurisant. Les CFER, c'est une vocation. L'enthousiasme des profs est communicatif.
- CFER D : Notre CFER est complètement autonome de l'école secondaire. Situé dans un centre industriel, il compte 30 élèves. C'est un centre de tri. L'équipe est constituée uniquement de jeunes profs. Difficulté d'intéresser des profs expérimentés. Le CFER est une école et une entreprise à la fois. Essentiel que l'élève passe en premier. Donner des habiletés de travail transférables de sorte que si l'élève est bon chez nous, il est bon au travail. Autrefois les stages se faisaient à l'extérieur ; on n'avait pas le contrôle sur la formation. Maintenant, on l'a grâce à l'entreprise.
- CFER E : Nous avons connu un échec, puis nous sommes ressuscités. Le CFER est un programme conçu pour une clientèle particulière, adapté, qui répond à des besoins précis. Par conséquent, il faut constamment l'adapter et s'adapter. Ne pas rester stagnant. Si on ne s'adapte pas, on meurt. L'essence du CFER, c'est l'équipe. On a eu des problèmes de roulement, de *turn-over*. Difficultés de stabiliser l'équipe. Il faut que ce soit sur une base volontaire.
- CFER F : Le programme CFER a suffisamment de souplesse pour s'adapter au contexte local et régional. Les élèves estiment que le CFER est aussi exigeant que le marché du travail. Les profs doivent constamment faire le contre-poids avec la dimension formatrice. On met l'accent sur le développement durable et l'environnement, et cet objectif est bien servi par la caravane. Il ne faut pas trop grossir, mais il faut aussi rester dans un contexte où l'on peut se développer. Nous sommes dans un grand local, trop grand. Nous louons à des entreprises sans but lucratif dans le même domaine. On reste petit, mais on garde le contact avec plusieurs partenaires du domaine.
- CFER G : CFER, c'est faire du développement durable. Un CFER, c'est un phare, c'est une âme à laquelle participe chaque membre, prof ou élève.
- CFER H : Quand on fait partie d'un réseau, il faut toujours se référer à des normes, mais aussi savoir donner une couleur locale.
- CFER I : Nous assurons la formation de personnes qui seront respectées et que l'employeur voudra garder. Notre CFER qui fait de l'aménagement forestier a dû engager quelqu'un qui s'y connaît, un technicien.

- CFER J : Les outils pédagogiques propres au CFER, le journal, le fichier, le cartable, la tâche globale, la caravane, c'est ça qui fait la différence avec le secteur régulier.
- Dans certains CFER, il y a des stages à l'extérieur.
- Certains CFER ont respecté le mot d'ordre syndical de boycotter les activités parascolaires et n'ont pas fait de caravane pendant cette période.
- Au CFER K, nous avons refait le texte de la caravane de l'énergie pour le mettre à jour.
- La caravane est un outil d'engagement public en faveur de la cause de l'environnement et d'un développement durable. En ce sens, on veut faire de l'élève de CFER un citoyen engagé.
- L'image publique du CFER influence le recrutement. Dans certains cas, les élèves hésitent à y entrer, mais une fois entrés, ils y restent et en profitent.
- Pour refaire l'image ou l'améliorer, certains CFER travaillent beaucoup le placement et tentent même de faire reconnaître le certificat CFER comme équivalent de secondaire V dans nombre de postes de travail et surtout auprès d'entreprises qui fixent arbitrairement le secondaire V comme seuil d'entrée pour avoir moins de candidatures à sélectionner quand elles ouvrent des postes. On y est même parvenu dans certaines entreprises qui avaient déjà engagé « par la bande » des élèves de CFER.
- Quand un CFER connaît du succès dans le placement de ses élèves, ça se dit et ça facilite le recrutement.

Voilà une bonne illustration de la capacité des CFER membres du Réseau de vivre la diversité à l'intérieur d'une cohésion indispensable à son évolution. Toujours sur la question de la cohésion obtenue par voie d'autorégulation, il faut également signaler la tenue d'autres rencontres informelles qui s'organisent en dehors des assises annuelles du colloque. Elles se font généralement entre CFER voisins et engagent tantôt les profs, tantôt les élèves. Dans le cas des élèves, il s'agit habituellement de stages d'une quinzaine de jours au cours desquels l'élève est appelé à faire ce qu'il fait dans son CFER, mais à la manière du CFER hôte. Parfois les échanges d'élèves ne concernent que la formation en entreprise. Ce qui permet à l'élève de profiter, sous supervision pédagogique appropriée, d'expériences de travail différentes de celles qu'il fait chez lui, mais qui gravitent toujours autour du thème de la récupération et du recyclage dans la perspective du développement durable. Autre élément non négligeable de cette cohésion obtenue par autorégulation, le bulletin *Le Recycleur*, un

périodique mensuel qui y contribue pour sa part en faisant beaucoup de place aux expériences tentées ici et là, aux bons coups de certains élèves et aux chroniques venant des régions.

12. L'orthodoxie, savoir distinguer l'essentiel de l'accessoire

Pourquoi et dans quelle mesure faut-il être orthodoxe ? Dans le cas d'une innovation pédagogique, la question se pose avec d'autant plus d'acuité que l'innovation connaît du succès. Le raisonnement est simple : si la formule donne de bons résultats, il importe de reproduire fidèlement les conditions de son succès. Dans le langage des instructeurs de hockey, on dit souvent : « On ne brise pas une combinaison gagnante », pour parler d'un trio de joueurs d'avant qui produit ! Le problème le plus délicat soulevé par la question de l'orthodoxie n'est donc pas tellement de savoir si on doit l'être que comment on doit l'être quand on doit l'être. Étant postulé que l'orthodoxie est nécessaire à la poursuite du succès d'une expérience pédagogique, la véritable question est de savoir quel est le degré d'orthodoxie et quelle est la nature de l'orthodoxie requise pour la poursuite de cette expérience ? Autrement dit, comment distinguer ce qui est essentiel à une formule pédagogique particulière de ce qui ne l'est pas ?

Il existe au moins deux façons de distinguer ce qui est essentiel de ce qui est accessoire dans une innovation pédagogique en cours. On peut en effet faire ce partage soit de façon empirique, soit de façon théorique. Je n'insisterai pas outre mesure sur cette approche théorique qui, comme son nom le suggère, consiste à analyser la nature même des éléments constitutifs de l'expérience et à confronter de façon théorique chacun de ces éléments avec les objectifs essentiels visés par le projet. On écarte alors de l'essentiel les éléments qui sont jugés sans lien suffisant avec l'atteinte des objectifs. On imagine facilement la longueur, la lourdeur et l'inutilité des débats sur le degré de lien d'un élément donné avec les succès de la formule.

Je préfère de loin l'approche empirique qui se présente à nous de deux façons. Ainsi on pourrait décider de faire ce partage soit sur un mode quantitatif, soit sur un mode qualitatif. Dans le premier cas, l'approche qui donne les résultats les plus concluants est sans doute le suivi systématique et périodique qui permet d'isoler dans un

premier temps les cas où la formule a atteint ses effets escomptés des cas où elle ne les a pas atteints et, dans un deuxième temps, les facteurs qui sont associés positivement aux premiers et négativement aux seconds.

Le mode qualitatif ne requiert pas de suivi *ex post facto*. Il consiste généralement en une consultation systématique de la communauté des intervenants engagés dans l'expérience en cours ainsi que des experts qui y sont associés. Pour ce faire, on utilise souvent des techniques favorisant l'émergence d'un consensus comme le *focus group*. Par convention, on établit alors comme l'essentiel d'une innovation pédagogique ce sur quoi l'on fait le consensus ou ce sur quoi se dégage une majorité « véritablement claire », pour parodier d'autres voies insondables et obscures de la clarté !

En ce qui concerne la question de l'orthodoxie du mouvement des CFER et puisqu'il s'agit d'une activité humaine, il ne suffit pas de bien distinguer l'essentiel de l'accessoire ; il faut aussi trouver, d'une manière ou d'une autre, le juste équilibre entre le respect de la doctrine et le droit à l'initiative qui peut être, dans certains cas, essentiel à la survie du Mouvement.

Prenons quelques exemples et, d'abord, celui de la tâche globale. Est-il essentiel au succès de la tâche globale que tous les enseignants d'une équipe donnée soient toujours ensemble, en même temps et au même endroit ? Si l'on se fie au document publié par la direction du Réseau sur cette question, on serait tenté de répondre par l'affirmative parce que le document en question décrit la TG de manière théorique, pour ne pas dire d'une manière idéale. En pratique, qu'en est-il des deux cas d'espèce suivants ? Dans le premier cas, le CFER qui utilise une variante de la TG qui permet à l'un des membres de l'équipe de quitter la classe durant la matinée pour aller préparer les plateaux de travail de l'entreprise pour l'après-midi, fait-il encore de la tâche globale ? De même, le CFER qui assigne de façon permanente le rôle d'accompagnateur de la caravane à un membre de l'équipe, toujours le même (ce qui fait qu'à chaque fois que la caravane sort un enseignant manque et c'est toujours le même), utilise-t-il la TG d'une façon suffisamment orthodoxe pour lui assurer sa pleine efficacité ?

L'autre exemple est tiré de cette pratique imaginée par certains CFER qui consiste à ajouter aux entreprises directement reliées à la récupération dans la perspective du développement durable d'autres entreprises qui, elles, n'ont rien à voir avec la récupération ou le recy-

clage des matières résiduelles, comme la confection de plats cuisinés, le laminage de documents tels que photos, affiches, etc. Cette variante compromet-elle cette partie de l'efficacité de la formule assurée normalement par le respect strict de la formule originale ?

Considérant que la formation donnée aux élèves dans les CFER compte quatre dimensions distinctes, soit la formation générale, la formation personnelle, la formation sociale et la formation au marché du travail, on peut tenter de répondre à cette question de deux façons. Soit que l'on estime que chacune des activités du CFER doit servir chacune des quatre dimensions de la formation, soit que l'on estime que ces activités interagissent en complémentarité et qu'il n'est pas nécessaire que chacune d'elles soit en lien direct avec chacune des quatre dimensions de la formation.

Ceux et celles qui sont partisans de la première option sont des orthodoxes de stricte observance. Ils sont par conséquent en désaccord avec l'idée que le CFER puisse avoir d'autres entreprises que celles de récupération et de recyclage qui sont les seules à être en lien direct avec la dimension de la formation qui concerne la « formation sociale ». En effet, deux des trois composantes essentielles de la formation sociale s'acquièrent par des activités de développement durable et de promotion du développement durable, ce que n'effleurent même pas des entreprises comme le laminage de documents ou la préparation de plats cuisinés.

Par contre, ceux et celles qui estiment que les activités pédagogiques du CFER interagissent les unes avec les autres en complémentarité seront d'avis que cette variante apportée à la nature des entreprises céfériennes originales est compatible avec ce que j'appellerai une orthodoxie « fonctionnelle ». Ils ne seront pas tentés de condamner comme hérétique le CFER qui fait faire du laminage ou des plats cuisinés à ses élèves, même si cela ne s'inscrit pas de façon évidente dans la perspective du développement durable. Pour ces gens en effet, il n'est pas nécessaire que chacune des activités pédagogiques du CFER soit reliée directement à chacune des quatre dimensions de la formation céférienne. Dans cette perspective particulière, il suffit qu'une entreprise donnée facilite l'atteinte des objectifs d'une des quatre dimensions de la formation pour avoir droit de cité au CFER. Dans le cas des entreprises de plats cuisinés et de laminage, c'est à l'évidence la dimension « formation au marché du travail » qui est visée bien plus que, par exemple, la dimension « formation sociale » à travers la promotion du développement durable.

Tout cela peut paraître bien académique et bien futile comme débat surtout si l'on oublie de tenir compte de la remarque qui me sert d'entrée en matière pour ce passage du présent chapitre qui traite des relations entre chaque CFER et la direction du Réseau. Je précise que les réflexions qui suivent concernent la situation qui prévalait avant septembre 2003. Depuis septembre en effet, Normand Maurice a quitté le poste de directeur général et a été remplacé par la directrice du CFER de Bellechasse, Sylvie Castonguay. Et j'ajoute en note au bas de page :

Depuis le début de l'année 2003, le Réseau a vu naître un mouvement visant à resserrer les contrôles aussi bien pour aider les nouveaux arrivants à comprendre ce qui caractérise réellement un CFER et sa pédagogie, que pour éviter certains abus risquant d'en ternir la réputation (Baby, 2003, p. 2).

Que faut-il faire pour en arriver au double objectif ci-haut mentionné ? Resserrer les contrôles, établir un régime de surveillance systématique, prévoir des sanctions à la délinquance, instaurer un système d'agrément ou quoi encore ? Faut-il recourir à la contrainte et à la coercition ? Dans quelle mesure le mouvement a-t-il besoin d'orthodoxie pour assurer sa survie et son développement ? Le cas échéant, de quelle orthodoxie a-t-il besoin ? C'est ici que le débat sur l'orthodoxie, la cohésion et l'homogénéité du Mouvement prend tout son sens.

13. Procédure d'agrément ou profil structurant servant de guide ?

Pour faciliter la réflexion sur cette question au sein du Réseau, la direction a demandé au groupe de chercheurs de la Chaire de recherche sur les CFER de l'Université du Québec à Trois-Rivières auquel j'appartiens une expertise et un avis sur la question : Faut-il ou non en arriver à une procédure d'agrément en bonne et due forme ? Dans un premier temps, on nous a demandé de commenter une liste des caractéristiques jugées essentielles par la communauté CFER au terme d'une consultation, sans égard à la réponse qui serait donnée à la question de l'agrément. À ce stade préliminaire, la consultation faite auprès de tous les CFER ne permettait pas de dégager ni consensus, ni majorité claire autorisant un partage sans conteste entre ce qui était vraiment caractéristique du CFER et ce qui ne l'était

pas. Voilà sans doute pourquoi le document soumis à notre réflexion ressemblait davantage à une liste d'épicerie où tout a sensiblement la même valeur.

En prévision de la réunion du Comité scientifique de la Chaire de recherche CFER que nous devons tenir sur la question, j'ai préparé une note de travail que j'ai fait parvenir à mes collègues. En voici quelques extraits. J'essaie ici de répondre à la question de savoir si notre groupe de recherche va, oui ou non, recommander au Réseau des CFER d'adopter une véritable procédure d'agrément.

14. Commentaires généraux à propos du projet d'agrément...

[...] Autre remarque générale, je crois que nous nous dirigeons vers un cul-de-sac en nous obstinant à parler d'accréditation, d'agrément ou de certification. Accréditer, ça veut dire : donner l'autorité nécessaire pour agir en qualité de... Cela concerne donc une personne et non une institution. Selon le *Multidictionnaire*, c'est d'ailleurs un anglicisme que de parler d'accréditation pour une institution. Et certifier alors ? Certifier veut dire : assurer qu'une chose est vraie... Comme le veau certifié biologique de Charlevoix ! À la limite, c'est un mode qui pourrait convenir : certifié CFER authentique. Mais je trouve que c'est lourd. Et l'agrément alors ? Au sens étymologique du terme, agrément veut dire : permission, approbation émanant d'une autorité. Est-ce vraiment ce dont parlent les gens du Réseau, ce dont ils et elles ont besoin ?

Entre l'objectif « d'aider les nouveaux arrivants à comprendre ce qui caractérise réellement un CFER et sa pédagogie et celui d'éviter certains abus risquant de ternir la réputation du Mouvement », je choisis, question d'accent, d'accorder ma préférence au premier. En conséquence, je préfère de beaucoup l'idée d'une reconnaissance à celle d'un agrément en bonne et due forme. C'est plus souple, c'est moins formel, moins technique et plus didactique. Dans cette perspective, le Réseau, à un moment donné, pourrait dire à une équipe qui travaille depuis un an ou deux à la mise sur pied d'un CFER : « Allez-y, allez-y, continuez, ça va bien. La communauté des CFER reconnaît que ce que vous êtes en train de bâtir possède les caractéristiques d'un CFER et fonctionne comme ce qu'on est convenu d'appeler un CFER. Vous êtes sur la voie de la reconnaissance. »

Il reviendrait alors à chaque CFER de s'inscrire dans la démarche en vue de la reconnaissance en suivant un processus épuré de tout formalisme où l'accent est mis sur l'aide à la structuration de la démarche. En d'autres mots, à partir du moment où une équipe s'inscrit dans la démarche de reconnaissance, le réseau n'est pas là pour la *checker*, la contrôler ; il est là pour l'aider. Tout en se rappelant bien que la façon la plus efficace et la plus rapide de conduire une innovation pédagogique à l'abattoir, c'est de la formaliser et de l'institutionnaliser.

Je suggère que nous précisions d'abord la nature de ce que nous voulons proposer au Réseau. En gros, il y a deux approches :

- Ou nous proposons à l'autorité du Réseau un ensemble de critères validés qui vont lui permettre d'apposer le tampon CFER, d'estampiller le brevet sur la fesse gauche du bœuf en criant « You've got it, man! »... ou plus doucement, de coller sur le projet de CFER une petite étoile dorée comme celle de la maîtresse d'école d'autrefois.
- Ou nous proposons aux équipes qui souhaitent bâtir un CFER, qui sont intéressées à faire l'expérience de ce projet pédagogique particulier et qui veulent s'assurer qu'elles ont bien compris l'esprit de la formule, un profil structurant sous forme de guide qui dit : 1) si c'est un CFER que vous voulez faire, alors c'est ça, ça et ça ; 2) et pour y arriver, on vous suggère de procéder comme ceci, ceci et cela.

Ce que je n'aime pas de l'approche *check list*, c'est qu'elle n'est d'aucune utilité pour les équipes auxquelles elle s'applique. Pour les enseignants qui la reçoivent, à quoi sert en effet de recevoir une liste de pratiques pédagogiques en regard desquelles un trait indique la présence ou l'absence de chacune d'elles ? À quoi sert, par exemple, de savoir que tel CFER pratique ou non le journal ? Ce qu'il importe de savoir à propos d'une pratique donnée et ce qui a une valeur didactique, c'est si un CFER donné pratique le journal de manière à atteindre les objectifs qui sont assignés à cette pratique pédagogique particulière.

Si, dans ce CFER fictif, on se contente de faire lire le journal en silence, point à la ligne, ce n'est pas là une pratique typique du CFER. En ce sens, ce CFER n'est pas un CFER au sens véritable de cette pratique. La façon typiquement CFER de pratiquer le journal, c'est de le faire de manière à donner à l'élève « une connaissance de la société (Comité pédagogique, 1999, p. 9) » qui fasse de lui « une personne bien informée [qui] peut être considérée comme un citoyen ». En somme, il s'agit d'utiliser le journal pour favoriser l'ouverture au monde chez les élèves. Que, dans certains CFER, on en profite aussi pour travailler le vocabulaire ne fait qu'ajouter de la plus-value pédagogique à cette pratique.

De même, l'exigence de propreté dans la classe. Dans un CFER donné, on constate que la classe est propre comme un sou neuf. Et après ? Si cette pratique est coupée de ses objectifs réels et ne vise qu'à entraîner les élèves à l'obéissance et à la docilité, par exemple, il ne s'agit pas d'une pratique typiquement céférienne. Il faut donc penser à un système où les différentes pratiques pédagogiques sont toujours envisagées en lien avec les objectifs généraux et spécifiques qui leur sont assignés.

Personnellement, on l'aura deviné par ce qui précède, je préfère de loin la deuxième formule. Au-delà du fait que cette formule est plus didactique, plus aidante et moins bureaucratique, elle est aussi pour la direction du Réseau une façon souple d'assurer l'orthodoxie de l'essentiel. Celle-ci pourrait ainsi, sans panique ni menace, rappeler les délinquants à la logique de leurs propres choix de départ. Une formule du genre : les parties conviennent qu'un CFER, c'est... À la limite, ce serait presque un contrat liant les parties sur la base d'un échange de consentements valides. Mais j'ai bien dit : presque un...

À partir de là, le contenu de ce « Guide pour l'usage d'un profil CFER structurant » devrait :

- 1) rappeler les objectifs généraux du CFER : un dispositif scolaire visant à favoriser l'insertion sociale et professionnelle de jeunes en difficultés ;
- 2) préciser aussi les objectifs propres au CFER : favoriser le développement de personnes autonomes, de citoyens engagés et de travailleurs productifs ;
- 3) détailler les moyens retenus par le CFER pour arriver à ces objectifs en distinguant ce qui est essentiel de ce qui est accessoire.

Exemples d'éléments essentiels sans lesquels, selon moi, un CFER ne serait pas un CFER :

- le fait d'avoir sa propre entreprise dans le domaine de la récupération dans la perspective du développement durable ;
 - le recours à la tâche globale comme mode d'organisation du travail enseignant et comme procédé pédagogique ;
 - la caravane ;
 - le journal ;
 - un personnel minimalement initié à la lettre et à l'esprit de la formule ;
 - un dispositif de formation continue ;
 - etc.
- [...]

Tout cela suppose, à mon avis, que l'on mette sur pied sans délai un programme de formation à la pédagogie des CFER. Il n'y a rien comme une formation bien faite pour assurer la fidélité et l'orthodoxie à la lettre et à l'esprit de la formule. Cela comporte l'avantage d'être tout aussi efficace et pas mal moins coercitif qu'un système d'agrément. Toutefois, à ce stade-ci, cette formation ne devrait pas être obligatoire. On devrait simplement inciter les débutants, ainsi que ceux et celles qui ont besoin de recyclage, à suivre cette formation. Pour des raisons de commodité, cette formation devrait être modulaire. Par exemple : un module sur la tâche globale, un autre sur les outils pédagogiques de la classe, un autre sur la caravane, un autre sur la formation en entreprise, peut-être même un sur la gestion d'un CFER, etc.

Antoine Baby

Notes de travail, avril 2003

En fin de compte, avec l'aide de la Chaire universitaire CFER, le Conseil d'administration du Réseau en est venu à définir un « profil structurant » qui devrait permettre à la fois de guider la démarche des gens qui veulent mettre sur pied de nouveaux CFER et de supporter les CFER existants dans leur développement, en misant prioritairement sur les échanges entre les CFER eux-mêmes.

Ce profil structurant retient quatre démarches pédagogiques propres aux CFER de même que certaines modalités organisationnelles. Il fait l'objet de journées de formation et d'autres mesures de soutien organisées par le réseau, notamment d'échanges initiés par les CFER. Les quatre démarches pédagogiques qui caractérisent ce profil sont les suivantes :

- une démarche de **connaissance de soi** qui s'appuie sur un programme de formation personnelle et sociale ;
- une démarche de **d'alphabétisation** qui s'appuie sur la lecture quotidienne du journal ainsi que sur la pratique du cartable et du fichier orthographique ;
- une démarche de **d'engagement social** mettant l'accent sur une ouverture au monde ainsi que le développement d'attitudes de participation plus particulièrement liées au développement durable ;
- une démarche de **qualification professionnelle** à travers l'entreprise mettant l'accent sur le développement d'un savoir-faire et d'un savoir-agir visant à faire de l'élève un travailleur fiable et productif.

3

Le CFER au jour le jour¹

Dans le courant du printemps 2002, chaque CFER participant fut visité deux fois. La première visite visait à établir un contact avec les gens, à faire une reconnaissance des lieux, à expliquer la nature de la recherche en insistant sur le fait qu'il ne s'agissait pas d'une évaluation, à expliquer ce que signifiait le fait de collaborer et finalement, à valider certains instruments de collecte de données, notamment les grilles d'analyse de l'enseignement et d'observation en entreprise. Je reviendrai sur ce point plus loin.

1. J'invite le lecteur qui veut en savoir plus long sur mes choix méthodologiques à lire le chapitre 7.

Au cours de la deuxième visite dans chaque CFER, j'ai fait les observations systématiques en classe et en entreprise, j'ai reçu en entrevues un groupe de six élèves choisis au hasard, l'équipe des enseignants et la direction du CFER, le cas échéant, quand elle en exprimait le désir. J'ai également administré le questionnaire aux élèves, outil qui s'est avéré une pièce maîtresse de cette phase de collecte des données. Voici donc l'essentiel de ce que j'ai pu observer au cours de ces visites. J'ai regroupé mes observations sous trois rubriques : 1) les données descriptives ; 2) une courte monographie de chaque CFER participant ; et 3) les résultats du questionnaire aux élèves.

1. Les données descriptives

Les données descriptives présentées ci-dessous donnent un aperçu des effectifs d'élèves et d'enseignants impliqués dans la recherche ainsi que de la nature des diverses entreprises CFER. Nous essaierons aussi de caractériser les espaces et les lieux utilisés par les CFER visités et en particulier la disposition du mobilier scolaire dans le local de classe.

1.1. Les effectifs

Après avoir présenté les caractéristiques essentielles des élèves qui fréquentent le CFER, nous rappellerons brièvement la nature des effectifs enseignants œuvrant dans ce cadre particulier.

1.1.1. Les élèves : des effectifs fluctuants

Les effectifs élèves au moment de ma visite varient d'un endroit à l'autre et, à l'intérieur d'un CFER donné, entre la première et la deuxième année et entre le début et la fin de l'année scolaire. À ce moment de l'année, soit en mars et avril, les CFER visités comptaient au total 114 élèves, dont 35 dans le plus peuplé et 14 dans le moins peuplé. La majorité de ces élèves, soit 79, étaient des élèves de première année, et ce, pour une raison qu'il importe de préciser tout de suite. Les CFER sont une variante des cheminements particuliers d'insertion sociale et professionnelle (ISPJ), dans le jargon du minis-

tère. En ce sens, quand on dit que la durée de séjour dans cette filière est de deux ans, il s'agit d'un maximum théorique. Il est en effet prévu qu'un élève puisse quitter avant la fin de l'année si, de l'avis de ses profs, il est prêt à profiter au maximum d'une occasion sérieuse d'insertion en emploi qui se présente à lui. Or, cela se produit généralement plutôt en deuxième année qu'en première, et plutôt à la fin de l'année qu'au début.

En conséquence, il faut souligner que les effectifs combinés de première et de deuxième année sont au maximum à la rentrée, en septembre, et au minimum à la fin de l'année. Comme nous sommes passés en mars et avril, nous pouvons penser que les effectifs élèves étaient à ce moment tout près de leur seuil minimal. Cette tendance trouve une confirmation si l'on compare les chiffres que nous avons obtenus et ceux obtenus un peu plus tôt dans le cadre du Rapport de consultation pour les mêmes CFER. Au moment de la consultation du Réseau, les effectifs des « élèves inscrits » pour l'année scolaire 2001-2002 dans ces CFER variaient entre 47 et 23, pour un total de 171 élèves.

Lors de la tournée des cinq CFER pour la collecte des données, le nombre de filles représentait généralement le tiers des effectifs, un seul CFER comptant moins d'une élève fille sur quatre élèves. Les principales caractéristiques de ce groupe d'élèves ressemblent à celles qui sont décrites dans le programme cadre des CFER et dans celui des cheminements particuliers d'insertion sociale et professionnelle (ISPJ), soit :

- A. Ce sont des garçons et des filles de 16 à 18 ans. Ils devraient avoir au moins 16 ans au 30 septembre de leur première année de fréquentation du CFER.
- B. Ils ont au plus les acquis d'une première secondaire.
- C. Ils choisissent volontairement de venir au CFER. Leurs parents sont aussi conscients de ce choix et l'acceptent.
- D. Ces jeunes ont des difficultés graves d'apprentissage.
- E. Certains de ces jeunes ont parfois une déficience intellectuelle légère.
- F. D'autres manifestent des troubles de comportement, mais ne présentent pas de problèmes majeurs de délinquance ou de toxicomanie (Comité pédagogique, 1999, p. 5).

1.1.2. Les enseignants : antécédents et modes d'assignation

En général, les équipes comptent trois ou quatre enseignants ; la majorité d'entre eux ont une pleine tâche. Au total, 20 enseignants à plein temps auxquels viennent s'ajouter deux personnes-ressources : 14 sont des hommes et huit sont des femmes, soit un rapport de deux tiers/un tiers qui est comparable à celui de la répartition des élèves garçons et des élèves filles. Seize des vingt enseignants à temps complet sont au CFER sur une base volontaire, à la suite d'un choix personnel. C'est là le statut qui se rapproche de l'idéal proposé dans le programme cadre. Dans une recherche sur la Voie technologique au secondaire, j'avais observé que ce facteur était associé significativement au succès de cette formule pédagogique et en particulier à une amélioration du rendement scolaire et à une hausse de la motivation des élèves. Les quatre autres ont été assignés au CFER soit par « supplantation » (*bumping*), soit pour « complément de tâche ». Dans le cas où l'enseignant se retrouve au CFER pour complément de tâche, il peut arriver que ce soit sur une base volontaire, mais ce ne sera jamais qu'une assignation à temps partiel, voire très partiel !

En ce qui concerne les antécédents de ces enseignants et leur champ de formation, nous n'avons pas décelé de tendances significatives. Il en vient de l'enseignement régulier, de l'enseignement professionnel et même de l'enseignement spécialisé, notamment de l'éducation physique et du secteur de l'adaptation scolaire.

1.1.3. La direction

En ce qui concerne la direction des CFER visités, on note encore une certaine hétérogénéité qui favorise les expériences et dont on pourrait tirer profit dans la mesure où, le moment venu, on en fera l'évaluation. La formule la plus fréquente est probablement de confier la direction du CFER au directeur ou à la directrice adjointe de l'école secondaire qui est responsable du secteur de l'adaptation scolaire. Dans les cas où l'adjoint en question n'est pas dans le même bâtiment, il arrive que l'équipe convienne de demander à quelqu'un de l'équipe d'assurer la coordination du travail. Un seul des CFER visités comptait une direction à temps complet.

1.2. La nature des entreprises

Si chaque CFER doit créer au moins une entreprise, rares sont, en réalité, les CFER qui n'ont pas au moins deux entreprises. Le thème central de l'activité de ces entreprises est l'exploitation des matières résiduelles, la récupération et le recyclage dans la perspective du développement durable. On le justifie de deux façons. D'une part, il s'agit d'un secteur d'activité où la majorité des emplois n'exigent pas une scolarité poussée. D'autre part, ce que l'on pourrait appeler la « matière première » de l'entreprise n'est pas près d'être en rupture de stock. À cela s'ajoute le fait que le succès de l'expérience de l'Atelier de culture qui a précédé celle des CFER, et dont j'ai déjà parlé, s'explique dans une large mesure par le potentiel quasi illimité qu'offrait et qu'offre encore le thème de la récupération et du recyclage. Ce qui n'empêche pas certains CFER de créer des entreprises qui n'ont pas de lien direct avec le traitement des matières résiduelles, mais qui offrent un certain potentiel en matière d'insertion des jeunes dans la vie active.

La gamme des types d'entreprises créées par les CFER n'est pas établie une fois pour toutes. Elle doit au contraire suivre l'évolution de la conjoncture régionale. C'est ainsi qu'à un moment donné un CFER peut se voir dans l'obligation de fermer certaines entreprises et d'en créer de nouvelles. C'est cette conjoncture qui a fait que certains CFER ont vu s'offrir à eux la possibilité de récupérer et de recycler la quincaillerie de ligne d'Hydro-Québec à la suite du verglas de 1998. L'expertise ainsi acquise permet par la suite d'entreprendre le recyclage de la quincaillerie de compagnies de téléphonie et de télécommunication. Chaque CFER, on le voit bien, doit être à l'affût de l'évolution de cette conjoncture. Il en va de sa survie comme de la qualité et surtout de l'actualité de la préparation à la vie qu'il offre à ses élèves.

Dans les CFER que j'ai visités, j'ai recensé douze sortes d'entreprises, dont huit dans des domaines directement reliés au traitement des matières résiduelles et quatre qui ne présentaient aucun lien avec la récupération. En ce qui concerne les entreprises du premier type, on note les activités suivantes :

- 1) le recyclage de la quincaillerie de ligne d'Hydro-Québec ;
- 2) la récupération des éléments non recyclables de cette quincaillerie et en particulier des métaux ;

- 3) le recyclage de la quincaillerie de ligne de Bell Canada ;
- 4) la récupération des éléments non recyclables de cette quincaillerie et en particulier des métaux ;
- 5) le recyclage des ordinateurs de toutes provenances ;
- 6) la récupération des éléments non recyclables de ces ordinateurs et en particulier des métaux précieux, cartes de mémoire, etc. ;
- 7) le recyclage du papier et du carton usagés ;
- 8) le recyclage des palettes de bois servant au transport en vrac.

Les clients acheteurs des composantes de quincaillerie recyclées sont généralement les fournisseurs tels Hydro-Québec ou Bell Canada, ou encore des entrepreneurs privés dans l'un et l'autre domaine, tandis que les clients des ordinateurs et autres composantes informatiques revalorisées sont généralement des écoles et des commissions scolaires. En ce qui concerne les palettes de bois, elles sont soit remises à neuf en tant que telles, soit transformées en une variété de produits tels des meubles de rangement et étagères, meubles de jardin, bancs et tables de pique-nique, cabanes d'oiseaux, etc. Ce qui n'est ni recyclable ni transformable en produit fini aboutit au petit bois d'allumage vendu dans certains marchés d'alimentation de la région. Enfin, les fournisseurs de vieux papier sont généralement les écoles et la commission scolaire de la région, alors que les clients sont les moulins à papier.

Par contre, j'ai recensé quatre types d'entreprises de CFER sans lien direct ni avec le recyclage ni avec la récupération. Cela va de la plantation d'arbres à la préparation de mets cuisinés, en passant par le laminage de photos et d'affiches et la location de kiosques d'exposition de toutes sortes. La plantation d'arbres se fait pour le compte d'organismes publics et d'organisations communautaires, tandis que la vente des mets cuisinés se fait à l'intérieur d'un tout petit marché fermé constitué du personnel de l'école et de la commission scolaire.

Chaque CFER doit être rentable, et ce, dans un contexte où la rentabilité reçoit une définition qu'il importe de préciser en raison de son caractère à la fois original, inusité et englobant. La notion céférienne de rentabilité repose, en partie du moins, sur la notion de rentabilité qui s'applique à toute entreprise de collecte sélective des matières résiduelles pour retrouver par la suite sa spécificité :

En matière de collecte sélective, la rentabilité est atteinte lorsqu'on a accepté d'additionner le prix vendu à l'usine de recyclage et le service rendu à la municipalité en termes de traitement des matières résiduelles. La formule CFER ne fait que compléter cette équation en y ajoutant le service rendu à l'institution mandatée pour favoriser l'insertion sociale et professionnelle de jeunes en difficulté d'apprentissage ou de comportement (Arsenault et Maurice, 1997, p. 16).

Cette notion de rentabilité est, on le voit bien, difficile à comptabiliser. Prix de vente de la matière recyclée ou récupérée par le CFER + service rendu à la municipalité ou à la région en matière environnementale + service rendu à la société en matière d'insertion des jeunes ! Si on peut facilement mettre des chiffres sur la première des trois composantes, la tâche est plus ardue en ce qui concerne les deux autres. N'empêche que le raisonnement se tient, comme d'ailleurs il se tient quand il est temps de calculer les coûts/bénéfices de toute mesure visant à favoriser la réussite scolaire et l'insertion des jeunes dans la vie active. Si l'on arrive à calculer les coûts sociaux de toutes sortes, on devrait bien pouvoir calculer aussi les bénéfices que retire l'ensemble de la société du fait que l'école accomplit correctement sa mission de qualification et de socialisation. C'est en ce sens que la formule de calcul de la rentabilité d'un CFER, pour difficile qu'elle soit à manier, ne demeure pas moins la façon la plus juste d'apprécier la contribution de l'école au mieux-être des personnes et de la société tout entière.

1.3. Concilier formation et production

Cette question de la rentabilité de chaque CFER pose périodiquement le problème de la conciliation des impératifs de formation de l'institution éducative qu'est le CFER et ceux de la production de l'entreprise qu'est le CFER. En aval pour la fourniture de matières résiduelles et en amont pour la vente des produits recyclés et des matières récupérées, le CFER est une entreprise qui a des clients. Conséquemment, il peut arriver que, sous la pression des clients, les impératifs de production prennent le dessus sur les impératifs de formation. J'en ai parlé aux enseignants qui ont reconnu l'actualité et la pertinence de cette question. De ces échanges, il est ressorti au moins trois façons de concilier ces deux ordres d'impératif et de redonner, le cas échéant, la primauté aux impératifs de formation.

Dans un cas, certaines entreprises du CFER étaient devenues tellement grosses qu'il avait fallu engager une dizaine de techniciens payés en vertu de programmes gouvernementaux pour satisfaire des clients de plus en plus nombreux et de plus en plus exigeants. Avec la sagesse de l'apprenti sorcier qui, contrairement à la fable, refuse d'être victime de ses propres sortilèges, ces gens décidèrent alors que ces entreprises seraient démantelées, que l'on réduirait la taille du CFER à une échelle plus pédagogique et que l'on ne garderait que les entreprises compatibles avec les impératifs de formation du CFER. Ce qui fut fait. Dans un autre CFER, l'entreprise était devenue si grosse et si rentable qu'il devenait de plus en plus difficile de rétablir l'équilibre entre les deux ordres d'impératifs et d'affirmer la priorité de la mission de formation. Là encore, l'institution risquait de devenir victime de son propre succès. Il fut donc convenu de vendre l'entreprise et d'utiliser le produit de cette vente sans but lucratif pour améliorer les ressources pédagogiques et éducatives mises à la disposition des élèves.

On m'a enfin soumis le cas quand même assez fréquent où survient un déséquilibre temporaire entre ces deux aspects de la mission du CFER en faveur des impératifs de production. C'est le cas notamment de la situation où l'arrivée de matières résiduelles survient plutôt que prévu et surtout en quantité nettement supérieure à celle attendue. Durant ma tournée, je fus, par exemple, témoin malgré moi de l'arrivée d'un énorme conteneur de matières résiduelles d'une compagnie de téléphonie et de télécommunication. Un fâcheux concours de circonstances avait fait que les enseignants n'avaient pas été prévenus ! Avec beaucoup de pertinence et encore plus de présence d'esprit (je me permets ce jugement de valeur), ces gens firent valoir la valeur formatrice de ce genre de situation de travail extrême dans la mesure où elle ne dure pas indûment et n'est pas réglée au détriment des élèves. Toute entreprise, tout travailleur se retrouve forcément dans l'obligation de faire face périodiquement à des urgences de production. Il est formateur, disaient-ils, de permettre à l'élève de faire face à ces situations efficacement et sans préjudice à sa santé ou à sa sécurité. Dans la mesure où elles sont utilisées à bon escient, cela ajoute à la diversité des expériences de formation fournies par le CFER et contribue à mieux préparer l'élève à devenir ce « travailleur productif » dont parle le programme du CFER.

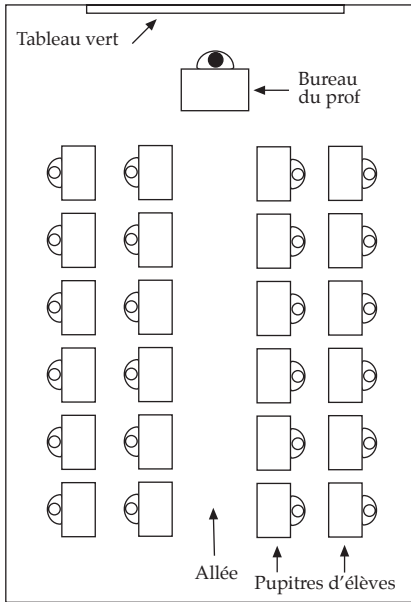
1.4. Les espaces et les lieux

Il semble y avoir au moins trois façons d'aménager les espaces et les lieux du CFER. Deux des CFER de notre groupe logent dans un bâtiment distinct qui n'est même pas près de l'école secondaire. Dans un cas, il s'agit d'un ancien couvent situé au cœur du village, occupé exclusivement par les élèves, le personnel et les activités du CFER. Dans l'autre, c'est une petite manufacture désaffectée qui a été réaménagée suivant les normes pour abriter le CFER et qui est située à l'arrière d'une plus grosse qui l'approvisionne, en partie du moins, en matière première résiduelle et qui lui rachète certains produits recyclés. Un troisième CFER visité a ses quartiers distincts qui jouxtent l'école polyvalente. À l'opposé, un quatrième est totalement intégré à l'école secondaire du lieu, aussi bien côté classe que côté entreprise.

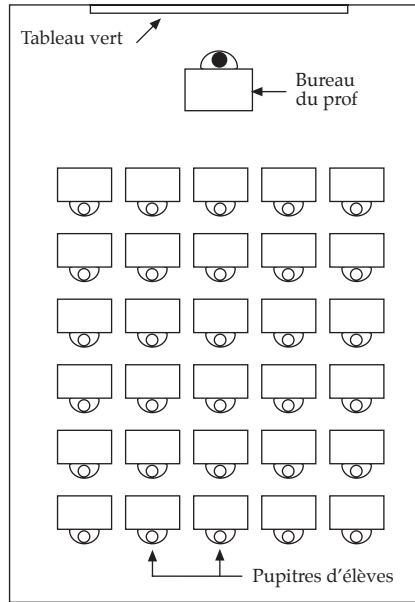
Quant au cinquième CFER, seuls ses locaux de classe font partie de l'école secondaire. Son entreprise est située dans un autre pavillon qui abrite aussi les ateliers du secteur de la formation professionnelle. Cela entraîne des déplacements assez importants pour les élèves et les enseignants. Il ne fait pas de doute qu'il s'agit-là d'un facteur qui rend plus difficile l'application de la formule de la tâche globale, car cela prive les enseignants de la souplesse et des facilités d'intégration de l'enseignement que procure l'intégration des locaux de classe et d'entreprise en un même lieu physique.

1.5. La disposition de type « Assemblée nationale »

L'aménagement caractéristique du local de classe d'un CFER est du type « Assemblée nationale ». Dans la classe traditionnelle, les pupitres des élèves sont disposés en rangées les uns derrière les autres et orientés vers ce qu'on pourrait appeler l'avant de la classe où se trouvent généralement le tableau vert et le pupitre du prof. Dans la classe CFER, les pupitres des élèves sont disposés côte à côte en quatre rangées qui se font face deux à deux. Les deux rangées adossées au mur du corridor se trouvent donc à faire face aux fenêtres extérieures ; les deux autres rangées adossées aux fenêtres extérieures font face au mur du corridor. Ainsi, les élèves des deux rangées « corridor » font face aux élèves des deux rangées « fenêtres ».



Disposition de type «Assemblée nationale»



La classe traditionnelle

Le tableau vert et le pupitre du prof se trouvent à l'endroit habituel, de sorte que les élèves doivent se tourner pour voir ce qui est écrit au tableau ou le prof qui donne le cours s'il ne quitte pas son pupitre, ce qui n'est généralement pas le cas puisqu'une allée assez large, perpendiculaire au tableau vert, est aménagée au centre, entre les rangées « corridor » et les rangées « fenêtres », pour lui permettre de circuler librement. Habituellement, une autre allée, celle-là perpendiculaire à l'allée centrale, donc parallèle au tableau vert, sépare les doubles rangées de pupitres pour faciliter la libre circulation des autres profs de l'équipe affectés à l'encadrement des élèves et aux autres fonctions de la tâche globale. En somme, la classe-type du CFER est faite de quatre blocs de huit pupitres chacun qui se font face deux à deux.

La direction du Réseau justifie ainsi la disposition de type «Assemblée nationale» :

- La circulation des élèves et des enseignants se fait plus facilement.
- Les enseignants travaillant en tâche globale ne sont jamais loin de tous et chacun des élèves. Ils peuvent donc intervenir plus

facilement pour aider un élève ou régler un problème de discipline ou d'intendance, sans déranger les autres élèves qui ne sont pas concernés.

- Contrairement à la disposition classique où les élèves font face au prof, ici les élèves se font face, ils se voient. Ils en développent une autre façon de voir et de vivre les rapports sociaux et un sentiment plus aigu du groupe et de l'appartenance à ce groupe. Leur champ visuel quotidien spontané n'est plus fait que d'un prof et d'un tableau noir. Il est fait des autres élèves et des autres profs qui assurent l'encadrement. À la limite, on pourrait dire que le prof qui donne le cours et le tableau noir ne font plus partie automatiquement du champ visuel des élèves.

2. Quelques mini-monographies

Les observations qui suivent sont extraites des protocoles d'observation dans lesquels j'ai consigné minutieusement, un peu comme on peut le faire dans un laboratoire, toutes les observations que j'ai pu faire lors de nos visites aussi bien dans les locaux de classe que dans les locaux de l'entreprise. À ce stade-ci, il m'a semblé utile de livrer ces observations sans commentaires ni analyses particulières. Ce que je ferai plus loin lorsque j'analyserai les autres variables en cause dans cette recherche.

2.1. Le CFER « A² », ce jour-là

La principale activité d'entreprise de ce CFER est le recyclage et la mise à jour d'ordinateurs usagés qui seront par la suite revendus aux écoles et aux commissions scolaires. Ces ordinateurs proviennent du gouvernement, des administrations scolaires, des écoles et du secteur privé. On y fait aussi le démontage des ordinateurs non recyclables pour en récupérer la petite quincaillerie, les composantes encore fonctionnelles qui permettront de recycler d'autres ordinateurs, ainsi que divers métaux dont certains sont précieux. Le CFER occupe seul l'ancien couvent du village qui a subi les transformations appropriées.

2. Il a été convenu avec les équipes-écoles que les personnes et les institutions ne seraient pas nommées dans le rapport de recherche.

2.1.1. En classe

À propos de la classe, nous verrons quelques caractéristiques des lieux, de même que la nature de l'activité de récupération en cours dans l'entreprise au moment de notre passage. En ce qui concerne l'entreprise, nous décrirons le travail de la journée ainsi que les principaux postes de travail mis à contribution par la récupération des ordinateurs.

La caractéristiques physiques des lieux

Puisque le CFER loge dans un ancien couvent, le local de classe est un vrai local de classe traditionnel. Toutefois, le tableau est vert (et non noir) et les pupitres modernes sont mobiles, alors qu'ils étaient de toute évidence vissés au plancher durant la première vocation de l'institution puisqu'on en voit encore les marques. Plusieurs fenêtres donnent sur l'extérieur et une seule sur le corridor. L'arrière de la classe donne sur une cloison mobile qui n'existe plus, de sorte qu'il s'y trouve une sorte d'arrière-boutique presque aussi grande que la classe elle-même où l'on trouve une table de billard (!), quelques fauteuils et 16 ordinateurs qui semblent en état de fonctionner. Charité bien ordonnée...

Parmi les outils pédagogiques permanents dans la classe, on note un magnétoscope, un rétroprojecteur et des cartes géographiques suspendues au-dessus du tableau vert. Dans le local annexe à l'arrière de la classe, il y a également un tableau vert fixé au mur qui donne sur le corridor.

Le déroulement de l'activité : le journal

Au moment de mon passage en classe, c'est la période du journal. Trois élèves seront absents pour la journée parce qu'ils sont allés présenter la caravane dans la région. La prof est seule en classe parce qu'un de ses collègues est à la caravane et l'autre, retenu dans l'entreprise par une tâche urgente. La classe débute sur un échange entre la prof et certains élèves au sujet de la probation requise pour l'obtention du permis de conduire. Échanges d'information. Puis on passe rapidement au journal. Dès la distribution, les élèves se mettent à la lecture silencieuse. Pendant que les élèves lisent, la prof rappelle les consignes en ce qui concerne le résumé que les élèves doivent

consigner dans leur cartable et qui ne doit pas être une simple copie de l'article à résumer. Les élèves travaillent de façon silencieuse et appliquée.

Contrairement à ce qui se passe ailleurs, ici on se répartit le journal par groupes d'élèves. Cependant, chaque élève a le choix de l'article qu'il va résumer. Pendant la période de lecture silencieuse, la prof se promène dans les allées pour aider les élèves à faire leur travail. À un moment donné, la prof rappelle qu'il s'agit bien d'un résumé et non d'une copie. Après avoir ramassé les résumés, elle demande aux élèves de fermer le journal et à quelques-uns de présenter leur résumé verbalement. Les élèves sont actifs et disciplinés. Ils semblent savoir ce qu'ils ont à faire et le font bien. Le premier résumé présenté fait état d'un meurtre à Sarajevo. Retour sur la tuerie de la semaine dernière en Allemagne. Réflexions sur l'effet d'entraînement qu'on impute aux médias.

Un autre élève résume un article sur les Expos de Montréal ; un autre, sur le Canadien de Montréal. Enfin, un autre parle d'un article qui dit que les écoles québécoises ne sont pas assez branchées. La prof en profite pour dire que le CFER va être branché haute vitesse prochainement. Parmi les autres sujets abordés, on note la question palestinienne et les kamikazes, la nouvelle loi canadienne sur l'enregistrement des armes à feu et la question des urgences dans les hôpitaux.

La période des résumés étant terminée, la prof demande aux élèves de sortir leur cartable pour y résumer ensemble les nouvelles internationales, nationales et régionales. Elle inscrit les manchettes au tableau tout en rappelant la consigne de rigueur et de minutie dans la transcription de ses notes dans le cartable, ce que les élèves font de façon très appliquée.

Un peu de géométrie : Votre chambre de rêve

Sur le coup de dix heures, on passe aux mathématiques, plus exactement à la géométrie. Le projet : Votre chambre de rêve. Faire les plans, inscrire les mesures en mètres, garder les proportions. Calculer le périmètre, la surface de plancher pour les tuiles, la surface des murs pour la peinture. Une feuille de papier donnant les principales conventions architecturales est distribuée aux élèves. Ceux-ci peuvent faire le travail seul ou en équipe. Deux équipes se forment et cinq élèves choisissent de travailler seuls.

La prof doit s'absenter quelques minutes. Rien à signaler si ce n'est quelques échanges entre les équipes. Cela semble normal puisque ces échanges continuent après le retour de la prof. Comme les élèves posent leurs questions à voix haute, cela permet à leurs camarades de répondre s'ils le désirent. La classe devient plus silencieuse au fur et mesure que le travail avance.

2.1.2. En entreprise

La principale entreprise de ce CFER est le recyclage des ordinateurs et de leurs composantes ainsi que la récupération des matières résiduelles. Les plateaux de travail où se déroulent les principales étapes du processus de recyclage et de récupération sont situés à l'entresol de l'ancien couvent et répartis entre ce qui fut probablement la salle commune du couvent et deux salles attenantes. Dans la grande salle, on fait le démantèlement des ordinateurs reçus. Dans l'une des deux autres salles, on prépare les commandes d'ordinateurs et de composantes recyclés. Et dans l'autre plus technique, on fait la vérification, les réparations et les mises à jour des ordinateurs. Ce travail est fait principalement par des techniciens stagiaires en informatique.

Un logiciel permet de faire la fiche de traçabilité de chaque article d'une commande. Ces fiches sont remises au client avec la commande.

Le travail de la journée

Parmi les activités d'entreprise de la journée, j'ai assisté à la préparation d'une commande. Ce travail comporte une dernière série de tests des composantes de la commande, la préparation de la fiche de traçabilité et l'apposition du sceau de traçabilité sur la pièce. Ce système vise à responsabiliser chaque élève. On leur explique qu'en cas de retour, ils auront à reprendre le travail mal fait. J'ai également assisté aux opérations suivantes : 1) le démantèlement des boîtiers pour le recyclage des pièces et du métal ; 2) la collecte des métaux dont certains métaux rares comme l'or et le platine pour la récupération ; 3) l'opération de presse hydraulique pour faciliter la récupération des métaux et pour détruire les moniteurs irrécupérables dans des conditions sécuritaires.

À ce moment de l'année, les élèves savent ce qu'ils ont à faire et l'exécutent avec un minimum de consignes. De temps à autre, un prof rappelle des consignes de sécurité, vérifie si tous les articles commandés sont livrés ; un autre inscrit dans une base de données les quantités de divers types de métaux récupérés au fur et à mesure qu'ils arrivent à leur conteneur respectif. Un horaire de la durée d'un cycle prévoit l'affectation de chacun des élèves à chacune des phases et sur tous les plateaux du travail.

Les principaux postes de travail

Parmi les postes de travail auxquels prépare ce CFER, notons :

- préposé(e) au démontage des boîtiers d'ordinateurs ;
- préposé(e) au démontage des écrans ;
- préposé(e) à la manutention ;
- préposé(e) à la préparation des écrans, des imprimantes et des portables ;
- préposé(e) au contrôle de la qualité des écrans ;
- préposé(e) à la préparation des commandes ;
- préposé(e) à l'imprimerie ;
- préposé(e) à l'accueil et à la réception ;
- préposé(e) aux pièces informatiques ;
- préposé(e) au transport des marchandises.

2.2. Le CFER « B », ce jour-là

Comme dans le cas précédent, nous résumerons l'essentiel de nos observations en ce qui a trait au local de classe et aux locaux occupés par l'entreprise CFER.

2.2.1. En classe

Les deux locaux de classe ont été aménagés à même la petite usine désaffectée et rénovée suivant les normes pour loger tout le CFER. Outre les deux classes, on a aussi aménagé une petite cafétéria attenante à une classe et un local encore plus petit pour le personnel. Les locaux communiquent entre eux par des aires ouvertes, ce qui présente l'inconvénient d'entendre les bruits de l'usine lorsqu'on est en classe.

La classe dont les bureaux sont disposés en « Assemblée nationale » comporte par ailleurs le mobilier et les outils pédagogiques habituels. Les quatre filles du groupe ont leur pupitre côte à côte. Tableau vert, rétroprojecteur, ampli et système de son. Autres ordinateurs. Chaque élève trouve son journal *Le Soleil* sur son pupitre en entrant. Au-dessus du tableau vert, en noir et blanc, des affiches rappellent certains mots d'ordre, certains objectifs comportementaux : « rigueur, respect, engagement, effort, autonomie ».

Le déroulement de l'activité : le journal

J'entre dans la classe au début de la journée ; c'est le journal. Au début, un seul prof. Un autre vient le rejoindre plus tard. Un troisième est en congé de maladie. Le prof rappelle les consignes : lecture silencieuse pour résumé. On se répartit les sections du journal entre les quatre rangées de pupitre. Un tirage donnera l'ordre de présentation verbale des résumés. Le premier travail consiste à faire un résumé d'article en suivant les rubriques inscrites au tableau. La lecture proprement dite dure dix minutes. On donne aux élèves une procédure de lecture rapide : lire le titre, le début de l'article, la fin et un paragraphe du milieu. Si ce n'est pas assez clair, si on n'en a pas suffisamment pour comprendre de quoi il s'agit, on continue la lecture.

Autres questions pour faciliter le résumé : À quelle sorte de lecteur s'adresse l'article ? S'agit-il d'une nouvelle nationale, internationale, régionale, d'une section particulière : tourisme, sports, etc. ? À la suite d'une période d'échanges sur les trouvailles de chacun, le prof conclut : *La différence entre un élève du CFER et un élève de la polyvalente ? L'élève du CFER se promène avec son journal sous le bras et se tient au courant de l'actualité.*

Pendant la lecture, un prof vient aider un élève à dégager l'essentiel. De quoi parle-t-on en deux mots ? Faire une phrase complète qui résume le contenu en utilisant des mots de l'article à résumer.

Monsieur le conférencier...

À l'occasion de la classe de français, on rédige collectivement une lettre de remerciements au conférencier de la semaine dernière, un juge venu parler du suicide. On commence sur une base individuelle. Trois courts paragraphes. Quand son projet est prêt, l'élève va le saisir sur traitement de texte sans autre consigne.

Pendant la phase de travail individuel, les deux profs se promènent dans la classe pour aider les élèves qui en ont besoin. Pour permettre aux élèves de comprendre comment organiser son propos quand on communique avec quelqu'un, le prof fait mimer quelques conversations téléphoniques improvisées. Une fois les salutations d'usage, on indique à son correspondant pourquoi on appelle. Ici c'est pour remercier le conférencier. Puis on précise pourquoi on le remercie : d'être venu donner une conférence. On ajoute quelques idées précisant ce que l'on a apprécié en particulier. Et on termine par les salutations.

2.2.2. En entreprise

L'entreprise principale de ce CFER consiste dans le recyclage et la récupération de palettes de bois servant au transport en vrac et d'autres types d'emballages de bois. Dans le cas des palettes recyclables, on veille simplement à ce qu'elles répondent aux normes. Autrement, on en fait des étagères de type IKEA, des tables et des meubles de jardin, des composteurs modulaires, des cabanes d'oiseau et, avec les retailles qui ne peuvent servir à rien d'autre, on fait du petit bois d'allumage qui sera vendu dans les marchés de la région.

Les caractéristiques physiques des lieux

Le CFER loge dans une usine désaffectée de moyenne importance et de forme rectangulaire qui a été rénovée suivant les normes pour les besoins de la cause. Les plateaux de travail sont répartis sur toute la surface de plancher qui n'est pas occupée par les locaux. Chaque plateau de travail sert à exécuter une des tâches requises par l'ensemble du processus de recyclage et de récupération : 1) un arrache-clous pneumatique ; 2) un poste pour désassembler les morceaux des palettes brisées ; 3) un poste pour démanteler les palettes irrécupérables ; 4) un poste pour déclouer les diverses composantes ; 5) un poste pour refendre le bois d'allumage ; 6) un poste pour scier le bois d'allumage ; 7) un poste pour débiter le bois en différentes longueurs pour divers assemblages : nouvelles palettes, tables de pique-nique, étagères, etc. ; 8) un poste équipé d'une ébouteuse, scie électrique munie d'une commande numérique ; et enfin 9) un poste d'assemblage avec cloueuse, perceuse, clef pneumatique et autres pour faire l'assemblage selon les commandes du jour.

Parmi les gros outils que les élèves apprennent à utiliser, on note une multi-scie à déligner, une ensacheuse de petit bois, un planeur, une dégauchisseuse, une déligneuse, un « arcadeux », sorte de monstre qui sert à pratiquer sous les palettes des coches permettant de les charger à l'aide des bras du chariot élévateur, un arrache-clous pneumatique.

Le travail de la journée

À ce moment de l'année, au printemps, les élèves savent ce qu'ils ont à faire. Dans le courant de l'après-midi, on fera donc un peu de tout : démantèlement, déclouage, débitage, délignage, assemblage de nouvelles palettes, assemblage de projets spéciaux, ensachage du bois d'allumage. Les consignes de sécurité sont strictes et rigoureusement observées : lunettes, gants, bottes, protège-oreilles, etc. Les élèves travaillent à un rythme soutenu, mais semblent détendus. Ils sont très constants et très appliqués en dépit du caractère répétitif de certaines tâches. Par exemple : faire fonctionner l'ensacheuse de bois pendant deux heures... parsemées de pauses-détente durant lesquelles le prof prend le relais. Je note plusieurs cas d'entraide. Pas de pression pour accroître les cadences.

Trois profs et une technicienne en éducation spécialisée sont présents. Ils font tous la même chose : surveiller les opérations et conseiller les élèves, prendre le relais temporaire d'un élève qui doit s'absenter, travailler aux assemblages de commandes spéciales.

Je n'ai pas eu connaissance qu'il se donnait des consignes de nature pédagogique ou de formation dans l'usine. Ce qui s'expliquerait facilement par le bruit et la nécessité de ne pas distraire les élèves au travail. Un prof m'explique que la « formation préparatoire à l'emploi » et la « formation au marché du travail » proprement dites se font en classe.

Les principaux postes de travail

Parmi les postes de travail auxquels prépare ce CFER, notons :

- préposé(e) au chargement et au déchargement des palettes ;
- préposé(e) au tri et au classement des palettes ;
- préposé(e) au démantèlement des palettes ;
- préposé(e) au déclouage pneumatique ;

- préposé(e) au déclouage manuel ;
- préposé(e) à la fabrication de palettes ;
- préposé(e) à l'entretien de la machinerie ;
- préposé(e) à la scie radiale, à la déligneuse et à la dégauchisseuse ;
- préposé(e) à l'expédition et magasinier ;
- préposé(e) à la réception.

2.3. Le CFER « C », ce jour-là

Comme dans le cas précédent, nous résumerons l'essentiel de nos observations en ce qui a trait au local de classe et aux locaux occupés par l'entreprise CFER.

2.3.1. En classe

Local de classe typique. Une vingtaine de pupitres et de chaises. Disposition de type traditionnel. Pas de pupitre pour le prof. Affiches et tableaux pédagogiques. Tableau vert. Au-dessus, une bannière : « Développer mon bien-être sexuel et des habitudes préventives à l'égard des MTS et de la grossesse ». Commentaire personnel : les temps changent. Dans mon temps, c'était : tout à Jésus par Marie. Huit ordinateurs le long du mur des fenêtres. Deux presses à plastifier.

Le déroulement de l'activité : le journal

Au moment où j'entre dans la classe, deux activités sont en cours. Le journal et la finalisation d'un contrat de plastification. Trois élèves sont assignés à cette tâche, les autres se mettent à la lecture du journal. Ils doivent préparer un résumé d'une nouvelle internationale, d'une nationale, d'une régionale et des éphémérides. Deux élèves préparent la carte de remerciements pour le contrat de plastification. Trois autres plastifient les documents et photos des profs d'art dramatique. Pendant la lecture, le prof aide à la plastification des documents.

Des élèves se portent volontaires pour présenter une nouvelle des diverses catégories. Au moment de la présentation, l'élève donne la référence, le titre et le résumé. Les autres complètent le résumé de leurs commentaires. Par exemple : le dernier attentat-suicide qui a fait 18 morts en Israël.

L'autre classe

Réalisation du contrat de plastification venant des profs d'art dramatique. Au début de la période, Dany, le prof, débute par les petites annonces. Il annonce notamment un « gros » contrat de plastification des profs d'art dramatique. Le prof donne ensuite ses consignes de lecture. Il exige de la discipline, ce qui n'empêche pas la spontanéité des élèves, ni même les blagues. Pendant les présentations, le prof encourage les élèves qui « en arrachent ». Il profite d'un fait divers relatant une descente de la police locale pour de la mari pour faire un brin d'éducation préventive. Par la même occasion, il en profite pour parler d'alcool au volant et d'alcootest, ce qui suscite beaucoup d'intérêt.

Règle générale, les élèves sont à leur affaire. Quelques-uns sont momentanément distraits par la machine à plastifier. Les élèves chargés de rédiger la carte de remerciements reviennent en classe. Le prof se dit satisfait et les élèves vont signer la carte à tour de rôle. Les « plastificateurs » travaillent de façon autonome ; ils savent ce qu'ils ont à faire et comment le faire.

Durant la présentation des nouvelles, les échanges sont nombreux et animés. Un élève résume et les autres complètent. Le résumé des éphémérides est l'occasion de leçons d'histoire. Par exemple, 1541, De Soto découvre le Mississippi. On cherche sur la carte. 1945 : proclamation de la victoire des Alliés en Europe.

Les journaux sont récupérés à la fin de la période pour le recyclage, mais ceux et celles qui veulent le garder peuvent le faire. Ma « voisine » apporte le sien à la maison pour en parler avec ses parents.

2.3.2. En entreprise

Récupération et recyclage du papier et du carton. Les fournisseurs sont de la région. Quatre employés assurent la production à l'année longue puisque les clients fournisseurs produisent toujours du papier à recycler, même durant l'été.

Production de mets de collation vendus au personnel dans les écoles. Aujourd'hui, on fait des muffins, des biscuits, etc. Ce sont les profs qui décident de la production en fonction de ce qui se vend bien. Au début, par exemple, on ne faisait pas de muffins.

Les caractéristiques physiques des lieux

Pour le papier et le carton, il s'agit d'une usine aménagée dans les ateliers de la formation professionnelle. Chaîne de tri de papier et de carton de diverses catégories, deux presses à carton, une presse à papier, tapis roulant d'alimentation, plateaux de tri, deux quais de chargement pour la réception et l'expédition, tracteur de chargement, chariot élévateur, deux tranches à papier pour défaire les livres à recycler.

Pour la cuisine de mets de collation, on a récupéré les cuisines très bien équipées des cours d'économie familiale. Armoires, frigos, chambres froides, cuisinières électriques, fours à micro-ondes, grands plateaux de travail, hottes géantes, tous les ustensiles imaginables.

Le travail de la journée

Travail habituel de recyclage et de récupération. Tri du papier en trois catégories. Préparation de ballots de papier pressé pesant sept à huit cents kilos chacun à l'aide d'une presse hydraulique. Les deux presses à carton sont en activité. Papier blanc, carton et papier brun.

Les consignes de production sont connues des élèves puisqu'ils doivent tous passer par les différents postes de travail selon un horaire préétabli. Aucune consigne qui donnerait à penser que les impératifs de production l'emportent sur les impératifs de formation. Les élèves savent ce qu'ils ont à faire et le font avec application.

Dans la cuisine, les élèves travaillent en équipe. Chaque équipe reçoit sa recette en entrant dans le local et doit la réaliser dans toutes ses étapes, y compris faire la vaisselle et le ménage. Ce matin, une équipe fait des muffins aux carottes et raisins, une autre, des muffins aux pépites de chocolat, une troisième, des biscuits santé et une quatrième, des biscuits au beurre d'arachide.

Les profs insistent beaucoup sur les consignes de propreté : se laver les mains, laver les ustensiles, les plateaux, le maniement des ingrédients. On rappelle aussi certaines consignes de production pour le mélange des ingrédients, la cuisson, etc. Au moment du ménage, la surveillance des profs se fait plus soutenue.

Les élèves savent ce qu'ils ont à faire. Ils sont très appliqués, mais en même temps très décontractés. Bon rythme de travail, conversations animées qui portent tantôt sur la production, tantôt sur d'autres sujets.

On amène les élèves à tour de rôle à l'épicerie afin qu'ils apprennent à calculer le prix de revient.

Les principaux postes de travail

Dans l'usine de recyclage, on a confié certaines responsabilités particulières à deux ou trois élèves plus fiables, plus responsables. Ainsi, Michel est un peu le contremaître ; il connaît toutes les machines et s'est spécialisé dans la presse à ballot de papier qu'il actionne avec aisance. Dans les temps morts, il répond très gentiment et très clairement à mes questions. Lui et un autre élève ont suivi une formation en chariot élévateur. Aujourd'hui, ils ont leurs « classes ».

Dans la cuisine, on travaille en équipe. Les tâches semblent avoir été attribuées au moment de remettre les recettes à faire aujourd'hui. Le prof me dit qu'il y a une rotation pour que les élèves apprennent toutes les tâches du métier.

2.4. Le CFER « D », ce jour-là

Comme dans le cas précédent, nous résumerons l'essentiel de nos observations en ce qui a trait au local de classe et aux locaux occupés par l'entreprise CFER.

2.4.1. En classe

En première, il s'agit d'un local double grandeur, comme si on avait jeté à terre la cloison séparant deux locaux de classe de dimensions régulières. Les pupitres sont disposés sur le modèle « Assemblée nationale », le bureau du prof est à l'avant, sous le tableau vert. Un peu comme le bureau du Président de l'Assemblée nationale. Mobilier scolaire classique. Moniteur de télé mobile. Deux tableaux verts, dont un sur le mur opposé à celui des fenêtres. Deux grandes cartes géographiques, une du monde et une autre du Québec. Deux ordinateurs en action. Les pupitres d'élèves n'ont ni tiroir ni tablette interne. Sur chaque pupitre, un dictionnaire Larousse, le fichier orthographique et le cartable.

En seconde, il s'agit d'un local aux dimensions régulières dont les pupitres sont disposés de façon conventionnelle. Je n'ai pas réussi à savoir pourquoi cette différence dans la disposition des pupitres des deux locaux de classe. Même mobilier scolaire qu'en première.

Le déroulement de l'activité

En première, on aborde les éphémérides dans le journal. Le prof va chercher un complément d'information sur les éphémérides sur Internet. On en écrit quelques-unes dans le cartable et l'on en discute ensuite. On en profite pour faire un peu d'histoire.

Un cours a aussi lieu en seconde. Dans des locaux différents, certains élèves travaillent déjà au laminage de photos et documents, ou encore au déchiquetage de papier.

En première, un prof donne le cours et l'autre assiste, aide les élèves, règle les problèmes d'intendance. Le premier écrit au tableau une sélection d'éphémérides. L'autre aide notamment les élèves à transcrire correctement et proprement les éphémérides que le prof écrit au tableau. Par exemple : en 1999, triple transplantation cœur-foie-rein réalisée en première mondiale, à Göttingen en Allemagne. Une fois que les élèves ont bien noté, le prof pose des questions pour vérifier à quel point ils ont compris. Qu'est-ce qu'une transplantation ? Où est située l'Allemagne ? Göttingen ? Ici, au Québec, est-ce qu'on a des produits d'Allemagne ? Des voitures ? Lesquelles ? Quelle est la monnaie d'Allemagne depuis septembre 2002 ? Y a-t-il d'autres pays qui ont l'euro comme monnaie ? Lesquels ?

Les profs profitent des éphémérides pour échanger sur des sujets tels l'Allemagne, l'Europe, la médecine et plus particulièrement les transplantations. Autre exemple : en 1997, on a rebaptisé le Centre civique de Pittsburgh du nom de Mario Lemieux. Le prof en profite pour donner quelques notions de toponymie. Pourquoi donne-t-on le nom de quelqu'un à une place, à une rue, à un lac, à une région ? Comment procède-t-on ?

Les élèves sont dociles, attentifs et appliqués. Ils répondent spontanément aux questions, mais ils peuvent aussi utiliser les notes de cours dans le cartable pour ne pas dire « n'importe quelle niaiserie ». Ils posent aussi des questions spontanées. Par exemple : Pourquoi c'est illégal de vendre des organes humains ? Un élève distrait est rappelé à l'ordre. Dès la cloche, les élèves se ruent spontanément vers la sortie, mais sans bousculade.

L'autre classe

En seconde, le prof revient sur une question plus ou moins réussie d'un examen récent. L'assurance-emploi. Le montant maximal hebdomadaire est de 413 dollars. On parle aussi du pourcentage de prestations, etc. Pour le reste de la période, on travaille dans le fascicule de mathématiques : calcul de cotisations syndicales, etc. Apprentissage de notions d'arithmétique courantes. Prestations d'assurance-emploi, cotisations syndicales, problèmes d'organisation du travail, avantages de la syndicalisation, etc.

À l'occasion des questions de calcul de la cotisation syndicale, on en profite pour comparer le travail au noir et le travail déclaré, et pour parler de syndicalisation. On part des expériences de travail à temps partiel des élèves.

On passe ensuite à des exercices du fascicule sur les divers métiers qui ne devraient pas avoir le droit de grève, par exemple. On demande d'abord aux élèves leur point de vue personnel. Une fois les points de vue exprimés, le prof fait le bilan des réponses et parle des rares métiers qui n'ont effectivement pas le droit de grève et des autres moyens de pression dont ils peuvent disposer légalement.

Les élèves suivent, répondent aux questions, posent des questions. Un exemple amusant de réponse d'élève sur les métiers qui ne devraient pas avoir le droit de grève : les employés de Radio-Canada parce qu'ils sont bien payés !

2.4.2. En entreprise

J'ai visité trois sites d'entreprise : un centre de tri du papier, un local pour le laminage de photos et de documents, et un autre attenant où l'on procède au déchiquetage de papiers administratifs confidentiels. Depuis la semaine précédant mon passage, on a ajouté le recyclage de la quincaillerie de Bell Canada qui se fait dans le centre de tri.

Le centre de tri a été aménagé dans un ancien atelier de formation professionnelle. Les deux autres locaux sont dans la polyvalente. Parmi les grosses pièces d'équipement du centre de tri, une presse hydraulique, une pesée électronique, un coupe-fil industriel pneumatique et deux chariots élévateurs. Dans les deux autres locaux qui sont d'anciens locaux de classe, il y a des presses à laminer de différents

formats, des tables de finition, de même qu'une déchiqueteuse gros format. La pellicule à plastifier arrive en gros rouleaux fixés au mur. Un lavabo sert au nettoyage des divers outils.

La nature des activités d'entreprise

Dans le centre de tri, on avait reçu la veille un premier conteneur de quincaillerie de Bell : câbles et fils de toutes sortes, morceaux de plomb et autres métaux plus ou moins précieux, composantes électroniques, acide, carton, aluminium. Dans le travail de récupération auquel les élèves sont initiés, le principe de base est de réduire au minimum ce qui ne sera ni recyclable ni récupérable.

Aujourd'hui, on fera d'abord du tri de papier et de carton, puis on passera au matériel de Bell. Le papier et le carton arrivent dans des bacs roulants qui sont vidés sur un tapis roulant qui alimente un plateau de tri où chaque élève fait le tri d'une catégorie de papier ou de carton en particulier et l'envoi dans un contenant approprié. Le dernier arrivage comportait une trentaine de bacs roulants. Les fournisseurs de papier et de carton sont les écoles et le centre administratif de la commission scolaire. Pour ce qui est du carton, il en vient aussi d'entreprises voisines sous forme d'emballage

Le travail de la journée

Au centre de tri, avant d'entreprendre le tri du matériel de Bell Canada, on finit des tâches de recyclage de papier et de carton, notamment celle d'attacher les ballots de papier qui sortent de la presse et de les transporter dans les camions à l'aide de chariots élévateurs. C'est la première fois qu'on fait le tri du matériel de Bell Canada. Il y a donc bien des choses et des procédures à mettre en place. Le début de la période consiste à préparer les divers contenants, à les peser et à y inscrire le poids à vide, et à tout mettre en place. On organise ensuite les diverses tâches et on y affecte les élèves.

Dans le local de laminage, les élèves s'adonnent aux diverses opérations reliées au laminage, y compris le traitement des commandes reçues, l'emballage du produit fini, le calcul du prix de revient, du prix de vente, la facturation, etc. Des élèves procèdent à la finition, à la peinture et au sablage fin des bordures et contours.

Dans le local de déchiquetage, deux élèves procèdent au déchiquetage de dossiers, de livres et de périodiques à recycler. Dans les opérations de laminage et de déchiquetage, les élèves savent ce qu'ils ont à faire et ils le font avec sérieux et application. Les profs surveillent, mais ils aident aussi à l'occasion. Une prof fait les dernières vérifications de qualité et emballe les laminés pour livraison.

La nature des consignes de production

Comme on fait le tri de la quincaillerie de Bell pour la première fois, le temps consacré aux consignes et à l'organisation du travail est important. Une partie de ces consignes ont été données en classe. Le prof explique qu'une certaine partie du stock retourne à Bell Canada nettoyé, qui le rachète et le recycle elle-même. C'est le cas notamment des fils de toutes sortes et de tous calibres. L'autre partie du matériel restera au CFER qui le revendra sous différentes formes, notamment par la récupération des métaux tels l'aluminium, l'acier et même l'or de certaines composantes électroniques. Ce qui n'est absolument pas recyclable ou récupérable est vendu à une entreprise spécialisée au prix de 75 dollars la tonne. Calcul rapide : 100 tonnes égalent 7 500 dollars. Le prof profite de l'occasion pour parler des revenus possibles et des dépenses à venir pour cette nouvelle « entreprise ».

On explique aux élèves qu'il faut peser les contenants à vide et inscrire le poids bien en vue sur le contenant. Le chariot élévateur apportera le contenant plein à la pesée et, pour savoir le poids du matériel recyclé, il suffira de soustraire le poids du contenant du poids total au cadran ! On rappelle les consignes de sécurité pour ce genre de travail, notamment les gants et les lunettes de sécurité. Sur le tas se trouvent de gros contenants de carton. Un des profs enseigne à un élève comment les démembrer de façon sécuritaire avec un outil spécial. Ailleurs, on explique à trois élèves comment reconnaître les divers types de métaux. Le fer à l'aide d'un aimant, l'aluminium, le cuivre et le plomb.

2.5. Le CFER « E », ce jour-là

Comme dans le cas précédent, nous résumerons l'essentiel de nos observations en ce qui a trait au local de classe et aux locaux occupés par l'entreprise CFER.

2.5.1. En classe

Local de classe typique, très propre, très bien éclairé par de grandes fenêtres sur deux murs formant un coin du bâtiment. Disposition des pupitres du type « Assemblée nationale ». Un des profs m'explique l'importance qu'ils accordent à la propreté de la classe, à l'ordre et même à l'alignement des pupitres. Le postulat sous-jacent est que des habitudes d'ordre se répercutent sur les habitudes de travail, et même de travail intellectuel. Pupitres mobiles. Pas d'ordinateurs dans la classe. À l'arrière d'un local de classe plus grand que d'habitude se trouve la caravane de la récupération. Au-dessus du tableau vert, une bannière annonce : « Ma liberté, mon choix, mes objectifs entre médiocrité et excellence ». Dans le coin gauche, en haut les commanditaires : L'Impériale, Noranda, la Société Saint-Jean-Baptiste, l'Union-Vie, Desjardins, Co-op, etc.

Le déroulement de l'activité

Ce sera d'abord le journal, puis du travail dans le cartable sur la section 3.12 du programme : Conception de l'homme. Le journal commence par une période de lecture silencieuse. Pendant ce temps, le prof inscrit au tableau vert les trois catégories de nouvelles que les élèves doivent couvrir. Durant les échanges qui vont suivre, le prof va questionner des élèves sur chacun des trois types de nouvelles. Par exemple : Qu'est-ce qu'on va faire pour accentuer la coopération entre le Canada et l'Union européenne pour lutter contre le terrorisme ? Rappel d'une nouvelle d'hier sur le même sujet : Quel est l'autre leader international qui s'est rallié à la lutte contre le terrorisme ? À la surprise du prof, un élève répond : Yasser Arafat ! Nouvelles nationales, on échange sur les pots-de-vin, le lobbying, le favoritisme. Un élève donne spontanément le cas des patineurs Salé et Pelletier qui ont été victimes du favoritisme d'une juge.

Ce jour-là, il y a deux profs en classe. Un des deux semble responsable de l'activité, ce qui n'empêche pas l'autre d'intervenir. Ainsi, aux nouvelles locales, ce prof souligne les performances de l'équipe locale de la Ligue junior majeure du Québec.

La nature des consignes pédagogiques

En entrant dans la classe, les élèves savent ce qu'ils ont à faire et le font avec sérieux et application. Au terme de la période de lecture silencieuse, le prof demande aux élèves de sortir une feuille blanche

de leur cartable. Le prof écrit alors le titre d'une nouvelle internationale, d'une nationale et d'une locale. Les profs animent les échanges sur les nouvelles dont les titres sont écrits au tableau. Un prof demande aux élèves le sens du sigle GRC. On commente aussi abondamment les performances de l'équipe locale du Junior majeur et la signification d'une victoire lors du prochain match.

Le comportement des élèves

Avec une discipline exemplaire, les élèves prennent chacun leur exemplaire du journal et s'installent à leur pupitre pour la lecture silencieuse sans autre consigne. Même après quinze minutes de lecture silencieuse, ils sont encore tous très attentifs à leur lecture, très concentrés. C'est à voix basse qu'ils demandent l'aide d'un des profs ou qu'ils échangent brièvement entre eux. Au début de la période d'échanges, les interventions sont hésitantes, mais à la fin, le prof doit donner la parole à tour de rôle.

Dans la deuxième partie du cours, on travaille des questions relatives à la conception de l'homme et plus particulièrement celle du « Mieux se concevoir ». Ce matin, on travaille la proposition : « Je n'aurai probablement pas de diplôme d'études secondaires », que les élèves doivent écrire dans le cartable avec toute la précision exigée ! Le prof commente ensuite en précisant que seulement quatre élèves du CFER ont obtenu leur DES depuis le début du CFER, en 1992 ! Dans le cartable, les élèves ajoutent : *C'est un handicap sérieux.*

- parce que j'aurai plus de difficulté à trouver un emploi ;
- parce que je devrai toujours prouver que je suis un aussi bon et même un meilleur travailleur que les autres.

Commentaire du prof : *On vous forme en ce sens et en particulier par la formation en entreprise. Vous devrez compenser votre manque de diplôme par d'autres qualités de travailleur que peut-être même les élèves de secondaire V n'auront pas, des qualités qui feront que, sur votre terrain, vous serez les meilleurs.*

- Parce que j'occuperai un emploi moins bien rémunéré.

Les élèves écrivent encore dans leur cartable et avec la même précision et la même minutie :

Cela n'empêche pas d'être un humain comme n'importe quelle autre personne. Je demeure libre parce que j'ai le choix entre développer mon potentiel au maximum ou ne pas le développer. Entre la médiocrité et l'excellence.

- Je suis capable de me fabriquer moi-même.
- Je suis capable de me prendre en main.
- Je suis capable de me fixer des objectifs.

2.5.2. En entreprise

Ce CFER comprend « six entreprises » : la quincaillerie de ligne électrique (Hydro-Québec et Bell Canada), le recyclage de contenants et de palettes de bois, le recyclage de métaux de rebuts en provenance d'Hydro et de Bell, la location de kiosques de congrès et la plantation d'arbres pour des organismes publics et communautaires. En plus du personnel enseignant, le CFER compte trois employés, un qui s'occupe de la caravane et deux affectés aux entreprises. On compte aussi une secrétaire et un technicien contremaître.

Les caractéristiques physiques des lieux

Il s'agit d'un grand bâtiment rectangulaire de type usine. L'avant comporte deux étages. Au rez-de-chaussée, les locaux administratifs, les locaux pour les élèves et ceux de la direction du Réseau. À l'étage, les locaux de classe, la salle commune des professeurs et d'autres locaux utilitaires. L'arrière du bâtiment ne compte qu'un seul étage de hauteur industrielle ; il loge les entreprises. La partie entreprise comporte, outre une cour d'entreposage, quatre sections : une pour la quincaillerie de Bell, les métaux et le bois ; une en forme de corridor où l'on trouve les quais de chargement et de déchargement ; et deux qui abritent les différents plateaux de travail pour le recyclage de la quincaillerie de ligne électrique d'Hydro-Québec, soit le nettoyage au jet de sable, le démontage, le tri, la peinture protectrice de pièces galvanisées, etc.

Parmi les pièces d'équipement dont le local est doté, on note des presses hydrauliques, des chariots élévateurs, des clés de démontage pneumatique, des cabinets de sablage au jet de sable, un atelier de peinture, des bacs et des contenants de toutes sortes, des couteaux hydrauliques, etc.

Le travail de la journée

Tri d'un chargement de Bell Canada, désassemblage de contenants de bois, démontage de certaines pièces de Bell Canada pour récupérer les métaux de rebut, démontage des disjoncteurs de ligne de haute

tension, sablage au jet de sable de pièces oxydées ; peinture antirouille de certaines pièces galvanisées, pressage de ballots de fils triés à recycler.

Les principaux postes de travail

Dans l'entreprise, les profs se partagent les divers postes stratégiques et travaillent généralement seuls. Les consignes de production de nouvelles entreprises comme Bell Canada sont données au fur et à mesure du déroulement des opérations. Les élèves connaissent les consignes de plus vieilles entreprises telles que Hydro-Québec.

Le prof avait donné en classe les affectations aux divers plateaux de travail aux élèves de première année pour le reste de l'avant-midi. Au début de la période, on continue le tri du chargement de Bell Canada déjà commencé parce qu'un nouveau chargement en provenance de Sherbrooke arrive cet après-midi. Les consignes de sécurité pour le sablage au jet de sable et pour la peinture sont répétées aussi souvent que nécessaire. Gants, lunettes, minutie et concentration, etc. Un prof enseigne l'usage de la presse hydraulique pour les ballots de fils électriques à recycler.

Les élèves ne sont pas affectés à une seule tâche pour toute la période. Il y a des réaffectations au fur et à mesure des besoins. Ici encore la règle s'applique : au CFER, tout le monde fait un peu de tout. Par exemple, les élèves qui avaient commencé la période à la quincaillerie d'Hydro-Québec se retrouvent au milieu de la période au tri du matériel de Bell Canada.



Le questionnaire aux élèves

Présentation

Une des impressions les plus vives que j'ai ressenties au sortir de ces visites, et en particulier des entrevues avec les élèves, se résumerait ainsi : *Le message passe !* J'étais en effet ébahi de voir jusqu'à quel point ces élèves vivent à leur manière ce qui est proposé par les fondateurs du mouvement et la direction du Réseau. Invités à dire ce que cela signifie pour eux d'être au CFER, comment ils vivent l'expérience, ils s'approprient et reprennent dans leurs termes les objectifs et les effets escomptés fixés par les fondateurs du mouvement tels qu'ils apparaissent notamment dans le matériel pédagogique mis à la disposition des enseignants. Pour moi, cela signifie deux choses : 1) le message « théorique » du CFER est vivable ; 2) les enseignants l'ont bien compris et bien transmis.

Cela étant dit, je m'en voudrais que mon enthousiasme amène le lecteur et la lectrice à conclure que ces élèves emporteront nécessairement avec eux, dans la vie active, tous les bénéfices du CFER et transposeront inmanquablement ces apprentissages jusque dans leur vie de travail et d'adulte. Une chose est ce qui se passe quotidiennement au CFER, une autre chose est ce qui se passera plus tard, une fois que les élèves auront quitté le CFER. Autrement dit, en constatant jusqu'à quel point ces jeunes vivent l'expérience CFER comme elle avait été pensée, je ne fais pas pour autant le pari de la transférabilité des acquis du CFER dans l'avenir.

Comme sociologue, je sais fort bien que tout projet éducatif repose sur ce postulat de transférabilité. Tout ce que l'école dit et fait est présumé préparer à la vie de travail et surtout à la vie de citoyen. Mais les données de la présente recherche ne permettent pas de statuer sur ce postulat. Elles ne valident pas, par exemple, la mission d'insertion sociale et professionnelle du CFER. Seule une relance systématique¹ permet de vérifier le bien-fondé des postulats de transférabilité à la vie d'adulte et à la vie de travail qui sont le fondement même de toutes les formes d'éducation scolaire. Pour l'instant, mon enthousiasme signifie simplement que les élèves m'ont semblé faire les apprentissages prévus par ce projet pédagogique et les faire de la manière prévue. Ce qui est déjà pas si mal !

Chose plus étonnante encore, le questionnaire aux élèves confirme l'impression que j'ai ressentie en interviewant les élèves : le message passe ! Dans les valeurs que les élèves expriment dans leurs réponses, on retrouve en effet, sous une forme à la fois fidèle et personnalisée, les intentions des fondateurs du mouvement de même que les objectifs que les enseignants fixent à leur intervention pédagogique au CFER. Ceux et celles que la question intéresse trouveront en annexe le questionnaire proprement dit, et dans le chapitre 5 les explications relatives à sa construction et à sa validation.

1.1. Les caractéristiques générales des répondants

Le tableau 1 nous indique qu'un total de 88 élèves sur 114 présents au moment de l'enquête, soit 77,2 %, ont accepté de répondre au questionnaire, ce qui représente un taux élevé de participation. Il faut

1. Un projet en ce sens est en voie de réalisation à la Chaire de recherche CFER, à l'Université du Québec à Trois-Rivières.

signaler que, parmi les non-répondants, il se trouve une proportion indéterminée d'élèves absents du CFER au moment de l'administration parce qu'ils étaient partis faire l'animation de la caravane. Soixante-deux répondants, soit 70,5 %, sont des garçons, et 26 des filles. Trois ont moins de 16 ans, 31 ont 16 ans et 54 (61,4 %) ont plus de 16 ans, le plus âgé des répondants ayant 21 ans.

TABLEAU 1 *Les caractéristiques générales des répondants au questionnaire*

Taux de participation au questionnaire		
Présents au moment de l'enquête	N répondants	% participation
114	88	77,2
Âge des élèves de l'échantillon		
Âge des répondants	N	%
Moins de 16 ans	3	3,5
16 ans	31	34,1
Plus de 16 ans	54	61,4
Total	88	100,0
Sexe des élèves de l'échantillon		
Sexe	N	%
Masculin	62	70,5
Féminin	26	29,5
Total	88	100,0
Situation scolaire des répondants		
Situation scolaire	N	%
En première année	53	60,2
En deuxième année	35	39,8
Antécédents scolaires		
	N	%
Chemineurs particuliers continus	33	37,5
Autres provenances	33	37,5
Secteur régulier	28	31,8

Cinquante-trois élèves en étaient à leur première année et 35 à leur deuxième année. Parmi ceux-ci, deux élèves précisait qu'ils en étaient à leur troisième année. À la question de savoir où ils étaient dans le système scolaire avant d'entrer au CFER, on obtient des résultats qu'il faut interpréter avec réserve pour ceux qui disent venir du secteur régulier. En effet, 33 (37,5 %) d'entre eux étaient aux cheminements particuliers continus avant d'arriver, 33 autres venaient de diverses filières, et 28, soit 31,8 %, disaient venir du secteur régulier. Ce qui étonne d'autant plus que certains de ces élèves ont répondu à cette question qui leur demandait « Dans quel genre de classe étais-tu avant d'entrer au CFER ? » en donnant non pas un type de classe ou de cheminement, mais un nom d'école, en l'occurrence une école secondaire « régulière » dans laquelle pouvaient fort bien loger les classes spéciales du secteur de l'adaptation scolaire, comme c'est souvent le cas.

1.2. Les perspectives d'avenir

Le premier bloc de questions se rapportait à ce que l'on pourrait appeler « les perspectives d'avenir » des élèves avant et depuis le CFER. Il comportait deux questions, chacune d'elles étant doublée d'une dimension rétrospective qui permet de connaître et de comparer l'état de la situation visée par la question avant l'entrée au CFER et ce qu'elle est devenue depuis que le répondant est au Centre. Voici donc quel était le libellé de ces doubles questions :

- Avant d'entrer au CFER, le métier que tu voulais faire plus tard, c'était ...
 - Depuis que tu es dans un CFER, le métier que tu veux faire plus tard, c'est ...
- Et de façon plus générale,
- Avant d'entrer au CFER, je voyais l'avenir ...
 - Depuis que je suis au CFER, je vois l'avenir ...

En comparant le métier que les répondants voulaient exercer plus tard avant d'entrer au CFER et celui qu'ils veulent exercer maintenant qu'ils sont au CFER, on obtient une mesure classique de l'évolution du niveau d'aspiration professionnelle. En reportant leur choix sur une échelle de prestige socioprofessionnel comme celle de Bernard Blishen, il est possible d'obtenir une mesure fiable du niveau

d'aspiration lui-même. On peut ainsi déterminer si ces aspirations sont à la hausse, à la baisse ou, au contraire, si elles se sont maintenues au même niveau durant ce laps de temps.

TABEAU 2A Évolution des aspirations professionnelles des élèves durant leur séjour au CFER

Aspirations professionnelles	N	%
• À la hausse	19	22,4
• Aucun changement	48	56,5
• À la baisse	18	21,2
• Non réponse	3	–
• Total	88	100,0

Les réponses à ces questions ont donc été codées de la manière suivante :

- a) Toute réponse qui indiquait que les aspirations professionnelles d'un élève se situaient plus haut dans l'échelle de Blishen que celles qu'il avait avant d'arriver au CFER, donc un niveau d'aspiration à la hausse, recevait le code 1.
- b) Toute réponse indiquant que les aspirations professionnelles d'un élève se maintenaient au même niveau avant et depuis le CFER recevait le code 2.
- c) Toute réponse indiquant que les aspirations professionnelles d'un élève se situaient plus bas dans l'échelle de Blishen depuis son arrivée au CFER, donc un niveau d'aspiration à la baisse, recevait le code 3.

Exemples de réponses codées 1 :

- Avant : *Mécanicien de marine* – Depuis : *Soldat de l'infanterie*.
- Avant : *Camionneur* – Depuis : *contremaître dans une entreprise*.
- Avant : *Travailler dans une garderie* – Depuis : *avoir ma garderie*.
- Avant : *Je ne savais pas* – Depuis : *Monitrice*.

1.3. Un mot sur la signification de nos résultats

Comme c'est le cas des autres démarches rétrospectives de l'enquête, il est postulé que les changements, s'il y en a, sont associés au (sinon causés par le) séjour au CFER, la base de ce postulat étant que tous les autres facteurs susceptibles d'influencer la situation étaient demeurés constants. Et cela, que les changements survenus soient pour le meilleur ou pour le pire. Autrement dit, si le changement observé dans la perception que l'élève a de la récupération, par exemple, va dans le sens d'une détérioration, il est présumé que ce changement est associé, voire « causé » par le séjour au CFER, toutes choses étant égales par ailleurs.

Il est utile de préciser ici que la question de la causalité en recherche ne se règle pas comme telle par des chiffres. Elle peut se régler seulement par l'analyse de la nature des variables en cause au moment de la discussion des résultats obtenus. Un exemple permettra de mieux comprendre cette question du lien de causalité entre deux facteurs.

Les premières associations entre l'incidence du cancer du poumon et la cigarette n'étaient pas des associations « causales » en ce sens qu'elles ne démontraient pas que l'un des deux facteurs était la « cause » de l'autre. Ce n'était que de simples relations statistiques, des corrélations, n'indiquant à ce moment qu'une seule chose, soit le degré d'association entre ces deux facteurs, degré d'association qui, en l'occurrence, était élevé. Ce n'est qu'ultérieurement et à travers d'autres recherches qu'on a démontré que cette forte association était effectivement une association causale, le tabac étant reconnu expérimentalement comme cause du cancer.

Une partie de nos résultats note simplement une forte association entre le comportement observé et le séjour au CFER. D'autres résultats vont plus loin et ont une valeur causale plus probante dans la mesure où l'on a tenté, à travers ce que nous avons appelé une démarche rétrospective, d'établir d'abord l'état de la situation avant l'arrivée au CFER. Dans ces cas, il devenait possible d'isoler l'effet du facteur « séjour au CFER ». Quand un élève dit qu'*avant d'entrer* au CFER, il ne voyait pas où il s'en allait et que, *depuis qu'il est* au CFER, il voit l'avenir de façon plus claire et plus optimiste, on est justifié d'attribuer ce changement au fait d'avoir séjourné dans un CFER.

En ce qui concerne l'évolution des perspectives d'avenir de nos répondants, on peut donc présumer que les résultats observés sont attribuables au séjour dans le CFER. Ainsi, 19 répondants sur 88, soit 21,6 %, ont maintenant des aspirations professionnelles plus élevées qu'avant, c'est-à-dire qu'ils aspirent aujourd'hui à exercer un métier qui se situe quelques degrés plus haut dans l'échelle de Blishen. Je dis « quelques degrés » puisque l'on n'observe pas d'écarts importants encore moins irréalistes entre les deux temps de l'expression de ces aspirations. Un écart irréaliste pour ces jeunes, ce serait par exemple d'être passé de journalier dans l'industrie aéronautique à ingénieur en aéronautique en l'espace d'un an ou deux. Je n'ai repéré que quelques cas du genre sur lesquels je reviendrai brièvement.

Quarante-huit autres élèves maintiennent au CFER le niveau d'aspirations professionnelles qu'ils avaient avant d'y arriver. Autrement dit, le séjour au CFER ne semblerait pas avoir eu d'influence ni positive ni négative sur le niveau de leurs aspirations professionnelles. Enfin, 18 élèves auraient vu le niveau de leurs aspirations baisser depuis leur entrée au CFER. En d'autres termes, ces élèves (20,5 %) aspireraient aujourd'hui à un métier se situant quelques degrés plus bas dans l'échelle de prestige socioprofessionnel que celui auquel ils songeaient avant d'entrer au CFER.

1.4. Confession d'un sociologue du siècle ... La pénitence ?

Que peut-on conclure de tout cela ? La première chose qui s'impose est que je dois me confesser d'avoir subi, comme sociologue, une influence indue dans la formulation même de ces questions et dans la décision d'aborder les projets d'avenir de ces élèves suivant la problématique dite des aspirations scolaires et professionnelles. J'ai bien dit me confesser, parce que, selon l'idée que je me fais aujourd'hui de l'analyse sociologique, j'ai commis une faute. Cette problématique sociologique, qui a des filiations évidentes avec *l'American Dream* qu'elle ne s'avoue pas, est en effet une composante essentielle d'une plus vaste problématique dite de la mobilité sociale qui est typique de l'outillage conceptuel du courant de pensée de la sociologie américaine connu sous le nom de fonctionnalisme. Selon cette vision du monde, le bonheur et en fin de compte le salut... sur cette terre sont dans l'amélioration de votre statut social. Et qui dit amélioration du statut social dit nécessairement ascension vers le haut de la stratification sociale. On peut considérer cette théorie comme une tentative de

systematiser le mythe du *self-made man* et de le traduire dans des termes un peu plus techniques. Puisque Rockefeller l'a fait, tout le monde peut le faire, tout le monde devrait aspirer à le faire. Monter dans l'échelle sociale devient le destin de tous, et l'école plus que toute autre institution sociale doit contribuer à développer chez les élèves l'irrésistible désir de mobilité ascendante. Il est présumé que plus vous serez instruit, plus vous aspirerez au sommet de la pyramide sociale et plus vous prendrez les moyens pour y arriver.

À force de creuser cette philosophie sociale déguisée en outil d'analyse sociologique, il m'était venu à l'esprit cette caricature. Tous les individus ayant répondu à l'appel des sommets, il ne reste plus personne à la base, donc plus de base à la pyramide qui devient une pyramide renversée reposant sur sa pointe ! Plus d'indiens, tous des chefs ! C'est dans ce dédale philosophico-idéologique que je me suis laissé entraîner et que je me suis laissé prendre au piège, j'en conviens. Même si j'avais pris, il y a longtemps déjà, une sérieuse distance critique à l'endroit de la « doctrine » de la mobilité sociale, je confesse y avoir succombé quand est venu le temps d'étudier les projets d'avenir des jeunes céfériens.

Naviguant sur le pilote sociologique automatique de mes anciennes déformations professionnelles, j'ai présumé qu'un séjour au CFER allait élever les aspirations scolaires et professionnelles de tous les élèves, ou au moins d'une majorité d'entre eux. Pire encore, j'ai bâti cette partie du questionnaire en conséquence, dans le secret espoir que les élèves, en répondant, vérifieraient mon hypothèse et crieraient à la face du monde qu'ils sont, eux aussi, en mobilité sociale ascendante. C'était mal connaître le CFER, et mal connaître aussi ce type d'élèves. Péché avoué, péché pardonné, nous disait-on au temps de notre religieuse enfance. Par conséquent, je m'attends à ce que la pénitence soit douce. Pour ma pénitence, je m'engage à faire un examen approfondi de la pédagogie céférienne et de ses projets sur les horizons des élèves. Ce que je fais sur-le-champ, tout de suite après avoir plaidé brièvement des circonstances atténuantes.

Le fait d'avoir été influencé à mon insu par cette problématique sociologique fonctionnaliste de la mobilité sociale m'étonne d'autant plus que deux raisons s'y opposaient. La première étant que je ne suis plus, depuis belle lurette, un sociologue d'obédience fonctionnaliste, surtout pas du fonctionnalisme américain, même si je reconnais que, sur certaines questions autres que celle qui nous intéresse présen-

tement, la problématique fonctionnaliste a pu apporter un éclairage utile à la compréhension de certains phénomènes sociaux dans la mesure où on la décontaminait de l'idéologie de *l'American Dream*.

Mais la deuxième raison pour laquelle je dois confesser avoir subi cette influence indue est beaucoup plus sérieuse, voire plus inquiétante parce qu'elle dénote que, au moment où j'ai choisi d'aborder la question des projets d'avenir de ces élèves, selon les perspectives d'une école sociologique à laquelle je n'appartiens plus depuis longtemps, et de formuler mes questions suivant sa problématique des aspirations professionnelles, j'ignorais complètement une dimension essentielle de la perspective pédagogique propre au CFER. C'est ce que j'appelle aujourd'hui la « réalpédagogie », par analogie avec le concept de « réalpolitik » que le dictionnaire définit ainsi :

Politique internationale basée sur des considérations de rapports de force et de possibilités concrètes, sans influence idéologique. Politique visant l'efficacité sans considération de doctrine (*Le Robert*).

Dans cette perspective, je définis la « réalpédagogie » comme :

[...] une pédagogie qui n'est pas fondée sur une théorie ou une idéologie particulière de l'être humain ou de l'enfant, ni même de l'intervention pédagogique, mais plutôt sur une vision réaliste des gens et des choses, basée sur les possibilités concrètes et partagée par les enseignants et les élèves..

Dans une des entrevues qu'il m'a accordées, Normand Maurice résume ainsi le propos qu'il tient aux élèves sur cette question :

Tu n'auras pas de diplôme ; ça réduit le niveau de vie, mais ça ne réduit pas le degré d'humanité.

Et un peu plus loin :

Tu n'auras pas de diplôme ; c'est un handicap sur le plan social, mais pas sur le plan humain. Il faut que tu te reprennes sur d'autres choses. Sur tes qualités humaines [...]

À la limite, on pourrait dire de la réalpédagogie que c'est une forme de pragmatisme, mais comme il y a dans la notion de pragmatisme l'idée d'une doctrine qui ferait alors de la réalpédagogie une doctrine du réalisme pédagogique, une sorte de doctrine de l'anti-doctrine, je renonce à utiliser ce mot pour caractériser la pédagogie des CFER. Car, dans l'état actuel des choses, le Mouvement des CFER est tout sauf une doctrine. Et je n'hésite pas une seconde à orner ce constat d'un jugement de valeur que je justifierai le moment venu : le CFER n'est pas une doctrine et c'est fort bien ainsi !

À ce stade-ci, j'ajoute simplement que c'est un contact soutenu avec le Mouvement des CFER qui devait me faire perdre par la suite cette conviction inébranlable qui me faisait croire que tous les enfants de la Terre (avec un grand T) se destinaient à l'Université (avec un grand U)! Jusque-là, je tenais pour impensable et inavouable qu'un esprit progressiste soutienne que l'idéal de l'égalité des chances puisse déboucher pour certains sur d'autres voies que l'enseignement supérieur. En introduisant dans mon questionnaire une mesure de l'évolution du niveau des aspirations professionnelles des élèves entre deux périodes, je présumais que le CFER aussi, comme toutes les institutions éducatives dignes de ce nom (du moins, le pensais-je à l'époque), devait concourir à hausser l'idéal des enfants moins favorisés, notamment à travers le niveau de leurs aspirations scolaires et professionnelles, fût-il totalement irréaliste et complètement déconnecté.

En réalité, nous le verrons plus loin, le Mouvement des CFER, sans aller dans une direction qui serait diamétralement opposée à celle du mythe du *self-made man*, a fait de la nécessité de « reconnaître ses limites » un des deux volets de sa mission en ce qui concerne la formation personnelle des élèves.

Puisque le moment paraît venu de faire pénitence pour le péché d'avoir assigné au CFER un objectif qu'il n'a jamais prétendu poursuivre et de l'avoir accusé de ne pas avoir atteint cet objectif que je lui avais « inventé » de toutes pièces, je nuancerai singulièrement ces premiers résultats sur les prétendues « faibles » aspirations des élèves des CFER, en les réinsérant dans le contexte plus global des réponses obtenues à deux autres questions, dont la deuxième du bloc des questions relatives aux perspectives d'avenir de l'élève du CFER. Voyons donc ce que cela donne.

1.5. Ne pas confondre réalisme et défaitisme

Cette deuxième question, on l'a vu plus haut, demandait à l'élève comment il entrevoyait l'avenir de façon générale dans un premier temps d'abord, c'est-à-dire avant d'entrer au CFER, puis dans un deuxième temps, depuis qu'il est au CFER. Les réponses ont été codées de la manière qui suit :

- a) Toute réponse qui indiquait que les perspectives d'avenir s'étaient améliorées et s'étaient précisées dans le deuxième temps par rapport à ce qu'elles étaient avant d'entrer au CFER était codée 1.

- b) Toute réponse qui indiquait que les perspectives s'étaient maintenues dans l'état où elles étaient avant d'entrer au CFER était codée 2.
- c) Toute réponse qui indiquait que les perspectives s'étaient détériorées depuis l'entrée au CFER était codée 3.

Exemples de réponses indiquant une amélioration des perspectives d'avenir :

- Avant : *Pas beaucoup de portes ouvertes pour le travail* – Depuis : [...] *Avec plus de portes pour le travail.*
- Avant : *Comme la plus normale des choses* – Depuis : *Pleine de bonnes et de mauvaises surprises.*
- Avant : *Plat* – Depuis : *Un peu différent.*
- Avant : *Sans issue ; je ne pensais pas pouvoir travailler un jour* – Depuis : *Comme un rêve qui se réalise.*

TABLEAU 2b *Évolution des perspectives d'avenir des élèves durant leur séjour au CFER*

Perspectives d'avenir	N	%
• Amélioration	51	66,2
• Aucun changement	18	23,4
• Détérioration	8	10,4
• Non-réponse	11	–
• Total	88	100,0

Le tableau 2b donne les résultats commentés ci-après. À noter que 11 répondants n'ont pas répondu à cette question ou ont donné une réponse trop imprécise pour être codée. Des 77 élèves qui ont donné une réponse significative, 51 (66 %) ont indiqué qu'ils voyaient l'avenir de façon plus positive depuis qu'ils sont au CFER. Dix-huit (20,5 %) disent que, depuis leur arrivée au CFER, leur façon d'envisager l'avenir est demeurée ce qu'elle était avant, tandis que seulement huit (9,1 %) disent qu'ils voient l'avenir de façon plus pessimiste depuis qu'ils sont au CFER.

Première constatation, il ne semble y avoir aucune relation entre l'amélioration dans le temps de la façon d'envisager l'avenir et l'élévation du niveau des aspirations professionnelles dans une échelle

de prestige socioéconomique. Autrement dit, on peut conserver un niveau d'aspiration relativement bas tout en voyant l'avenir d'une façon plus positive, qui plus est en voyant ses perspectives d'avenir s'améliorer. Cela contraste avec la thèse de la mobilité sociale suivant laquelle perspectives d'avenir et niveau d'aspirations professionnelles vont nécessairement de paire. Mais il y a une autre conclusion que l'on peut tirer de ces données, au moins à titre d'hypothèse de travail. En effet, on a coutume de croire qu'il faut être idéaliste en éducation et que seul un idéal élevé, voire ambitieux, peut alimenter la motivation de l'élève. Or ce que nous observons au CFER ne va pas du tout dans ce sens. On pourrait dire au contraire qu'il est possible de pratiquer une pédagogie réaliste sans déprimer les élèves, au contraire. Ici la majorité des élèves témoignent d'un niveau d'aspiration relativement bas tout en envisageant l'avenir d'une façon plus optimiste qu'avant d'entrer au CFER. Amener ce type d'élèves à mieux reconnaître leurs limites aurait pour effet imprévu chez les fonctionnalistes d'améliorer leurs perspectives d'avenir. Si tel était le cas, cela pourrait constituer un premier gain de la réalpédagogie : « Amener l'élève à faire des projets à sa portée tout en gardant le moral. »

Qui plus est, le phénomène observé ci-haut est corroboré par l'analyse des réponses obtenues à la question suivante qui concerne la perception que l'élève a de lui-même à deux moments différents de sa vie, toujours les mêmes : avant d'entrer au CFER et depuis qu'il y est. Voici le libellé de cette double question :

- Avant d'arriver au CFER, je me voyais personnellement comme ...

Et

- Depuis que je suis au CFER, je me vois personnellement comme ...

Les réponses à ces questions ont été codées comme suit :

- a) Toute réponse qui indiquait que l'idée que l'élève se fait de lui-même s'était améliorée et s'était précisée depuis qu'il était entré au CFER, était codée 1.
- b) Toute réponse qui indiquait que l'idée que l'élève se fait de lui-même était demeurée la même était codée 2.
- c) Toute réponse qui indiquait que l'idée que l'élève se fait de lui-même s'était détériorée depuis son entrée au CFER était codée 3.

Exemples de réponses indiquant une amélioration de la perception de soi :

- Avant : *Quelqu'un qui n'avait pas de valeurs* – Depuis : *Quelqu'un qui a des valeurs.*
- Avant : *Que je ne trouverai pas de travail* – Depuis : *Que je pourrais me trouver un bon travail.*
- Avant : *Je ne me voyais pas d'avenir* – Depuis : *Ça a changé ma personne.*
- Avant : *Plutôt plat et tranquille* – Depuis : *Je sais qu'il y a quelque chose de bon en moi et j'y crois.*

Là encore, dans la perspective de la doctrine de la mobilité sociale et de *l'American Dream*, on serait tenté de penser que cette fameuse maxime pédagogique céférienne « Reconnaître ses limites pour mieux se concevoir », qui cristallise en quelque sorte la réalpédagogie, devrait avoir un effet négatif sur une image de soi qui, au départ, c'est-à-dire à l'entrée au CFER, n'est pas des plus solides et des plus affirmées. Qu'est-ce dire ?

TABLEAU 3 *Évolution de l'image que les élèves se font d'eux-mêmes durant leur séjour au CFER*

Perception de soi	N	%
• S'est améliorée	59	73,8
• N'a pas changé	11	13,8
• S'est détériorée	10	12,5
• Non-réponse	8	–
• Total	88	100

Quatre-vingts élèves ont répondu à cette double question. Parmi les huit élèves dont il n'a pas été possible de coder les réponses, certains se sont tout simplement abstenus de répondre au deuxième temps de la question. Méthodologiquement parlant, il paraissait risqué de décider que cela signifiait que cette idée qu'ils se font d'eux-mêmes s'était tout simplement maintenue au niveau où elle était avant d'arriver au CFER. Ces questionnaires ont donc été traités comme non codables et n'entrent pas dans le décompte des réponses significatives.

Cinquante-neuf des quatre-vingts répondants, soit 74 %, disent qu'ils se voient de façon plus positive, plus optimiste depuis qu'ils sont au CFER. Onze élèves (13,8 %) disent que l'image qu'ils ont d'eux-mêmes n'a pas changé et qu'ils se voient comme avant, généralement de façon positive. Finalement, 10 élèves (12,5 %) ont une image plus négative d'eux-mêmes depuis qu'ils sont au CFER. Somme toute, le réalisme pédagogique du CFER n'aurait d'effet négatif sur l'image de soi des élèves que dans 11,3 % des cas. La célèbre maxime devrait donc être corrigée pour devenir : « Reconnaître ses limites pour se concevoir... et mieux voir l'avenir ! » Pour illustrer ce contexte particulier de réalisme pédagogique propre au CFER, j'ai retenu six cas qui ont chacun une valeur exemplaire. Pour respecter l'anonymat convenu, il sera question des élèves A, B, C, D, E et F. Ce sont tous des cas dont les aspirations professionnelles, les perspectives d'avenir et l'image de soi ont évolué de façon positive, par suite de leur séjour au CFER. Pour les apprécier à leur juste valeur, il faut lire chaque cas comme un tout.

L'élève A ne présente aucune modification de ses aspirations avant et depuis son entrée au CFER. Par contre, il voit son avenir de façon plus positive et l'image qu'il se fait de lui-même s'est améliorée avec le temps. Voici ses réponses aux trois questions :

- Avant d'entrer au CFER, le métier que tu voulais faire plus tard, c'était : *camionneur*.
- Depuis que tu es dans un CFER, le métier que tu veux faire plus tard, c'est : *camionneur*.
- Avant d'entrer au CFER, je voyais l'avenir : *aucune issue. Je ne pensais pas pouvoir travailler un jour*.
- Depuis que je suis au CFER, je vois l'avenir : *comme un rêve qui se réalise*.
- Avant d'arriver au CFER, je me voyais personnellement comme : *un petit bum*
- Depuis que je suis au CFER, je me vois personnellement comme : *un bon travaillant*.

Le cas de l'élève B est un peu plus complexe. Voici ses réponses :

- Avant d'entrer au CFER, le métier que tu voulais faire plus tard, c'était : *pilote de chasse*.

- Depuis que tu es dans un CFER, le métier que tu veux faire plus tard, c'est : *[pas de réponse]*.
- Avant d'entrer au CFER, je voyais l'avenir : *facile*.
- Depuis que je suis au CFER, je vois l'avenir : *dur*.
- Avant d'arriver au CFER, je me voyais personnellement comme : *un bon à rien*.
- Depuis que je suis au CFER, je me vois personnellement comme : *quelqu'un qui a peut-être des chances dans la vie*.

Ici le séjour au CFER semble avoir provoqué une révision à la baisse des aspirations professionnelles. En tout état de cause, même s'il n'exprime pas encore de choix précis pour aujourd'hui, l'élève semble avoir renoncé à devenir pilote de chasse, et cela semble associé à une prise de conscience qui le rend plus pessimiste par rapport à l'avenir. Néanmoins, cette double prise de conscience ne semble pas avoir affecté du tout l'image qu'il a de lui-même. Au contraire, celle-ci se trouve aujourd'hui nettement plus positive qu'elle ne l'était avant son entrée au CFER. Est-il exagéré de suggérer que la dose de réalisme prescrite par le CFER n'a peut-être pas été trop difficile à assimiler ?

L'élève C avait des aspirations élevées avant d'arriver au CFER.

- Avant d'entrer au CFER, le métier que tu voulais faire plus tard, c'était : *je voulais devenir notaire*.
- Depuis que tu es dans un CFER, le métier que tu veux faire plus tard, c'est : *je veux devenir représentant dans une compagnie*.
- Avant d'entrer au CFER, je voyais l'avenir : *plate*.
- Depuis que je suis au CFER, je vois l'avenir : *très enthousiaste*.
- Avant d'arriver au CFER, je me voyais personnellement comme : *une personne qui finirait sa vie sur le B.S.*
- Depuis que je suis au CFER, je me vois personnellement comme : *une personne qui a un bel avenir*.

Voici à l'évidence un élève chez qui une révision à la baisse de ses aspirations professionnelles n'a pas provoqué de dépression, ni même terni sa vision de l'avenir ou détérioré l'image qu'il a de lui-même.

L'élève D, quant à elle, présente une configuration de réponses un peu plus difficile à décoder.

- Avant d'entrer au CFER, le métier que tu voulais faire plus tard, c'était : *vétérinaire ou coiffeuse*.
- Depuis que tu es dans un CFER, le métier que tu veux faire plus tard, c'est : *vétérinaire ou coiffeuse*.
- Avant d'entrer au CFER, je voyais l'avenir : *gros, une belle job payante, famille, etc.*
- Depuis que je suis au CFER, je vois l'avenir : *changé. Je ne pourrai pas être vétérinaire*.
- Avant d'arriver au CFER, je me voyais personnellement comme : *une innocente qui connaît rien*.
- Depuis que je suis au CFER, je me vois personnellement comme : *quelqu'un qui connaît des choses*.

Même si elle maintient son choix d'un métier pour plus tard, elle avoue que le fait de devoir renoncer à devenir vétérinaire change ses perspectives d'avenir. Malgré tout, l'image qu'elle a d'elle-même, au terme de cette « renonciation », s'est améliorée. Une sorte de cure de réalisme, durant son séjour au Centre, semble avoir transformé cette élève d'une fille qui ne connaissait rien en une fille qui « connaît des choses ». Ce que l'on peut considérer comme le fondement de l'estime de soi.

Reste le cas de l'élève E. En ce qui concerne les aspirations professionnelles, la seule modification qui s'est produite est qu'elle est passée d'une élève qui n'avait pas d'idée de ce qu'elle ferait plus tard à une élève qui a un projet précis : devenir monitrice.

- Avant d'entrer au CFER, le métier que tu voulais faire plus tard, c'était : *je n'avais pas d'idée*.
- Depuis que tu es dans un CFER, le métier que tu veux faire plus tard, c'est : *monitrice*.
- Avant d'entrer au CFER, je voyais l'avenir comme : *la plus normale des choses*.
- Depuis que je suis au CFER, je vois l'avenir comme : *plein de bonnes et de mauvaises surprises*.
- Avant d'arriver au CFER, je me voyais personnellement comme : *une personne de bien. J'ai toujours eu une bonne estime de soi !*
- Depuis que je suis au CFER, je me vois personnellement comme : *une personne de bien, mais à la suite de mes deux années (au CFER), je n'étais plus sûre de moi. Présentement j'ai retrouvé mon estime !*

Ici encore on assiste à une modification des perspectives d'avenir chez cette élève, mais cette fois, cela ne va pas nécessairement dans le sens d'une amélioration. Est-elle devenue plus pessimiste pour autant, ou plus défaitiste dans sa façon de voir l'avenir ? Rien ne permet de tirer cette conclusion. Je crois qu'il serait plus juste de conclure qu'elle est devenue plus réaliste ; ce à quoi voulaient sans doute en arriver ses enseignants à travers cette éducation qui vise à « reconnaître ses limites pour mieux se concevoir ».

Par contre, en ce qui concerne l'image qu'elle a d'elle-même, le séjour au CFER est marqué dans un premier temps par une perte de confiance : elle n'est plus sûre d'elle-même. Dans un deuxième temps, les choses se tassent : elle a recouvré son estime de soi. On ne peut pas conclure que l'image qu'elle a d'elle-même s'est améliorée avec le temps, mais on peut dire qu'après avoir connu une détérioration momentanée, cette image de soi est revenue au niveau où elle semble avoir toujours été : « J'ai toujours eu, disait-elle, une bonne estime de soi ».

Le dernier cas, celui de l'élève F, mérite qu'on s'y arrête un peu plus longuement, car il constitue à sa manière le prototype de l'élève du CFER formé par la réalpédagogie. On peut difficilement trouver un exemple qui illustre mieux les effets potentiellement positifs du réalisme pédagogique avec des jeunes dont les perspectives d'avenir sont lourdement limitées par toutes sortes de contraintes. Voici un élève qui, durant son séjour au CFER, a révisé à la baisse et d'une façon radicale ses projets d'avenir. Et pourtant, ses perspectives d'avenir et surtout l'image qu'il a de lui-même se sont singulièrement améliorées durant la même période de temps. Voici comment s'agence la configuration des réponses qu'il a données aux trois questions du bloc sur les perspectives d'avenir.

- Avant d'entrer au CFER, le métier que tu voulais faire plus tard, c'était : *paléontologue*.
- Depuis que tu es dans un CFER, le métier que tu veux faire plus tard, c'est : *travailler dans une shop*.
- Avant d'entrer au CFER, je voyais l'avenir comme : *beau*.
- Depuis que je suis au CFER, je vois l'avenir comme : *encore plus beau*.
- Avant d'arriver au CFER, je me voyais personnellement comme : *un garçon ordinaire*.

- Depuis que je suis au CFER, je me vois personnellement comme : *une personne importante.*

C'est beau, c'est clair, net et précis ! Et puis cela ne manque pas de confiance en dépit de l'importance de la correction de trajectoire qu'il a dû faire subir à ses projets d'avenir : passer de paléontologue à ouvrier dans un atelier et trouver la vie encore plus belle qu'avant malgré tout ! Miracle au CFER !

Dans l'ensemble des questionnaires, j'ai trouvé cinq ou six cas de projets d'avenir un peu inattendus qui semblaient ne pas tenir compte de la condition sociale de leur auteur : paléontologue, notaire, pilote de chasse, ingénieur en aéronautique, vétérinaire, etc. Dans son étude *Elmtown's Youth*, le sociologue Hollingshead (1950) suggère qu'il pourrait s'agir de modèles d'orientation d'autant plus fantaisistes qu'ils servent d'exutoires à ces jeunes handicapés par des déficits existentiels importants. Selon Hollingshead, tout se passe comme s'ils trouvaient là une façon d'exorciser une condition sociale trop contraignante et de s'en affranchir. Dans mon enquête toutefois, ces élèves, à la différence des jeunes de l'étude d'Elmtown, révisent leurs projets à la baisse dans un deuxième temps qui coïncide avec leur passage dans un CFER, tout en maintenant une attitude positive face à l'avenir et à eux-mêmes.

1.6. Autres exemples de réalisme

Question de réalisme toujours, voici quelques autres réponses qui, prises isolément, témoignent aussi, mais de manières différentes, des effets possibles de la réalpédagogie. Les mots pour le dire sont souvent très simples, mais ils n'en demeurent pas moins éloquentes si l'on se rappelle qu'il s'agit d'élèves en sérieuses difficultés et dont le niveau d'alphabétisation est très faible. Ainsi, l'un d'entre eux voyait l'avenir comme *pas vraiment réel* (réaliste), alors qu'aujourd'hui, *il le voit plus réel et plus vrai.*

Un autre élève

voyait l'avenir sur le bien-être à rien faire, et aujourd'hui grandiose avec une job, mon char...

Un autre encore, après avoir dit qu'il a toujours eu tendance à prendre les choses au jour le jour, ajoute que, cette fois, il croit que

ça va bien aller en sortant d'ici. Je vais me chercher un emploi avec toutes les connaissances que j'ai apprises ici. Cela m'aidera beaucoup.

Pour l'élève suivante, un regain d'optimisme en ce qui concerne l'avenir a un effet imprévu sur la persévérance scolaire :

Je voyais mon avenir dépérir à grands pas alors que maintenant, je vois mon avenir d'une autre façon. J'ai connu le CFER et ça me donne plus de courage pour finir mon secondaire 5.

Voici encore un témoignage qui raconte de touchante façon les profits que son auteur a retirés de son séjour au CFER. Il se voyait comme :

Un pauvre clochard qui n'était bon à rien d'autre que le BS et qui, aujourd'hui, se voit comme un travailleur qui est fier de ce qu'il fait, un travailleur constant.

Confirmant des projets réalistes de travailler dans l'agriculture, il raconte ainsi l'évolution de ses perspectives d'avenir :

Hier, je voyais l'avenir plutôt plat et tranquille... Aujourd'hui, je vois un avenir positif. Je sais qu'il y a quelque chose de positif en moi et j'y crois vraiment.

Un dernier cas. Généralement, les élèves associent la question sur les perspectives d'avenir à leur insertion en emploi et à la possibilité d'obtenir un emploi. *Si je trouve du travail, l'avenir sera prometteur.* Le cas qui suit s'écarte de cette tendance et associe l'amélioration de ses perspectives d'avenir à son insertion sociale plutôt qu'à son insertion professionnelle et, en particulier, à la perception qu'il a de lui-même par rapport aux autres. Ainsi pour lui, l'avenir avant, c'était : *Qu'on allait recevoir un petit salaire et maintenant je sais qu'on est égal aux autres.* Et plus loin, il ajoute qu'il se voyait avant *comme un bouche-trou*, alors qu'il se voit désormais *comme une personne intéressante.*

Somme toute, on a dans l'ensemble de ces cas plusieurs prises de conscience, quelques révisions à la baisse du niveau des projets d'avenir, mais aucun cas de détérioration de l'image de soi à l'intérieur de la période de temps couverte par le questionnaire. Au contraire, tous les cas examinés de plus près, sauf un qui conserve la même image positive de lui-même, comportent une révision à la hausse de l'image de soi. Pour mémoire, rappelons cependant que la tendance statistique d'ensemble est un peu plus faible. En effet, dans l'ensemble de l'échantillon, ce sont 74 % des élèves qui se voient de manière plus positive aujourd'hui qu'avant d'entrer au Centre, ce qui représente trois élèves sur quatre. Quand même pas si mal comme « produit » d'une pédagogie qui cherche d'abord et avant tout à faire en sorte que l'élève connaisse et accepte ses limites et, par conséquent, ses capacités réelles.

Dans le contexte présenté ci-haut, il ne fait plus de doute que ces révisions de projets d'avenir ont été faites beaucoup plus par souci de réalisme que par manque d'ambition ou par défaitisme et démotivation. On serait donc loin d'une situation où une éducation marquée au coin du réalisme pourrait avoir eu un effet négatif déprimant, démotivant et démobilisant chez l'élève. Tout dépend sans doute de la façon d'être réaliste ; tout dépend aussi de la sorte d'élèves auxquels s'adresse cette réalpédagogie. Je reviendrai aussi sur cet aspect de la question au moment de discuter de pédagogie paradoxale.

2. L'idée que les élèves se font de l'arsenal pédagogique du CFER

Au fil des années, nous l'avons vu plus haut, le Mouvement des CFER a mis au point une série d'outils pédagogiques originaux qui composent un arsenal pédagogique lui-même assez particulier. À travers le questionnaire aux élèves, j'ai donc cherché à savoir comment l'élève vivait ces réalités quotidiennes que sont le cartable, le journal, le fichier orthographique, l'entreprise et la caravane. À ce stade, je n'ai pas retenu la tâche globale dont il a été question plus haut, et ce, en dépit du fait qu'elle constitue un élément essentiel de la pédagogie propre aux CFER. La raison en est simple : ce n'est pas une réalité pédagogique que les élèves vivent de façon explicite.

L'anthropologue Ralph Linton (1969) avait coutume de dire à propos de la culture au sens sociologique qu'elle est tellement présente à l'être humain, tellement ambiante qu'il n'en a pas plus conscience que le poisson a conscience de vivre dans l'eau. Il m'a semblé qu'il en allait de même de la tâche globale quand elle est vécue par les élèves au CFER. Ils en sont baignés, ils en sont imprégnés, mais la plupart d'entre eux seraient probablement incapables de la nommer. Ils seraient probablement surpris d'apprendre que cette ambiance particulière qui fait que, même s'ils sont relativement peu nombreux en classe, il y a toujours deux ou trois professeurs travaillant ensemble avec eux s'appelle la « tâche globale ». Même s'ils en vivent quotidiennement les effets, notamment à travers leurs rapports avec leurs profs et un encadrement, une présence plus soutenue, j'ai cru qu'ils pourraient difficilement discuter de la tâche globale comme telle. J'y reviendrai plus loin en parlant des effets de la tâche globale sur les élèves.

Ce bloc du questionnaire sur les outils pédagogiques céfériens comportait donc cinq questions ayant sensiblement la même architecture. Comme il s'agit de caractéristiques propres au CFER, ces questions n'empruntent pas la double structure de l'approche rétrospective en deux temps décrite plus haut. Elles ont plutôt la forme simple de l'énoncé peu structuré à compléter. Cette approche, faut-il le rappeler, s'inspire des techniques psychométriques projectives utilisées dans certains types de diagnostics psychologiques. Elle a l'avantage de favoriser des réponses spontanées du répondant. Voici d'abord le libellé de ces questions :

Personnellement je pense que le cartable ...

Je trouve que le journal ...

Je pense que le fichier orthographique (boîtier) ...

Je trouve qu'aller dans l'entreprise, cela me ...

Faire la caravane, cela me ...

La clef de codage des réponses obtenues est relativement simple. Trois possibilités ont été retenues :

- a) La réponse qui indique clairement que l'élève réagit positivement à l'outil pédagogique en question et qu'il est capable de faire, dans ses mots, le lien avec les objectifs assignés à l'outil reçoit le code 1.
- b) La réponse qui indique simplement une attitude positive à l'endroit de l'outil, sans référence aux objectifs assignés à l'outil, reçoit le code 2.
- c) La réponse qui indique une attitude négative de l'élève à l'endroit de l'outil en question reçoit le code 3.

Voici quelques exemples des différentes situations.

Exemples de réponses indiquant une attitude positive à l'endroit de l'outil et une capacité de faire le lien avec ses objectifs :

Le cartable, c'est bon parce que ça m'oblige à avoir de l'ordre.

L'entreprise, c'est l'fun parce que ça m'apprend des choses full utiles pour me trouver une job plus tard.

Exemples de réponses indiquant simplement une attitude positive à l'endroit de l'outil :

Le journal, c'est full cool.

La caravane, c'est très utile.

Exemples de réponses indiquant une attitude négative à l'endroit de l'outil :

Le fichier, c'est une perte de temps.

La caravane, ça me stresse.

TABLEAU 4 *Attitudes des élèves à l'endroit des outils pédagogiques du CFER*

Outils pédagogiques	Positive justifiée	Positive	Négative	Non-réponse	Total répondants
• Le cartable	47 (57,3)	23 (28,1)	12 (14,6)	(6)	82
• Le journal	59 (68)	17 (19,6)	11 (12,6)	(1)	87
• Le fichier orthographique	55 (77,5)	5 (7,1)	11 (15,5)	(17)	71
• L'entreprise	62 (77,5)	8 (10)	10 (12,5)	(8)	80
• La caravane	65 (82,3)	5 (6,4)	9 (11,4)	(9)	79
• Appréciation moyenne	58 (72,5)	12 (15)	10 (12,5)	(8)	80

À la lecture des données du tableau 4, trois constatations générales s'imposent : 1) ici comme dans le cas des entrevues, on observe que le « message pédagogique CFER passe » et se rend jusqu'aux élèves ; 2) de façon générale, l'attitude des élèves face à ces cinq outils pédagogiques est très positive ; 3) à ce stade, il y a très peu de différence entre les cinq outils pédagogiques retenus, les pourcentages de ceux qui les voient de façon positive variant entre 84,5 % et 88,6 %.

Quand on observe plus attentivement les données du tableau 4, trois statistiques méritent que l'on s'y arrête un peu plus longuement. Ce sont : 1) le nombre et le pourcentage de ceux qui témoignent d'une attitude positive à l'endroit d'un outil donné, que cette attitude positive soit explicite ou non ; 2) le nombre et le pourcentage de ceux qui sont capables de faire le lien entre leur attitude positive à l'endroit de l'outil et au moins un objectif assigné à cet outil (voir à ce sujet, les exemples de code 1 plus haut) ; et 3) la popularité respective des différents outils quand on ne retient que les réponses positives explicites. Voici ce qu'il en est pour chacun des outils.

2.1. Le cartable

De façon générale, 70 des 82 répondants (85,4 %) voient le cartable de façon positive. De ce nombre, 47 élèves, soit 67 % de ceux qui ont à son endroit une attitude positive, sont capables de faire le lien entre leur attitude et un objectif assigné au cartable. Voici quelques exemples d'une attitude différenciée à l'endroit du cartable.

Très utile car ça nous permet de retenir des choses.

C'est bien car comme ça tes affaires sont en ordre.

Ça nous apprend la propreté.

Une bonne façon de s'ordonner.

M'aide à me retrouver dans mes choses.

Ça montre que j'ai appris beaucoup de choses.

Est plutôt bien rempli et il nous informe de plusieurs choses.

2.2. Le journal

De façon générale, 76 des 87 répondants (87,4 %) voient le journal de façon positive. De ce nombre, 59 élèves, soit 77,6 % de ceux qui ont à son endroit une attitude positive, sont capables de faire le lien entre leur attitude et un objectif assigné au journal. Voici quelques exemples d'une attitude différenciée à l'endroit du journal.

Nous fait voir différentes choses qui se passent dans la vie.

Ça nous fait voir tout ce qui se passe dans le monde.

Est un outil essentiel car on apprend la bourse, l'histoire, la géographie et autre.

Ça nous apprend à s'informer de tout.

Me cultive et m'a appris de nouvelles choses.

Aide à lire et à résumer.

M'a aidé à lire plus. Avant je ne lisais pas beaucoup.

2.3. Le fichier orthographique

Le fichier orthographique est le moins utilisé des cinq outils pédagogiques abordés dans le questionnaire. Un des cinq CFER avait même cessé de l'utiliser depuis quelque temps au moment de l'administration du questionnaire. Conséquemment, seulement 71 des 88 répondants ont fourni une réponse codable au sujet du fichier. De façon

générale, 60 des 71 répondants (84,5 %) voient le fichier orthographique de façon positive. De ce nombre, 55 élèves, soit 91,6 % de ceux qui ont une attitude positive à son endroit, sont aussi capables de faire le lien entre leur attitude et un objectif assigné au fichier. Voici quelques exemples d'une attitude différenciée à l'endroit du fichier qu'on appelle aussi « le boîtier » en certains endroits.

Ça m'a appris des mots que je ne connaissais pas et des définitions.

Enrichit votre vocabulaire.

Utile pour me donner la définition d'un mot que je ne connais pas.

C'est comme une petite grammaire.

Moi, j'aime ça. Ça nous apprend des mots nouveaux.

Ça va améliorer mon français.

A amélioré mon français autant à l'écrit qu'au parler.

2.4. L'entreprise

À la question : « Je trouve qu'aller en entreprise, cela me... », 70 des 80 répondants (87,5 %) voient l'entreprise de façon positive. De ce nombre, 62 élèves, soit 88,6 % de ceux qui ont une attitude positive à son endroit, sont aussi capables de faire le lien entre leur attitude et un objectif assigné à l'entreprise. Voici quelques exemples d'une attitude différenciée à l'endroit de l'entreprise.

Met en pratique mon habileté.

Ça me plaît beaucoup car on apprend à se débrouiller.

Ça me donne plus d'expérience manuelle et physique.

Me fait plaisir de savoir qu'il y a une chance pour nous de pouvoir entrer sur le marché du travail.

D'avoir plus de patience et ma carte de chariot élévateur.

Permet d'apprendre à faire des choses à répétition avec rapidité sans me tromper.

Me fait apprendre comment travailler comme il faut.

Me fait connaître le milieu du travail.

2.5. La caravane²

En ce qui concerne la caravane, le nombre de réponses utiles n'est que de 79, plusieurs élèves indiquant qu'ils n'avaient pas encore fait la caravane depuis leur entrée au CFER, sans doute parce qu'ils n'avaient pas fini d'en mémoriser le texte de présentation. Cela dit, auprès de ceux qui l'ont déjà fait, la caravane est l'outil pédagogique le plus populaire des cinq. À preuve, 70 des 79 répondants, soit 88,6 %, voient la caravane de façon positive. De ce nombre, 65 élèves, soit 92,9 % de ceux qui ont une attitude positive à son endroit, sont aussi capables de faire le lien entre leur attitude et un objectif assigné à la caravane. Voici quelques exemples d'une attitude explicite à l'endroit de la caravane.

C'est plaisant de se faire connaître par d'autres mondes.

Me fait plaisir de dire aux gens de récupérer.

M'aide à mieux comprendre l'environnement.

M'a permis de m'exprimer en public.

M'a aidé à être moins gêné et à parler plus avec le monde.

Permet d'apprendre un texte sur l'environnement par cœur et de le dévoiler aux plus jeunes.

Me prouve que je suis capable de faire valoir le groupe.

2.6. Popularité relative et attitude négative

Comme je l'ai signalé plus haut, si l'on ne retient que ceux qui sont capables de justifier leur attitude positive à l'endroit de l'un ou l'autre des cinq outils pédagogiques de l'inventaire en établissant un lien entre leur appréciation positive et un objectif assigné à l'outil par le programme, ce qui constitue une mesure d'appréciation très exigeante, la popularité relative de chacun d'entre eux varie plus que si l'on additionne tous ceux qui ont une attitude positive à l'endroit de l'outil, qu'elle soit différenciée ou non.

2. Sur la question de la caravane, on peut consulter les travaux de Marc Boutet, un chercheur à la Chaire de recherche CFER qui est professeur à l'Université de Sherbrooke.

Dans cette perspective, la caravane est bonne première parce que, de toutes les attitudes positives qu'elle reçoit, 92,9 % sont des attitudes positives justifiées. Suivent dans l'ordre le fichier orthographique (surprise !) avec 91,6 %, l'entreprise avec 88,6 % et le journal avec 77,6 %. Le cartable ferme la marche en ne recevant que 67,1 % de réactions positives justifiées parmi toutes les attitudes positives dont il bénéficie. Autrement dit, 32,9 % des attitudes positives vis-à-vis le cartable ne sont pas supportées par une justification, alors que, dans le cas de la caravane, le pourcentage de réactions positives non justifiées n'est que de 7,1 %.

À l'autre extrémité du spectre de l'appréciation de chacun des outils, il faut noter que la proportion d'élèves témoignant d'une attitude négative à leur endroit n'est jamais plus élevée que 15,5 %, ce qui est le cas du fichier sur lequel je reviendrai. Au reste, la dispersion des attitudes négatives est relativement faible, tous les pourcentages se situant entre 11,4 % et 15,5 %. Voici quelques exemples d'attitudes négatives. On remarquera qu'elles sont rarement très explicites.

Le cartable, c'est du taponnage.

Le fichier, ça sert à rien parce qu'on a le dictionnaire.

La caravane, ça me stresse.

Faire la caravane me donne rien.

Le fichier, ça me fait ch...

Le journal, c'est long pis c'est plat.

Le cas du fichier orthographique laisse perplexe. En effet, tout en recevant le plus haut pourcentage de réaction négative (15,5 %), bien que ce ne soit pas de beaucoup, il reçoit aussi, en termes absolus, le plus haut pourcentage de réactions justifiées, soit 84,6 % de toutes les réactions qu'il a suscitées. C'est un outil pédagogique qui semble polariser les réactions des élèves plus que les autres. On est pour ou on est contre.

3. Trois dimensions du développement durable

Le questionnaire aux élèves tentait aussi de faire le point sur le développement durable qui est une dimension essentielle de l'éducation et de la formation des élèves du CFER. C'est par le biais des trois dimensions du développement durable les plus présentes dans le

quotidien de l'élève que cette question fut abordée, soit l'environnement, l'énergie et la récupération. À noter que deux de ces trois dimensions font l'objet d'une caravane : la récupération et l'efficacité énergétique. De plus, l'un des cinq CFER visités ne faisait pas la caravane de l'efficacité énergétique au moment de la collecte des données de la recherche.

Méthodologiquement parlant, j'ai utilisé la démarche rétrospective pour analyser cette question. En d'autres termes, j'ai cherché à savoir la perception que l'élève avait de chacune de ces trois questions à deux moments différents, soit avant d'entrer au CFER et depuis qu'il y est. Cela permettait de voir dans quel sens évoluait cette perception, le cas échéant.

Comme c'est le cas des autres démarches rétrospectives de l'enquête, il est postulé que les changements, s'il en est, sont associés au (sinon causés par le) séjour au CFER, la base de ce postulat étant que les autres facteurs susceptibles d'être associés à cette attitude demeureraient constants durant toute la période, et cela que les changements survenus soient pour le meilleur ou pour le pire. Autrement dit, si le changement observé dans la perception que l'élève a de la récupération, par exemple, va dans le sens d'une détérioration, il est présumé que ce changement est associé au (sinon causé par le) séjour au CFER parce que, durant cette période, c'est le seul facteur qui a pu jouer.

À ce stade-ci, il ne s'agit pas tellement de prétendre que le changement, quelle qu'en soit la nature, est causé par le séjour au CFER, mais plutôt de suggérer qu'il semble y être associé. Cela fait toute la différence du monde. La question de la causalité comme telle ne se règle pas par des chiffres. Elle peut se régler seulement par l'analyse de la nature des variables en cause au moment de la discussion des résultats obtenus.

La clef de codage de ces questions est elle aussi relativement simple. Il existe trois possibilités :

- a) Code 1 : la perception que l'élève avait de cette dimension s'est améliorée depuis qu'il est au CFER, elle est plus positive, plus précise ;
- b) Code 2 : la perception que l'élève avait de cette dimension est demeurée ce qu'elle était avant qu'il entre au CFER ;
- c) Code 3 : la perception que l'élève avait de cette dimension s'est détériorée depuis qu'il est au CFER, elle est plus négative.

TABEAU 5 *Évolution de l'attitude des élèves à l'endroit de trois dimensions du développement durable*

Dimensions du développement durable	Attitude de l'élève			Total	Non-réponse
	S'est améliorée	N'a pas changé	S'est détériorée		
L'environnement	62 (71,3 %)	15 (17,3 %)	10 (11,5 %)	87	(1)
Efficacité énergétique	38 (51,3 %)	7 (9,5 %)	29 (39,1 %)	74	(14)
Récupération	65 (74,1 %)	10 (11,4 %)	13 (14,8 %)	88	(0)
Attitude moyenne	55 (66,6 %)	11 (13,3 %)	17 (20,1 %)	83	

Voici plus de précisions en ce qui concerne chacune des trois dimensions du développement durable au CFER retenues par l'enquête.

3.1. L'environnement

Quatre-vingt-sept des quatre-vingt-huit élèves répondants ont donné des réponses codables à la double question relative à l'environnement. De ce nombre, 62 (71,3 %) ont vu leur perception de l'environnement s'améliorer depuis leur entrée au CFER. Elle est devenue plus positive, plus précise. Pour 15 autres (17,3 %), l'idée qu'ils se font maintenant de l'environnement est demeurée ce qu'elle était avant d'arriver au CFER. Enfin, 10 élèves (11,5 %) ont vu leur perception de l'environnement se détériorer depuis qu'ils sont au CFER.

Exemples de réponses indiquant une attitude plus positive à l'endroit de l'environnement :

- Avant : l'environnement : *ce n'était pas si important – Maintenant, c'est important ; je sais qu'il faut récupérer.*
- Avant : *je ne m'en souciais pas – Maintenant très important.*
- Avant : *N'était pas important pour moi – Depuis : est essentiel à la vie.*

3.2. L'efficacité énergétique

À noter que la question portant sur l'efficacité énergétique et celle portant sur la récupération ont été réinsérées dans leur contexte céférien naturel, celui de la caravane. Dans ce contexte, les deux

temps de la démarche rétrospective deviennent alors : « Avant de faire la caravane sur ... » et « Depuis que je fais la caravane sur... ». Le nombre relativement élevé de non-réponses, soit 29 (39,2 %) dans le cas de l'efficacité énergétique, s'explique en partie du moins par le fait signalé plus haut, soit qu'un des cinq CFER de l'enquête ne faisait pas cette caravane au moment de l'enquête. Mais ce facteur n'explique pas tout, puisque le CFER qui ne fait pas la caravane de l'énergie ne comptait que 14 répondants !

Cela dit, l'enthousiasme pour cette question n'est pas aussi grand que pour celle de l'environnement. Ce qui peut s'expliquer par le caractère plus technique, plus spécifique, moins général et moins médiatisé de la question de l'efficacité énergétique comparativement à celle de l'environnement. Effectivement, 38 des 74 élèves qui ont répondu à cette question (51,4 %) ont vu leur perception de l'efficacité énergétique s'améliorer depuis qu'ils font la caravane. Elle est devenue plus positive, plus précise. Pour sept autres (9,5 %), l'idée qu'ils se font maintenant de l'efficacité énergétique est demeurée ce qu'elle était avant de commencer à faire la caravane. Enfin, 29 élèves (39,5 %) ont vu leur perception de l'efficacité énergétique se détériorer depuis qu'ils font la caravane. Là encore, je serais tenté d'expliquer ce taux relativement élevé par le caractère technique de cette question, même quand on la compare à la question plus concrète, j'allais dire plus conviviale de la récupération.

Exemples de réponses indiquant une attitude plus positive à l'endroit de l'efficacité énergétique :

Ne coûtait pas trop cher, mais maintenant c'est différent.

Quand je pars, je ferme tout et j'éteins tout, sinon la facture va faire mal à maman.

Je pensais que c'était juste l'électricité ; maintenant je sais qu'il y a des ressources renouvelables et non renouvelables.

3.3. La récupération

Des trois dimensions du développement durable retenues, c'est sur la récupération qu'un séjour au CFER a le plus de chance de modifier les perceptions des élèves. Ainsi, 62 des 87 répondants (73,9 %) indiquent qu'ils voient cette question de manière plus positive, plus précise depuis qu'ils font la caravane. Pour 10 autres (11,4 %), l'idée qu'ils se font maintenant de la récupération est demeurée ce qu'elle était

avant de commencer à faire la caravane. Enfin, 13 élèves (14,8 %) ont vu leur perception de la récupération se détériorer depuis qu'ils font la caravane sur ce thème.

Dans l'analyse que je fais de l'attitude des élèves vis-à-vis des trois dimensions du développement durable au CFER, je n'additionne pas ceux dont la perception s'est améliorée avec ceux dont la perception est demeurée ce qu'elle était pour la bonne et simple raison que l'on est en droit de s'attendre d'une institution éducative vouée au développement durable qu'elle améliore les attitudes des élèves. Je reconnais qu'il s'agit-là d'une mesure assez stricte, assez conservatrice puisque l'on peut toujours argumenter que de maintenir les choses en état, « c'est toujours ça de pris » ! Le lecteur, la lectrice qui voudrait raisonner de cette façon pourra le faire à l'aide des données du tableau 5. Il ou elle verra alors que, dans le cas de la récupération par exemple, le pourcentage d'élèves qui ont une perception positive de cette question, qu'elle soit récente ou antérieure à la caravane, est égal à 88,6 % et non plus à 71,3 %, avec toutes les nuances qui s'imposent !

Cela étant, il paraît légitime de conclure qu'un séjour au CFER est associé de manière non équivoque à l'amélioration de la perception que l'élève avait de l'environnement, de l'efficacité énergétique et de la récupération. Cela est encore plus marqué dans le cas de l'environnement (71,2 %) et de la récupération (73,9 %) que dans le cas de l'efficacité énergétique (51,4 %).

4. Ce que les élèves pensent des profs

Comme ma recherche n'était pas une évaluation du programme CFER, je n'ai posé aux élèves qu'une seule question au sujet des profs. Cette question emprunte la démarche rétrospective parce qu'elle vise à essayer de comprendre comment évolue la perception que les élèves qui vivent l'expérience CFER ont des profs. Elle était libellée ainsi :

- Avant d'arriver au CFER, je trouvais que les professeurs...
- Depuis que je suis au CFER, je trouve les professeurs...

Précisément parce que je ne voulais pas demander aux élèves d'évaluer leurs profs, j'ai essayé de donner un ton plus neutre, plus général à cette question en évitant des formulations du type : « Mes

profs à la polyvalente... » et « Mes profs au CFER... ». Je cherchais plus à savoir comment s'insérait l'élément « profs » dans le quotidien CFER par rapport à la situation précédente.

Comme c'est le cas des autres démarches rétrospectives de l'enquête, il est postulé que les changements, s'il en est, sont associés au (sinon causés par le) séjour au CFER, la base de ce postulat étant que les autres facteurs associés à l'attitude en question étaient demeurés constants durant la période, et cela que les changements survenus soient pour le meilleur ou pour le pire. Autrement dit, si le changement observé dans la perception que l'élève a de ses profs, par exemple, va dans le sens d'une détérioration, il est présumé que ce changement est associé au (sinon causé par le) séjour au CFER parce que, parmi tous les facteurs prétendument associés à l'attitude, seul ce facteur s'est modifié durant cette période de temps.

À ce stade-ci, il ne s'agit pas tellement de prétendre que le changement, quelle qu'en soit la nature, est causé par le séjour au CFER, mais plutôt de suggérer qu'il semble y être associé. Cela fait toute la différence du monde. La question de la causalité comme telle ne se règle pas par des chiffres ; elle peut se régler seulement par l'analyse de la nature des variables en cause au moment de la discussion des résultats obtenus. D'ailleurs, j'ai déjà signalé le problème dans l'étude des résultats obtenus concernant les perspectives d'avenir des élèves en illustrant la question à l'aide de l'exemple de la relation entre le cancer du poumon et le tabagisme.

Le codage des réponses à cette question empruntait sensiblement la même forme que celui des autres questions rétrospectives. En ce sens, il y avait trois possibilités :

- a) Code 1 : la réponse indique que l'élève perçoit les profs de façon plus positive maintenant qu'il est au CFER ;
- b) Code 2 : la réponse indique que la perception que l'élève avait des profs n'a pas changé depuis qu'il est au CFER ;
- c) Code 3 : la réponse indique que l'élève perçoit les profs de façon plus négative depuis qu'il est au CFER.

TABLEAU 6 *Évolution de la perception que les élèves ont des profs durant le séjour au CFER*

Attitude à l'endroit des profs	N	%
S'est améliorée	53	62,4
Aucun changement	26	30,1
S'est détériorée	6	7,1
Non-réponse	(3)	-

Comme nous pouvons le constater, 53 élèves sur 85 (62,4 %) perçoivent leurs profs de façon plus positive maintenant qu'ils sont au CFER. Pour 26 autres, la perception des profs n'a pas changé par rapport à ce qu'elle était avant d'arriver au CFER. Enfin, six élèves (7,8 %) perçoivent leurs profs de façon plus négative depuis qu'ils sont au CFER.

Exemples de réponses indiquant une attitude plus positive à l'endroit de ses profs qu'avant d'entrer au CFER :

- Avant : *Ne voulaient pas m'aider* – Depuis : *M'aident beaucoup dans tout ce que je fais.*
- Avant : *Étaient débordés* – Depuis : *Y'en a toujours un disponible.*
- Avant : *Avaient l'air strict* – Depuis : *Sont sociables, drôles, dynamiques ; ont l'air intéressés par ce qu'ils font.*
- Avant : *Plats et ennuyeux* – Depuis : *Plus de notre génération, avec nous.*
- Avant : *Voulaient nous aider, mais en avaient trop sur le dos* – Depuis : *Sont disponibles.*
- Avant : *Nous faisaient trop travailler pour rien* – Depuis : *Ont raison de nous faire travailler beaucoup pour que j'aille sur le marché du travail.*

Dans ce concert d'éloges, certains doivent se demander ce que peuvent bien dire les élèves dont la perception des profs s'est détériorée depuis qu'ils sont au CFER. Voici un exemple :

- Avant : *moins sévères* – Depuis : *trop sévères.*

Où l'on voit que « perception détériorée » est un bien grand mot !

5. Si c'était à refaire...

Une autre façon de faire faire par l'élève un bilan de son expérience CFER est de lui demander tout simplement s'il referait cette expérience. La question était formulée ainsi :

- Si j'avais à décider de revenir au CFER, je...

L'avantage de ce type de question est qu'il ne sert à rien de chercher midi à quatorze heures. Dans le cas présent, c'est simple : toutes les réponses se réduisent à deux possibilités :

- Je reviendrais.
- Je ne reviendrais pas.

Voici quelques témoignages qui ne manquent pas d'intérêt.

[...] je prendrais la chance de revenir et avec le sourire

[...] je reviendrais tout de suite

[...] je l'achèterais

[...] je reviendrais sûrement pas seul, Dieu le sait

[...] je reviendrais certainement

[...] avec plaisir

[...] je reviendrais, j'ai adoré mes deux années

[...] je dirais oui

Les élèves qui ne reviendraient pas sont plus laconiques.

[...] non

[...] ça ne pas tenterait pas

[...] pourquoi faire j' reviendrais ?

Un des « non » est un peu plus explicite et ne manque pas d'être paradoxal :

[...] je ne reviendrais pas parce que je me serais pris [sic] en main

À l'évidence, cet élève estimait avoir tiré tous les bénéfices possibles d'un CFER « clé en main ». Je n'ai pu résister à l'envie de le compter parmi ceux qui reviendraient au CFER si l'occasion se présentait, ne serait-ce que pour s'en faire un publiciste !

TABLEAU 7 *Proportion d'élèves qui referaient l'expérience du CFER*

Si c'était à refaire...	N	%
Reviendrait...	59	74,7
Ne reviendrait pas	20	25,4
Non-réponse	9	–

Neuf élèves n'ont pas répondu à cette question. Il est difficile de savoir pourquoi. À titre indicatif seulement, je signale que l'un d'entre eux a écrit : « Je ne comprends pas la question. » Peut-être que la formule : « Si j'avais à décider de... » ne mérite pas le prix Nobel de la limpidité. Quoi qu'il en soit, 79 d'entre eux l'ont trouvée suffisamment claire pour tenter d'y répondre. De ce nombre, 59 (74,9 %) disent qu'ils reviendraient au CFER et 20 (25,4 %), qu'ils ne reviendraient pas. Ras-le-bol des études en général, ras-le-bol du CFER, hâte de gagner sa croûte, envie de profiter d'une occasion, allez savoir ! La question reste ouverte.

En attendant qu'on puisse faire le point sur cette question, il faut souligner que trois élèves sur quatre reprendraient l'expérience céférienne, ce qui est d'autant plus significatif qu'il s'agit d'élèves à très haut risque de décrochage. Autre fait intéressant à signaler, cette fréquence de 74,7 % (pour ne pas dire 75 %) s'inscrit dans une tendance qui se dégage de plusieurs autres fréquences observées dans tout le questionnaire. Cette tendance inviterait à croire que, lorsque les élèves sont satisfaits de différents aspects de la vie au CFER, c'est généralement dans une proportion de 75 % et plus.

6. Ce que j'aime le mieux, ce que j'aime le moins

Pour faire le compte, j'ai tenté une double question générale ouverte. Mal m'en prit puisque je ne suis pas parvenu à dégager des tendances hautement significatives. La question était formulée ainsi :

- Ce que j'aime le mieux au CFER, c'est ...
- Ce que j'aime le moins au CFER, c'est ...

Le matériel obtenu était tellement disparate que je n'ai pas cru bon faire des catégories. J'irai donc par tendances en empruntant une touche impressionniste. Une première constatation : quand on donne aux élèves la possibilité de s'exprimer à travers une question générale ouverte, on s'éloigne des consensus ou même des tendances observées en cours d'analyse du questionnaire. Pour dire ce qu'ils aiment ou n'aiment pas au CFER, certains élèves choisissent des détails, d'autres au contraire des pans de mur. L'un dira, par exemple, que ce qu'il aime le mieux, c'est le tri du papier, alors que l'autre dira que c'est l'entreprise. On verra aussi les uns consigner dans la colonne des « Ce que j'aime le mieux... » des choses que d'autres consigneront dans la colonne des « Ce que j'aime le moins... ». C'est le cas notamment de la classe, de l'entreprise et du journal, ce journal, mal aimé, bien aimé, qu'on retrouve aussi souvent d'un côté que de l'autre !

Quelques-uns disent tout aimer, alors que personne ne dit rien aimer au CFER. Dans ce qu'on aime le mieux, certains impondérables reviennent assez souvent. On pense à des choses comme l'ambiance et l'atmosphère, la gang et le « monde ». On parle même de « briser la monotonie » ou de « voir qu'on a une chance d'aller sur le marché du travail ». Même si cela peut sembler à certains des bénéfices « collatéraux », comme d'autres disent des dommages collatéraux, il n'en reste pas moins que ce sont des impondérables appréciés des élèves.

Même s'il n'a pas été possible d'établir des fréquences de manière rigoureuse, on note malgré tout des regroupements tendanciels (*clusters*) qui, s'ils étaient exploités systématiquement, pourraient peut-être révéler des fréquences fiables et comparables. Côté « bien-aimés », ce sont le travail dans l'entreprise, la caravane et tout ce qui tourne autour de l'ambiance du CFER et l'état d'esprit qui y règne. Côté « mal-aimés », et par une sorte d'effet de contrepoids, ce sont surtout les choses de la classe dont la classe elle-même, le journal et le fichier. Toutefois, il est important de le noter, les *clusters* de la colonne des mal-aimés sont beaucoup moins marqués que ceux de la colonne des bien-aimés. En ce qui concerne le statut de mal-aimé du journal dans une question ouverte, il étonne d'autant plus qu'il est perçu de façon très positive par près de trois élèves sur quatre quand on l'aborde par une question systématique sur laquelle tous doivent se prononcer.

7. Le CFER et le décrochage scolaire

Il était de bonne guerre que j'essaie de voir si le CFER favorise une forme de persévérance scolaire et constitue un outil efficace de lutte contre l'abandon prématuré de l'école. Il ne faut pas perdre de vue qu'il s'agit d'élèves qui, par la force des choses, ont déjà renoncé à poursuivre une scolarité poussée. L'échec fait presque partie de leur quotidien. Dans ces conditions, il ne serait pas surprenant que plusieurs aient pensé à décrocher. Pour le savoir, rien de mieux que de le demander aux premiers intéressés. Mais je voulais aussi savoir dans quelle mesure le CFER pouvait être associé à ce projet de tout abandonner, le cas échéant. J'ai donc imaginé poser la question en deux temps, le deuxième temps comportant une démarche rétrospective dont le but était de me permettre de situer dans le temps ce sombre dessein : avant le CFER, depuis l'arrivée au CFER ou même avant et depuis l'arrivée au CFER. Voici donc ce qu'il en est de ces questions :

- As-tu déjà pensé à quitter l'école, à décrocher ? Oui Non
- Si tu as déjà pensé à décrocher, est-ce que
 - c'était avant d'arriver au CFER ? Oui Non
 - c'est depuis que tu es au CFER ? Oui Non

Si l'élève répondait « non » à la première question, il n'avait évidemment pas à répondre à la deuxième. Ce fut le cas de 25 élèves sur 88, soit 28,8 %. Ces élèves n'ont jamais pensé à décrocher, ni avant ni depuis qu'ils sont au CFER. Comme un des questionnaires a dû être classé « non-réponse » à la deuxième question, le N de cette question devenait égal à 62. Autrement dit, 62 élèves sur 88 avaient déjà songé à décrocher. Compte tenu du type d'élèves qui se destinent aux cheminements particuliers d'insertion ISPJ et au CFER, ces résultats n'étonnent pas. Ce qui étonne plus, c'est que ces élèves soient encore à l'école.

Méthodologiquement parlant, il existait trois possibilités de réponses et non pas deux, comme on serait tenté de le croire. En effet, étant donné que l'élève pouvait répondre « oui » aux deux éventualités de la deuxième question, ce qui signifiait qu'il avait pensé à décrocher « avant » et « depuis » qu'il est au CFER, il fallait donc prévoir les éventualités suivantes :

- L'élève avait pensé à décrocher avant mais pas depuis qu'il est au CFER.

- L'élève avait pensé à décrocher depuis qu'il est au CFER, mais n'y avait pas pensé avant.
- L'élève avait pensé à décrocher avant et depuis qu'il est au CFER.

TABLEAU 8A *Proportion de ceux qui ont déjà songé à décrocher*

Décrochage scolaire	N	%
Ont déjà songé à décrocher	62	71,3
N'ont jamais songé	25	28,7
Non-réponse	(1)	–

TABLEAU 8B *Moment où se situe le projet de décrocher*

Moment du projet de décrocher	N	%
Avant le CFER, mais pas depuis	44	71
Depuis le CFER	9	14,5
Avant et depuis	9	14,5

Force est de reconnaître qu'une fois de plus, les résultats sont « avantage pour » le CFER, comme on dit au tennis ! Des 62 décrocheurs potentiels, 44 (71 %) y avaient songé avant d'entrer au CFER, mais n'y songeaient plus depuis, neuf (14,5 %) y songeaient depuis qu'ils sont au CFER et neuf autres y avaient songé avant et depuis qu'ils sont au CFER.

On pourrait discuter longuement de la question de savoir si l'on peut attribuer aux vertus pédagogiques du CFER le fait que, une fois entrés, une bonne majorité (71 %) d'élèves qui avaient déjà songé à décrocher n'y songeaient plus. Certains pourraient dire que cela s'explique tout simplement par le fait qu'en entrant au CFER ces décrocheurs potentiels voient la lumière au bout du tunnel, ou mieux, un terme prochain « à leurs souffrances ». Le CFER donne une perspective précise dans le temps, au maximum deux ans ; il donne aussi la perspective d'un certificat au terme de ce cheminement. Ce qu'ils n'espéraient plus avant d'entrer.

Mais, pour raisonner de la sorte, il faut isoler un chiffre et sortir un résultat de son contexte. Si c'était un des rares résultats à l'avantage de l'expérience CFER, j'en conviendrais. Mais comme ce résultat s'inscrit naturellement et logiquement dans un certain nombre de tendances favorables, je n'hésite pas à dire que le CFER peut avoir un effet positif sur la persévérance scolaire des élèves en difficultés et qu'il peut constituer un outil efficace de lutte contre l'abandon prématuré de l'école pour ces élèves dont les horizons scolaires sont de toutes manières assez limités. Je n'arrive pas à m'expliquer autrement comment il se fait que sept élèves sur dix qui songeaient à quitter l'école avant le CFER décident d'y rester une fois rendus. J'hésite d'autant moins à tirer cette conclusion que, nous venons de la voir, si c'était à refaire, trois élèves sur quatre reviendraient au CFER.

7.1. Si c'est ça l'école, je reste !

Si j'avais raison de penser que le CFER est un facteur de persévérance scolaire pour des élèves en sérieuses difficultés et à haut risque de décrochage, on pourrait trouver dans les entrevues avec ces élèves une explication intéressante du rôle que peut avoir le CFER dans ce regain de motivation pour les études. Je dis bien « peut avoir »... Plusieurs élèves insistent en effet sur le fait qu'ils ont retrouvé le goût de l'école grâce à l'entreprise comme partie intégrante de la formation ! Pouvoir s'adonner au travail manuel durant les heures de classe, pouvoir voir concrètement à quoi sert ce qu'on fait en classe, pouvoir briser la monotonie du travail intellectuel en alternant la classe et la *shop*, avoir leur propre usine où ils peuvent aller tous les jours, où on leur fait confiance, où ils ont leur place, leurs outils, leurs responsabilités dans une chaîne, par exemple, où ils ont le sentiment d'être utiles, d'être capables d'assumer des responsabilités, sont autant de facteurs qui contribuent à créer un sentiment d'appartenance et à recréer une motivation pour les études qui, à l'arrivée, était passablement amochée.

À l'occasion, ce sentiment d'appartenance peut prendre les formes les plus surprenantes. Ainsi, plusieurs éprouvent une satisfaction réelle à l'idée que, dans le travail à la chaîne, par exemple, ils sont en quelque sorte indispensables. Que s'ils ne font pas leur travail correctement à l'étape du processus dont ils ont la responsabilité, c'est tout le reste des opérations qui s'en ressent et qui en subit les

contrecoups. Dans le CFER où l'on recycle les ordinateurs, le sentiment de responsabilité éprouvé sur la chaîne de montage se matérialise dans un système de traçabilité dans lequel l'élève inscrit sa contribution à l'ensemble des opérations et confirme qu'il fait telle opération à tel moment du processus.

Si d'aucuns s'étonnent que le travail à la chaîne puisse avoir des vertus pédagogiques, je me dois de les rassurer en attendant qu'ils puissent aller vérifier par eux-mêmes dans un CFER ce que j'ai à leur dire à ce sujet : parce que le rythme et le climat de travail sont cadencés par des préoccupations pédagogiques, parce que les adultes en place ne sont pas des contremaîtres mais bien des éducateurs, parce que l'entreprise est une école et non une entreprise privée fondée sur la recherche du profit, le travail à la chaîne céférien n'a rien, absolument rien à voir avec le travail à la chaîne industriel ! Ce sont deux mondes, deux planètes distantes de quelques années-lumière.

Tout se passe donc comme si, en réalisant les nouveaux horizons prometteurs qu'ouvre cette connivence pédagogique entre « notre » école et « notre » usine, certains élèves se disaient : *Si c'est ça l'école, alors je reste !*



Le CFER vu de la Tour d'ivoire

Au cours de ce chapitre, nous essaierons de dégager les principales caractéristiques de la pédagogie particulière des CFER. Nous verrons qu'il s'agit d'une pédagogie paradoxale. Elle est autoritaire, mais n'opprime pas ; elle est traditionnelle, mais aussi progressiste ; elle est réaliste, mais ne démotive pas l'élève. Elle est enfin émancipatrice, subversive et affranchie.

1. Quelle pédagogie pour les CFER ?

Pour mémoire, rappelons que le très laconique et très permissif mandat de recherche que la direction du Réseau québécois des CFER m'a confié, était de «dégager le modèle pédagogique de base des CFER». Dès mes premiers contacts avec les CFER, il m'est apparu

clairement que la pédagogie comme telle constituait une des dimensions, pour ne pas dire la dimension principale, de ce que nous avons préalablement convenu d'appeler le modèle pédagogique de base. C'est pourquoi je propose que nous nous arrêtions maintenant à essayer de caractériser cette pédagogie dans ce qu'elle a d'essentiel et de dégager l'ensemble des traits qui la rapprochent et de ceux qui la distinguent des pédagogies contemporaines de même filiation.

Une précision méthodologique s'impose. L'analyse que je propose des principales caractéristiques de la pédagogie des CFER repose sur une base beaucoup plus large que les seuls propos des fondateurs du mouvement tels qu'on peut les lire dans l'abondante documentation pédagogique et dans les entrevues qu'ils m'ont accordées. C'est bien connu, en cette matière comme en bien d'autres, une chose est l'intention, une autre chose est l'action. Il faut éviter de confondre les prétentions de la paternité et ses réalités. Au demeurant, la direction du Réseau n'a jamais hésité à faire sien mon postulat de recherche. Bien au contraire, elle a accepté de jouer avec efficacité et discrétion le rôle qui lui revenait dans mon devis de recherche, sans plus.

Comme on n'est jamais bon juge de sa propre cause, je n'ai retenu de ce que les dirigeants du Réseau m'ont présenté comme étant, à leur avis, caractéristiques de la pédagogie des CFER, que ce qui était corroboré par les observations que j'avais faites en classe et en entreprise ainsi que par les données du questionnaire et des entrevues avec les élèves, les enseignants et les directions des CFER visités. En ce sens, les données qui fondent mon analyse ont subi une double validation : d'une part, celle des auteurs et créateurs de ce projet pédagogique ; d'autre part, celle de ceux qui en assurent la mise en œuvre, les enseignants, et surtout de ceux qui ont à la vivre et à en tirer les bénéfices, les élèves.

Nous verrons d'abord ce qu'est cette pédagogie de façon générale, c'est-à-dire ce qui pourrait en constituer la caractéristique centrale quand elle est envisagée sous l'angle du rapport entre les objectifs et des moyens de formation propres au CFER. Si l'expression n'avait pas si mauvaise réputation de superficialité, je serais tenté de dire de ce premier angle d'approche que c'est celui du « premier coup d'œil ». Pour faire plus sérieux et être compris de mes chers collègues, je dirai que, dans un premier temps, nous essaierons de caractériser la pédagogie des CFER dans une perspective gestaltiste, soit celle d'une théorie qui considère les phénomènes comme des

ensembles indissociables structurés. Puis nous décrivons cet ensemble de façon plus analytique, dans ses parties constituantes essentielles telles qu'elles sont vécues au jour le jour. Nous aurons ainsi une caractéristique générale de la pédagogie céférienne, puis des caractéristiques particulières.

2. De façon générale, une pédagogie paradoxale

Ce qui frappe le plus l'observateur un tant soit peu familier avec ce qui se passe habituellement dans une classe, mais non avec le quotidien d'un CFER, se résumerait bien dans le qualificatif « paradoxal ». Envisagée globalement, comme un tout, la pédagogie du CFER est en effet une pédagogie paradoxale. Il peut sembler étrange de faire d'une caractéristique formelle la caractéristique dominante de la pédagogie céférienne. C'est bien là l'essence de ce paradoxe : dire de cette pédagogie qu'elle est paradoxale, c'est bien plus que dire qu'elle est formellement paradoxale. C'est aussi dire qu'elle est d'abord et avant tout substantiellement paradoxale. Elle est paradoxale non pas seulement dans ce que l'on voit, dans ses apparences et dans ses formes, mais aussi et surtout dans ce qu'elle est et dans ce qu'elle produit chez les élèves.

Pour faciliter la réflexion sur cette question, je précise brièvement le sens des termes. Le dictionnaire définit le paradoxe comme « Une opinion qui va à l'encontre de l'opinion communément admise [...] » ou encore « Un être, une chose, un fait qui heurte le bon sens ». Est donc paradoxal « ce qui tient du paradoxe ». Et le dictionnaire ajoute que, par extension, paradoxale veut aussi dire : « Bizarre parce que contradictoire ». La pédagogie des CFER est tout cela, en ce sens :

- qu'elle n'annonce pas toujours ce qu'elle est ;
- qu'elle n'est pas toujours ce qu'elle annonce ;
- qu'elle produit parfois des effets qui vont à l'encontre de l'opinion communément admise.

Nous allons tenter d'illustrer cette caractéristique fondamentale qui fait que la pédagogie des CFER peut « être à la fois une chose et son contraire » à l'aide de quelques manifestations concrètes regroupées sous les quatre thèmes suivants :

- La pédagogie des CFER est autoritaire, mais elle n'est pas oppressive. Elle peut même être libératrice.

- Elle est traditionnelle, mais elle est aussi progressiste.
- Elle est réaliste, mais elle n'accable pas, elle ne démotive pas. Au contraire, elle peut même être optimiste.
- Elle produit parfois des effets qui vont à l'encontre de l'opinion communément admise sur les moyens mis en œuvre.

3. La pédagogie des CFER est autoritaire, mais elle n'est pas opprimante. Elle peut même être libératrice.

J'ai déjà évoqué le cas de cet élève qui racontait en entrevue qu'à la « normale » (entendre par là l'école secondaire régulière), il avait le sentiment de ne plus exister. Depuis deux ans, on ne corrigeait plus ses devoirs, on ne regardait plus ses travaux, on ne lui demandait plus ses leçons. Bref, on ne s'occupait plus de lui, on l'ignorait. Il insistait sur cet état d'âme avant le CFER pour mieux illustrer le contraste vécu en arrivant au CFER où, notamment à travers la tâche globale, il y avait toujours quelqu'un près de lui pour regarder et commenter ses devoirs, lui demander ses leçons, vérifier si ses travaux correspondaient aux standards du CFER, mais aussi lui venir en aide au besoin, en un mot s'occuper de lui. *Au CFER, quand un prof me dit que ce n'est pas correct, cela veut dire que je suis capable de faire ça correctement.* Être capable de faire ça comme il faut, voilà un objectif qu'il ne se croyait plus capable d'atteindre et qui soudain, au CFER, redevient accessible. Le seul fait qu'au CFER on soit exigeant avec lui et qu'on lui fasse des remarques sur son travail, que ce soit en classe ou en entreprise, lui avait donné le sentiment de recommencer à exister et de valoir la peine que des adultes s'occupent de lui et l'aident à se développer. Paraphrasant Descartes, je serais alors tenté de résumer ainsi : « On exige beaucoup de moi, donc je suis ! » Nous voilà bien au cœur d'une pédagogie paradoxale. Une pédagogie traditionnelle et autoritaire qui ne brime ni n'opprime les élèves, mais qui, au contraire, les révèle à eux-mêmes et leur rappelle qu'ils existent puisqu'ils valent la peine d'une remarque, d'un rappel à l'ordre, puisqu'ils méritent qu'on soit exigeant avec eux. Si les profs s'acharnent à exiger d'eux un rendement, c'est signe qu'ils en sont capables.

Pour dire jusqu'à quel point cette pédagogie se présente sous des apparences autoritaires sans en avoir les effets négatifs, il suffit de revenir sur un passage du monologue de Merlin présenté au début

de l'étude. Bien sûr, Merlin est un personnage fictif, mais il est quand même né de l'expérience des enseignants fondateurs du mouvement. En ce sens, on peut dire que c'est un prototype. Non seulement il aurait pu exister, mais encore il existe sans doute quelque part dans un CFER, à l'état presque pur ! Constatant que, dans le contexte particulier de l'encadrement assuré par la tâche globale, il ne pourra plus faire son petit spectacle, Merlin reconnaît sans l'avouer que son problème n'est pas qu'il n'a pas ses lunettes, mais plutôt qu'il ne sait pas lire. Il en éprouve de la honte. Invité par le prof à « faire la paix », il est pris de repentir :

– Bon, dit-il, j'vas essayer.

Pis là, Merlin baisse la tête. Alors là, le prof va lui dire :

– Merlin, baisse pas la tête. T'es pas « autorisé » à avoir honte !

Plus autoritaire que ça, tu meurs ! Tu n'es pas « autorisé » à avoir honte ! Je ne t'autorise pas à avoir honte ! Je t'interdis d'avoir honte. Tu n'es pas « autorisé » à baisser la tête. C'est l'autorité qui décide de tout, même de la fierté ! Dans cette perspective, on ne lui permet pas d'avoir honte ! Pas besoin d'être grand clerc pour penser et dire que, dans une pédagogie permissive moderne, le prof n'aurait évidemment pas placé son commentaire dans une relation d'autorité. En « personne aidante », il aurait plutôt dit à Merlin qu'il « n'avait pas raison », qu'il n'y avait pas lieu de baisser la tête. Ou encore qu'il n'y avait pas de quoi baisser la tête. Ou mieux qu'on allait essayer de voir pourquoi il baissait la tête et qu'on allait l'aider à ne plus avoir honte. Et pourtant, elle tourne ! disait Galilée. Et pourtant Merlin tourne depuis ce temps, aurait pu rétorquer le professeur autoritaire ! Et ce, même si ou peut-être parce qu'on lui a, d'autorité, interdit d'avoir honte ! En pédagogie contemporaine, l'interdiction est généralement considérée comme inhibitrice d'action. Dans la pédagogie des CFER, au contraire, l'interdiction peut dans certains cas stimuler l'action. Décidément, dans l'univers céférien, on n'en est pas à un paradoxe près !

4. Elle est traditionnelle, mais elle est aussi progressiste.

Paradoxe, la pédagogie des CFER l'est aussi en ce sens qu'en utilisant des moyens traditionnels elle prétend arriver et en arrive effectivement à des résultats progressistes, c'est-à-dire des résultats

qui vont dans le sens de l'amélioration de la condition sociale de jeunes en difficultés de toutes sortes. Pour se convaincre des allures traditionnelles de cette pédagogie, il suffit de parcourir *Pour un projet de formation* (Comité pédagogique, 1999). On y rappelle, par exemple, que les valeurs caractéristiques des CFER sont la rigueur, le respect, l'effort, l'autonomie et l'engagement. À propos de l'importance des normes propres au CFER, on y lit :

On peut même dire que dans un CFER, la présence des normes précède le programme proprement dit.

Parmi les exemples de normes typiquement CFER données aux élèves, on remarque :

- J'entre en classe en silence et sans bousculade avant le son de la deuxième séquence musicale.
- Je m'occupe immédiatement à lire mon journal et apprendre les mots de vocabulaire ou mon message à la caravane.
- Je suis rigoureusement toutes les consignes données.
- Je serai considéré comme en retard si je ne suis pas assis au son de la deuxième séquence musicale.
- Je dégage les aires de circulation, entrée principale et escaliers.

En exigeant ainsi l'obéissance stricte, en mettant l'accent sur des vertus éducatives négligées par les pédagogies modernes telles la ponctualité et l'assiduité, en exigeant rigueur, minutie, fidélité stricte dans l'exécution de consignes routinières, la pédagogie des CFER prétend former et forme effectivement non seulement des travailleurs productifs, du moins dans l'entreprise CFER, mais aussi des personnes autonomes et des citoyens engagés avec des jeunes qui, de par leur condition sociale et scolaire d'origine, étaient loin de pouvoir rêver atteindre telle condition sociale. Ces exigences que d'aucuns pourraient considérer comme tatillonnes, surannées, voire déformatrices, ont ici valeur émancipatrice, car elles permettent à des jeunes qui ne seront jamais que faiblement scolarisés d'être les meilleurs de leur rang !

Effectivement, les élèves réagissent beaucoup mieux que je ne l'aurais cru à une pédagogie aussi traditionnelle. On l'a vu plus haut en ce qui concerne les effets inattendus d'une pédagogie autoritaire. Les premières fois que j'ai vu des élèves se soumettre aveuglément aux consignes du cartable et du fichier, je me suis dit que cette pédagogie ne pouvait former que de dociles exécutants, et encore. Mais en

poursuivant ma visite jusque dans l'entreprise, j'ai pu me rendre à l'évidence : tel n'était pas le cas. Sans pouvoir établir avec certitude une relation de cause à effet entre le fait d'être obsessivement méticuleux dans le cartable ou le fichier et celui de pouvoir assumer des responsabilités de production sur un plateau de travail, je dois souligner que ce que j'ai observé dans l'entreprise déborde de loin les performances du travailleur qui ne peut être autre chose qu'un fidèle exécutant. J'ai vu là des jeunes également capables d'initiative et d'autonomie.

Quand je les compare à leurs camarades des cheminements particuliers ISPJ conventionnels, ils me paraissent nettement moins assujettis, nettement plus épanouis. La plupart de ceux que j'ai pu observer de près se sont montrés tout à la fois capables d'exécuter minutieusement et sécuritairement les procédures et les routines d'une chaîne de montage et d'assumer pleinement et de façon autonome les responsabilités inhérentes au poste de travail occupé.

En entrevue, quand on leur demande de parler du cartable ou du fichier¹, par exemple, ils réagissent généralement de manière très positive à des exigences de leurs profs qui paraissent tatillonnes et d'un autre âge à des yeux étrangers. Comme s'ils appréciaient et profitaient du fait d'apprendre dans un encadrement plus soutenu, plus précis qui réagit de façon plus circonstanciée à ce qu'ils font, et les informe ainsi beaucoup mieux de leur progrès tout autant que de leurs difficultés. Tout se passe comme si, après leur traversée du désert en déroute par défaut de points de repère, n'importe quelle présence adulte significative, même tatillonne et exigeante, leur permettait de reprendre leur cheminement scolaire avec l'assurance d'une route bien balisée.

5. Elle est réaliste, mais elle n'accable pas, elle ne démotive pas. Au contraire, elle peut même rendre optimiste.

Le lecteur pourrait revoir ce que j'ai déjà dit, dans le chapitre 4, à propos de la « réalpédagogie », une notion que j'ai imaginée en référence à la « *realpolitik* » que le dictionnaire définit comme une

1. Revoir à ce sujet les passages du chapitre 4 qui traitent de cette question.

« politique visant à l'efficacité, sans considération de doctrine, ni de principes » (*Larousse*), ou mieux encore comme « une politique internationale basée sur des considérations de rapports de force et de possibilités concrètes sans influence idéologique » (*Robert*). Par analogie, je définis donc la réalpédagogie comme « une pédagogie qui n'est pas fondée sur une théorie ou une idéologie particulière de l'être humain ou de l'enfant, ni même de l'intervention pédagogique, mais plutôt sur une vision réaliste des gens et des choses basée sur les possibilités concrètes et partagée par les enseignants et les élèves ».

Dès lors, si l'on me demandait quel est l'antonyme de la réalpédagogie, je dirais spontanément « l'idéopédagogie », c'est-à-dire la pédagogie fondée sur une idéologie particulière de l'humain et de l'intervention pédagogique. C'est ainsi que l'on parle de pédagogie progressiste, de pédagogie constructiviste, de pédagogie behavioriste, etc. Mais, dans le cas qui nous intéresse, il serait plus précis de dire que l'antonyme de la réalpédagogie, c'est la « pédagogie jovialiste » dans la mesure où l'idéologie qui sous-tend cette pédagogie procède d'une théorie de l'humain abusivement optimiste, comme c'est le cas des pédagogies fondées sur la théorie sociologique de la mobilité sociale, par exemple. Selon cette théorie, tout élève « normalement constitué » doit aspirer à monter dans l'échelle sociale et ultimement à se rendre à l'université, ce qui constituerait la clé de la réussite sociale. Cette théorie présume donc que tous les élèves sont faits pour l'université et que ceux qui n'y vont pas sont en quelque sorte des ratés.

Au CFER, on insiste beaucoup pour que l'élève cesse de rêver à des choses qu'il ne pourra jamais atteindre, qu'il apprenne à connaître ses limites, qu'il se construise un univers d'aspirations conséquent et qu'il fasse des projets d'avenir à sa mesure. On insiste beaucoup pour convaincre l'élève que, même s'il ne peut pas aspirer à un statut social prestigieux, il y a une place pour lui dans la société et que, s'il s'en donne la peine, ce peut être une belle place. Ce réalisme pédagogique représente un des deux volets de la mission que le CFER se donne en matière de formation personnelle :

La constatation de ses limites que l'élève doit faire dès les premiers jours de son arrivée au CFER qu'il s'apprête à fréquenter. Cette prise de conscience se veut positive, motivante, réaliste en plus d'être la base sur laquelle on construira l'autonomie des jeunes (Comité pédagogique, 1999, p. 10).

Le programme de formation personnelle intitulé *Reconnaître ses limites pour mieux se concevoir* insiste beaucoup sur cette prise de conscience à différents chapitres, notamment sur l'analphabétisme. Dès le début de l'année, l'élève passe un certain nombre de petits tests qui visent à lui faire réaliser qu'un classement dans un programme d'insertion sociale et professionnelle est un bon classement pour lui, qui plus est, que c'est le classement qui lui convient le mieux. Au premier coup d'œil, cela ressemble une fois de plus à une entreprise qui vise à dissuader l'élève d'aspirer à mieux que sa condition sociale d'origine et à le convaincre qu'il est bel et bien « né pour un p'tit pain ». Mais, au-delà des apparences, ce n'est pas ce qui se produit dans la majorité des cas.

Ce paradoxe a été abondamment illustré quand nous avons analysé, toujours dans le chapitre 4, l'effet d'un séjour au CFER sur les perspectives d'avenir des élèves. Je rappelle ici le cas de l'élève F qui est, à cet égard, assez convaincant.

Le dernier cas, celui de l'élève F, mérite qu'on s'y arrête un peu plus longuement, car il constitue à sa manière le prototype de l'élève du CFER formé par la réalphabétisation. On peut difficilement trouver un exemple qui illustre mieux les effets potentiellement positifs du réalisme pédagogique avec des jeunes dont les perspectives d'avenir sont lourdement limitées par toutes sortes de contraintes. Voici un élève qui, durant son séjour au CFER, a révisé à la baisse et d'une façon radicale ses projets d'avenir. Et pourtant, ses perspectives d'avenir et surtout l'image qu'il a de lui-même se sont singulièrement améliorées durant la même période de temps. Voici comment s'agence la configuration des réponses qu'il a données aux trois questions du bloc sur les perspectives d'avenir.

- Avant d'entrer au CFER, le métier que tu voulais faire plus tard, c'était : *paléontologue*.
- Depuis que tu es dans un CFER, le métier que tu veux faire plus tard, c'est : *travailler dans une shop*.
- Avant d'entrer au CFER, je voyais l'avenir comme : *beau*.
- Depuis que je suis au CFER, je vois l'avenir comme : *encore plus beau*.
- Avant d'arriver au CFER, je me voyais personnellement comme : *un garçon ordinaire*.
- Depuis que je suis au CFER, je me vois personnellement comme : *une personne importante*.

C'est beau, c'est clair, net et précis ! Et puis cela ne manque pas de confiance en dépit de l'importance de la correction de trajectoire qu'il a dû faire subir à ses projets d'avenir : passer de paléontologue à ouvrier dans un atelier et trouver la vie encore plus belle qu'avant malgré tout ! Encore un miracle au CFER ? Non quand même !

N'empêche que le cas de cet élève et celui de tant d'autres ont eu sur moi et sur mes *a priori* sociologiques l'effet d'un chemin de Damas. Et, en analysant le cas de ces élèves, je me suis dit à nouveau : le message CFER passe ! Le message en l'occurrence est celui du réalisme optimiste ou de l'optimisme réaliste de la pédagogie du CFER qui se trouve bien résumé dans cette réflexion d'un des fondateurs du mouvement, Normand Maurice. Au moment où tous les plans de réussite scolaire fixent le DES comme seuil incontestable, incontournable et inévitable en deçà duquel point de salut, M. Maurice nage une fois de plus à contre-courant du paradigme éducatif dominant et tient à ces élèves des propos du genre :

Une vie heureuse et un niveau de vie acceptable sont parfaitement accessibles à une personne autonome, un citoyen engagé et un travailleur productif avec ou sans diplôme d'études secondaires.

À l'évidence, nous sommes en présence d'une pédagogie dont le réalisme n'accable pas, bien au contraire. Voilà pourquoi, en essayant de qualifier la réalpédagogie, je parle de réalisme optimiste, mais il conviendrait tout aussi bien que je parle d'optimisme réaliste.

6. Elle produit parfois des effets qui vont à l'encontre de l'opinion communément admise.

Cette idée que la pédagogie des CFER produit parfois des effets qui vont à l'encontre des opinions communément admises sur une question donnée me vient de plusieurs observations faites en cours de recherche. Le cas le plus probant est encore celui du niveau des aspirations professionnelles des élèves des CFER dont j'ai déjà parlé. « Le CFER n'élève pas les aspirations professionnelles. »

L'opinion communément admise sur cette question est qu'un séjour à l'école ne peut pas faire autrement que d'élever le niveau des aspirations professionnelles d'un élève. En d'autres termes, une filière ou un programme scolaire qui fait bien son travail produit nécessairement chez l'élève le désir de faire plus tard un métier qui se situe

significativement plus haut dans l'échelle de prestige social que celui auquel il songeait avant d'entrer dans cette filière. Or, nous l'avons vu, ce n'est pas l'effet que produit un séjour au CFER. Autrement dit, le fait d'être passé par le CFER n'élève pas le niveau des aspirations professionnelles d'un élève. Au contraire, dans certains cas même, le séjour au CFER, réalpédagogie oblige, réajuste à la baisse les projets d'avenir de l'élève. Mais ce qu'il ne faut pas perdre de vue, c'est que cet effet inattendu des théories pédagogiques officielles ne se produit pas au détriment de l'élève, au contraire. Il est, dans trois cas sur quatre, accompagné d'une image de soi plus positive et de perspectives d'avenir plus optimistes. Force est donc de conclure que, sur cette question comme sur tant d'autres, la pédagogie des CFER produit des effets qui vont à l'encontre de ce à quoi l'on s'attend généralement. C'est aussi en ce sens qu'elle paraît paradoxale.

7. Le rebut et l'exclu : une allégorie pédagogique coup de poing

S'il fallait ajouter un autre cas pour achever de se convaincre du caractère paradoxal de la pédagogie des CFER et de sa capacité d'avoir des effets positifs imprévus les pédagogies officielles, mon choix porterait sur l'allégorie pédagogique de l'exclu et du déchet. La première fois que j'ai entendu des gens du Mouvement me parler de cette analogie entre l'élève et les matières résiduelles sur lesquelles on le fait travailler, je n'en croyais pas mes oreilles. La première fois que j'ai vu la même analogie dans un manuel pédagogique du mouvement, je n'en croyais pas mes yeux. Mais ma surprise fut à son comble et je me trouvai près de l'apoplexie la première fois que j'ai entendu des élèves reprendre à leur compte et dans leurs mots, avec leur conviction, cette analogie coup de poing !

Qu'est-ce au juste que l'allégorie pédagogique de l'exclu et du déchet ? C'est un procédé pédagogique aux allures bizarres qui relève beaucoup plus, du moins au premier abord, de la pédagogie extrême que de la douceuse pédagogie non directive de Carl Rogers et de celle non moins douceuse des *Libres enfants de Summerhill* de A.S. Neill. Dans tout autre contexte pédagogique que celui des CFER, ce procédé pédagogique aurait pu avoir des effets dévastateurs sur les élèves. Mais encore ?

Cette allégorie invite l'élève à faire le lien entre son statut d'exclu en sursis et les déchets sur lesquels il aura à travailler en entreprise. Le raisonnement de base tient à peu près à ceci : si le CFER est en mesure de retourner en produits utiles sous forme de matières recyclées ou récupérées les déchets dont la société ne veut plus, à plus forte raison peut-il aider des jeunes dont la société ne semblait plus vouloir dans un premier temps à se recycler en personne autonome, en citoyen engagé et en travailleur productif et à s'insérer convenablement dans la vie active !

J'insiste sur cette idée que, dans tout autre contexte pédagogique que celui des CFER, ce procédé aurait pu avoir des effets dévastateurs sur les élèves. Quand j'étais moi-même à l'école, on traitait de déchet celui dont on ne voulait plus. C'était une façon de justifier son renvoi. Suivant l'adage qui dit que quand on veut se débarrasser de son chien, on dit qu'il a la gale, on apposait sur ce mouton noir dont on disait qu'il avait une mauvaise influence sur les autres, et dont on voulait se débarrasser, l'étiquette de déchet de la société. C'était alors la curée, l'hallali et puis la mise à mort pédagogique. En fin de compte, l'argument suprême était qu'on avait tout essayé, qu'il n'y avait plus rien à faire avec lui et que ce rebut était « irrécupérable ».

Au CFER, on dit le contraire du déchet ! Tout en invitant l'élève à reconnaître, dans un premier temps de la réalpédagogie, qu'il est à sa manière une sorte de rebut, à tout le moins une « matière résiduelle », on met tout en œuvre pour le convaincre qu'il est « récupérable », que tous les espoirs « réalistes » sont permis et qu'il est au bon endroit pour y arriver. *Si on est capable de recycler du papier, imagine ce qu'on peut faire avec toi !* Deux pédagogies traditionnelles dont l'une ne l'est peut-être qu'en apparence !

Dans *Les CFER au Québec*, il y a tout un chapitre sur le parallèle déchet-exclu dans lequel on insiste beaucoup pour dire que, au CFER, on ne fait pas que de la formation, on fait aussi de la transformation. Transformation des matières résiduelles, mais aussi transformation de la société en vue de lui rendre indispensables ces matières recyclées, mais aussi et surtout les élèves formés au CFER. Les réflexions pédagogiques qui y sont exposées se présentent à la fois sous les apparences d'une thérapie de choc et d'un raisonnement éducatif d'une logique implacable. Certains passages où l'on pose la question de savoir si les rebuts et les exclus sont vraiment différents évoquent chez moi l'analogie du défibrillateur que l'on applique à la personne

victime d'un arrêt cardiaque. Traitement de choc. Nous sommes ici en présence d'une approche qui s'inscrit, à n'en pas douter, dans la tradition de la réalpédagogie.

Par contre, d'autres passages du même chapitre s'en tiennent à retourner la société à la logique de ses choix :

Pourquoi une société qui a su reconnaître l'importance de ses rebuts et les mettre en valeur, ne saurait-elle pas percevoir le caractère inacceptable de l'exclusion et apprendre à avoir besoin de chacun de ses citoyens ? (Réseau québécois des CFER, 1998, p. 19).

Ce que le CFER demande pour ses élèves, ce n'est pas une faveur, c'est une place. Le document remet ainsi en question le réflexe qu'on a trop facilement à l'endroit de ceux dont la place n'est pas évidente au premier abord :

On admet d'emblée que toute personne a des capacités. Mais si ces capacités sont insuffisantes pour réussir un secondaire V, n'est-il pas moins coûteux d'assister cette personne que de créer une société qui ait besoin d'elle ? (Réseau québécois des CFER, 1998, p. 21).

Transformer les matières résiduelles de telle sorte que la société en ait besoin, mais surtout transformer la société de telle sorte qu'elle ait besoin des jeunes formés dans les CFER, voilà l'ultime défi de l'allégorie pédagogique de l'exclu et du rebut, où l'on voit qu'un procédé pédagogique, qui *a priori* peut paraître coup de poing à l'élève, peut n'être en fin de compte qu'un coup de poing à la société.

Les entrevues avec les élèves ainsi que le questionnaire qui leur a été administré confirment que ce procédé pédagogique, loin d'avoir un effet négatif sur les élèves, a au contraire un effet positif sur eux. Ils sont fiers de pouvoir dire, dans leurs mots et de façon assumée, qu'ils veulent contribuer, par la caravane et autre forme d'engagement, à faire en sorte que la société ait tout autant besoin de ce qu'ils sont que de ce qu'ils font.

Bien qu'on soit très loin ici des pédagogies de complaisance auxquelles je faisais allusion plus haut, les effets observés chez les élèves des CFER n'en demeuraient pas moins étonnants. Dans les pédagogies de facilité, l'essentiel est que les enfants soient heureux à l'école et qu'ils « s'expriment ». Au CFER, l'essentiel est que les élèves se forment à être autonomes, engagés et productifs. Dans les premières, on fait tout pour que les enfants apprennent dans la joie. On se refuse même à l'idée qu'apprendre puisse être pénible et nécessiter de l'effort. Au CFER, sans nier qu'il soit agréable d'apprendre

dans la joie, on ne renoncera pas pour autant à faire profiter les élèves des occasions d'apprentissage qui exigent le dépassement sous prétexte qu'elles vont coûter un peu d'effort. On refuse de faire croire aux élèves que l'avenir est facilement rose et qu'ils sont seuls à pouvoir décider ce qui est bon pour eux. Et pourtant, même si ce n'est pas là le premier objectif recherché, les élèves, en retrouvant dans l'effort et le dépassement la confiance en eux, m'ont paru retrouver du même coup la voie d'une vie plus heureuse, plus épanouie ; ce qui n'est pas nécessairement ce à quoi arrivent ces pédagogies qui pourtant recherchent le bonheur avant tout.

Paradoxalement, la pédagogie des CFER l'est enfin au regard des courants dominants. Elle est née au beau milieu des pédagogies de l'enfant-roi à qui l'on donne tout et l'on ne refuse rien. Elle a pris racine dans un terreau où sévissaient encore en pleine force, tel un chiendent indéracinable, les pédagogies libertaires et laxistes, propagandistes de la facilité et de la complaisance. En ce sens, les enseignants de Victoriaville qui l'ont mise au monde nageaient à contre-courant sans doute à leur insu. Encore aujourd'hui, cette pédagogie particulière se rit des sarcasmes que lui valent ses locaux de classe frottés comme un sous-neuf, ses maximes pédagogiques surannées, sa conception paramilitaire de l'autorité et de l'obéissance et ses élèves qui accueillent les visiteurs presque au garde-à-vous pour leur débiter sur le mode du pilote automatique le texte de présentation des caravanes.

C'est une autre planète au regard d'une pédagogie qui postule naïvement que l'enfant sait dès le berceau ce dont il a besoin pour faire sa vie, qui ravale l'enseignant au rôle d'aide à l'apprentissage, qui interdit à l'enseignant d'intervenir d'autorité sous peine de remontrance et de mesure disciplinaire et qui, par veulerie ou autrement, rêve encore d'une chimère pédagogique qui postule que seul ce qui peut être appris sans effort et sans douleur mérite d'être appris. Une pédagogie qui méprise et relègue au musée de l'école à papa le sens du dépassement, le goût de l'effort et du travail bien fait. Ce qui n'est pas du tout, on l'aura compris, le cas de la pédagogie des CFER, bien au contraire.

Par un curieux retour des choses, la présente recherche permet de croire que cette pédagogie traditionnelle pratiquée dans les CFER arrive mieux à ses fins avec certains types d'élèves que la plupart des pédagogies modernes. À la différence des tenants des pédagogies à

la mode, les gens des CFER semblent avoir compris ce qui me semble être la règle d'or de la relation d'aide et que je résumerais ainsi : « Celui qui demande de l'aide a besoin de compassion, pas de complaisance ».

Dans cet effort de caractérisation de la pédagogie des CFER, ce serait simplifier jusqu'au simplisme que de s'en tenir à dire d'elle qu'elle est paradoxale. En réalité, pour les élèves, elle est bien autre chose que paradoxale. Je m'en tiendrai à présenter ici brièvement en quoi la pédagogie des CFER est aussi *une pédagogie communicative, doublement réaliste, émancipatrice, subversive et progressiste*.

Le message passe et l'enthousiasme se transmet. Dès les premiers contacts, on est surpris par l'enthousiasme des jeunes, par la fierté de leur école et de ce qu'ils y font, par le sentiment d'appartenir à un groupe dans lequel chacun compte pour ce qu'il est. Dans ce que j'ai vu et entendu, cela se manifeste surtout à travers les caravanes, l'accueil des visiteurs et le travail en entreprise. Mais cela se manifeste aussi de façon plus subtile dans les propos des élèves qui, comparant la situation qui prévalait dans l'école secondaire et celle qu'ils vivent aujourd'hui, rappellent qu'au CFER, « on n'est pas en concurrence avec les autres, on ne fait pas rire de nous, on ne se niaise pas, on s'aide », etc.

La pédagogie des CFER est une pédagogie qui ne se réclame pas d'une idéologie, d'une théorie ni d'une philosophie particulière de l'enfant, de la société ou de l'intervention pédagogique. En ce sens, on ne peut pas dire, par exemple, que les CFER sont *skinnériens* (Skinner) ou *rogériens* (Rogers) ou *neilliens* (Neill). C'est pour circonscrire cette particularité que j'ai parlé plus haut de réalpédagogie. Mais il y a plus. La pédagogie des CFER est aussi réaliste en ce qu'elle invite l'élève au réalisme dans l'idée qu'il se fait de lui-même et dans l'évaluation qu'il fait aussi bien de ses limites que de ses possibilités.

Je n'insisterai pas outre mesure sur cette caractéristique puisque j'en ai traité abondamment dans le chapitre 4 quand j'ai parlé du réalisme et de l'optimisme qui marquaient les projets d'avenir des élèves du CFER, et dans le présent chapitre en parlant de cette dimension de la pédagogie paradoxale que je résume dans l'idée qui est aussi bien rendue par l'expression « réalisme optimiste » que par l'expression optimisme réaliste.

Même si elle n'en a ni l'air ni la chanson, on peut aussi considérer la pédagogie des CFER comme une pédagogie émancipatrice. Je donne ici au mot « émancipation » le sens suivant : « action d'affranchir ou de s'affranchir d'une autorité, de servitudes ou de préjugés ». Nous laisserons de côté l'idée de s'affranchir d'une autorité puisque cela n'a aucune pertinence dans le projet céférien ; nous nous concentrerons sur l'affranchissement de servitudes et de préjugés, un terrain sur lequel le CFER a prise, étant donné le type d'élèves auquel il s'adresse.

La pédagogie des CFER, qui peut sembler, au premier coup d'œil, une pédagogie de sujétion, peut se révéler dans certaines conditions une pédagogie émancipatrice, une pédagogie « révélatrice » au sens du laboratoire de photographie, c'est-à-dire une pédagogie qui permet à l'élève de se révéler à lui-même. J'ai déjà expliqué comment cette pédagogie qui impose d'autorité l'ordre, la propreté, le souci du détail jusqu'à la minutie obsessionnelle peut, ce faisant, permettre à l'élève en difficultés de reprendre confiance en lui, de réapprendre l'existence en lui de cette capacité latente de satisfaire aux exigences de la pédagogie céférienne.

Je formulerai cependant une réserve sur le pouvoir émancipateur de la pédagogie des CFER. En reprenant les termes de la définition que je viens de proposer, je dirai que, si elle semble permettre raisonnablement bien à l'élève de s'affranchir des servitudes, par contre il est moins évident qu'elle permette à l'élève de s'affranchir des contraintes de sa condition sociale, celle d'un subordonné, d'un dominé susceptible d'être exploité. Cette condition, précision utile, n'est ni déterminée ni irréversible, mais elle n'en affecte pas moins lourdement et le cheminement scolaire de ces jeunes et leur insertion dans la vie active. Et seule une éducation à la citoyenneté qui prend en compte cette condition sociale particulière peut permettre à un jeune de s'affranchir de cette condition. Or, l'éducation à la citoyenneté qu'on pratique dans les CFER m'a semblé viser à développer plus les attitudes et comportements attendus du bon citoyen que la capacité du citoyen actif d'infléchir le cours des choses par l'action collective et solidaire dans l'intérêt commun.

Tout n'est peut-être finalement qu'un malentendu sur le sens du mot « engagé ». Car l'engagement est une des cinq valeurs fondamentales de la pédagogie des CFER. Dans le langage céférien, le mot « engagé » n'a pas d'abord le sens politique de « mis au service d'une cause par son engagement (opposé à non-engagé) » qu'on lui donne

habituellement. Il renvoie plutôt à l'engagement que prend l'élève de respecter les valeurs du CFER. En ce sens, il s'agit plutôt de « s'engager à... », ce qui équivaut à une promesse. Témoin, ce questionnaire que l'on propose à l'élève pour lui permettre de savoir s'il est « engagé ». En réalité, ce questionnaire vise plus à permettre à l'élève de voir s'il est prêt à s'investir que de voir s'il est engagé au sens politique du terme. Ainsi on lui demande s'il est ponctuel, s'il est assidu, s'il respecte les personnes au CFER, s'il respecte l'environnement au CFER, s'il respecte les consignes, s'il fait le travail sans rouspéter, s'il est disponible, s'il parle positivement du CFER à son entourage, etc. Voilà la différence entre l'engagement de quelqu'un au service d'une cause et l'engagement pris par quelqu'un de respecter un système de valeurs.

Même si la cérémonie solennelle d'engagement souligne plutôt *l'engagement de l'élève à respecter les valeurs fondamentales du CFER*, il serait injuste de ne pas signaler qu'il existe aussi au CFER une forme *d'engagement au service d'une cause*, celle du développement durable, notamment à travers la caravane et la formation en entreprise de récupération.

Encore une fois, tout n'est peut-être alors qu'une question de dosage. C'est pourquoi, aux dimensions de responsabilisation, de fidélité et de fiabilité dans l'accomplissement d'une fonction de travail qui renvoient à la notion d'engagement à respecter le système de valeurs du CFER et qui, selon moi, constituent la citoyenneté passive, j'ajouterais l'idée d'engagement au service d'une cause, c'est-à-dire la participation active de l'élève aux débats à l'échelle qui lui est propre et le développement d'un sens critique capable de lui permettre de lutter avec succès contre toutes les formes d'exploitation, attitudes et comportements qui font partie de ce que j'appellerais la *citoyenneté active*. Ainsi l'ancien céférien s'engagerait à être un travailleur fiable, mais il s'engagerait aussi à être un citoyen éclairé, actif et critique. Voilà précisément ce que Condorcet appelait « un citoyen difficile à gouverner ».

Étant donné le type de jeunes auxquels s'adresse le CFER, je reconnais que la définition du contenu approprié d'une éducation à la citoyenneté n'est pas chose facile. L'équilibre entre dépendance et indépendance y est difficile à atteindre et encore plus difficile à maintenir. On peut toujours m'objecter, par exemple, que ces jeunes ne sont pas équipés pour la barricade. En d'autres termes, leur faible *bargaining power* en matière d'insertion en emploi, par exemple, réduit

d'autant leur marge de manœuvre pour affirmer leurs droits, lutter contre les abus dont ils seraient l'objet et revendiquer de meilleures conditions de travail. Je répondrai à cela que, s'il n'est pas possible d'espérer pouvoir amener ces jeunes à devenir des travailleurs très qualifiés et s'ils doivent renoncer à devenir des travailleurs techniquement forts et pratiquement irremplaçables, à plus forte raison devrait-on s'efforcer de tout mettre en œuvre pour qu'ils deviennent des citoyens forts et leur enseigner que la plus grande force sociale des moins nantis réside dans l'action collective, solidaire et concertée.

Je serais tenté de réduire ainsi le malentendu évoqué plus haut : plus grand serait le risque qu'une personne soit confinée à n'être qu'un travailleur dépendant, plus grand devrait être l'effort pour en faire un citoyen indépendant. Toujours sans oublier que la force historique des moins nantis, c'est l'action collective et solidaire.

Terminons cette réflexion sur le caractère émancipateur de la pédagogie des CFER et, en particulier, sur la nécessité de former les élèves à une citoyenneté active avec l'exemple du café équitable. En engageant l'élève dans une démarche d'apprentissage relative au café équitable, il ne suffit pas de l'amener à comprendre sommairement ce qu'est le café dit équitable et de le convaincre de « talonner » ses parents pour qu'ils achètent ce café plutôt que le café commercial. Une véritable maîtrise de la question dans la perspective d'une éducation à la citoyenneté active suppose qu'on lui explique, d'une manière appropriée à son âge, que cette façon de voir et de faire les choses à propos du café est partagée par de plus en plus de gens. Il lui faut comprendre que la problématique du café équitable s'insère dans une doctrine plus vaste qui remet en question l'ensemble des règles régissant actuellement les rapports de production du café. Il faut qu'il sache qu'en s'opposant à ces règles et à ceux qui en bénéficient il s'oppose à des forces beaucoup plus puissantes.

En contrepartie, il doit comprendre que la doctrine dite du café équitable à laquelle il se propose d'adhérer a maintenant la force d'un mouvement social en pleine expansion et que cela met à sa disposition des ressources et des solidarités qui l'aideront à exercer plus efficacement son rôle de citoyen actif. S'en tenir à une critique isolée de toute « contamination » doctrinale, comme le proposait Philippe Meirieu à propos de l'éducation relative à l'environnement (ÉRE), aboutira tout au plus à ne boire soi-même que du café équitable ou à convaincre ses parents de ne boire que du café équitable. En arrimant la fonction critique de l'enfant à un ensemble doctrinal plus vaste, on

lui permet de réaliser qu'il peut contribuer à sa manière à renverser le monopole exploiteur de *General Foods* et autres et à faire en sorte qu'à travers une vaste action concertée et solidaire tous les espoirs soient permis qu'on en arrive à ce que les petits producteurs reçoivent une plus juste rétribution pour leur travail.

Une pédagogie n'est pleinement émancipatrice que dans la mesure où elle prépare les élèves à exercer leur citoyenneté active aussi bien que leur citoyenneté passive. Parce que, en fin de compte, la pédagogie des CFER arrive quand même à permettre à l'élève de s'affranchir de bien des servitudes inhérentes à sa condition et de bien des préjugés dont il est l'objet et, même si elle n'en a pas toujours ni l'air ni la chanson, je n'hésite pas à la classer dans le courant des pédagogies émancipatrices comme celles de Freire (1974), Freinet (1974), Snyders (1975), McLaren (1989), Giroux (1983), Kozol (1990) et autres. Elle l'est bien sûr à sa manière, c'est-à-dire de façon paradoxale.

Est subversif ce qui renverse, ce qui détruit l'ordre établi. En ce sens, subvertir veut dire bouleverser, renverser un ordre quelconque. Après avoir dit ce que j'ai dit du caractère émancipateur de la pédagogie de CFER, je n'ai pas besoin d'insister beaucoup sur le fait qu'elle est aussi subversive. Cette pédagogie est subversive non pas dans le sens qu'elle subvertit l'élève, mais bien l'école. Elle émancipe l'élève et subvertit l'école. C'est d'ailleurs, en bonne partie du moins, parce qu'elle subvertit l'école qu'elle est capable d'émanciper le type d'élèves auxquels elle est destinée. En traitant de l'émancipation comme d'un affranchissement, j'ai bien dit qu'il ne s'agissait pas d'affranchir l'élève au premier sens du terme, c'est-à-dire de le soustraire à l'autorité. Le CFER n'est donc pas une école de guérilla qui veut rendre l'élève subversif !

J'ai déjà signalé que mes travaux de recherche sur les CFER m'avaient obligé à revoir de fond en comble ma façon de concevoir toute la question de l'adaptation scolaire. Je préciserai en quoi dans le présent chapitre au moment de brosser l'esquisse d'une théorie sociologique de l'adaptation scolaire. Pour l'instant, je m'en tiendrai donc à ce qui est essentiel à l'objectif de caractérisation de la pédagogie des CFER. Dans la rectitude politique scolaire actuelle, si un élève ne s'adapte pas à l'école (et nous verrons plus loin que cela est essentiel à la réussite scolaire), on commence d'abord par lui fournir des services complémentaires pour lui permettre d'y arriver. Si cela ne suffit pas, on l'inscrit dans un programme adapté à sa condition de mésadapté. Et si cela ne suffit toujours pas, l'élève quitte

prématurément l'école dès qu'il a atteint l'âge limite de fréquentation scolaire obligatoire en état de sous-scolarisation fonctionnelle. D'où la nécessité d'une rupture pédagogique par rapport au programme scolaire régulier qui, on le sait d'expérience, ne convient pas à cette minorité. Subvertir l'école, c'est donc provoquer cette rupture pédagogique.

À mon sens, les deux principales manifestations du caractère subversif de la pédagogie céférienne sont l'abolition de la grille-matières et l'intégration de l'entreprise-école dans l'école. Ces traits distinctifs du CFER, associés à la tâche globale comme mode d'organisation du travail des enseignants aussi bien que comme procédé pédagogique, constituent à n'en pas douter deux bouleversements majeurs de « l'ordre scolaire établi ». Rappelons simplement que la grille-matières est cette façon d'aménager l'horaire d'enseignement des diverses disciplines en périodes dispersées sur un cycle variant de cinq à neuf jours ouvrables. Suivant cette façon de faire les choses, ce n'est pas l'enseignant qui se déplace, mais les élèves qui reçoivent leur enseignement dans un local-matière. Une sorte de jeu de chaise musicale cacophonique où les chaises seraient vissées dans le plancher ! Il m'est toujours apparu que cela répondait plus à des impératifs de gestion informatique du temps scolaire qu'à des impératifs pédagogiques.

Dans le cas de ce mode de gestion scolaire qui domine l'école depuis l'après-Rapport Parent, subvertir l'école signifie alors que, si certains élèves n'arrivent pas à fonctionner dans le cadre rigide d'une grille-matières, qui, dans la vie de tous les jours, ressemble plus à une course de rats de laboratoire dans un labyrinthe dont plusieurs ne trouvent pas l'issue qu'à une organisation véritablement pédagogique de l'enseignement, il suffit de faire sauter la grille-matières et de proposer un autre mode de gestion du temps à ces élèves !

Quant à l'idée de « ne compter que sur nos propres moyens pour la formation en entreprise », il suffit de vivre un jour ou deux dans une entreprise CFER pour voir jusqu'à quel point cela « déränge l'école et arrange l'élève » ! L'idée d'intégrer la formation en entreprise au cadre scolaire vient, rappelons-le, de ce que les enseignants-fondateurs des CFER travaillant dans les cheminements particuliers d'insertion en étaient venus à la conclusion qu'il n'était pas possible de compter sur les entreprises de la région pour faire de la véritable formation au travail. Voyant que l'élève n'était pas capable de

s'adapter à ce type de formation en entreprise et d'en tirer le maximum de profit, ils décidèrent alors d'adapter la formation en entreprise à l'élève en intégrant l'entreprise à l'école, tout simplement !

Affranchir : Rendre civilement libre, de condition libre (un esclave, un serf). – Rendre politiquement indépendant. Fig. : Délivrer de tout ce qui gêne (*Le Robert*).

Quand on dit de la pédagogie des CFER qu'elle est affranchie, c'est au sens figuré du terme. Il ne s'agit donc pas ici de « rendre civilement libre, de condition libre, un esclave, un serf », ni même de « rendre politiquement indépendant », mais plutôt de « délivrer de tout ce qui gêne ». Mais délivrer qui et de quoi au juste ? Nous venons de voir en effet que les vertus émancipatrices de cette pédagogie délivraient ou pouvaient délivrer l'élève d'une condition sociale d'origine qui le gêne. Il ne s'agit donc pas d'affranchir l'élève, ce qui serait déjà fait ou pourrait être fait par le caractère émancipateur de cette pédagogie.

En l'occurrence, il s'agit plutôt d'affranchir l'école, c'est-à-dire de « libérer l'école de tout ce qui gêne »... l'élève et retarde ou empêche son adaptation scolaire. Cette caractéristique est en effet à la pédagogie des CFER ce que le caractère émancipateur est à l'élève. Dans l'un et l'autre cas, on libère d'une condition gênante. On libère d'abord l'élève, puis on libère l'école. En choisissant d'adapter l'école à l'élève, dans le cas des CFER, les fondateurs choisissaient du même coup de l'affranchir dans la mesure du possible de tous les aspects des rites et procédures d'admission, d'intégration et de fonctionnement dont la lourdeur et la complexité semblaient insurmontables à certains élèves, notamment ceux des cheminements particuliers d'ISPJ.

Le CFER est un milieu de vie à échelle plus humaine que la polyvalente et vécu comme tel par la majorité des élèves. L'élève n'y est pas soumis à la multitude et aux bousculades, à la grille-matières et au local-matière, à l'anonymat et l'aliénation des grands nombres. Les procédures d'évaluation sont simplifiées et ont un caractère formatif plus évident. Les rapports maître-élèves sont plus simples et plus directs. L'enseignement y est généralement plus accessible et plus concret et la motivation d'autant plus grande que l'élève voit, dans cette procédure simplifiée, à quoi « ça mène ».

De ce que nous appellerons désormais « la procédure », c'est-à-dire ce dont l'élève pouvait découvrir par lui-même le sens et l'utilité, et de ce qui conservait une valeur éducative pour ce type d'élèves, les fondateurs n'ont retenu que l'essentiel. Ils affranchissaient ainsi l'école des inutiles et nuisibles lourdeurs de la procédure, allégeant d'autant les rites et règles de fonctionnement et rendant ainsi l'école plus conviviale. L'effet le plus marquant de cet affranchissement de l'école d'une procédure lourde et gênante est, comme nous allons le voir plus bas, de donner à l'élève un accès direct à la réussite scolaire. Idéalement, au CFER, la réussite de l'élève ne sera plus, ou si oui que très peu, assujettie à cette condition *sine qua non* qu'est la capacité de comprendre et de se conformer à tous les aspects des rites et procédures d'admission, d'intégration et de fonctionnement, à défaut de quoi la règle impitoyable de l'échec et de l'exclusion s'applique. Les seuls éléments de procédure qui subsistent au CFER sont ceux qui sont en lien clair avec des objectifs à atteindre. C'est le cas notamment de la procédure de prime abord tatillonne qui régit l'utilisation pédagogique du cartable et du fichier orthographique.

Progressiste : qui est partisan du progrès politique, social, économique ; qui tend à la modification de la société vers un idéal.

Progrès : amélioration, développement des connaissances et des capacités de quelqu'un.

Réaction : retour en arrière.

Réactionnaire : qui a, exprime des idées réactionnaires, qui va contre le progrès social et l'évolution des mœurs. Au sens figuré, rétrograde (*Le Robert*).

Dernier élément de la caractéristique dominante de la pédagogie des CFER, soit son caractère paradoxal, cette pédagogie est aussi, comme nous l'avons vu précédemment en analysant le paradoxe de cette pédagogie, une pédagogie progressiste ; mine de rien, sans en avoir l'air ni même la chanson. Qui plus est, elle est progressiste en dépit de ses allures réactionnaires. Sous des allures traditionnelles illustrées ci-haut, avec une pédagogie qui met l'accent sur l'autorité et l'obéissance, elle contribue au progrès de l'élève sur deux plans. Dans le sens cité plus haut, la pédagogie des CFER concourt à améliorer et à développer les capacités de l'élève tant sur le plan personnel que sur le plan social.

Mais cette pédagogie est progressiste d'abord et avant tout en ce qu'elle fait la promotion du progrès de la condition sociale des élèves en difficultés dans le but d'en faire des citoyens autonomes et

engagés. Contre une certaine philosophie de l'assistance sociale qui estime « qu'il est moins coûteux d'assister une personne dont les capacités sont insuffisantes pour réussir un secondaire V que de construire une société qui aura besoin d'elle » (Réseau québécois des CFER, 1998, p. 12), elle fait le pari qu'elle créera avec les élèves une situation où la société aura autant besoin d'eux que des matières qu'ils contribuent à recycler. C'est en somme une pédagogie qui privilégie les valeurs et procédés pédagogiques d'antan, mais qui en fait un usage tel qu'ils contribuent au progrès de la société tant sur le plan de l'insertion des jeunes que sur le plan du développement durable.



Adaptation scolaire et innovation pédagogique

À partir des données secondaires de cette recherche, ce chapitre propose d'abord une réflexion sur la problématique actuelle de l'adaptation scolaire et en particulier sur certains aspects de la politique actuelle du ministère de l'Éducation en la matière. Il se termine sur une analyse des caractéristiques de l'innovation pédagogique durable.

1. Esquisse d'une théorie sociologique de l'adaptation scolaire

En faisant cette recherche, j'ai donc appris bien des choses au sujet des élèves qu'on dit en difficultés, mais aussi au sujet du CFER, de sa fondation, de son histoire et de sa pédagogie. Mais ce n'est pas tout. Pour mieux apprendre et comprendre cette innovation pédagogique

particulière, il m'a fallu explorer aussi, déformation professionnelle de sociologue aidant, le contexte élargi du CFER comme mouvement pédagogique, le terreau particulier dans lequel il avait pris racine. Cela m'a conduit à m'interroger et à revoir de fond en comble l'idée que je me faisais de deux questions centrales en éducation, celle de l'adaptation scolaire et celle de l'innovation pédagogique. Dans les lignes qui suivent, je propose donc à leur sujet ce qui n'est pas plus qu'une esquisse. Je présenterai d'abord l'esquisse d'une théorie sociologique de l'adaptation scolaire et ensuite l'esquisse d'une théorie de l'innovation pédagogique.

J'utilise le mot « esquisse » dans le sens que le dictionnaire lui donne, soit « un plan sommaire, des notes indiquant l'essentiel d'un travail », ou encore « une étude qui donne un aperçu général sur un sujet, une matière ».

1.1. Mais qui donc est en difficultés, l'élève ou l'école ? Qui donc est mésadapté, l'élève ou l'école ?

On pourrait résumer ainsi l'essentiel de l'approche sociologique de l'adaptation scolaire que me suggère ce qui précède :

- Dans l'école-institution, la condition première de la réussite scolaire n'est pas le talent ni même les aptitudes intellectuelles, mais plutôt la possibilité pour l'élève de s'adapter à l'école, de comprendre « comment ça fonctionne » et de s'y reconnaître dans la multitude des règlements, des procédures, des coutumes, des mentalités, des sous-cultures et des valeurs de toutes sortes.
- Étant donné la complexité de nos grosses écoles secondaires comme micro-systèmes sociaux, il faut se rendre à l'évidence établie au fil des années : tous les élèves ne sont pas en mesure de satisfaire à ce prérequis de la réussite scolaire. On peut établir à trois élèves sur quatre la proportion de ceux et celles qui sont capables de s'adapter à l'école suffisamment bien pour réussir leurs études secondaires. Environ 25 % des élèves n'y parviendront jamais. Ils n'arrivent pas à s'adapter au règlement, à la mentalité, au milieu. On leur offrira alors un enseignement adapté, mais pas une école.
- Qu'advient-il alors des 25 % qui ne parviendront jamais à satisfaire ce préalable, c'est-à-dire à s'adapter assez bien à ce monde complexe, voire intimidant qu'est l'école pour pouvoir y

apprendre dans de bonnes conditions et y réussir ? Telle est précisément la question à laquelle tentent de répondre les diverses façons d'envisager l'adaptation scolaire.

1.2. S'adapter à l'école ou adapter l'école, telle est la question¹.

Pour réussir à l'école, il faut d'abord savoir s'y adapter. Depuis Rousseau, la plupart des grands penseurs, sauf peut-être Bourdieu et ses disciples ainsi que des tenants des pédagogies progressistes sous le leadership de C. Freinet et de P. Freire, la plupart des grandes doctrines pédagogiques, y compris celles qui animent l'école occidentale, parlent et traitent de l'élève en général, d'une espèce d'élève *in vitro*. On pourrait dire de ces doctrines qu'elles sont « modales » en ce sens qu'elles tentent de rejoindre tous les élèves en général et finalement aucun élève en particulier. Elles essaient de dégager un modèle d'élève unique, une sorte de prototype dépouillé de toutes composantes conjoncturelles. Un élève sans classe sociale, sans origine ni appartenance ethniques, vivant un contexte familial *middle class* sans problème, bref un élève universel. Il est logique que les théories de l'adaptation scolaire qui s'inspirent de cette vision des choses soient des théories psychologiques qui font de l'adaptation un problème individuel, le problème de l'élève. C'est l'élève qui a des problèmes d'adaptation, jamais l'école.

Comme j'ai toujours pensé qu'il fallait diversifier les pédagogies pour rejoindre la diversité des élèves, je n'ai jamais cru dans ces doctrines universelles me racontant toutes sortes de choses à propos d'un enfant universel. Au contraire, je me suis toujours intéressé aux enfants particuliers, ceux qui n'entrent pas dans le moule de cette pédagogie modale, ceux auxquels l'école n'est généralement pas en mesure de s'adapter, ceux dont l'école dit qu'ils ne s'adapteront jamais !

Point n'est besoin en effet de lourdes études dont les résultats sont significatifs à $p = 01$ pour tenir de tels propos sur l'école. Nous savons tous d'expérience que, pour réussir à l'école, l'élève doit d'abord être capable de s'y adapter. Avant toute chose, il doit être

1. En Annexe A, on pourra lire à ce sujet le texte d'une communication que j'ai présentée lors du colloque du CTREQ, en avril 2004, à Montréal.

capable de vivre dans cette école, d'en comprendre les codes, les règles et les conventions souvent fort complexes. Bref, il doit être capable de vivre la différence entre la famille et l'école primaire, puis entre la classe-cocon de l'école primaire et la grille-matières du « sans domicile fixe » (SDF) de l'école secondaire. Difficile de trouver procédure plus complexe et plus déroutante pour un adolescent que cette grille-matières. Un véritable carrousel où le jeune cavalier doit changer de monture à chaque tour du manège. Ce ne sont pas les chevaux qui tournent autour d'un axe, mais les cavaliers qui doivent trouver leur monture dans un labyrinthe.

À une certaine échelle, celle de nos écoles primaires et secondaires, l'enseignement est institutionnalisé. Dès que l'enseignement est institutionnalisé, il devient codé, procédural, assujéti à une procédure. Quand un enfant entre à l'école, quel qu'il soit et d'où qu'il vienne, il doit s'adapter à l'école du seul fait qu'elle est une institution sociale et, à ce titre, une collectivité humaine régulée, normée et normative. S'il n'arrive pas à y faire sa place, il a peu de chance d'y rester longtemps. L'expérience enseigne aussi que la capacité de s'adapter à l'école n'est pas égale chez tous. En raison de diverses contraintes contextuelles, certains élèves éprouveront plus de difficulté que d'autres à y arriver. D'autres même n'y arriveront jamais, du moins jamais assez pour parvenir à la réussite scolaire quelle qu'en soit la définition.

On peut toujours soutenir qu'en exigeant des élèves qu'ils s'adaptent à elle l'école ne fait que remplir son rôle d'antichambre, de préambule à la vie. Tout comme il faut s'insérer dans la vie active, ainsi faudrait-il pouvoir s'insérer dans l'école. Il en va de la vie d'adulte comme de l'école : toutes les deux comptent leur lot de procédures d'accès et de fonctionnement. Suivant cette logique, l'élève qui arrivera à trouver sa place dans le trafic scolaire la trouvera également plus tard dans le trafic social. La clé de l'insertion sociale et professionnelle serait alors l'insertion scolaire. Soit, mais, à l'évidence, ce raisonnement ne vaut pas pour tous les élèves.

En principe, on pourrait dire que l'école doit s'adapter à l'élève en difficultés qui n'est pas capable de s'adapter à elle. En pratique, elle ne le fait pas parce que, par définition, une institution n'a pas tendance à se désinstitutionnaliser. La meilleure façon d'aider un jeune qui éprouve des difficultés, c'est en effet de désinstitutionnaliser l'apprentissage pour en arriver à une situation où le jeune apprend « sans savoir qu'il apprend », selon l'expression de Jacques

Ferron. Ce n'est pas le savoir comme tel qui rebute l'élève, ni même l'idée d'apprendre. C'est l'obligation d'apprendre selon la règle, selon la procédure. C'est l'institutionnalisation du savoir, c'est-à-dire la systématisation procédurale de l'apprentissage qui l'inhibe et le bloque. À la limite, on pourrait apprendre n'importe quoi à l'école, mais pas n'importe comment. Encore que ce qu'on y apprend soit soumis à la procédure rigide du programme.

1.3. Savoir procédural et savoir affranchi

Un savoir « procédural » est donc un savoir dont l'acquisition est soumise à l'exécution d'une procédure et à la qualité de cette exécution. Si je veux apprendre à lire, je dois donc le faire à l'école et me soumettre à une méthode de lecture particulière. Si je veux apprendre ce qu'est un atome, il me faut m'inscrire à un cours de physique. Ce cours se donne suivant une procédure précise : l'horaire, le règlement disciplinaire, les programmes, le nombre d'heures consacrées, l'utilisation de telle méthode pédagogique et tel matériel pédagogique, l'exécution de telles et telles tâches pour obtenir la reconnaissance, les seuils de passage et les sanctions, etc. Je serai d'autant mieux récompensé, la sanction de l'institution sera d'autant plus positive que j'aurai bien maîtrisé la méthode de lecture que cette école a retenue comme l'unique façon d'apprendre à lire.

C'est tellement vrai que nombre d'élèves éprouvent des difficultés en lecture non pas tellement parce qu'ils ne sont pas capables d'apprendre à lire, mais plutôt parce qu'ils n'arrivent pas à maîtriser la méthode qui, dans cette école, est l'unique accès à la maîtrise de cette habileté. Il suffit souvent qu'on leur donne accès à une autre méthode pour qu'ils fassent preuve d'une étonnante capacité d'apprendre à lire. Il y a même une partie de la sanction de l'institution qui repose non seulement sur la maîtrise de la procédure d'apprentissage qu'elle a faite sienne, mais encore sur la maîtrise de la procédure comportementale qui encadre la procédure d'apprentissage.

Dans les collèges des jésuites, à l'époque, on sanctionnait la conformité à la procédure à l'aide de « témoignages ». Les témoignages étaient de tout petits cartons au lettrage doré portant des mentions latines : *Optime* pour les conduites irréprochables et *Bene* pour les conduites simplement bonnes. Le système de notation de conformité à la procédure était fait de lettres et de combinaisons de lettres aux allures cabalistiques : *a, ae, e, ei, i, io*, hiérarchisant les conduites de très bien à

très mal. Pour avoir droit au témoignage *Optime*, il fallait n'avoir eu que des *a* et des *ae* durant le mois. Quant au témoignage *Bene*, il revenait à celui qui n'avait pas eu moins que des *e* durant la même période. À l'autre extrémité du spectre du respect de la procédure, celle du non-respect, trois *io* « en carrière » signifiait le renvoi du collègue ! Toutes ces sanctions bonnes ou mauvaises étaient livrées publiquement, une fois par mois, dans le décor impressionnant, voire intimidant, de la « salle académique » aux tentures rouges d'un autre siècle.

Dieu merci, les choses se sont simplifiées avec le temps, mais il n'en reste pas moins qu'on a conservé des pratiques du genre, le rituel en moins, dans l'école québécoise en leur donnant une tournure un peu plus moderne : les bulletins de comportement. Il existe une variété de formules, mais l'idée est toujours la même : l'élève a-t-il un comportement adapté ? Certains bulletins donnent une évaluation chiffrée de la « conduite » et de « l'effort ». D'autres fournissent une appréciation qualitative du comportement, voire du fonctionnement dans la classe et dans l'école. Tout cela parallèlement et sans égard au rendement scolaire proprement dit. Réussir les diverses épreuves sanctionnant les apprentissages est une chose, témoigner d'un comportement adapté à la règle et conforme à la procédure est une autre chose, une tout autre chose.

Un savoir procédural est donc un savoir qui n'est accessible qu'à travers la maîtrise de la procédure qui y donne accès. Un élève a beau réussir les examens, s'il n'a pas les conduites appropriées, il sera étiqueté inadapté, ayant des troubles de comportement. Dans le cas qui nous intéresse, la procédure, c'est l'école, ses règlements, sa culture et ses sous-cultures organisationnelles, enseignantes et adolescentes, ses rites et sous-rites d'admission et d'exclusion, son régime pédagogique. Aussi paradoxal que cela puisse paraître, il faut tout d'abord « réussir l'école » pour pouvoir réussir à l'école.

1.4. Un élève sur quatre ne pourra satisfaire au préalable de la réussite scolaire.

On peut se demander alors quelle proportion des effectifs scolaires représentent ces élèves qui ne sauraient satisfaire au préalable de la réussite scolaire ? Refusant d'entrer dans des guerres de chiffres à la décimale près, je dirais environ le quart, en m'appuyant sur le raison-

nement suivant. Le Conseil supérieur de l'éducation estime à 33 % la proportion d'une génération qui sort sans diplôme du secteur des jeunes (Conseil supérieur de l'éducation, 1996). De ce nombre, le Conseil évalue à 10 % la proportion des élèves qui, de toute manière, n'auraient pas les aptitudes nécessaires pour obtenir un diplôme d'études secondaires. On peut toujours contester ce chiffre, mais pour les fins de la présente discussion, je propose de considérer qu'il s'agit-là de la meilleure estimation disponible. Cela signifie qu'environ 23 à 25 % des élèves qui sortiront de l'école sans diplôme ont ce qu'il faut pour terminer avec succès des études secondaires, mais n'y parviennent pas.

Si ces élèves ont ce qu'il faut pour réussir, comment expliquer qu'ils ne réussissent pas ? Depuis les premières études sur ce phénomène que l'on a commodément appelé « décrochage scolaire », on a réussi à dégager des constellations de facteurs associés au phénomène et agissant en interaction. Fini le temps où les chercheurs rivalisaient entre eux dans l'espoir d'isoler *la* cause, *le* facteur par excellence d'abandon prématuré de l'école. Facteurs sociaux, facteurs psychologiques, facteurs pédagogiques hors les aptitudes proprement dites puisqu'elles ne sont pas en cause, c'est cette infinité de facteurs agissant en synergie que j'appelle incapacité de s'adapter à l'école et qui toucherait un élève sur quatre.

En conséquence, on peut avancer l'idée que l'école actuelle convient à environ 75 % des élèves qui la fréquentent, ce qui représente, selon mes hypothèses de travail, la proportion d'élèves capables de s'adapter à l'école d'aujourd'hui. J'ai bien écrit : « capables de s'adapter à l'école d'aujourd'hui ». Il peut sembler paradoxal que le problème soit posé sous l'angle de la capacité de l'élève à s'adapter à l'école. D'autant plus que les doctrines pédagogiques libertaires, qui sont hégémoniques en Occident, proclament bien haut que c'est à l'école qu'il revient de s'adapter à l'élève et non l'inverse. Dans l'école de masse, la réalité est tout autre. Il faut d'abord être capable de vivre cette gigantesque école et de savoir vivre dans cette école pour pouvoir réussir l'ensemble des tâches d'apprentissage qu'elle propose ainsi que les rites et règles de passage qu'elle impose. Cela étant, qu'advient-il alors des élèves qui n'y arrivent pas, soit *grosso modo* 30 à 35 % des effectifs scolaires, si l'on ajoute au quart de ceux qui ont les aptitudes mais qui n'y parviennent pas le 10 % de ceux et celles qui n'auraient pas les aptitudes pour se rendre jusqu'au DES ? Que faire

de ceux et celles qui n'arriveront jamais à s'adapter à l'école, c'est-à-dire à apprendre, à comprendre et à vivre la procédure souvent très complexe qui leur donne accès à l'enseignement et aux apprentissages proposés par l'école, et en fin de compte à la réussite ?

En simplifiant les choses, on peut dire qu'il y a deux ordres de réponses à cette question. Les uns prétendent, et c'est le courant dominant actuel, qu'il faut intégrer l'élève en difficultés au cadre régulier dans toute la mesure du possible. Il faut éviter à tout prix les classes spéciales et les services spéciaux qui auraient pour effet d'isoler cet élève. En somme, il faut adapter l'élève en difficultés à l'école. Personnellement, je ne partage pas du tout cette vision des choses. Pour moi, la réponse à la question de savoir ce qu'on fait avec ceux et celles qui ne s'adaptent pas est simple ; elle est aussi fondatrice que toute ma réflexion et toute mon action pédagogiques des dernières années. Elle vient de recevoir un renforcement majeur à la suite de mon expérience dans les CFER. « C'est à l'école qu'il appartient de s'adapter à ces élèves. » Sans ce revirement de situation, il n'y a pas d'espoir de réussite pour ces élèves, si modeste soit-elle. Sans ce revirement, l'école ne sera jamais en mesure d'aider ces jeunes dont l'insertion est au départ compromise par un lourd déficit existentiel.

Pour illustrer le premier type de réponse à cette question fondamentale, j'utiliserai la politique du MEQ en adaptation scolaire. Pour illustrer la réponse que je donne personnellement à cette question, j'utiliserai l'exemple du CFER.

1.5. École adaptée ou école ordinaire ?

La « Politique de l'adaptation scolaire » du MEQ se veut une synthèse des théories et pratiques dominantes en même temps qu'une proposition et un guide d'action. Je n'en retiendrai ici que ce qui est utile à la mise en perspective de la réponse donnée par les CFER à cette question.

Au départ, le titre même de cette politique annonce des intentions qui correspondent *grosso modo* à l'idée que je me fais de ce que devrait faire l'école avec les « irréductibles » : « Une école adaptée à ses élèves » (MEQ, 1999). Que demander de mieux ? Que demander de plus ? L'orientation fondamentale de la politique confirme celle-ci dans le sens de ce titre :

Aider l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA dans le jargon), à réussir sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification. À cette fin, accepter que cette réussite éducative puisse se traduire différemment selon les capacités et les besoins des élèves, se donner les moyens qui favorisent cette réussite et en assurer la reconnaissance (MEQ, 1999, p. 17).

À la bonne heure ! Non seulement on veut adapter l'école aux « inadaptés », mais encore on est prêt à adapter la notion même de réussite scolaire aux capacités et aux besoins des EHDA. Il faudrait s'en réjouir sans réserve si les autres éléments de la politique gardaient ce cap. Il faudrait même reconnaître que les CFER n'apportent rien de nouveau à la solution de ces problèmes, qu'ils ne font que s'inscrire dans la voie d'une tradition naissante. Mais tel n'est pas le cas. Poursuivons.

Le document décrit ensuite six lignes d'action à privilégier. Tout en restant à un niveau de généralité qu'il sera très difficile aux intervenants de rendre opérationnel, ces lignes d'action traitent de l'importance de la prévention, de la nécessité de faire de l'adaptation des services éducatifs une priorité, de mettre l'organisation des services éducatifs au service des EDHAA, de créer une communauté éducative au centre de laquelle se trouve l'élève, de porter attention à la situation des élèves à risque et, enfin, de se donner les moyens d'évaluer la réussite éducative de ces élèves et la qualité des services qui leur sont offerts. On ne peut pas, bien sûr, être contre la vertu.

Là où le bât blesse, là où la politique risque de ne jamais pouvoir servir de guide d'action efficace, c'est dans les tergiversations du document et dans son incapacité de faire cesser cette oscillation constante entre « l'école adaptée » et « l'école ordinaire » comme siège d'une intervention adaptée. En fin de compte, l'insistance sur la nécessité d'intégrer l'inadaptation à « l'école ordinaire, à la classe ordinaire » est telle qu'elle fait douter de la bonne foi et de la pertinence du titre de cet énoncé de politique : « Une école adaptée à tous ses élèves ». Qu'on en juge par ce qui suit. Dans l'analyse de la situation présente, on estime que :

Les efforts des dernières années ont permis d'enregistrer des progrès au regard de l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté : ils sont désormais plus nombreux à être scolarisés à l'école ordinaire, dans la classe ordinaire [...] (MEQ, 1999, p. 17).

Cela annonce, c'est le moins qu'on puisse dire, qu'avant d'entreprendre d'adapter l'école on cherche d'abord à adapter l'élève. À propos de l'organisation des services adaptés à ces élèves, on lit :

En ce qui concerne l'organisation des services aux EHDAA, c'est à l'école ordinaire et en classe ordinaire que sont dispensés les services éducatifs à la majorité des élèves. C'est donc une adaptation des services qui y sont offerts qui doit d'abord être privilégiée pour les élèves handicapés ou en difficulté (MEQ, 1999, p. 20).

Avant toute chose, une classe ordinaire dans une école ordinaire dotée de services éducatifs ordinaires..., mais adaptés. On devine l'intention : ne pas ghettoïser ces élèves en difficultés. Cela part d'un bon sentiment, mais il y a des coïncidences troublantes sur lesquelles je reviendrai plus bas. L'importance de l'intégration à l'école ordinaire, dans des classes ordinaires, dans toute la mesure du possible, est si grande dans la politique du MEQ qu'elle est inscrite dans la loi.

En effet, la Loi précise que la politique d'organisation des services qu'élabore la commission scolaire doit assurer l'intégration harmonieuse dans une classe ou dans un groupe ordinaire de tout élève dont l'évaluation individuelle des capacités et des besoins démontre qu'une telle intégration facilitera ses apprentissages et son insertion sociale (MEQ, 1999, p. 20).

Et un peu plus loin :

La Loi privilégie clairement l'intégration à la classe ordinaire lorsqu'il est établi qu'elle est profitable à l'élève (MEQ, 1999, p. 20).

Encore une fois, je ne doute ni de la compétence ni de la bonne foi des gens qui ont élaboré cette politique. Je m'étonne simplement qu'une approche « économique » de l'adaptation scolaire corresponde à une période de coupures dans les services éducatifs complémentaires. Et ce n'est pas la première fois que l'on observe de telles correspondances.

Il y a des avantages à vieillir puisqu'on traîne avec soi des pans d'histoire. Témoin oculaire de tant de choses, on peut finalement brandir l'argument massue : *Je le sais, j'y étais !* Mon âge m'autorise donc à dire que les choses n'ont pas toujours été ainsi dans le secteur de l'adaptation scolaire au Québec. Il y a déjà eu des périodes de vaches maigres bien sûr, mais il y eut aussi des périodes de vaches grasses. Depuis la réforme scolaire des années 1960, le dossier de l'adaptation scolaire a subi toutes les turbulences imaginables.

Il fut même un temps où l'on débusquait littéralement les élèves en difficultés pour faire le plein de subventions *per capita* fort avantageuses à ce moment. En ce temps-là, la tendance dominante de l'adaptation scolaire n'était pas à l'intégration, bien au contraire. C'était l'époque des classes spéciales qui vidaient les classes ordinaires de tous leurs éléments « indésirables ». C'était aussi l'époque du classement homogène selon les trois rythmes d'apprentissage enrichi, régulier et allégé, classement qui n'avait rien d'intégrateur. Comme témoin expert, j'ai même eu à défendre un jeune conseiller d'orientation à qui sa commission scolaire reprochait de ne pas diagnostiquer assez d'élèves en difficultés pour atteindre le quota de 12 %. *C'est pourtant simple*, disait-il sans égard aux subventions dont il « privait » sa commission scolaire, *mes instruments de diagnostic ne m'en donnent pas 12 %*.

Quand on se décolle le nez de la vitre pour voir les choses avec du recul, on constate que les coûts de la conception de l'adaptation scolaire qui s'impose en un moment donné coïncident souvent avec la conjoncture économique. Pure coïncidence évidemment. D'une époque à l'autre, cette conception oscille en effet entre la nécessité de classes spéciales dans des écoles spéciales et la nécessité contraire de l'intégration des élèves en difficultés dans les classes ordinaires des écoles ordinaires. Dans les périodes de prospérité, les classes spéciales pullulent, alors qu'en période de disette, c'est l'intégration qui domine, de gré ou de force. Nous verrons plus loin que les CFER ont pris des moyens efficaces et fort originaux pour se soustraire le plus possible à cette implacable conjoncture économique.

Au début des années 1980, période marquée par une conjoncture économique particulièrement serrée, mes travaux de recherche m'ont mis en contact avec des enseignantes et des enseignants du primaire qui vivaient l'intégration forcée. Je me souviens de cette enseignante qui m'avait raconté sa première journée de classe, en septembre. Sans avoir été prévenue, elle se retrouvait avec deux TGA, (trouble grave d'apprentissage), un TGC (trouble grave de comportement), un quadraplégique en fauteuil roulant et un élève presque aveugle ! Et ce, dans un groupe-classe comptant le nombre régulier d'élèves. On croit faire un cauchemar. Dieu merci, la politique commentée plus haut ne permettra plus jamais de telles horreurs d'intégration aveugle. N'empêche.

Tout compte fait, la politique de l'adaptation scolaire du MEQ est une politique qui, le moins qu'on puisse dire, est mal titrée. Ce qui frappe en effet, ce n'est pas tellement qu'elle repose sur une école adaptée à tous ses élèves, mais plutôt qu'elle propose l'intégration des élèves en difficultés à l'école ordinaire dans toute la mesure du possible, moyennant l'aménagement des services complémentaires à la classe ordinaire. L'inconvénient d'un titre qui lui aurait mieux convenu est qu'il est un peu long et pas facile à manier : Pour l'inadaptation scolaire, l'école ordinaire avant toute chose.

1.6. Si tu ne t'adaptes pas à l'école, l'école s'adaptera à toi !

L'autre réponse fait le pari contraire que je résume en paraphrasant l'aphorisme mal cité de Mahomet : *Si tu ne t'adaptes pas à l'école, l'école s'adaptera à toi !* C'est précisément ce qu'essaient de faire certaines innovations de l'école publique québécoise en offrant des solutions de rechange pédagogiques comme la Voie technologique (VT) dont j'ai parlé plus haut et le CFER. À l'évidence en effet, le CFER constitue une expérience pédagogique qui tente d'adapter l'école à des élèves qui autrement n'arriveraient jamais à s'adapter à elle, du moins jamais assez bien pour y réussir sur le plan proprement scolaire.

Pour adapter l'école à l'élève, il faut pouvoir la subvertir, c'est-à-dire en bouleverser l'ordre établi. Nous avons vu plus haut que trois caractéristiques du CFER concouraient plus que les autres à subvertir l'école et à l'adapter ainsi aux besoins de l'élève en difficultés. Ce sont l'abolition de la grille-matières, l'intégration de l'entreprise-école dans l'école et le recours à la tâche globale comme procédé pédagogique. Le concept de tâche globale constitue à cet égard un bon exemple de cette rupture pédagogique qu'opère le CFER dans le programme régulier. En refusant de compartimenter la journée de l'élève en une grille-matières obsessive et compulsive, la tâche globale vise une intégration globale, c'est-à-dire une intégration des apprentissages chez l'élève et une intervention pédagogique intégrée chez les enseignants.

Une école subvertie est une école qui s'est affranchie de l'enseignement procédural dans toute la mesure du possible et qui offre par conséquent un savoir plus ou moins affranchi de la procédure. Dans la pédagogie des CFER, l'aspect procédural de l'enseignement et des apprentissages est réduit au strict minimum et ce qui en reste a une

intention pédagogique explicite. Au CFER, la procédure est adaptée à la condition des élèves qui le fréquentent et elle est expliquée, justifiée et transmise de façon claire et insistante. On insiste par tous les procédés pédagogiques imaginables pour que l'élève en voie l'utilité et la portée et l'accepte comme telle : maximes et slogans sur les murs de la classe et dans les propos des enseignants, recours à des moyens mnémotechniques, rappels écrits, rappels verbaux, exemples concrets et même exemples par l'absurde.

Quel serait donc l'antonyme d'un savoir procédural ? Logiquement, l'antonyme réel d'un savoir procédural est un savoir autodidacte. Mais comme l'autodidaxie n'est pas à la portée de tous, on peut penser que le contraire efficace de savoir procédural est savoir désinstitutionnalisé ou savoir affranchi. Dans cette perspective, l'école offre à l'élève qui ne parvient pas à s'adapter à elle une démarche, un cheminement fait d'apprentissages qui sont affranchis au maximum de toute procédure. Alors l'élève n'apprend pas pour réussir ; il apprend pour vivre, pour profiter de la vie autant que ses ressources le lui permettent. Ce qu'on lui propose prépare à la vie, pas seulement au travail. On part de problèmes à régler. Cela n'est pas nouveau ; cela s'appelle la pédagogie de situation. Ce qui est nouveau cependant pour les élèves qui réagissent mal à l'apprentissage procédural, c'est que ces situations sont des situations réelles qui se rapprochent autant que possible des situations de la vie d'adulte. Au CFER, cette pédagogie de situation se pratique notamment dans l'entreprise, dans les tournées de présentation de la caravane et dans l'activité du journal quotidien.

On conviendra qu'il est donc logique de postuler que les apprentissages scolaires faits dans ce contexte pédagogique sont plus transférables que ceux faits dans le contexte par trop théorique des fameuses « compétences transversales » de la réforme scolaire en cours. Il restera malgré tout à vérifier le bien-fondé de ce postulat. Ce qui n'est pas l'objet de la présente recherche, mais bien celui du suivi systématique entrepris par la Chaire de recherche sur les CFER et dont j'ai parlé plus haut.

1.7. Le CFER, un nouveau Zorro ?

Le CFER est aussi une école adaptée à l'élève en ce sens qu'il va jusqu'à intégrer l'entreprise-école à l'école comme lieu de formation sous contrôle pédagogique et à faire sauter l'organisation du travail

qui sous-tend la grille-matières. Dans l'état actuel des choses, l'élève du CFER n'a pas à « apprendre comment il doit apprendre » ni à quel moment il doit apprendre. Il apprend, un point c'est tout. Dans *L'Amélanchier*, Jacques Ferron a fort bien décrit cette situation d'apprentissage affranchie le plus possible de la procédure d'accès aux divers savoirs offerts par l'école. Tinamer, l'héroïne de ce récit charmant et plein de sagesse, raconte le monde merveilleux de son enfance avant l'école. Devenue adulte, elle fait à la fin du récit le bilan suivant de ce qu'elle a appris de ses premières années à l'école de la vie :

Apprendre sans savoir qu'on apprend, sans la conscience qui ferait qu'on apprendrait autrement, sans doute moins bien, empêché par ce qu'on aurait acquis d'acquérir davantage (Ferron, 1986, p. 153).

Dans le contexte éducatif propre au CFER, l'enseignant n'a plus à passer obligatoirement à travers telle tranche de programme avant la fin de la semaine, du cycle ou du mois. Il doit plutôt aider un élève à se préparer du mieux qu'il peut à vivre la vie d'un citoyen autonome et engagé et d'un travailleur productif, compte tenu de limites qui ne le destinent pas à une scolarisation formelle très poussée. Pour ce faire, l'enseignant dispose des ressources de la classe, de celles de l'entreprise, mais aussi de celles de l'actualité dont il peut profiter largement vu la souplesse de l'organisation pédagogique particulière.

Affranchi des contraintes et des limitations de la grille-matières, il peut en effet tirer le meilleur parti possible de toutes les occasions qui s'offrent à lui dans la journée, dans la semaine ou dans le mois. Qu'elles soient ou non inscrites dans le programme officiel importe peu. Dans cette perspective, il est évidemment plus facile de faire profiter les élèves du passage d'une personnalité intéressante dans la région, d'un événement communautaire, du lancement d'une activité régionale ayant une incidence sur la récupération ou le développement durable, ou même de la possibilité de développer un nouveau domaine de récupération et de recyclage dans l'entreprise. C'est en vertu de cette conjoncture particulière que le CFER de Victoriaville a pu se permettre de passer de la récupération de la peinture à celle du papier et du carton sans préjudice pour les élèves, au contraire.

Les seules procédures sur lesquelles on insiste au CFER sont relativement simples. En ce sens, elles ne sont pas des codes d'accès ni des préalables aux apprentissages comme peut l'être la maîtrise d'un quotidien assujetti à la grille-matières, par exemple. Elles sont elles-mêmes des apprentissages puisqu'elles visent l'acquisition de

compétences transversales de rigueur, d'ordre et de minutie. On pense ici aux consignes d'usage hyperprécises du cartable et du fichier orthographique, ou encore aux consignes et procédures très strictes de sécurité dans l'entreprise. Ce qui peut paraître relever de l'obsession procédurale est en réalité un procédé pédagogique qui vise à développer au maximum chez les élèves le type d'habiletés de travail qui leur convient.

Mais enseigner de cette façon, c'est-à-dire suivant un horaire et un programme très souples, sans les repères sécurisants du programme régulier et de la grille-matières, ne convient pas à tous les types d'enseignants. Certains ont en effet besoin de savoir à l'avance et de façon claire ce qu'ils ont à faire aujourd'hui, demain et la semaine prochaine et comment ils doivent le faire. Pour rouler à plein régime et donner son plein rendement dans un régime aussi souple que celui de la tâche globale, il faut un seuil élevé de tolérance à l'ambiguïté, à l'imprécision et même à la frustration. Nombre d'enseignantes et d'enseignants se sentent plus à l'aise avec une préparation et une gestion de classe précises dont ils ou elles ne dérogent qu'exceptionnellement.

Dans la publication sur la tâche globale à laquelle je me suis référé plus haut, la direction du Réseau reconnaît d'ailleurs cet état de choses. Reconnaître que la formule de la tâche globale ne convient pas à tout le monde, c'est aussi reconnaître, implicitement du moins, qu'un des plus graves problèmes du système scolaire québécois, c'est son monolithisme et sa rigidité pédagogiques. Il n'y a toujours qu'une seule vérité pédagogique à la fois et tous les enseignants, toutes les enseignantes doivent s'y soumettre. Ainsi en est-il de la réforme qu'on est à mettre en place. Tous les enseignants doivent obligatoirement assumer la responsabilité de développer chez les élèves des compétences transversales en plus des compétences disciplinaires inhérentes à leur matière. De même, avant que le ministre de l'Éducation ne fasse marche arrière sur cette question, tous les enseignants devaient s'adonner à la pédagogie de projets. Or, cela n'est pas donné à tout le monde dans la mesure où cela exige que l'on soit capable de travailler en équipe et que l'on ait le goût et les moyens de développer des projets.

Il n'en reste pas moins que la tâche globale constitue une caractéristique essentielle de la pédagogie des CFER, à tel point que l'enseignant qui ne s'y sentirait pas à l'aise ne devrait pas enseigner dans un CFER. La seule façon de réconcilier l'apparente contradiction entre le

fait que cette approche soit essentielle au CFER et celui qu'elle ne convienne pas à tout le monde est de s'en tenir à ce qui, pour l'instant, n'a pas encore pris la forme d'une directive du Réseau et demeure un idéal proposé par la direction. On ne devrait pas être affecté d'office et contre son gré à une classe de CFER, peu importe que ce soit par voie de supplantation ou de complément de tâche. Autrement dit, on ne devrait pas être obligé d'enseigner au CFER. La direction souhaite au contraire que les enseignants s'y engagent sur une base volontaire et de préférence en équipe. J'ai observé la justesse de cette ligne de conduite à l'occasion de la recherche sur la Voie technologique évoquée plus haut. Celle-ci nous a permis en effet d'établir une relation statistiquement significative entre, d'une part, le fait pour un enseignant d'être entré dans la VT volontairement et à l'intérieur d'une équipe constituée et, d'autre part, l'atteinte des objectifs assignés à cette approche, notamment l'amélioration du rendement scolaire et de la motivation pour les études.

Si une personne choisit d'enseigner au CFER, on doit présumer qu'elle le fait en connaissance de cause et qu'elle sait, par exemple, qu'elle aura à y travailler dans la perspective de la tâche globale. C'est donc qu'elle se sent capable de travailler suivant cette approche et qu'elle est intéressée à le faire.

Cela étant dit, la pédagogie des CFER ouvre une grande brèche dans l'organisation traditionnelle du travail de l'enseignant et de l'élève. Ce n'est plus l'élève qui doit s'adapter à l'école, mais bien l'école qui doit s'adapter à l'élève. Si la grille-matières, par exemple, ne convient pas à ce type d'élèves, jetons-la aux orties et essayons autre chose ! C'est précisément ce que fait le CFER. Il ne faut pas oublier que l'origine des CFER se trouve, en bonne partie, dans le constat fait par un groupe d'enseignants de Victoriaville que l'on ne pouvait enseigner les matières de formation générale dites « académiques » aux élèves de l'enseignement professionnel de la même manière qu'aux élèves du secteur régulier. Il s'agissait donc d'une première tentative d'adapter l'école à un type particulier d'élèves. Elle a donné lieu aux ateliers de culture qui visaient, comme nous l'avons indiqué précédemment :

La transposition dans le domaine académique, du modèle d'apprentissage adopté dans les ateliers. À la polyvalente Le Boisé, on apprend le français comme on apprend la plomberie, c'est-à-dire à l'atelier, et plus précisément à l'Atelier de culture. Dans cet atelier (de français) on fabrique des modes de vie, on transforme et on

répare la société. Le milieu scolaire ou social offre autant d'anomalies que l'ensemble des tuyauteries en opération ou des automobiles circulant sur nos routes[...] (Polyvalente, 1985, p. 9).

1.8. Où la procédure réduite au minimum devient un procédé pédagogique

J'ai fait l'expérience fort instructive d'une session sur la tâche globale donnée par la direction du Réseau québécois des CFER aux gens du monde scolaire que la question intéressait, et j'en ai tiré quelques exemples des procédés didactiques utilisés pour justifier et faire comprendre l'exigeante procédure céférienne de rigueur, d'exactitude, de méthode et de minutie. La première partie de la session est un immense jeu de rôle au cours duquel les responsables de la session jouent le rôle des profs d'un CFER agissant en tâche globale et les participants, celui de leurs élèves. On demande donc aux participants de la session de faire certaines des tâches qu'on demande aux vrais élèves « dans la vraie vie » et avec les mêmes exigences.

Ainsi, on nous fait remplir la fiche d'inscription du début de l'année, comme on le fait avec les « vrais » élèves et avec les mêmes exigences tatillonnes et agaçantes : dispositions des rubriques et sous-rubriques au millimètre près, imposition de la couleur et du calibre du stylo-bille, du style calligraphique, des règles de ponctuation, des majuscules et minuscules, et quoi encore. Ce qui déclenche inmanquablement chez les participants « adultes » qui ont « vu neiger » des : *Pourquoi, monsieur ?* La réponse des animateurs-profs de la session ne se fait pas attendre : *une virgule peut faire toute la différence !* Si j'ai à envoyer une facture au 8 de la 84^e avenue, ce qui devrait s'écrire 8, 84^e avenue, et que, négligent et brouillon, j'écris : 88, 4^e avenue, il y a mille à parier que ma lettre ne se rendra jamais à destination et que je ne serai jamais payé de mes peines ni de mon travail !

Dans l'entreprise du CFER, on utilise aussi des exemples qui ont comme qualités didactiques d'être simples, clairs et concluants. Ainsi, pour faire comprendre et justifier les exigences de rigueur et de précision d'une machine-outil à commande numérique, le prof, après les explications d'usage, simule une programmation négligente et distraite qui inverse les étapes d'exécution d'une procédure de production simple et met ensuite la machine en marche. C'est le genre d'insouciance qui ne pardonne pas. De même, cet autre exemple que des élèves m'ont donné en entrevue quand je leur ai demandé ce que cela donnait d'être si précis et si minutieux dans le cartable.

La tâche consiste pour un élève à débiter les entretoises d'une cloison à claire-voie faite de colombages de 2×4 en vue de la construction d'une remise. La consigne est claire : les colombages sont placés verticalement à 16 pouces, centre à centre, les uns par rapport aux autres. Imaginons la situation suivante d'insouciance. En concevant ses gabarits et en fixant ses guides, l'élève A oublie ou néglige de tenir compte du fait qu'un colombage de 2×4 , une fois « blanchi », c'est-à-dire dans l'état où il arrive sur le chantier de construction, n'a plus deux pouces par quatre, mais bien un pouce et demi par trois pouces et demi ! Il taille donc ses entretoises à 14 pouces pensant qu'ainsi le centre du colombage A sera distant de 16 pouces du centre du colombage B. Mais tel ne sera pas le cas puisqu'il aurait fallu soustraire un pouce et demi et non deux pouces de la distance étalon de 16 pouces et, par conséquent, tailler les entretoises à 14 pouces et demi et non 14 pouces ! Imaginons encore que l'élève A prolonge sa distraction et sa négligence une partie de l'avant-midi. Quel sera alors le résultat de son travail ? Tout, sauf une contribution à l'avancement du projet commun de construction d'une remise ! Peut-être un tas de morceaux de bois servant à l'allumage du feu de foyer, et encore. Et que penser alors de l'absurdité du raisonnement de l'élève A qui, faisant valoir qu'à 14 pouces il était tout près de la « perfection » qui était, selon la consigne, à 14 pouces et demi, réclame de son prof qu'il lui donne pour son travail la note de 96,5 % puisque 14 pouces représentent 96,5 % de 14 pouces et demi !!!

Dans un tout autre contexte de travail que celui du CFER, cette négligence aurait valu à son auteur au mieux une réprimande, au pire la porte ! Mieux valait donc qu'il commette ses gaffes au CFER pour avoir le temps de s'amender et d'acquérir rigueur et précision avant de quitter l'école ! Ce qui est l'intention pédagogique de cette exigence procédurale.

Soit dit en passant, si j'ai dit plus haut que la procédure au CFER était réduite au minimum et que ce qui est resté, sans présumer de son « efficacité », comportait toujours une « intention pédagogique », c'est que « l'efficacité » de la procédure comme telle reste à démontrer. Ce qui est normal à ce stade-ci. Il serait relativement facile de faire le point sur cette « efficacité » en partant du postulat de transférabilité des apprentissages faits au CFER suivant ces procédures simplifiées. Il est postulé en effet, que si l'élève s'astreint à la procédure, c'est-à-dire s'il est rigoureux, méthodique et minutieux dans la confection du cartable et du fichier et dans l'exécution des tâches qui lui

sont confiées en entreprise, il sera également rigoureux, méthodique et minutieux en exécutant les tâches qui lui seront confiées plus tard. Telle est donc « l'intention pédagogique » de cet ensemble procédural simple.

Bien que nous n'ayons pas encore de données rigoureuses sur cette question, j'en suis venu à croire, à partir de ce que j'ai vu et observé durant la recherche, que, théoriquement du moins, ce postulat est fondé. Mais alors d'où me vient donc pour le moment cette conviction ? D'un autre postulat qui, lui, a démontré depuis belle lurette sa fiabilité : « les mêmes conditions produisent les mêmes effets ». Ce qui revient à dire que, si l'élève retrouve, dans son futur milieu de travail, sensiblement les mêmes conditions, le même type d'encadrement, le même climat de travail, le même genre de procédures et de routines que celles dans lesquelles il a appris et travaillé en classe et dans l'entreprise CFER, il exercera son futur métier avec sensiblement la même rigueur, la même méthode et la même minutie. Je fais donc le pari que, toutes choses étant égales par ailleurs, les apprentissages de rigueur, de méthode et de minutie faits au CFER se transposeront plus tard aux situations de travail. À moins que...

Toutefois, conscient du fait que le contexte de travail et de formation du CFER est particulièrement favorable et que la préoccupation éducative des « patrons » du CFER est omniprésente, je fais le pari corollaire que, pour peu qu'un ancien du CFER se retrouve dans un milieu de travail qui s'éloigne significativement du climat très pédagogique du CFER, le transfert des apprentissages de rigueur, de méthode et de minutie ne se fera pas. Ce qui constitue la contrepartie un tantinet « rigolote » de l'adage cité plus haut : « des causes différentes produisent des effets différents » !

Quant à la vérification sérieuse et rigoureuse de « l'efficacité » de cette procédure, c'est, en partie du moins, ce que permettra de faire le suivi systématique des CFER entrepris par la Chaire de recherche CFER de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ce suivi d'insertion sociale et professionnelle des « anciens » permettra, par exemple, de savoir s'ils témoignent d'autant de rigueur et de minutie dans l'exécution de leurs fonctions de travail que dans la rédaction du cartable, dans la préparation des fichiers orthographiques et dans l'exécution des tâches de l'entreprise CFER. Mais cela est une autre histoire. À venir. À venir aussi, possiblement, que mon goût du pari soit à jamais confondu !

1.9. J'ai fait un rêve, un vrai rêve

La meilleure façon de dire jusqu'à quel point l'expérience de la tâche globale comme rupture pédagogique de l'enseignement procédural m'a frappé, c'est d'avouer que j'en ai rêvé! Et oui! j'ai fait un rêve. Je jure sur ce que j'ai de plus cher au monde que j'ai vraiment fait ce rêve. J'ai beau être un chercheur « scientifique », je rêve encore, Dieu merci! Pire que cela, j'estime que mes rêves ont une place dans ma démarche de recherche. Au gré de je ne sais quelles influences mystérieuses, je fais généralement deux types de rêves. Je fais des rêves qui n'ont pas d'allure, qui n'ont ni queue ni tête comme on dit, qui n'ont pas de bon sens et dans lesquels il n'y a souvent aucun lien entre les séquences. Mais je fais aussi des rêves qui sont réalistes, plausibles et vraisemblables. Les plans s'y enchaînent alors les uns aux autres de façon logique. Celui qui suit est un rêve du deuxième type; c'est un rêve vraisemblable, mis à part l'aspect grandiloquent d'un *happy ending* dont je deviens sans le vouloir le Zorro! Vous allez voir comment.

La scène se passe, comme ils disent, dans un amphithéâtre du pavillon De Koninck, à l'Université Laval. Je suis en train de donner un cours en formation des maîtres, ce qui, soit dit en passant, fut mon métier dans une autre vie. Au début du rêve, on en est probablement rendu à la pause-café puisque je ne parle plus et que les étudiants et les étudiantes sont debout et se déplacent en tout sens comme pour se détendre. Dans la salle, il y a aussi une dizaine de mes collègues professeurs qui sont présents à mon cours, ce qui n'est pas habituel tant les professeurs d'université sont individualistes. Au reste, je ne sais pas très bien ce qu'ils y font, bien qu'avec le recul du temps je nourrisse toujours l'espoir que leur présence que je ne m'expliquais pas à l'époque, ait en quelque sorte été prémonitoire.

Soudain, quelques étudiants, dont mon petit-fils Julien qui est effectivement à la FSE, engagent une vive discussion avec les « chers collègues » présents qu'ils ont eus comme professeurs dans d'autres cours. Les étudiants dénoncent le caractère morcelé, voire éclaté de leur formation. Ils font valoir que, à coups de trois crédits dans un ensemble de plus de cent vingt, il leur est impossible d'intégrer leur formation. Les stages sont d'autant plus durs qu'ils n'ont pas de vue d'ensemble de ce qu'ils ont à faire. Non seulement les stages, mais aussi la maîtrise et l'exercice du métier dont la perspective prochaine nourrit les plus vives appréhensions. Bref un rêve tout ce qu'il y a de sérieux.

Les échanges sont de plus en plus vifs. On a l'impression que certains protagonistes vont en venir aux coups. Chahut, bousculades, injures même, radicalisation des positions de part et d'autre. J'assiste à la scène de loin puisque

je suis encore sur la tribune, derrière le vénérable lutrin du cours magistral. De loin, mais avec un intérêt de plus en plus grand au fur et à mesure que la tension monte dans la salle. Au moment où il n'y a plus rien à comprendre, ni même à espérer, au moment où la bousculade « prend du mieux », au moment où l'amphi risque de basculer dans le chaos total, d'une voix de stentor, je réclame le silence qui, à ma grande surprise, vient assez rapidement. Tous les regards sont maintenant tournés vers moi. Les « chers collègues » sont méfiants ; les uns me regardent inquiets, les autres sceptiques. Les étudiants quant à eux me semblent plutôt confiants.

Poursuivant de cette voix que je ne me connaissais pas, je lance :

– J'ai la solution !

Sans doute avais-je l'air investi des dons de l'Esprit-Saint puisque, dans le temps de le dire, ils étaient tous sagement assis, même les collègues les plus rouspéteurs, les plus récalcitrants.

Profitant de l'accalmie, j'entreprends alors, ô paradoxe, un cours magistral sur la tâche globale en formation des maîtres. En somme, je plaide seul pour le travail d'équipe... Et je leur sers sur-le-champ la double dose d'un remède de cheval : d'une part, un véritable réquisitoire contre la formation cafétéria et, d'autre part, un véritable plaidoyer pour la formation des maîtres intégrée assurée, bien sûr, par la tâche globale. Une fois de plus, Zorro était arrivé à temps et la tâche globale sauvait la mise !

Depuis ce moment béni, l'histoire ne m'a jamais confirmé que ce rêve avait pu avoir quelque chose de prémonitoire. Dans l'intérêt de tous les élèves en difficultés, j'aimerais bien que ce rêve se réalise, mais je ne me fais pas d'illusion. Je connais assez bien le milieu universitaire pour parier que la pratique de la tâche globale dans la formation des élèves va se généraliser des siècles avant d'être utilisée dans la formation des enseignants. Ceux-ci continueront encore longtemps à recevoir une formation cafétéria, mais on continuera d'exiger d'eux qu'ils assurent une formation intégrée aux élèves. J'en serai quitte alors pour le souvenir d'un si beau rêve. Et, pour me consoler, je reprendrai à mon compte cette douce ballade que maman me chantait quand j'étais bambin :

J'ai rêvé cette nuit

Que j'étais en paradis.

Ce n'était qu'un songe

Un divin mensonge.

2. Esquisse d'une théorie sociologique de l'innovation pédagogique

Par-delà les réformes et contre-réformes mises en place d'autorité par le MEQ, l'expérience des CFER telle qu'on vient de l'étudier apporte à sa manière la preuve que les enseignants sont capables d'innover et de trouver, moyennant une aide appropriée, des solutions durables aux problèmes pédagogiques auxquels ils sont confrontés. Cette observation nous permet de prolonger notre réflexion dans le cadre plus général des conditions d'émergence et de durée de l'innovation pédagogique.

2.1. Sur la notion d'innovation

Considérée selon ses origines, on peut dire qu'il y a deux types d'innovation pédagogique : l'innovation théorique et l'innovation empirique. L'innovation théorique est celle qui procède d'un modèle théorique fondé sur une préconception de la personne humaine ou de l'intervention éducative. En Occident, l'exemple le plus connu d'une innovation pédagogique fondée sur une préconception de la personne humaine est sans doute *l'Émile* de Jean-Jacques Rousseau. Mais il existe aussi d'autres exemples d'innovation pédagogique à caractère théorique fondée cette fois sur une préconception de l'intervention pédagogique. Ce fut le cas notamment des projets éducatifs des philosophes britanniques Whitehead et Russell, ainsi que de leur contemporain américain Dewey. Plus récemment, l'expérience de pédagogie non directive de Rogers et celle de pédagogie libertaire de Neill s'inscrivent également dans cette façon de voir les choses de l'éducation. À partir d'une certaine idée de la personne humaine ou de l'activité éducative, on développe un modèle d'intervention pédagogique.

L'innovation d'origine empirique est celle qui procède de l'expérience pédagogique ; elle surgit en quelque sorte d'une pratique comme solution à un problème, un problème rencontré en classe ou à l'école. L'enseignant assemble alors, souvent par essais et erreurs, tous les éléments d'une intervention dont il attend qu'elle apporte une solution à ce problème. En retraçant l'origine des CFER depuis les Ateliers de culture, j'ai décrit, dans le chapitre 2, ce qu'est une innovation d'origine empirique.

Il existe une variante de ce type d'innovation pédagogique que j'appellerai l'innovation d'origine expérimentale. C'est une innovation qui transite par ce qu'on appelle dans le jargon scientifique le transfert des connaissances, notion relativement nouvelle en éducation et qui s'est matérialisée dans la création du Centre de transfert en éducation du Québec (CTREQ). Au CTREQ, on bâtit des outils d'intervention pédagogique à partir des données de recherche. Résumons les étapes du processus. Un chercheur fait une recherche sur une intervention pédagogique quelconque. Cette recherche peut être simplement une analyse de l'intervention en question, une évaluation ou même une validation de l'ensemble de cette intervention, ou d'une de ses composantes.

Au terme de sa démarche, les données de sa recherche lui suggèrent des corrections ou même des prolongements à l'intervention pédagogique étudiée. Le chercheur conclut, par exemple, que, selon ces données de recherche, si l'on s'y prenait de telle ou telle façon, on obtiendrait tel ou tel résultat. Les gens qui font du transfert de connaissances traduisent ces conclusions en outils pédagogiques qui, dans bien des cas, sont effectivement des outils d'intervention. Des praticiens s'approprient ces outils dûment validés et en font l'expérience dans une innovation pédagogique dont on dira qu'elle est d'origine expérimentale.

Comme je parle ici d'innovation pédagogique comme prolongement de cette recherche sur les CFER, celle dont il sera question dans les lignes qui suivent est l'innovation pédagogique d'origine empirique. Et j'ajouterais : de type pur, puisque les CFER ne sont pas nés d'une préconception de l'homme ou de l'intervention pédagogique, ni même de l'incubateur d'un laboratoire de recherche en éducation. Ils sont nés d'une pratique.

2.2. À propos de transformation radicale

Selon la proposition théorique qui précède, pour pouvoir réussir sur le plan scolaire, un élève doit d'abord apprendre à vivre à l'école et à en respecter les règles de fonctionnement. Il doit en somme savoir et pouvoir s'y adapter. Or, il existe une proportion d'élèves qui n'arriveront jamais à s'adapter à l'école, ce qui a pour effet de compromettre d'autant leurs chances d'y réussir. Suivant la solution mise de l'avant par cette proposition sur l'adaptation scolaire, dans ces cas, il revient à l'école, en vertu d'un paradoxal renversement du fardeau

de la preuve, de s'adapter à l'élève. Or, pour s'adapter à l'élève, l'école doit se transformer radicalement, elle doit être subvertie, a-t-on dit plus haut.

Il y a *grosso modo* deux façons de transformer l'école. Sur un mode moins radical, il y a la réforme scolaire qui peut être de nature administrative ou pédagogique et qui ne vise pas tant à renverser l'ordre scolaire établi qu'à le transformer. Il revient généralement à la gouverne politique de proposer et de mettre en œuvre une réforme scolaire. Encore que cela puisse être fait suivant les recommandations d'instances consultatives, comme ce fut le cas de la Commission Parent ou plus récemment des États généraux sur l'éducation. Si les changements requis sont plus importants, s'il faut bouleverser plus radicalement l'ordre scolaire établi, on parlera plutôt d'innovation, et la transformation projetée sera alors d'ordre pédagogique.

Par définition et par nature, l'action subversive, puisque c'est bien de subversion qu'il s'agit dans ce cas, n'émane jamais de la gouverne politique. Elle est toujours le fait de groupes ou de factions qui désespèrent de trouver dans l'ordre social présent, même réformé, les voies de leur émancipation, la solution à leurs problèmes existentiels. Nous verrons plus loin que cela pourrait être une caractéristique essentielle de toute innovation pédagogique durable : venir de la base comme tentative globale de sortir d'une situation inextricable vu les moyens conventionnels.

Dans le cas qui nous intéresse, celui d'adapter l'école aux élèves qui ne peuvent s'y adapter, il s'agit d'une transformation radicale que j'ai déjà appelée subversion. C'est à ce type de transformation que s'est attaqué, sans doute à son insu du moins pour ce qui est de l'ampleur des transformations apportées, cette innovation pédagogique de longue haleine qui a débuté à Victoriaville, avec l'Atelier de culture, au début des années 1980 et qui a pris avec le temps l'ampleur d'un mouvement pédagogique, celui des CFER. Partant de la modeste nécessité d'enseigner autrement les matières de base aux élèves de l'enseignement professionnel, cette innovation pédagogique vise aujourd'hui à adapter l'école aux besoins d'élèves en sérieuses difficultés et dont l'insertion en emploi et dans la vie active est loin d'être assurée.

Que nous enseigne alors cette recherche sur les CFER à propos de l'innovation pédagogique ? Pour être franc, j'ai sur cette question moins à dire que sur la précédente, celle de l'adaptation scolaire

conçue comme inadaptation de l'école. Ma réflexion étant moins avancée, je n'ai peut-être mieux à faire, à ce stade-ci, que de livrer en vrac les observations que j'ai pu faire et les conclusions provisoires auxquelles j'ai pu en arriver. Et pourquoi ne pas commencer par une boutade ?

2.3. La façon la plus sûre de tuer un homme...

Félix Leclerc chantait que la façon la plus sûre de tuer un homme, c'est de l'empêcher de travailler en lui donnant de l'argent. Paraphrasant le Roi heureux, je serais tenté de dire que la meilleure façon de tuer une innovation pédagogique, c'est de l'institutionnaliser. Institutionnaliser quelque chose, c'est donner à cette chose le caractère officiel d'une institution conçue comme « l'ensemble des formes ou structures sociales, telles qu'elles sont établies par la loi ou la coutume » (*Petit Robert*). Dans le cas du MEQ, on pourrait ajouter : ou par règlement. On voit bien qu'il y a dans l'institutionnalisation l'idée de formaliser, de donner une forme officielle et reconnue à ce qui était jusque-là informel de commune renommée. Entre l'innovation à l'état brut et l'institution, il y a donc une différence de nature sociologique dans le degré de formalisation, mais aussi une différence de nature politique dans le degré d'autonomie et d'indépendance par rapport au pouvoir institué.

Ma boutade s'inscrit davantage, on le voit bien, dans la perspective politique de la question. C'est pourquoi je dois au lecteur une explication. Je ne saurais dire si cette première observation à propos de l'innovation pédagogique repose sur des données de la recherche ou sur mon petit côté anarchiste. N'empêche que les CFER ont mis plus de dix ans avant de se poser la question de leur institutionnalisation par voie d'agrément, encore que le sentiment majoritaire m'ait semblé opposé à une formalisation excessive de cette expérience. N'empêche aussi que, pendant cette période, la direction du Réseau s'est toujours refusée à une institutionnalisation formelle du mouvement, préférant une gestion par ascendant (*leadership*) à une gestion par coercition. On reverra à ce sujet le passage approprié du chapitre 2. Il faut savoir laisser porter. Normand Maurice disait souvent à la blague : « Pour qu'une église soit forte, il lui faut des hérésies. » Et jamais il n'a évoqué durant cette période la possibilité de devoir recourir à l'Inquisition !

À cette idée de retarder dans toute la mesure du possible l'institutionnalisation de l'innovation pédagogique et de n'y recourir qu'en cas de stricte nécessité, s'ajoute cette idée corollaire que, s'il faut absolument y recourir, ce sera en la réduisant au strict nécessaire. C'est la voie que j'ai choisie, dans ma note aux collègues sur la question de la « certification » du mouvement, quand j'ai recommandé l'élaboration d'un guide proposant un profil structurant plutôt qu'une procédure d'agrément. Si les païens demandent à être baptisés, si les néophytes demandent à être confirmés dans leur foi, ils ne demandent pas pour autant qu'on dresse les bûchers de l'Inquisition. Ils demandent simplement qu'on les aide dans leur cheminement et qu'on leur fournisse des repères et des balises qui leur indiquent s'ils sont toujours dans la voie choisie. C'est ce que veut faire le profil structurant.

Pour bien titrer cet essai de théorisation de l'innovation pédagogique, il aurait peut-être été plus à propos de paraphraser l'épistémologue allemand Paul Feyerabend (1979) et de proposer « Esquisse d'une théorie anarchiste de l'innovation pédagogique ». Mais comme « au village sans prétention » l'anarchie a bien mauvaise réputation, j'ai préféré en rester à une proposition plus neutre, moins choquante !

2.4. Le rôle du pouvoir politique dans l'innovation pédagogique

Compte tenu de ce qui précède, on serait tenté de croire que, dans mon esprit, le pouvoir politique n'a pas sa place dans l'innovation pédagogique. C'est mal me connaître que de tirer cette conclusion des lignes qui précèdent. Si l'on me demandait de résumer son rôle dans une formule ancienne, je dirais que le politique a le pouvoir des princes protecteurs des arts et mécènes. Et dans une formule moderne ? J'emprunterais à la diplomatie française dans ses rapports avec le Québec : non-ingérence, non-indifférence ! Le pouvoir politique est là pour faciliter et favoriser l'innovation pédagogique, mais, dans son essence même, il a par trop tendance à appliquer la formule payeur-contrôleur. Invoquant la nécessité de rendre des comptes, il en profite souvent pour prendre le contrôle de la situation et tout évaluer à l'aune des normes ministérielles. Et nous voilà revenu à la case départ. La façon la plus sûre de tuer un homme...

L'idéal serait que toutes les instances du pouvoir politique qui ont droit de regard sur l'innovation pédagogique s'en tiennent à un rôle de mécène. Un mécène, c'est une « personne physique ou morale

qui apporte un soutien matériel, sans contrepartie directe, à une œuvre ou à une personne pour l'exercice d'activités présentant un intérêt général »... Sans contrepartie directe, le mot est lâché... L'innovation pédagogique a besoin d'air, elle a besoin d'avoir les coudées franches, elle a besoin qu'on lui fasse confiance. C'est un *work in progress* qui cherche des solutions à un problème pédagogique. C'est un investissement à long terme. À ce titre, elle ne peut pas rendre des comptes tous les trois mois.

La gouverne politique sous toutes ses formes, et j'inclus ici l'organisation syndicale de l'enseignement, doit donc tout mettre en œuvre pour en arriver à une situation où les conditions de travail convenues ne soient jamais un obstacle à l'innovation pédagogique. Qui plus est, il faudrait que les parties s'entendent pour que des dispositions particulières des conventions collectives favorisent l'innovation.

2.5. Comme on dit : Capital de risque...

Pour innover, pour pouvoir rejoindre et faire ce qui n'est pas standard, pour pouvoir trouver des solutions à des problèmes inédits, il faut que les gens qui veulent et qui doivent innover puissent disposer d'une véritable marge de manœuvre qu'ils n'ont pas présentement. Et cela aussi bien en ce qui concerne l'orientation à donner à l'innovation comme telle que les normes administratives et budgétaires qui la régissent. C'est bien connu, on ne peut pas faire du neuf avec du vieux !

Quand les capitalistes veulent développer des secteurs nouveaux, des secteurs à risque, ils ont recours au capital de risque. Le « capital de risque » est un capital qui permet d'innover, d'initier des choses dont on n'est pas sûr, de prendre des risques en investissant dans des entreprises d'avant-garde dont on ne connaît pas le rendement à l'avance, des choses qui ne sont pas standards, qui comportent des éléments de risque supérieurs à la norme. Pour être efficace, le capital de risque n'est évidemment pas assujéti aux mêmes normes de gestion et de rendement que le capital d'investissement conventionnel. Pourquoi ne pourrions-nous pas en arriver en éducation à des solutions s'inspirant de ces coups d'audace dans la sacro-sainte rationalité économique, pour favoriser l'émergence de solutions inédites à des problèmes jusqu'ici irrésolus ?

Au lieu de capital de risque, on parlerait alors « d’espaces d’innovation pédagogique régis par des engagements budgétaires et administratifs de risque », ainsi que par des dispositions de la convention collective à l’avenant comportant, notamment un assouplissement des règles d’affectation et de composition de la tâche. Il s’agirait d’un sous-ensemble de normes administratives et budgétaires conçues pour favoriser l’innovation et qui seraient affranchies de la rigueur des règles courantes de gestion pour donner aux innovateurs cette marge de manœuvre dont ils ont besoin. Dans ce cadre particulier, ce qui subsiste de la problématique convenue de reddition de compte, par exemple, est assoupli considérablement et réduit à sa portion pertinente ; et les échéances en sont éloignées. On ne peut innover convenablement dans un cadre administratif où l’on doit rendre des comptes aux trois mois ou aux six mois dans la lourdeur bureaucratique d’un rapport de 26 pages en huit couleurs. De même, je ne vois pas comment il est possible d’enseigner convenablement dans un CFER et de pratiquer la tâche globale, par exemple, si les parties ne conviennent pas d’appliquer les dispositions de la convention collective avec beaucoup de souplesse.

Il faudrait prévoir pour cet espace d’innovation pédagogique une procédure d’inscription légère qui, sur le fond, pourrait reposer sur l’évaluation par les pairs et, sur la forme, prévoirait des engagements d’une durée de deux, trois ou cinq ans et des cotas suivant lesquels, par exemple, « pas plus de tant pour cent des effectifs enseignants » ne pourraient s’inscrire en même temps dans l’espace d’innovation » et un enseignant ne pourrait pas « faire plus de x années consécutives dans l’espace d’innovation ».

2.6. L’innovation pédagogique durable et contagieuse

D’autres réflexions suscitées par mes observations *in situ* concernent cette fois la durée de l’innovation pédagogique et sa capacité de se répandre, d’essaimer. Sa contagiosité, dirait-on s’il s’agissait d’un mal ! Parce que le CFER s’est avéré une innovation pédagogique durable qui a essaimé, il permet de mieux comprendre les conditions de succès de l’innovation pédagogique durable. Trop souvent en effet on voit des innovations pédagogiques qui devraient durer ne pas survivre à leurs initiateurs. Trop souvent aussi on assiste des innovations pédagogiques efficaces qui se font une concurrence inutile car elles visent des objectifs semblables. On convient qu’une innovation

pédagogique ne peut, par nature, durer éternellement, puisque, avec le temps, elle perd ce caractère de nouveauté et sa capacité de modifier le cours des choses. Il n'en reste pas moins que le problème de nombres d'innovations pédagogiques utiles est précisément qu'elles ne durent pas assez longtemps.

Voici en vrac quelques-unes des conditions de survie et d'expansion de l'innovation pédagogique durable qui me sont apparues significatives durant ma recherche :

- Que l'on retarde aussi longtemps que possible et que l'on réduise à son minimum utile l'institutionnalisation de l'innovation pédagogique.
- Que l'on accorde la priorité aux innovations qui viennent des milieux de pratique plutôt qu'à celles qui viennent des officines gouvernementales, ou même d'un modèle théorique issu d'une préconception de l'intervention pédagogique.
- Que l'innovation pédagogique ait un certain caractère universel visant à régler un problème répandu et récurrent.
- Que l'innovation pédagogique soit transmissible et que ses initiateurs prennent les dispositions nécessaires pour cela.
- Que l'innovation pédagogique soit toujours assortie d'un dispositif d'évaluation léger qui informe ceux qui la pratiquent de la portée de leur action et des corrections de trajectoire à apporter.
- Que l'affectation dans un « espace d'innovation pédagogique » se fasse toujours sur une base volontaire et jamais par supplantation (*bumping*) ni même par complément de tâche.
- Que l'équipe-école qui veut innover s'approprie la formule et puisse l'adapter aux conditions scolaires et communautaires particulières à sa région.
- Que chaque équipe-école soit fidèle à l'esprit plutôt qu'à la lettre du modèle original.
- Que le modèle original laisse à ceux et celles qui le pratiquent la marge de manœuvre nécessaire pour qu'ils puissent expérimenter la formule et l'adapter à des contextes particuliers.
- Que l'orthodoxie de la formule soit assurée collégalement par consensus au sein de la communauté pédagogique qui la pratique.

- Que les autorités concernées pratiquent à l'endroit de l'innovation pédagogique la formule diplomatique connue de « non-ingérence et de non-indifférence ».
- Que, des mesures soient prises à tous les niveaux pour favoriser l'innovation sans la contrôler, y compris dans l'octroi de conditions de travail particulières à ceux et celles qui innovent.
- Que, dans la quête des ressources nécessaires à l'innovation, on prenne le plus grand soin de ne pas laisser assujettir la formule à des commanditaires en mal de publicité et dont les exigences risqueraient de dénaturer l'innovation et de la détourner de ses objectifs initiaux.

E

I

T

R

A

P



**COMMENT J'AI CHERCHÉ,
COMMENT J'AI TROUVÉ**



Précisions méthodologiques

Dans l'intérêt même du mouvement des CFER et de l'innovation pédagogique durable dont je fais ici l'analyse, je me dois d'établir la fiabilité de ma recherche et de mes choix méthodologiques. Étant donné ce qui précède, je vais donc tenter de répondre à la question de savoir si un chercheur peut être rigoureux et fiable tout en ayant un préjugé favorable à l'endroit de son objet de recherche. Est-ce possible dans ces conditions de faire un travail de recherche rigoureux et fiable qui ne soit pas, à sa manière, une entreprise déguisée de publicité et de promotion !

Établissons d'abord un préalable qui précise le contexte dans lequel a été réalisé le mandat de recherche dont j'ai parlé au début. Il s'agit d'une clause du contrat conclu entre le réseau et moi-même et qui enchâssait en quelque sorte ce mandat de recherche. J'ai exigé et obtenu sans la moindre difficulté que « la présente recherche soit exécutée conformément aux standards déontologiques de la

recherche universitaire dans le respect total des conditions d'objectivité et d'indépendance inhérentes à la liberté académique dont jouit le chercheur dans l'exécution de ses obligations ».

1. Peut-on aimer les fleurs et être un botaniste rigoureux ?

Cela étant, au moment d'entreprendre cette espèce de démonstration de la fiabilité de ma recherche, j'écarte d'emblée le concept ambigu d'objectivité. Tout ce qui précède m'interdit en effet de prétendre à l'objectivité scientifique. Au reste, cela ne m'intéresse pas. Par contre, j'ai déjà dit ailleurs que mon préjugé favorable à l'endroit de l'expérience des CFER, que je suivais comme solution de rechange pédagogique destinée aux élèves en difficultés, avait été déterminant dans le fait que j'avais accepté le mandat de recherche de la direction du Réseau québécois des CFER. Par contre, je n'ai jamais dit que j'avais accepté ce mandat de recherche pour faire la promotion des CFER. Si cela s'avérait nécessaire (et ce n'est pas à moi d'en décider), il faudrait s'adresser à une agence de publicité. Cela dit, dans l'esprit de bien des « chers collègues », il n'est pas possible de concilier un préjugé favorable à l'endroit de son objet de recherche et les exigences de la rigueur scientifique. Or, je n'ai jamais caché mon préjugé favorable à l'endroit de l'expérience pédagogique des Centres de formation en entreprise et récupération (CFER). Donc, je n'aurais pas dû accepter le mandat. Ces gens confondent rigueur et objectivité, comme s'il n'était pas possible d'être rigoureux quand on n'est pas objectif. Cela m'ennuie, d'autant plus que je n'ai jamais prétendu à l'objectivité, mais je me suis toujours obligé à la rigueur.

Il me faut alors répondre à la question de savoir comment il est possible d'avoir à la fois un préjugé favorable et de la rigueur. De façon générale, je dirais que ma réponse à cette question dépend évidemment du genre de recherche que je désire entreprendre. S'il s'agit de prouver, de démontrer ou d'évaluer quelque chose, alors mon ancrage éthique aussi bien qu'épistémologique m'interdit d'entreprendre telle recherche, même avec les intentions les plus honnêtes du monde, car mon préjugé favorable ne manquerait pas de contaminer ma preuve, ma démonstration, mon évaluation et de les transformer à mon insu en plaidoyer, en défense et illustration, en

apologétique de l'approche, ce qui me retirerait du coup la possibilité d'invoquer la rigueur au soutien de ma crédibilité. Il y aurait en l'es-pèce, dirait le savant Juge, apparence de conflit d'intérêts.

Pour la recherche qui nous intéresse, ce n'est pas du tout le cas. On ne m'a pas demandé d'évaluer les CFER. On m'a demandé de dégager le modèle pédagogique de base des CFER, de théoriser cette expérience pédagogique qui dure depuis plus de dix ans et qui touche une vingtaine d'écoles secondaires sur le territoire québécois. Bref, on m'a demandé de mettre de l'ordre, de systématiser une pratique et de la consigner au patrimoine pédagogique contemporain. Et si l'on me demandait la différence entre le travail d'un agent de publicité ou de marketing et le travail de recherche que j'ai entrepris sur un objet commun, je répondrais : la même qu'il y a entre le travail d'un fleuriste et celui d'un botaniste. Les deux aiment les fleurs, mais le premier pour les vendre, l'autre pour les décrire, les classer et les systématiser. Viendrait-il à l'esprit de quelque chatouilleux de remettre en question le caractère systématique et rigoureux du frère Marie-Victorin au motif qu'il aimait les fleurs ou qu'il avait des préférences ? Ce n'est pas parce qu'un botaniste a des fleurs préférées qu'il n'est pas capable d'être rigoureux. Ce n'est pas parce qu'un biographe a des personnages historiques préférés qu'il n'est pas capable d'être rigoureux.

2. L'échantillon

J'ai constitué un échantillon de cinq CFER parmi les plus représentatifs de l'ensemble des CFER à partir d'un bilan général que j'ai fait avec la direction du Réseau. Je précise d'abord ce sur quoi ne portait pas la représentativité. Il ne s'agissait pas ici, par exemple, de pointer les cinq meilleurs CFER, ni les cinq dont les entreprises étaient les plus performantes, encore moins les cinq CFER qui se rapprochaient le plus de l'idée que se font les fondateurs du CFER idéal. Deux critères ont guidé mon choix. D'une part, je voulais pouvoir travailler avec un groupe de CFER représentatifs de l'ensemble des CFER du Réseau eu égard à la configuration particulière que chacun donne concrètement de la formule originale, les notions de représentativité et d'échantillonnage étant ici utilisées au sens quasi statistique du terme. Autrement dit, je voulais retrouver dans mon échantillon la diversité favorisée que l'on retrouve dans l'ensemble. Comme le mouvement se construit dans un cadre très permissif, cette formule

originale se prête à bien des interprétations, des expérimentations et des variantes de toutes sortes de l'idée de départ telle qu'elle a pris forme au début des années 1990, à la suite de l'expérience de l'Atelier de culture. Dans la dynamique des CFER, il y a somme toute de la place pour l'innovation, et c'est principalement sur cet aspect particulier que j'ai finalement fait porter la notion de représentativité. D'autre part, je voulais aussi que les CFER retenus soient représentatifs eu égard à l'étape de leur développement, qui pouvait correspondre à l'un ou l'autre des trois moments différents, l'émergence, la consolidation et le redressement, caractéristiques de la dynamique normale de toute innovation pédagogique durable.

Nonobstant le fait qu'il est possible de reconnaître un CFER à la nature de ses entreprises, dans certains cas exclusives, il fut convenu avec les directions locales que les cinq CFER ayant accepté de collaborer à la recherche ne seraient pas nommés. Il fut également convenu, puisque ce n'était pas l'objet du mandat, que le rapport de recherche ne ferait pas de comparaisons entre eux.

Chacune des classes de l'échantillon fut visitée deux fois. La première visite servit à faire une reconnaissance des lieux, à expliquer l'objet de recherche et à préciser ce que signifiait une collaboration, à valider les instruments de collecte de données et à prendre les arrangements pour la collecte proprement dite. Au cours de la deuxième visite, il y eut une séance d'observation et d'analyse de l'enseignement en situation de classe et une séance d'observation et d'analyse de la formation en situation d'entreprise pour chaque CFER retenu donc au total cinq séances d'observation et d'analyse en classe et cinq séances d'observation et d'analyse en entreprise à l'aide de grilles dûment validées. La durée moyenne de ces séances était d'une heure et demie.

À propos de la généralisation des observations et des conclusions de cette recherche, j'ajouterais qu'elle repose sur le postulat suivant : elles s'appliquent d'emblée à tous les CFER qui présentent les mêmes caractéristiques sociopédagogiques que les CFER de l'étude eu égard aux deux critères d'échantillonnage, soit la diversité des variantes de la formule et le stade de développement à un moment donné.

3. La collecte et l'analyse des données

Les outils de collecte de données choisis étaient : l'analyse documentaire, les entrevues, l'observation sur les lieux et l'analyse de l'enseignement, le questionnaire.

3.1. À propos du questionnaire aux élèves

Le problème méthodologique majeur que j'ai eu dans la confection du questionnaire destiné à ce type d'élèves était d'obtenir le maximum de renseignements de la part d'individus ayant un faible niveau d'alphabétisation et un vocabulaire restreint. Dans la formulation des questions, j'étais moi-même limité par le vocabulaire de ces élèves, tandis que dans la formulation de leurs réponses, ceux-ci étaient limités à la fois par leur faible niveau d'alphabétisation et leur vocabulaire très limité. Par ailleurs, il n'a jamais été question de recourir au questionnaire dit à choix multiples parce que j'estime que cette technique réductionniste enferme les répondants dans les schèmes mentaux du chercheur et sa façon d'appréhender le sujet de la question. C'est pourquoi j'ai décidé de concevoir un questionnaire qui s'inspirerait des techniques projectives utilisées en psychologie clinique.

4. L'approche des techniques projectives

Dans les techniques projectives, le stimulus qui sollicite une réaction du patient est structuré. Idéalement, il n'a pas de sens en lui-même. C'est le cas notamment des taches d'encre du test de Rorschach. C'est le répondant lui-même qui est appelé à structurer le stimulus initial en répondant à une question simple : « Que vois-tu dans ce dessin ? » Il est postulé que le patient structurera le stimulus en fonction de sa propre dynamique personnelle. Le problème majeur de techniques projectives de ce type réside dans l'interprétation des données. En raison du postulat énoncé ci-haut, cette interprétation doit reposer sur une vaste expérience clinique.

J'ai retenu de l'approche projective l'idée d'un stimulus minimum structuré n'induisant pas de sens particulier à la réaction du sujet afin de faciliter la plus grande spontanéité possible. Je voulais une technique qui me permette d'éviter les pièges de la désirabilité sociale, qui invite insidieusement l'élève à essayer de découvrir la

« bonne » réponse, tout en obtenant de la part de l'élève les réponses les plus personnelles et les plus significatives possible. Je cherchais une approche qui donne à l'élève l'assurance que la seule bonne réponse était la sienne. Précision utile, les répondants n'avaient pas à écrire leur nom sur le questionnaire. Sur le plan formel, j'ai finalement arrêté mon choix sur « l'énoncé à compléter » dont voici quelques exemples :

- Avant d'entrer au CFER, je voyais l'avenir...
- Je trouve que le journal...
- Personnellement, je pense que le cartable...
- Faire la caravane, cela me...
- Ce que j'aime le mieux au CFER, c'est...
- Ce que j'aime le moins au CFER, c'est...

Je voulais aussi pouvoir retracer, le cas échéant, l'évolution de l'attitude de l'élève à propos du sujet de la question entre deux moments, soit avant d'entrer au CFER et depuis qu'il est au CFER. Ayant déjà eu l'occasion de valider à profit une démarche rétrospective (Baby, 1973), j'ai choisi d'ajouter cette dimension au questionnaire des élèves en doublant certaines questions d'une dimension hier-aujourd'hui, notamment celles qui concernaient le niveau d'aspiration scolaire et professionnelle de l'élève et sa vision de l'avenir. Cette démarche méthodologique consiste à demander au répondant de se replacer dans le temps et de répondre à une question comme il y aurait répondu si elle lui avait été posée à ce moment-là. À l'époque, nous avons pu dégager certaines conditions qui permettent d'obtenir des réponses fiables d'une démarche rétrospective. Les meilleurs résultats sont obtenus quand la période de temps n'excède pas deux ans et quand la question porte sur des données factuelles. Ainsi en est-il, par exemple, si l'on demande à un enseignant à quel niveau il enseignait il y a deux ans.

Mais l'on obtient aussi des réponses fiables à des questions plus abstraites si l'objet de ces questions rétrospectives est encore très présent dans l'univers de référence quotidien du répondant. Voici un exemple. Si je demande à une enseignante encore active quelle était sa conception de l'enfant ou quelle idée elle se faisait de l'autorité en classe il y a deux ans, il est possible d'obtenir une réponse utile et utilisable puisque ces réalités sont encore très présentes dans son quotidien. L'enseignante peut valablement se rappeler l'idée qu'elle s'en

faisait il y a quelque temps parce qu'elle travaille encore avec des enfants et parce que se pose encore à elle aujourd'hui la question de l'autorité en classe, pourvu, bien sûr, que ce laps de temps ne soit pas trop long.

C'est précisément le cas des questions qui ont été doublées d'une démarche rétrospective dans la présente enquête. Dans la présentation matérielle du questionnaire, ces questions étaient séparées les unes des autres et dispersées dans le questionnaire afin d'éviter l'effet d'habitude et d'entraînement. Voici quelques exemples de ces « couples » à travers lesquels j'ai tenté d'isoler l'effet d'un séjour au CFER sur un certain nombre de facteurs relatifs aux études et aux aspirations professionnelles de l'élève. Comme l'administration des questionnaires s'est faite en avril, tous les répondants avaient au moins une année scolaire quasi complète au CFER :

- Avant d'entrer au CFER, le métier que je voulais faire plus tard, c'était...
- Depuis que je suis au CFER, le métier que je voudrais faire plus tard, c'est...
- Avant d'entrer au CFER, je voyais l'avenir...
- Depuis que je suis au CFER, je vois l'avenir...
- Avant d'arriver au CFER, je me voyais personnellement comme...
- Depuis que je suis au CFER, je me vois personnellement comme...
- Avant de faire la caravane, je trouvais que la récupération...
- Depuis que je fais la caravane, je trouve que la récupération...

5. L'analyse des réponses

À la différence du test de Rorschach, je n'avais pas à interpréter les réponses des élèves. En partant de leur contenu formel tel qu'exprimé par l'élève, je n'avais qu'à induire des catégories de réponses pour chaque question pour pouvoir en faire l'analyse. Comme je n'avais finalement qu'un peu plus d'une centaine de répondants, il fallut que

je tiens compte de ce facteur dans la détermination du nombre de catégories de réponses par question. Généralement, chaque question ne comporte que deux ou trois catégories de réponses.

Ainsi, la double question relative aux aspirations professionnelles comporte trois catégories possibles.

- Avant d'entrer au CFER, le métier que je voulais faire plus tard, c'était...
- Depuis que je suis au CFER, le métier que je voudrais faire plus tard, c'est...

En utilisant la classification socioprofessionnelle de B. Blishen et en comparant la réponse avant le CFER et celle depuis le CFER, je n'ai retenu que trois possibilités : 1) le niveau des aspirations professionnelles de l'élève s'est élevé depuis son arrivée au CFER ; 2) le niveau des aspirations s'est simplement maintenu ; et 3) le niveau des aspirations s'est abaissé en ce sens que l'élève aspire maintenant à un métier classé moins haut dans l'échelle de prestige de Blishen. Pour les fins du traitement quantitatif des données et par convention, les réponses entrant dans la première catégorie ont été codées 1, celles entrant dans la deuxième, 2 et celles entrant dans la troisième, 3.

Par contre, dans le cas de la double question relative à la perception que l'élève a de lui-même, je n'ai retenu que deux catégories d'analyse pour la bonne et simple raison que *Reconnaître ses limites pour mieux se concevoir* fait partie intégrante de la mission du CFER (Comité pédagogique, 2000) en ce qui concerne la formation personnelle de l'élève. Il est donc présumé qu'un séjour au CFER précise et améliore l'idée que l'élève se fait de lui-même.

- Avant d'arriver au CFER, je me voyais personnellement comme...
- Depuis que je suis au CFER, je me vois personnellement comme...

Si cette perception que l'élève a de lui-même ne s'améliore pas au terme d'une année passée au CFER, on peut en conclure que cet objectif de la mission du CFER n'a pas été atteint avec cet élève en particulier. En comparant la réponse à ces deux questions dans la perspective de la mission du CFER, il y a donc deux possibilités : 1) la réponse de l'élève dans le deuxième temps indique clairement que la perception qu'il a de lui-même s'est précisée et s'est améliorée ;

2) la réponse de l'élève dans le deuxième temps indique clairement que la perception qu'il a de lui-même ne s'est pas précisée ni même améliorée.

6. Peut-on imputer les effets observés au CFER ?

Étant donné que la plupart des questions du questionnaire touchent des caractéristiques qui sont spécifiques, ou même exclusives au CFER, la prépondérance de preuve, dirait-on à la Cour, parle en faveur d'une relation de cause à effet et non plus seulement d'une simple association comme celle qui unirait deux effets à la même cause. Autrement dit, si je note qu'un élève perçoit mieux ses limites depuis qu'il est au CFER, je fais le choix épistémologique de dire que cela est attribuable à l'action pédagogique du CFER puisqu'il s'agit d'une dimension spécifique de la formation personnelle donnée au CFER.

De même, quand j'observe qu'un élève a une perception plus précise et plus positive de l'efficacité énergétique depuis qu'il fait la caravane au CFER, je ne me contente pas de dire, comme je l'ai fait dans un premier temps au stade des données brutes, que les deux phénomènes sont associés comme dans le cas d'une corrélation statistique, par exemple, sans incidence sur la relation de cause à effet. Au moment de discuter les résultats, j'affirme d'emblée que cela est attribuable à l'expérience de la caravane sur ce thème.

6.1. À propos des entrevues

L'approche retenue pour les entrevues comme instruments de collecte de données fut celle de l'entretien ethnographique de Spradley (Lemieux, 1987). Celle-ci, dont on peut dire qu'elle est de forme non directive, suppose que l'on procède par questions ouvertes facilitant des réponses élaborées. Cette approche postule que l'interviewé est l'informateur privilégié d'une situation qu'il a vécue lui-même. On ne lui demande pas de répondre à une série de questions, car cela pourrait avoir pour effet d'encadrer l'expérience vécue dans nos propres schèmes et de réduire la spontanéité du témoignage. On lui demande plutôt de nous raconter cette expérience comme il l'a vécue, de la manière la plus naturelle et la plus spontanée.

Divers types de questions facilitent l'expression de cette spontanéité. Ainsi, les questions « descriptives » invitent l'interviewé à décrire les choses en lui laissant le plus de latitude possible. Voici un exemple de question descriptive destiné à un élève : « Raconte-moi comment tu es arrivé au CFER. » Certains types de questions permettent à l'intervieweur de faire préciser certains passages plus flous par l'interviewé. Ainsi en est-il de la question « structurante » qui vise à comprendre comment l'interviewé structure sa propre pensée et son expérience pour la raconter. Par exemple : « Par quelles étapes es-tu passé pour en arriver au CFER ? » On utilise également des questions « contrastantes » qui, elles, permettent au répondant d'exprimer comment il distingue lui-même les choses et les événements. Ce pourrait être, par exemple : « En la comparant à une journée à la polyvalente, décris-moi une journée au CFER. »

Les énoncés de forme interrogative ne sont jamais formulés à l'avance, sauf peut-être la question de démarrage. Tout ce que l'intervieweur a en sa possession au moment de l'entrevue, c'est ce que l'on appelle le schéma d'entrevue. Ces entrevues ne sont non directives que dans la forme, et le contenu demeure sous contrôle de l'intervieweur en ce sens que l'interviewé ne peut pas parler de tout et de rien. Le schéma d'entrevue constitue donc un corridor thématique, composé de thèmes et de sous-thèmes, à l'intérieur duquel se déroulera l'entrevue. Il permet à l'intervieweur de revenir au sujet en cas d'égaré et d'aborder des thèmes dont l'interviewé n'aurait pas parlé spontanément, ne serait-ce que pour s'assurer qu'il n'a rien à dire sur ce sujet.

6.2. L'analyse de contenu

Les données qualitatives recueillies grâce aux entrevues de même que les données de la documentation appropriée posent le problème méthodologique de l'analyse de contenu. Comme cette question a donné lieu depuis plus de vingt ans au développement de multiples méthodes toutes aussi proches et en même temps aussi différentes les unes des autres, je crois utile de préciser ici l'approche que j'ai retenue. Je donne donc au lecteur et à la lectrice les précisions qui leur permettront de reprendre à leur compte mes analyses et mes conclusions et d'en discuter.

6.3. L'analyse de contenu par induction

L'approche que j'ai retenue est une approche simple que j'ai mise au point au fil des années en m'inspirant surtout de la théorie émergente (*grounded theory*) de Glazer et Strauss (1967) et de l'entretien ethnographique de Spradley (1979).

6.3.1. Les principes de l'induction de catégories d'analyse

Imaginons la situation suivante. J'ai fait un certain nombre d'entrevues avec des enseignantes et des enseignants pour savoir quelle était leur conception de l'autorité et de la discipline en classe. J'aurais pu tenter de comparer leur propre théorie à des théories existantes et me demander, par exemple, s'ils sont plus Skinner (conditionnement opérant) ou Rogers (non-directivité) dans leur conception de la relation d'autorité. Mais ce n'est pas vraiment ce que mes « clients » veulent, puisqu'ils se fichent éperdument de Rogers tout autant que de Skinner. Ils veulent plutôt savoir qui ils sont et où ils se situent par rapport aux idées qui circulent à ce sujet dans leurs propres rangs. C'est donc plus d'une analyse de cohérence interne qu'il s'agit. Je vais par conséquent analyser le discours de chacun et de chacune par rapport à ce que j'appellerais le discours d'ensemble de ce groupe. Pour ce faire, je vais induire des catégories, que je vais les construire à partir du matériel qu'ils m'auront fourni dans les entrevues.

Je prends donc au hasard une espèce d'échantillon d'une dizaine d'entrevues et je m'en imprègne littéralement. J'entreprends alors un travail de synthèse. Y a-t-il des propos, des énoncés qui ont des éléments en commun et qui, de ce fait, se distingueraient des autres propos sur la question étudiée? Autrement dit, y a-t-il des « catégories » de propos sur le sujet qui émergent des données recueillies? Pour le savoir, il me faut procéder par abstractions successives, par analogies, par regroupements, par comparaisons, etc. Il va falloir trouver *le plus grand commun dénominateur* d'un sous-ensemble de propos sur la question qui m'intéresse, puis voir s'il n'existerait pas d'autres sous-ensembles distincts qui deviendront mes catégories d'analyse pour un thème donné.

6.3.2. Le matériel

Pour simplifier les choses, voici résumé succinctement l'essentiel des propos sur l'autorité et sur la discipline que j'ai recueillis dans les entrevues que j'ai tirées au hasard.

Énoncé 1 : Un prof ne devrait jamais se laisser monter sur la tête. Si les enfants ne respectent pas l'autorité du prof en classe, il n'y a rien à faire.

Énoncé 2 : L'autorité, la discipline, c'est pas important. Ce qui est important, c'est que les enfants soient heureux ; qu'ils puissent s'exprimer, s'épanouir. Ils ne sont pas là pour nous ; c'est nous qui sommes là pour eux.

Énoncé 3 : Dès le premier jour de la rentrée, je leur fais sentir clairement qui est le patron dans la classe. La crainte est le commencement de la sagesse. Si j'arrive à les impressionner dès le départ, après ça, je n'ai plus de trouble.

Énoncé 4 : Mes collègues disent que c'est la pagaille dans ma classe. N'empêche qu'on a du fun, qu'on s'amuse. Les journées passent vite en ti-ti. J'ai pour mon dire que les enfants auront assez d'ennuis de toutes sortes plus tard. Il me semble que ce n'est pas le moment de les faire ch...

Énoncé 5 : Mon idéal, c'est de les entraîner à ma suite. Si j'arrive à être un modèle pour eux, une sorte de héros qu'on veut suivre, je n'aurai pas de problème de discipline en classe.

Énoncé 6 : C'est la motivation qui est la clef du succès en classe. Si les enfants s'ennuient, c'est le bordel. Si t'arrives à les motiver, à les emballer, après ça, les enfants ne pensent même plus à faire de la dissipation.

Énoncé 7 : Notre école est dans un quartier *tough*. Je n'ai pas de chance à prendre. Ces enfants-là manquent de discipline. Il leur faut un encadrement serré. Ça les sécurise. Au bout du compte, ils vous respectent si vous savez leur tenir tête et vous imposer.

Énoncé 8 : La discipline et l'autorité en classe, ce n'est pas une fin en soi ; ce ne sont que des moyens. Trop de profs compensent pour un manque de pédagogie, pour leur incapacité à intéresser les élèves, à les enthousiasmer, à les embarquer en faisant de leur classe une caserne de régiment et en imposant une discipline de fer.

Énoncé 9 : Un enfant, c'est un être humain comme les autres ; ça se conditionne. Il faut que ta pédagogie permette à l'enfant de découvrir rapidement que, s'il se comporte bien, il sera récompensé et ça ira bien ; mais s'il fait des cochés mal taillées, il en paiera les conséquences.

Énoncé 10 : Au fond, la classe, c'est une petite société. Si tu mets les élèves dans le coup, s'ils ont voix au chapitre, si tu les fais participer aux décisions, la classe, ça devient leur chose et ils apprennent à s'autodiscipliner.

6.3.3. *L'abstraction des catégories*

Si j'y regarde d'un peu plus près, il me semble que les énoncés 1, 3, 7 et 9 ont quelque chose en commun que l'on ne retrouve pas dans les autres. Ici, l'autorité et la discipline sont des fins pédagogiques en elles-mêmes et non des moyens. La « vertu » pédagogique par excellence consiste à savoir imposer son autorité et à se faire respecter. C'est la première chose à faire. Convenons provisoirement que ces quatre énoncés recèlent une conception de l'autorité de type *autoritaire*. L'énoncé 7 pourrait être considéré comme une variante behavioriste de cette conception. Je n'en ferai une catégorie distincte de la première que dans la mesure où cette variante se présentera assez fréquemment. Autrement je la laisserai à l'intérieur de la catégorie précédente et m'en servirai pour illustrer la plus ou moins grande amplitude de variation à l'intérieur de cette catégorie.

À l'opposé, les énoncés 2 et 4 ont ceci en commun qu'ils évoquent un peu la situation du *free for all*. Le prof est débonnaire, presque laxiste. C'est le laisser-faire. Ce qui est important, c'est que les enfants s'expriment. Ça ne peut pas tourner mal parce que l'enfant est naturellement bon. Parlons alors d'une conception de l'autorité de type laisser-faire ou laxiste.

Quant aux énoncés 5, 6 et 8, ils ne révèlent ni autoritarisme ni laisser-faire. C'est la pédagogie de l'ascendant, de l'exemple entraînant et du leadership. Si l'on arrive à enthousiasmer, à entraîner à sa suite, le tour est joué. Nous appellerons cette conception de l'autorité une autorité du leadership ou de l'ascendant. Reste l'énoncé 10 qui leur est proche parent. On y retrouve en effet l'idée de confiance dans les élèves en même temps que celle de confiance en soi de la part de l'enseignante. Mais il a un accent particulier : c'est aussi une conception de l'autorité qu'on pourrait appeler démocratique. De deux

choses l'une : si, dans les entrevues subséquentes, il y avait suffisamment d'autres propos allant précisément dans le même sens, j'en ferais une catégorie à part. Autrement, j'inclurai cette conception de l'autorité à l'intérieur de celle du leadership comme une de ses composantes.

6.3.4. La validation et la définition empiriques des catégories

Je me retrouve donc provisoirement avec trois conceptions de l'autorité : la conception autoritaire, la conception laxiste et la conception du leadership. Je poursuis mon analyse de 10, 15 ou 20 autres entrevues. Si rien de nouveau ne se présente, rien qui n'entre pas dans mes catégories, ce signifiera qu j'ai atteint une sorte de saturation : mes catégories couvrent toutes les situations et j'aurais beau continuer à dépouiller d'autres réponses, cela ne changerait rien à ces catégories. Elles sont en quelque sorte saturées (validation par saturation).

Je passerai donc à l'étape suivante de validation de mes catégories. Je les ferai valider par un autre codeur en échangeant nos piles d'entrevues. Si nous arrivons sensiblement aux mêmes décisions à propos des mêmes entrevues, c'est que nos catégories sont valides. Autrement, nous négocierons et ferons les ajustements nécessaires jusqu'au moment de nous entendre (validation entre codeurs). À noter que cette validation assure aussi une forme de fiabilité.

Durant tout ce travail de construction de catégories par induction, il importe de préciser la définition empirique de chaque catégorie, c'est-à-dire sa définition par l'énumération d'éléments tirés du contenu analysé. Comme il s'agit d'une définition induite du matériel, elle devrait y faire précisément et fréquemment référence. L'énoncé produit par cette définition empirique est du type :

- Je considérerai comme appartenant à telle catégorie d'énoncés tout énoncé dans lequel je retrouverai l'idée de..., de..., de... ; ou encore des expressions comme..., ou comme..., ou encore..., etc.

Dans certains cas, on a avantage à compléter cette définition avec des extraits du *verbatim* des données elles-mêmes, surtout quand une expression revient souvent et qu'elle devient ainsi caractéristique de la catégorie en question, un peu à la manière d'une « marque de commerce ».

Une fois que j'ai validé et bien stabilisé mes catégories, je procède au codage proprement dit. Puisque ce type d'analyse de contenu se prête aussi à une analyse quantitative basée sur la fréquence d'apparition des différentes catégories d'une dimension donnée de l'analyse, il me faudra prendre la précaution d'inscrire mes décisions de codage sur une fiche de codage mécanographique pouvant éventuellement faire l'objet d'une saisie informatique ou, mieux, dans une matrice de type SPSS. Dans ce cas, l'analyse donne généralement lieu à des énoncés du type :

- Dans les écoles situées en milieu défavorisé, la conception de l'autorité qui prévaut est la conception xyz qui apparaît dans un x % des cas, alors que la conception abc ne se retrouve que dans z % des cas. Etc. etc.

Autrement ce sont les règles de l'analyse qualitative qui s'appliquent. Dans cette perspective, ce n'est pas la fréquence d'apparition d'un énoncé qui lui donne son importance, mais la saillie de cet énoncé. La saillie d'un énoncé est cette propriété qui lui confère un potentiel descriptif et explicatif. Elle lui vient à la fois de la qualité de l'interlocuteur et du message lui-même. Par exemple, lorsque ressort des propos des enseignants sur l'autorité et la discipline l'idée que si *on arrive à motiver les élèves, on n'a pas de problème de discipline*, il importe peu de savoir si cela s'est produit souvent dans le corpus d'énoncés. Ce qu'il importe de savoir, c'est que cela se fait, que cela est faisable. On a alors fait un modeste pas en avant vers une meilleure compréhension de la discipline en classe.

7. À propos de l'observation en classe et en entreprise

Voici quelques-unes des rubriques du protocole d'observation en classe. On en trouvera le texte intégral en annexe.

- Nature de l'activité de classe en cours
- Caractéristiques du local de classe
 - Nature du mobilier
 - Présence d'outils pédagogiques
- Nature des tâches à accomplir par les élèves
- Nature des consignes pédagogiques

- Répartition des tâches entre les professeurs
- Comportements des élèves
 - Interactions profs/élèves

Voici quelques-unes des rubriques du protocole d'observation en atelier. On en trouvera le texte intégral en annexe.

- Nature des entreprises de production du CFER
- Caractéristiques du ou des plateaux de travail
- Nature des outils et équipements
- Nature de l'activité de production de la journée
- Nature de la répartition des tâches entre les professeurs
- Nature des consignes de production
- Nature des consignes pédagogiques
- Rapport consignes de production/ consignes pédagogiques
- Autres consignes (sécurité, etc.)
- Comportements et interactions des élèves
 - Rapports professeurs/élèves



**À l'intention
de mes collègues
chercheurs, ce petit plaidoyer
pour une révolution
épistémologique**

1. L'aveu épistémologique¹

Pourquoi le cacher, je suis sociologue et chercheur, mais je me soigne. Je me soigne du mieux que je peux de tous les maux qui affligent le monde de la recherche, cette recherche qui insiste tant pour que l'on dise d'elle qu'elle est scientifique. Dogmatisme et étroitesse d'esprit ; scientisme et pensée magique ; manque d'imagination et inhibition méthodologique ; prétention, arrogance et fatuité ; froideur et insensibilité ; prétention de neutralité et d'objectivité ; tentation hégémonique et inquisition ; prédation, plagiat et fraude, hypocrisie, intrigues et trahisons, tous autant de fléaux qui menacent constamment ce « tout petit monde » (Lodge, 1992), dont parle David Lodge avec tant d'humour et de pertinence. Une façon de se soigner ou de prévenir ces maux qui nous menacent consiste à adopter des comportements marginaux au regard de pratiques de recherche qui n'ont strictement rien à voir avec le développement des connaissances.

Ainsi, dans un rapport de recherche que je veux crédible par ailleurs, j'écris au « je » alors que c'est défendu même quand on a fait le travail seul. J'utilise un monologue, je raconte un rêve, je cite des paroles de chansons, je me permets des jeux de mots et autres facéties. Je m'étonne et je m'indigne, je m'emballe et je m'emporte, je m'enthousiasme jusqu'à en être lyrique, je prends position et je commente, j'approuve et je désapprouve, je me permets d'analyser les phénomènes autant en fonction de mon expérience clinique qu'en fonction des données *ad hoc* de la recherche, toutes autant de manifestations qui me rassurent et me permettent d'espérer que mon épistémologie prenne du mieux sous peu !

On l'aura deviné, je ne suis donc pas un orthodoxe de la Sainte Méthode. Au fait, je devrais dire : je ne suis plus un orthodoxe, car je l'ai déjà été. Bien que j'aie toujours été un peu rebelle, il n'empêche que je fus un temps, qui correspond à mes premières années dans le métier, orthodoxe de stricte obédience. Aujourd'hui, c'est terminé, j'ai donné. Ce n'est donc ni par défaut ni par dépit, mais bien par choix que je suis devenu au fil des années au mieux un hybride, au pire un hérétique de la Sainte Méthode. Méthodologiquement hybride, épistémologiquement hérétique. J'assume toutes mes dérives et je mérite

1. Épistémologie : étude critique des sciences destinée à déterminer leur valeur et leur portée (*Petit Robert*).

toutes les épithètes qui leur sont assorties, sauf celle de schismatique. Car le schismatique est celui qui combat un dogme pour le remplacer par un autre et cela ne m'intéresse pas. Quand le schismatique quitte la cathédrale, c'est pour aller se construire une chapelle un peu plus loin. En m'affranchissant d'un dogme et en abandonnant la cathédrale, j'ai choisi de m'affranchir de tous les dogmes et de quitter toutes les chapelles.

Ce faisant, je suis devenu anarchiste et je m'en trouve fort bien. Je suis reconnaissant de l'influence qu'a eue sur moi Paul Feyerabend (1988, 1989) autant pour ce qu'il m'a appris que pour la chance qu'il m'a donnée de mettre de l'ordre dans ma réflexion épistémologique. Qu'on ne s'y trompe pas, je vois bien d'ici le paradoxe de la situation : un anarchiste qui remercie un autre anarchiste de lui avoir permis de mettre de l'ordre dans ses idées ! Mais je n'en suis pas à un paradoxe près tant je suis convaincu que la face cachée de la lune est, d'une certaine manière, la seule à pouvoir me confirmer l'existence de la face connue. De cela aussi je devais prévenir le lecteur. Le paradoxe est pour moi un puissant outil didactique. Pour permettre au lecteur, à la lectrice de se situer et de savoir à qui il ou elle a affaire, je raconterai brièvement qui je suis comme chercheur en rappelant ce contre quoi je me suis battu.

J'ai abjuré la religion de la Sainte Méthode scientifique, mais en même temps je veux faire un travail auquel ses disciples devront accorder crédibilité, et je prétends pouvoir le faire. Quand je dis que je veux faire un travail auquel ses disciples devront accorder crédibilité, je reconnais par là que je n'ai pas le choix puisque, dans ce tout petit monde, ce sont eux qui font la loi. Ils appartiennent à ce que l'on appelle le paradigme dominant. Or, il en est, paraît-il, des paradigmes scientifiques comme des classes sociales : il y en a toujours un qui domine les autres à un moment donné. Cela ne m'empêche pas de prétendre que tout ce qui précède se défend méthodologiquement. Les réflexions méthodologiques qui suivent serviront de point d'appui à mes prétentions.

Mais qu'est-ce donc au juste que la science ? Après tant d'autres, je risque une réponse. Cette réponse est double et ses deux termes sont en quelque sorte inséparables. D'un point de vue épistémologique, je dirai que la science avec un petit *s* est la meilleure explication que nous ayons d'une chose ou d'un phénomène à un moment donné. C'est aussi celle qui résiste le mieux à son contradictoire. Mais il existe aussi quelque chose qui s'appelle la Science avec un grand *S*.

D'un point de vue sociologique, la Science est l'explication dominante des choses et des phénomènes à un moment donné, l'explication hégémonique qui n'est pas nécessairement la meilleure, mais la plus puissante. Ce que Thomas Khun (1983) appelle le paradigme dominant. Et j'insiste sur l'idée de domination parce qu'elle recèle la dimension essentiellement politique de cette institutionnalisation de la démarche de connaissance qui s'appelle la Science... quand elle s'écrit avec un grand S ! L'histoire de Galilée est pour moi la plus belle preuve de l'existence de deux sciences : la science et la Science. Galilée avait la science de la place de la Terre dans l'univers, l'Église en avait la Science. Pour éviter le bûcher de l'Inquisition, Galilée a dû accepter l'hégémonie de la Science. Et pourtant elle tourne...

2. Ma recherche est-elle scientifique ?

La présente recherche est-elle scientifique ? Je laisse au lecteur et à la lectrice le soin d'en juger, mais d'entrée de jeu je me dois de leur dire que je n'y tiens pas plus que cela. Une chose est certaine en ce qui me concerne : il y a longtemps que je me suis affranchi des rigueurs dogmatiques de l'école et que j'ai troqué la docilité obsessionnelle aux règles de l'appartenance contre le souci plus modeste de la rigueur dans la démarche et de la pertinence sociale de son terme. Quant à savoir si, dans de telles dispositions d'esprit, ma recherche peut malgré tout être scientifique, je concède d'emblée qu'elle ne l'est sûrement pas si l'on s'en tient aux exigences de la Science avec un grand S, celle dont j'ai parlé plus haut comme explication dominante. Je sais cependant qu'elle est rigoureuse et je souhaite qu'elle soit utile, qu'elle fasse avancer les choses dans le sens de l'intérêt des élèves en difficultés. C'est ce que j'appelle la logique de la découverte, que j'oppose à la logique de la démonstration. J'y reviendrai. Bien que j'aie été tenté par le profil du chercheur scientifique classique aspirant à la reconnaissance par ses pairs, l'idée de faire simplement un travail de recherche qui soit rigoureux et utile s'est imposée à moi au fil des années. Et je crois que c'est pour de bon.

Mais pourquoi donc avoir renoncé à un avenir si « prometteur » ? Pourquoi cette embardée épistémologique ? J'ai quitté la Maison Science parce que la démarche de connaissance qu'on y privilégiait avait, pour moi, perdu tout son sens. Et si elle avait perdu tout son sens, c'est à cause d'un phénomène qui a un nom long comme ça, qui

parle d'un phénomène laid comme ça, à travers lequel le chercheur est devenu au fil du temps plus important que sa recherche. Qu'est-ce à dire ?

Ce phénomène étrange qui m'a fait perdre ma vocation, c'est celui de la technocratisation de la recherche. Pour comprendre ce qu'est la technocratisation, rien de mieux que de faire un parallèle avec la bureaucratisation, la bureaucratie. Dans cette perspective, on dirait que la technocratisation est au technocrate ce que la bureaucratisation est au bureaucrate. Le bureaucrate donc a le pouvoir de ce qu'il est, tandis que le technocrate a le pouvoir de ce qu'il sait. En tant que pouvoirs dans l'administration publique, le pouvoir des bureaux et le pouvoir du savoir sont donc proches parents. On pourrait définir la technocratisation de la recherche comme « l'exercice abusif par les pairs du pouvoir du savoir sur l'activité de recherche et sur les autres chercheurs » (Baby, 1996, p. 175).

Et une des situations où s'exerce le plus insidieusement cette technocratisation de la recherche est l'étape dite de « l'évaluation par les pairs ». Pour peu que l'on soit familier avec le monde de la recherche, ce phénomène représente infiniment plus qu'un simple mécanisme administratif ou une simple technicalité. En réalité, c'est d'une culture qu'il s'agit. Et nous rejoignons ici la dimension essentiellement politique de la science dont j'ai parlé plus haut. Envisagé sous cet angle, le mot « évaluation » devient un euphémisme qui tente de faire oublier qu'il s'agit en réalité d'un jugement.

Avec le temps, le jugement des pairs, puisqu'il faut l'appeler par son nom, est devenu le lieu privilégié d'une technocratisation croissante de la recherche. Et le pouvoir qu'exercent les technocrates à travers le jugement des pairs est devenu tel qu'il en a dénaturé l'activité de recherche en la détournant de son sens originel. À partir de ce moment, ce n'est plus la recherche comme telle qui est valorisée à travers le jugement des pairs, mais bien le chercheur et surtout la performance du chercheur en tant que telle et non à travers ses travaux.

Il suffit pour s'en convaincre de regarder fonctionner les comités d'évaluation dans lesquels s'exerce le fameux jugement des pairs. Je parle en connaissance de cause puisque j'en ai été pendant des années. Dans ce contexte assez particulier, le pouvoir du savoir est roi. Toutefois, le jugement qui en résulte n'a généralement rien d'un jugement à la Salomon. Au contraire, c'est trop souvent, il faut bien en convenir, le lieu d'exercice d'un pouvoir abusif sanctionnant non

pas la qualité d'un projet ou d'une activité de recherche ou même des résultats obtenus, mais bien l'appartenance à une école de pensée, voire à un clan, bref l'orthodoxie vis-à-vis de cette école. Le jugement des pairs s'inscrit alors dans le sillage de la logique de la démonstration qui est une logique du trompe-l'œil, au détriment de la logique de la découverte (Baby, 1994).

3. Quand le chercheur devient plus important que sa recherche

La logique de la découverte, c'est celle qui devrait normalement guider l'itinéraire du chercheur dans une démarche de connaissance et de compréhension de l'univers qui l'entoure. Sans frime et sans fard. Elle procède sans doute un peu à tâtons, par essais et erreurs, par corrections successives de la trajectoire. C'est la logique *de facto*, une logique qui paraît plus ou moins logique et qui n'a souvent de logique que celle de départ. En ce sens, la logique de la découverte a deux fonctions. D'abord et avant tout, elle a une fonction que j'appellerais architecturale parce qu'elle préside à l'organisation, à la mise en chantier et au lancement de l'entreprise de recherche. Puis, en cours de route, elle sert de balise, de repère et guide le chercheur vers des horizons nouveaux en l'incitant à repousser les frontières de l'ignorance aussi loin que possible. À ce stade, elle a donc une fonction instrumentale.

La logique de la démonstration, quant à elle, ne fait pas avancer les connaissances. Elle permet plutôt à un chercheur de démontrer qu'il a la capacité de se conformer aux exigences de la tribu dominante et de subir avec succès le rite initiatique. On l'appelle aussi logique « reconstituée » parce que, dans cet univers, toute vérité n'est pas bonne à dire. Au sein du paradigme dominant, il n'est pas de bon ton de faire état des essais et erreurs ni des déboires et échecs qui jalonnent inévitablement le parcours du chercheur. On se donne alors comme règle de conduite de raconter la démarche de connaissance en l'épurant des difficultés qu'elle a comportées. C'est en ce sens qu'on l'appelle logique reconstituée. Elle permet de dire, même si ce n'est pas vrai, que tout s'est déroulé comme prévu.

L'étudiant qui rédige sa thèse ne raconte jamais les choses comme elles se sont effectivement passées. Il les raconte comme l'école lui ordonne de les raconter. Il existe un plan de rédaction pré-

établi. C'est la seule façon de prouver qu'il est un bon chercheur : essayer de faire croire qu'il a fait un parcours sans faute. La logique ainsi reconstituée, on l'aura compris, s'éloigne alors considérablement de la logique *de facto* afin de ne pas entacher le curriculum vitæ du chercheur. La logique de la démonstration, encore appelée logique reconstituée, est de loin la logique qui domine actuellement le monde de la Science avec un grand S.

On en est rendu à un point où le critère par excellence de la valeur d'un chercheur ou d'une équipe n'est plus sa contribution à l'étude et à la compréhension de tel phénomène ni ses travaux qui ont permis de résoudre telle énigme scientifique, ce qui correspond à la logique de la découverte, mais plutôt le nombre de ses publications, le fait qu'il soit publié dans des périodiques prestigieux, le nombre de fois qu'il est cité, le montant de ses subventions, les prix, bourses et honneurs de toutes sortes et autres performances qui font foi de sa qualité.

Dans le jugement des pairs qui est dominé par la logique de la démonstration et où l'avancement des connaissances compte relativement peu, la question principale n'est plus : « Es-tu capable de nous prouver qu'en procédant ainsi, tu vas faire avancer les choses ? » Elle est plutôt : « Es-tu capable de nous prouver que tu es aussi bon que nous, que tu es le meilleur parmi ceux qui demandent leur admission dans le clan ? » Dès lors, on ne cherche plus pour faire avancer les connaissances, pour découvrir ou expliquer quelque chose. On cherche pour prouver qu'on est le meilleur. Ce qui importe aujourd'hui, ce n'est pas de trouver, mais de prouver. Pour moi, c'est une perversion de l'activité de recherche par une technocratie plus intéressée à imposer son pouvoir et sa renommée qu'à faire reculer les frontières de l'ignorance.

Dans cette conjoncture apologétique, la pire des calamités qui puisse survenir pour un chercheur est de ne pas vérifier ses hypothèses. Pour éviter cette humiliation suprême, on fait entrer en ligne de compte un mécanisme subtil que j'appelle l'inhibition méthodologique et qui pousse le chercheur à esquisser des devis de recherche tellement étriqués, tellement conservateurs qu'il a toutes les chances de tout vérifier et que, surtout, il ne prend aucun risque de faire avancer les connaissances ! C'est par dérision vis-à-vis de cette inhibition attentatoire à l'avancement des connaissances que des collègues aussi rebelles que moi avons fait le projet de demander une

subvention pour fonder un périodique dédié aux hypothèses non vérifiées et qui se serait appelé « La poubelle sociologique trimestrielle – The Sociological Garbage Can Quarterly ».

4. Pourquoi j'ai quitté la Maison Science

Une des plus belles preuves du triomphe de la logique de la démonstration à travers la technocratisation de la recherche nous est donnée par la règle du cv-roi. Aussi incroyable que cela puisse paraître, certains organismes subventionnaires en sont rendus à donner deux fois plus de poids au cv du chercheur qu'à son projet de recherche. Au moment de décider si l'on accorde une subvention pour faire de la recherche, le chercheur devient deux fois plus important que son projet. Et les critères suivant lesquels sont évalués ces cv s'inscrivent eux-mêmes dans un univers de référence totalement irrationnel marqué au coin d'un maniérisme dérisoire. Ainsi, il faut, par-dessus tout, des articles en anglais publiés dans des revues scientifiques internationales, c'est-à-dire américaines, et ce, dans quelque domaine que ce soit. J'ai même vu exiger d'un artiste peintre qui enseignait aux arts visuels deux articles scientifiques dans une revue internationale !

Et, dans ce « tout petit monde », il s'installe des modes qui n'ont rien à voir avec la rationalité et l'objectivité scientifiques dont elles se réclament pourtant avec insistance et prétention. Les articles doivent être en anglais, de plus en plus courts et comporter plusieurs signatures. Même les communications sont soumises au jugement des pairs. Dans cette perspective, seules seront bien considérées les communications qui auront franchi avec succès ce que l'on appelle l'arbitrage par les pairs. Le fait d'être conférencier invité, par exemple, n'aura de valeur qu'une fois le chercheur sorti de la Maison Science, au moment où, devenu « inoffensif », il accédera au rang de professeur émérite. D'ici là, être invité pour ce que l'on a à dire, cela ne compte pas.

De même, les rapports de la Science avec les gens de pratique. Dans ce petit monde, on déconsidère et l'on déclasse systématiquement tous les articles publiés dans des périodiques professionnels et toutes les communications présentées dans les colloques à caractère professionnel. S'il fallait que la Science soit utile... Sans compter

qu'on profite souvent de ces cénacles de pairs pour prononcer des anathèmes sans appel sur des méthodologies différentes et envoyer des équipes rivales au bûcher du Saint Réquisitoire.

Ce sont des manies du genre qui ont donné lieu à toutes sortes de caricatures dont la plus célèbre est sans doute celle qui concerne la tendance à faire des articles de plus en plus courts comportant un nombre de plus en plus grand de signatures. Si cette tendance se maintient, disent des chercheurs à qui il reste un brin d'humour, il y a lieu de prévoir qu'en l'an 2010 les articles de *The Lancet* et de *New England Journal of Medicine* compteront six pages et 80 auteurs ! Voilà bien le genre d'excès auxquels nous a conduits la technocratisation de la recherche où le jugement par les pairs n'est plus un jugement sur l'originalité ou la capacité de faire avancer les connaissances, mais bien un jugement technocratique de performance ou de conformité aux diktats d'une école.

Et c'est sans compter les choix méthodologiques aberrants qui ne visent que l'épate, l'esbroufe et la frime. Par exemple, faire de l'inférence avec les données de ce qu'on désigne soi-même comme une monographie, utiliser l'inférence quand on n'a pas un vrai échantillon, évaluer une pratique pédagogique à partir d'un modèle théorique (généralement américain) qui est totalement étranger, confondre évaluation de modèle et évaluation de pratique, faire de l'inférence à partir de données qualitatives, faire de l'analyse qualitative parce qu'on n'a pas la « bosse » des mathématiques, confondre association statistique et lien de causalité, etc. Et l'on pourrait poursuivre ainsi longtemps cette litanie d'horreurs.

C'est de tout cela dont j'avais ras-le-bol. C'est cette religion que j'ai quittée ; ce sont ces chapelles que je ne fréquente plus depuis belle lurette ; ce sont tous des maux dont j'essaie de me soigner. Maintenant sur les chemins de l'errance méthodologique et de l'hétérodoxie, je demande : chance au coureur. Le fait d'avoir quitté la Maison Science ne me retire pas pour autant le droit de faire de la recherche ni de soumettre mes travaux à la communauté des chercheurs. À charge pour moi de prouver que les résultats de ma démarche de recherche sont fiables et font avancer les choses un tant soit peu. Je suis conscient du fait que cette rupture épistémologique renverse le fardeau de la preuve à ma défaveur. N'étant plus du Cénacle, j'aurai toujours à prouver que mes travaux sont crédibles et fiables. C'est ce que j'ai tenté de faire dans le chapitre précédent. Si tel est le prix de ma liberté d'esprit, j'accepte avec plaisir de relever le défi.



Bibliographie

- ARSENAULT, R. (2002). *Rapport de consultation*, Victoriaville, Réseau québécois des CFER.
- ARSENAULT, R., R. BASTIEN, M. FITZBACK et J. THERRIEN (2000). *Guide pédagogique – Reconnaître ses limites pour mieux se concevoir*, Victoriaville, Réseau québécois des CFER
- ARSENAULT, R., D. BRUNELLE, J.-M. GOSSELIN et N. MAURICE (2002). *La tâche globale*, Victoriaville, Réseau québécois des CFER.
- ARSENAULT, R. et N. MAURICE (2001). *Les CFER au Québec*, Victoriaville, Réseau québécois des CFER.
- BABY, A. (2003). *Commentaires généraux à propos du projet d'agrément*, Note de travail, avril 2003.
- BABY, A. (1997). *Apprendre la même chose, mais autrement*, bulletin du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), Québec, Université Laval.

- BABY, A. (1996). « Comment la recherche est devenue moins importante que le bureaucrate et le chercheur plus important que la recherche », dans Yves Lenoir et Mario Laforest (dir.), *La bureaucratisation de la recherche en éducation*, Sherbrooke, Éditions du CRP.
- BABY, A. (1992) *Les barbares sont aux portes de la Cité, mais ils dorment*, Communication donnée à l'Institut canadien d'éducation des adultes, 22 avril.
- BABY, A., N. GUILBERT et L. SAVARD (dir.) (1994). *Une analyse sociopédagogique des projets soumis par les commissions scolaires de l'île de Montréal dans le cadre de l'an 1 du Plan d'action sur la réussite éducative*, Montréal, Direction régionale de Montréal.
- BABY, A., D. LAMOTHE, A. LARUE, R. OUELLET et C. PAYEUR (1995). *Le cheminement particulier visant l'insertion sociale et professionnelle : le point de vue des personnes engagées dans la formation des jeunes*, Québec, CRIRES, Université Laval.
- BABY, A., M. LÉVESQUE, T. LAFERRIÈRE et C. TURCOTTE (1973). *Le Centre-pilote Laval : un pattern pour les enseignants du Québec ?*, Tomes 1 et 2, Québec, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, 570 p.
- BOURDIEU, P. et J.C. PASSERON (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit.
- BOUTET, M. (2003). « L'éducation relative à l'environnement pour vaincre l'exclusion des jeunes en difficultés », dans L. Langlois et N. Rousseau (dir.), *Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes : vers des modalités d'intervention actuelles et novatrices*, Sainte-Foy, Presses de l'Université de l'Université du Québec, p. 63-83.
- BOUTET, M. et S. DUMOULIN (2003). « Les CFER au service des 3R : sur les traces des caravanes », dans N. Rousseau (dir.), *Les Centres de formation en entreprise et récupération : pour une pédagogie émancipatrice*, Sherbrooke, Les Éditions du CRP, p. 85-100.
- COMITÉ PÉDAGOGIQUE (2000). *Reconnaître ses limites pour mieux se concevoir*, Victoriaville, Réseau québécois des CFER.
- COMITÉ PÉDAGOGIQUE (1999). *Pour un projet de formation*, Victoriaville, Réseau québécois des CFER.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1996). « Contre l'abandon scolaire : rétablir l'appartenance », *Panorama*, vol. 1, n° 2.
- FERRON, J. (1986). *L'Amélanchier*, Montréal, VLB Éditeur.
- FEYERABEND, P. (1979). *Contre la méthode – Esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance*, Paris, Le Seuil.
- FREINET, É. (1974). *Naissance d'une pédagogie populaire*, Paris, Maspéro, 359 p.
- FREIRE, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*, Paris, Petite collection Maspéro, 202 p.
- GIROUX, H. (1983). *Theory and Resistance in Education – A Pedagogy for the Opposition*, Massachusett, Bergin and Garvey Publishers Inc., 280 p.
- GLAZER, R.G. et A. STRAUSS (1967). *The Discovery of Grounded Theory*, New York, Aldine Publishing Co.

- GUÉRIN, M.-A. (1998). *Dictionnaire des penseurs pédagogiques*, Montréal, Guérin, 357 p.
- HOLLINGSHEAD, A.B. (1950). *Elmtown's Youth: The Impact of Social Classes on Adolescents*, New York, Wiley, 480 p.
- HOUSSAYE, J. (dir.) (1996). *Pédagogues contemporains*, Paris, Armand Collin, 267 p.
- HOUSSAYE, J. (dir.) (2000). *Quinze pédagogues – Leur influence aujourd'hui*, Paris, Armand Collin, 252 p.
- KOZOL, J. (1990). *The Night is Dark and I Am Far from Home*, New York, A Touchtone Book, Simon and Schusters Inc., 267 p.
- KUHN, T. (1983). *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion.
- LEMIEUX, N. (1987). *Entrevues sur l'insertion sociale et professionnelle des jeunes*, Québec, Université Laval.
- LÉVESQUE, S. et A. BABY (1996). *Le cheminement particulier (ISPJ): le vécu des élèves*, Québec, CRIRES, Université Laval.
- LINTON, R. (1969). *Le fondement culturel de la personnalité*, Paris, Presses universitaires de France.
- LODGE, D. (1992). *Un tout petit monde*, Bibliothèque étrangère, Paris, Rivages poche, n° 69.
- MAURICE, N., R. ARSENAULT et J.-M. GOSSELIN (1985). *L'Atelier de culture*, Victoriaville, Commission scolaire des Bois-Francs.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1987). *Guide d'organisation et de planification pédagogique des cheminements particuliers de formation*, Québec, MEQ.
- MCCLAREN, P. (1989). *Life in Schools*, Toronto, Irwin Publishing, 258 p.
- POLYVALENTE LE BOISÉ (1985). *L'atelier de culture – Libérer le pouvoir créateur des jeunes*, Victoriaville, PLB.
- RÉSEAU QUÉBÉCOIS DES CFER (1998). *Les CFER au Québec*, Victoriaville, CFER.
- SNYDERS, G. (1975). *Pédagogie progressiste*, Paris, Presses universitaires de France, 272 p.
- SPRADLEY, J.P. (1979). *The Ethnographic Interview*, New York, Hold and Rinehart.

**« Réussir l'école
pour réussir à l'école »**
**Protocoles d'entrevues, protocoles
d'observation en classe et en atelier –
Questionnaire aux élèves**



**Extraits
d'une communication
présentée au premier colloque
du Centre de transfert
sur la réussite éducative
du Québec (CTREQ)**

■ Réussir l'école pour réussir à l'école

Petites boîtes...

...

Et ces gens-là dans leurs boîtes

Toutes pareilles

Vont à l'université

On les met tous dans des boîtes

Petites boîtes toutes pareilles

...

Ils sont tous tous faits de « ticky-tacky »

Et ils sont tous tous pareils

...

Puis ils font de jolis enfants qui vont

Tous tous à l'école

...

Ces enfants partent en vacances

Et ils s'en vont à l'université

On les met tous dans des boîtes

Petites boîtes toutes pareilles

Et ils en sortent tous pareils

Et j'allais ajouter : Et ainsi de suite jusqu'à la fin des temps.
Amen !

Décidément, on n'a plus les citations ni les références qu'on avait ! Non, non, ne cherchez pas dans nos savantes bibliographies de nos non moins savantes recherches sur la réussite éducative. Vous ne trouverez pas. Il s'agit plus simplement de *Petites boîtes*, une chanson des sœurs McGarrigle qui, mine de rien et avec une délicieuse ironie, épingle le conformisme moulant, nivelant et uniformisant de notre société, ce conformisme déplorable, cette manufacture de la pensée unique qui, nous le savons bien, se répercute souvent jusque dans l'école au détriment de ces élèves qui ne sont pas « formatés » pour entrer dans ces petites boîtes toutes pareilles. « Toutes faites en ticky-tacky dont on voudrait qu'ils sortent tous pareils, tous faits de ticky-tacky ! »

Cette entrée en matière un peu cavalière, j'en conviens, ainsi que le plus récent titre que j'ai donné à la réflexion que je vous propose, soit Réussir l'école pour réussir à l'école annoncent en réalité la deuxième partie de ma présentation. J'essaierai à ce moment de vous convaincre qu'une bonne partie des problèmes auxquels nous sommes confrontés en matière de réussite éducative, indifféremment du fait que l'on soit du domaine de la recherche, de l'intervention ou du transfert des connaissances, pourraient être fabriqués de toutes pièces, comme l'effet pervers d'une mauvaise compréhension de ce qu'est une véritable école pour tous. Dans cette perspective, j'y reviendrai plus loin, ce que l'on est convenu d'appeler l'incapacité de certains élèves de s'adapter à l'école pourrait bien être en réalité l'incapacité de l'école de s'adapter à la diversité originelle des élèves. Mais d'abord les bœufs et ensuite la charrue !

Qui de l'élève ou de l'école est inadapté ?

Dans tout ce qui précède, j'ai tenté de brosser grossièrement l'arsenal dont disposent les forces d'intervention pédagogique dans l'état actuel des choses. Mais les perspectives de recherche, d'intervention et de transfert des connaissances pourraient se trouver singulièrement modifiées dans les années à venir si j'avais raison de penser, et c'est ici que je vous refille le bout le plus *flyé* de ma réflexion, si j'avais raison de penser, dis-je, que ce type particulier d'école pour tous que nous nous sommes donné avec les meilleures intentions du monde était à l'origine d'un grand nombre de problèmes auxquels nous sommes confrontés présentement, et nos élèves encore bien plus que nous. C'est la piste de réflexion que je vous propose en terminant.

Ma thèse est relativement simple. Il vous sera d'autant plus facile de la contester, de la démolir si le cœur vous en dit. J'aime beaucoup l'adage qui dit que c'est du choix des idées que jaillit la lumière. Je résume donc ma thèse en quatre points que j'expliquerai ensuite.

- Premièrement, il existerait un facteur de réussite qui aurait préséance sur tous les autres facteurs et qui serait, en même temps que la clé de la réussite scolaire, son préalable incontournable. Ce facteur des facteurs serait la capacité d'un élève à s'adapter à l'école. Selon cette façon de voir les choses, l'élève qui ne peut s'adapter à l'école ne peut y réussir dans la mesure où réussir, c'est aussi savoir se conformer aux règles qui donnent accès au

savoir, ce qui, dans le contexte de nos grosses écoles, ne va pas de soi. L'idée de *réussir l'école pour pouvoir réussir à l'école* résume bien l'essentiel de cette thèse.

- Deuxièmement, la majorité des élèves sont capables de s'adapter à l'école et, par conséquent, d'y réussir. Reste alors ouverte la question de savoir ce que l'on fait avec cette minorité d'élèves qui, n'étant pas capables de s'adapter à l'école, risquent d'échouer et d'abandonner prématurément. Jusqu'à présent et en dépit des énoncés de la politique d'adaptation scolaire du MEQ où il est question « d'adapter l'école », la tendance est à mettre à contribution des ressources additionnelles pour hâter et forcer en quelque sorte l'adaptation de l'élève au monde de l'école. La preuve n'est pas faite cependant que cette approche ait pu améliorer significativement le sort des plus démunis au regard de la réussite comme objectif pédagogique. J'ignore ici à dessein les objectifs politiques et nationaux de la réussite que l'on a trop souvent tendance à confondre avec ses objectifs proprement éducatifs.
- Troisièmement, pour régler le problème de ceux et celles qui n'arrivent pas et n'arriveront jamais à s'adapter à l'école dans sa forme actuelle, je suis partisan d'une approche diamétralement opposée. Plutôt que de s'obstiner à adapter l'élève récalcitrant à l'école, ce qui me paraît de l'acharnement thérapeutique inefficace, on devrait plutôt tout mettre en œuvre pour adapter l'école à l'élève qui n'arrive pas à s'adapter à elle. Et quand je dis adapter l'école, je dis adapter l'école. Ce qui peut vouloir dire, le cas échéant, faire sauter en tout ou en partie le paradigme cognitif dominant de l'école ou, si vous préférez, la culture cognitive dominante de l'école. Je connais deux expériences qui ont cours présentement au secondaire et qui le font. Ce qui ne veut pas dire qu'il n'y en ait pas d'autres. Ces deux expériences que les rumeurs de la réforme conduisent au bûcher des compétences transversales pour y être immolées comme hérétiques et schismatiques sont la Voie technologique (VT) et les Centres de formation en entreprise et récupération (CFER) qui subvertissent et révolutionnent littéralement l'école pour l'adapter aux élèves qu'elle a mis en difficulté.
- Quatrièmement, dans ce contexte où il faut adapter l'école à l'élève, deux cas de figure se présentent. Ou le processus « d'inadaptation » (entre guillemets) de l'élève est déjà amorcé, ou il est

« latent ». Dans le premier cas, celui où l'inadaptation est déjà en cours, ce qui se présente la plupart du temps à la fin de primaire et au début de secondaire, il s'agira de remédier à la situation, de la corriger. Dans l'autre cas, celui où « l'inadaptation » de l'élève (toujours entre guillemets) ne s'est pas encore manifestée, il s'agira de tout mettre en œuvre pour la prévenir, pour que la situation ne se produise pas, en intervenant de façon précoce non pas sur l'élève comme on le fait habituellement, mais sur l'école. Intervenir précocement sur l'école ! Décidément celui-là, il n'est pas facile à suivre ! Continuons quand même le combat puisque ce n'est qu'un début !

À l'échelle de nos écoles d'aujourd'hui, soit celle de l'école pour tous, l'enseignement a donc été institutionnalisé. Dès que l'enseignement est institutionnalisé, il devient codé, procédural, assujéti à une procédure. Quand un enfant entre à l'école, quel qu'il soit et d'où qu'il vienne, il doit s'adapter à l'école du seul fait qu'elle est une institution sociale et, à ce titre, une collectivité humaine régulée, normée et normative. Un premier constat s'impose : plus le milieu social et intellectuel que forme l'école ressemble au milieu d'origine de l'élève, moins celui-ci aura de difficulté à s'adapter et plus il aura de chances de réussir. Mon auteur préféré là-dessus, c'est La Palice !

En réalité, ce qui existe au Québec et ailleurs, ce n'est pas une école universelle ; c'est une école modale qui, pour des raisons d'économie et d'efficacité, cherche à rejoindre le plus grand nombre et qui, pour ce faire, essaie d'être une peinture universelle, *one size fits all*. Ce qui n'est pas en tant que tel un objectif détestable dans la mesure où l'on ne l'impose pas comme un dogme. Mais qui donc sont ces élèves qu'elle n'arrive pas à rejoindre ? Pour répondre à cette question, il me faut d'abord creuser un peu plus la nature de cette école modale. Je plonge sans même savoir s'il y a assez d'eau. Sociologiquement parlant, je dirais que cette école en tant que milieu social représente assez fidèlement le milieu social de la classe moyenne et plus. Pédagogiquement parlant, cette école me paraît être celle de la culture cognitive logico-déductive à dominante abstraite. Bref, une école dont le mode cognitif dominant est en quelque sorte aux antipodes de la démarche de connaissance initiale, celle des grandes découvertes par exemple, qui, elle, est une démarche intuitivo-inductive à dominante concrète où il serait possible pour l'élève, par exemple, de réinventer le roue.

C'est cette école modale qui m'a suggéré de faire faire un tête-à-queue à la problématique habituelle qui me parle d'un « élève à risque » pour parler désormais « d'une école à risque ». À risque de ne pas pouvoir s'adapter à la diversité originelle des élèves. C'est aussi cette école qui les postule tous pareils au départ et qui essaie de les faire tous entrer de force dans le même moule dans l'espoir qu'ils en sortent tous pareils, comme le dit la chanson ! C'est ce système scolaire trop monolithique et trop rigide qui, comme pour s'en disculper, appelle inadaptation de l'autre tout ce à quoi il n'est pas capable de s'adapter.

Diversifier l'école dès le départ pour rejoindre la diversité originelle des enfants

Maintenant que tout le monde est entré dans l'école, il est temps d'aménager l'école pour que tout ce beau monde y reste et y réussisse. Quels aménagements faudrait-il donc faire subir à cette école « formatée classe moyenne » et plus pour qu'elle convienne à ce que je viens d'appeler la diversité originelle des élèves ? Il faudrait l'aménager en fonction des types d'élèves qu'elle ne rejoint pas actuellement. Et revenant à la question posée plus haut, qui sont-ils, ces élèves mis en difficulté par l'école modale ? En dehors des cas de handicaps physiques ou psychologiques caractérisés, je serais tenté de croire qu'il y a *grosso modo* trois catégories d'élèves susceptibles de ne pas d'adapter à l'école modale d'aujourd'hui, ou, suivant la problématique inversée que je vous propose de l'adaptation scolaire, trois catégories d'élèves particulièrement visés par l'incapacité de l'école de s'adapter à eux.

Il y a d'abord les élèves qui viennent de milieux sociaux trop différents de celui que constitue l'école. Nous avons vu plus haut que l'école universelle n'existe pas et que l'école réelle est un milieu social défini. J'ai même suggéré de considérer que, dans l'état actuel des choses, l'école d'aujourd'hui est *grosso modo* l'école de la classe moyenne, petite bourgeoisie instruite et plus.

Mais il y a aussi ceux et celles qui, bien qu'ils viennent d'un milieu social semblable à celui que représente l'école, n'ont pas la « tournure d'esprit » requise par ce que j'ai appelé plus haut le paradigme cognitif ou la culture cognitive prévalente à l'école. C'est à dessein que j'emploie ici une notion qui n'a pas reçu ses lettres de

créance des sciences cognitives, non pas tellement pour provoquer, mais plus simplement parce qu'elle dit bien ce qu'elle veut dire. Tournure d'esprit, n'est-ce pas clair ?

Il y a enfin une troisième catégorie d'élèves à laquelle l'école est à risque encore plus élevé de ne pas s'adapter. C'est en quelque sorte un hybride des deux premiers qui est fait de ceux et celles qui, venant d'un milieu social trop différent de celui de l'école, n'ont pas pu développer la tournure d'esprit qui fonctionne bien dans la tournure d'esprit dominante de l'école. Parce que ce que j'appelle la tournure d'esprit n'est pas fait que de l'intelligence congénitale. Pour un sociologue, c'est aussi et surtout le produit des conditions de développement mental et intellectuel en bas âge.

Ce sont tous ces enfants que l'école appelle « élèves à risque », mais ce sont aussi, suivant une autre façon de voir les choses, ceux et celles que l'école modale monolithique « est à risque d'échapper ». Dès lors, comment est-il possible d'adapter l'école à ceux qui ne peuvent s'adapter à elle ?

Loin de moi l'idée de prétendre que j'ai trouvé la solution à ce problème, la réponse à cette question. Adapter l'école, cela pourrait vouloir dire briser le monolithe scolaire parce qu'il est générateur de fausses mésadaptations, parce qu'il crée de toutes pièces des élèves en difficultés en raison même des vices du système. Cela pourrait vouloir dire encore la diversifier pour mieux rejoindre la diversité originelle des enfants, la diversifier jusqu'au point d'institutionnaliser la diversification pour éviter d'institutionnaliser le monolithisme ! Le jargon officiel propose de distinguer diversifier et différencier. Personnellement, je crois que c'est se compliquer les choses inutilement. Je me contenterai de parler de diversification en précisant, quand cela sera utile, s'il s'agit de diversifier les contenus, les approches ou les parcours.

Dans leur fameux essai sur la reproduction sociale, Bourdieu et Passeron avaient, dès 1970, fait preuve de beaucoup de clairvoyance en proposant ce qui suit :

L'échec scolaire et les inégalités naissent en partie de l'indifférence aux différences, d'une pédagogie trop peu sensible à l'hétérogénéité des apprenants (Bourdieu et Passeron, 1970, p. 58).

J'aime beaucoup cette formule : *l'indifférence aux différences !*

Il y a *grosso modo* deux moments où l'on peut diversifier utilement le parcours scolaire : à défaut de l'avoir diversifié dès le départ, on peut le diversifier en cours de route. Voici à peu près de quoi pourrait avoir l'air une école qui rejoindrait mieux la diversité originelle des élèves. Diversifier en cours de route en fonction des signes de mésadaptation que manifeste déjà l'élève touche peut-être davantage la fin du primaire et le secondaire. Or, me direz-vous, il y a déjà une diversification impressionnante au secondaire. Je serais tenté de répondre, sans avoir le temps de développer, que c'est trop peu trop tard, sauf peut-être en ce qui concerne des parcours comme la Voie technologie (VT) et les Centres de formation en entreprise et récupération (CFER) qui transforment radicalement l'école, ou encore des programmes comme « Agir autrement » dont les collègues Janosz et compagnie nous promettent un bilan, paraît-il, exhaustif !

Par ailleurs, le travail de diversification qu'il faudrait poursuivre et parfaire au primaire a un caractère préventif beaucoup plus évident qu'au secondaire. Il s'agirait en effet de rejoindre la diversité originelle des enfants dès l'entrée à l'école en essayant de rejoindre aussi bien la diversité des origines sociales que la diversité des tournures d'esprit. Ce ne serait plus alors, comme c'est trop souvent le cas au secondaire, diversifier pour corriger, pour remédier à une situation, mais diversifier pour prévenir que la situation ne se détériore, pour assurer un cheminement normal de l'élève non modal. Diversifier au primaire, cela peut se faire tout aussi bien en diversifiant les parcours qu'en diversifiant les contenus et les approches. Voici quelques exemples.

Pourquoi n'y aurait-il pas dans une classe donnée du primaire trois ou quatre sortes de manuels ou de cahiers d'exercice en mathématiques correspondant à trois ou quatre tournures d'esprit des élèves en mathématiques ?

Pourquoi, dans une école primaire donnée où le nombre le permet, n'y aurait-il pas trois ou quatre types de premier cycle du primaire correspondant à trois ou quatre tournures d'esprit de base chez les élèves ?

Pourquoi, dans une école primaire donnée où le nombre le permet, les profs d'un cycle donné du primaire ne s'échangeraient-ils pas leurs élèves en fonction de trois ou quatre façons d'enseigner telle ou telle matière pour rejoindre mieux ainsi la diversité originelle des élèves ?

Pour ce qui est des élèves d'une origine sociale très différente de celle que représente l'école, on devrait tabler plus sur la diversification des contenus et des approches pédagogiques que sur la diversification des parcours scolaires, comme c'est trop souvent le cas présentement. Dans ce cas particulier, en effet, le risque est grand que la création de parcours spécifiquement destinés aux enfants de milieux défavorisés ne débouche sur des voies sans issue et n'aboutisse qu'à des ghettos.

Dans tous les cas, il s'agira toujours de diversifier sans jamais ghettoïser, de faire en sorte que les voies de la diversité ne soient jamais sans issue. Un peu comme la Toile. Vous voyez ça d'ici, un système scolaire en forme de Web, un ensemble extrêmement diversifié de réseaux en interconnexion constante ? Il y a plusieurs façons d'assurer ces interconnexions constantes dans le réseau. On pense à l'aménagement de passerelles, de troncs communs, d'activités communes entre les différentes branches de ces réseaux, l'idéal étant que la diversification se fasse dans toute la mesure du possible conformément au principe de l'école commune : apprendre la même chose, mais pas nécessairement de la même façon. C'est là, j'en conviens, tout un défi à relever, mais c'est peut-être aussi le prix à payer pour la réussite de tous et de chacun.

Cette perspective d'une école mieux adaptée dès l'entrée au primaire à la diversité originelle des enfants comporte, vous vous en doutez bien, tout un programme de recherche, d'intervention et de transfert de connaissances. Elle exige en outre de la part de toutes les composantes de la réussite une concertation de tous les instants en vue d'en arriver à ce que tous et chacun puissent, dans un premier temps, réussir l'école, pour augmenter d'autant leurs chances de réussir à l'école.

J'annonce en terminant un deuxième volet à cette petite révolution copernicienne qui voulait simplement rappeler que, contrairement à ce qu'enseignent les doctrines pédagogiques contemporaines dominantes, ce n'est pas l'école qui tourne autour de l'élève, mais bien l'élève qui tourne autour de l'école.

Je viens de tenter d'établir que nombre de difficultés et d'inadaptations que l'on porte au débit de l'élève sont en réalité des dysfonctions de l'école et des effets pervers du système. J'ai proposé que, en faisant subir au système scolaire des modifications radicales pour qu'il tienne un meilleur compte de la diversité originelle de ces

enfants qu'il a mis en difficulté par ses propres inadaptations, on éliminerait nombre de cas d'échec et d'abandon scolaire prématurés. Il faut donc réformer radicalement l'école, mais il faut aussi réformer l'élève. Ce qui veut dire réformer l'éducation des enfants avant leur arrivée à l'école. Car, contrairement à ce que l'on croit généralement, la famille moderne ne tourne pas autour de l'enfant. Elle tourne autour des parents.



Rapport d'observation en classe

Nom du CFER : _____

Date : _____

Nombre d'élèves : _____ G : _____ F : _____

Nombre de professeurs : _____

Nature de l'activité de classe en cours :
Caractéristiques du local de classe :
Nature du mobilier :
Présence d'outils pédagogiques :
Nature des tâches à accomplir par les élèves :
Répartition des tâches entre les professeurs :
Nature des consignes pédagogiques :
Comportements des élèves :
Interactions profs-élèves :
Autres observations utiles :



Rapport d'observation en atelier

Nom du CFER : _____

Date : _____

Nombre d'élèves : _____ G : _____ F : _____

Nombre de professeurs : _____

Nature de l'activité générale de production du CFER :
Caractéristiques du ou des plateaux de travail :
Nature des outils et équipements :
Nature de l'activité de production de la journée :
Nature de la répartition des tâches entre les professeurs :
Nature des consignes de production :
Nature des consignes pédagogiques :
Rapport consignes de production-consignes pédagogiques :
Autres consignes (sécurité, etc.) :
Comportements et interactions des élèves :
Rapports professeurs-élèves :
Autres observations utiles :



Entrevue n° 1 avec les « pères fondateurs »

■ Schéma d'entrevue

1. Naissance et histoire du mouvement CFER

L'entrevue vise à reconstituer la naissance et l'histoire du mouvement CFER jusqu'à nos jours. Elle a lieu séparément avec Normand Maurice, Robert Arsenault et Jean-Marc Gosselin.

Question « grand tour » :

Aujourd'hui, on va essayer de faire l'histoire des CFER depuis leur naissance jusqu'à aujourd'hui. Et pour commencer, j'aimerais que tu me dises

- **comment ça a commencé ;**
- **c'est quoi la bougie d'allumage, l'idée de départ...**

2. Ne pas oublier :

- les ateliers de culture ; leur transformation ;
- combien de temps et pourquoi un seul ?
- la question de la reconnaissance et les relations avec le MEQ ;
- le réseaux ; une forme d'agrément ? surveillance ;
- rapports des CFER entre eux, avec la direction du Réseau ;
- rapports avec le reste de l'école ; avec le MEQ ;
- le « recrutement ».

Décembre 2001



Entrevue n° 2 avec les « pères fondateurs »

■ Schéma d'entrevue

1. La pédagogie des CFER

Cette entrevue vise à faire préciser l'idée que chacun des fondateurs se fait de la pédagogie des CFER. Elle a lieu séparément avec Normand Maurice, Robert Arsenault et Jean-Marc Gosselin.

Question « grand tour » :

La dernière fois, nous avons essayé de retracer l'histoire des CFER et leur évolution.

Aujourd'hui, on va parler de la pédagogie des CFER, du point de vue

- de l'élève ;
- de l'enseignant ;
- des contenus
- de la matière ;
- des procédés pédagogiques.

Pour commencer, j'aimerais que tu m'indiques les deux ou trois choses qui te semblent les plus importantes dans la pédagogie des CFER.

Et que tu me les expliques.

2. Ne pas oublier

- le type d'élève ;
- caractériser par rapport aux autres types d'ISPJ ;
- la tâche globale ;
- le journal ;
- les caravanes ;
- la formation en entreprise ? Pourquoi votre usine ?
- le « placement » ;
- le recrutement et la formation des enseignants.

Décembre 2001



Schéma d'entrevue avec les élèves

[Avant l'entrevue : Préenregistrer le nom du CFER, la date et la nature de l'entrevue.]

N.B. : Pourquoi vos prénoms ?

Directive générale : Durant cette entrevue, j'aimerais savoir c'est quoi pour vous le CFER ? Qu'est-ce que ça représente pour vous ? Comment vous trouvez ça ?

LE CFER, C'EST QUOI POUR VOUS ?

À tour de rôle... Puis en interaction...

S'assurer qu'il sera question de :

- avant le CFER ;
- ce dans quoi ils se trouvent bons – ce dans quoi ils se trouvent moins bons ;
- l'avenir – C'est quoi votre place dans la société ? Allez-vous y arriver ?
- la façon d'apprendre : la classe, l'atelier
 - le journal ;
 - le cartable ;
 - le fichier ;
 - la caravane ;
- les professeurs ;
- vos parents ;
- les autres élèves : Comment vous les voyez ? Comment ils vous voient ?



Schéma d'entrevue avec les enseignants

Nota Bene :

- Prénregistrer le nom du CFER, la date et la nature de l'entrevue.
- Rappeler que ce n'est pas une évaluation. *Je ne viens pas ici pour vérifier si vous faites bien ça.*
- Le réseau m'a demandé de « dégager le modèle pédagogique de base des CFER ». Pour ce faire, j'ai besoin, entre autres choses, de savoir comment les enseignants vivent cette expérience concrètement.
- Je vais donc vous poser une question générale à laquelle chacun de vous répondra comme il le veut. Puis, au fil de la conversation, nous aborderons des thèmes plus particuliers.

Qu'est-ce que signifie pour chacun d'entre vous l'expérience CFER ? Quel sens lui donnez-vous dans votre cheminement de carrière ? Comment y êtes vous arrivé(e) ?

Nota Bene :

S'assurer qu'il sera question de :

- de la philosophie propre au CFER ;
- de la pédagogie typique du CFER, et en particulier
 - la tâche globale ;
 - le journal ;
 - le cartable ;
 - le fichier orthographique ;
 - la caravane ;
- le type d'élèves et de leur perspective d'avenir ;
- la formation en entreprise et de sa signification ;
- la formation académique et de vos objectifs sur ce plan ;
- le rapport production-formation ;
- le réseau ;
- comment ils entrevoient l'avenir ;
- si vous aviez un vœu à faire pour l'avenir des CFER.



Questionnaire aux élèves¹

Qu'est-ce que tu en penses ?

Je fais présentement une recherche dans le but de mieux faire connaître les CFER à travers le Québec. Je suis allé visiter ton CFER dernièrement. Maintenant j'ai besoin de ta collaboration. Cela me rendrait service si tu répondais au questionnaire qui suit. Tu n'as pas besoin d'écrire ton nom. Merci beaucoup.

Antoine Baby
Chaire de recherche CFER

1. Il est interdit de reproduire ce questionnaire sans l'autorisation de son auteur.

Quel âge as-tu? _____ Sexe M Sexe F

Est-ce ta première année au CFER ou ta deuxième année

Quel est le nom de ton CFER? _____

Dans quel genre de classe étais-tu avant d'entrer au CFER?

Avant d'entrer au CFER, le métier que tu voulais faire plus tard, c'était

Depuis que tu es dans un CFER, le métier que tu veux faire plus tard, c'est _____

Dis franchement ce que tu penses en complétant chacune des phrases qui suivent :

1. Avant d'entrer au CFER, je voyais l'avenir _____

Depuis que je suis au CFER, je vois l'avenir _____

2. Personnellement je pense que le cartable _____

3. Je trouve que le journal _____

4. Je pense que le fichier orthographique (boîtier) _____

5. Avant d'arriver au CFER, je trouvais que les professeurs _____

Depuis que je suis au CFER, je trouve que les professeurs _____

6. Je trouve qu'aller dans l'entreprise, cela me _____

7. Faire la caravane, cela me _____

8. Avant d'arriver au CFER, je trouvais que l'environnement _____

Depuis que je suis au CFER, je trouve que l'environnement _____

9. Avant de faire la caravane, je pensais que l'énergie _____

Depuis que je fais la caravane, je trouve que l'énergie _____

Attention: Complète les phrases qui suivent en disant franchement ce que tu penses.

10. Avant de faire la caravane, je pensais que la récupération _____

Depuis que je fais la caravane, je trouve que la récupération _____

11. Avant d'arriver au CFER, je me voyais personnellement comme _____

Depuis que je suis au CFER, je me vois personnellement comme _____

12. Ce que j'aime le mieux au CFER, c'est _____

Ce que j'aime le moins au CFER, c'est _____

13. Si j'avais à décider de revenir au CFER, je _____

Répondre aux deux dernières questions en mettant un X vis-à-vis ta réponse.

14. As-tu déjà pensé à quitter l'école, à décrocher? Oui Non

15. Si tu as déjà pensé à décrocher, est-ce que

– c'était avant d'arriver au CFER Oui Non

– c'est depuis que tu es au CFER Oui Non

SVP remettre ton questionnaire rempli au prof

MERCI BEAUCOUP DE TA COLLABORATION.



L'auteur

Titulaire d'un doctorat en sociologie de la Sorbonne, **Antoine Baby** a toujours œuvré en éducation. Professeur émérite de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval et titulaire du Mérite syndical de la Centrale des syndicats du Québec (CSQ), il est chercheur honoraire à la Chaire de recherche Normand Maurice de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Préoccupé par la nécessité de donner une portée pratique à la recherche subventionnée en éducation, il a participé activement à la fondation du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) ainsi que du Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ).

Ses travaux de recherche portent notamment sur l'analyse socio-pédagogique des alternatives pédagogiques offertes par l'école publique québécoise aux élèves en difficulté. Il est l'auteur d'une dizaine de rapports de recherche, de plus de trente chapitres dans des ouvrages en collaboration, de très nombreuses communications dans des colloques scientifiques et professionnels ainsi que de nombreux articles dans les journaux.

Les Centres de formation en entreprise et récupération (CFER) ont été mis sur pied il y a maintenant plus de dix ans dans le but d'intégrer l'école à l'entreprise dans laquelle l'élève parachève sa préparation à l'entrée sur le marché du travail et dans la vie active, à un niveau de qualification qui lui convient. Implantés dans une vingtaine d'écoles secondaires du Québec, ces centres s'adressent à des jeunes de seize ans et plus présentant un retard scolaire d'au moins deux ans. Considérés comme un mode particulier d'insertion sociale, les CFER ont été conçus dans une perspective de développement durable, lequel constitue l'activité centrale de ces écoles-usines.

Dans la collection **ÉDUCATION-INTERVENTION**

Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire

Marie-France Daniel

2005, ISBN 2-7605-1330-0, 176 pages

Travailler en équipe-cycle

entre collègues d'une école

Sous la direction de Louise Lafortune

2004, ISBN 2-7605-1313-0, 336 pages

Le questionnement en équipe-cycle

Questionnaires, entretiens et
journaux de réflexion

Sous la direction de Louise Lafortune

2004, ISBN 2-7605-1320-3, 368 pages

La prévention du suicide à l'école

*Sous la direction de Ghyslain Parent
et Denis Rhéaume*

2004, ISBN 2-7605-1292-4, 228 pages

Les émotions à l'école

*Sous la direction de Louise Lafortune,
Pierre-André Doudin, Francisco Pons
et Dawson R. Hancock*

2004, ISBN 2-7605-1290-8, 192 pages

L'accompagnement en éducation

Un soutien au renouvellement des pratiques

*Sous la direction de Monique L'Hostie
et Louis-Philippe Boucher*

2004, ISBN 2-7605-1278-9, 208 pages

Constructivisme

Choix contemporains

Sous la direction de

Philippe Jonnaert et Domenico Masciotra

2004, ISBN 2-7605-1280-0, 338 pages

La pédagogie de l'inclusion scolaire

*Sous la direction de Nadia Rousseau
et Stéphanie Bélanger*

2004, ISBN 2-7605-1272-X, 430 pages

Femmes et maths, sciences et technos

*Sous la direction de Louise Lafortune
et Claudie Solar*

2003, ISBN 2-7605-1252-5, 288 pages

Chères mathématiques

Susciter l'expression des émotions
en mathématiques

Louise Lafortune et Bernard Massé

avec la collaboration de Serge Lafortune

2002, ISBN 2-7605-1209-6, 156 pages

Les cycles d'apprentissage

Une autre organisation du travail
pour combattre l'échec scolaire

Philippe Perrenoud

2002, ISBN 2-7605-1208-8, 218 pages

Les enjeux de la supervision pédagogique des stages

*Sous la direction de Marc Boutet
et Nadia Rousseau*

2002, ISBN 2-7605-1170-7, 260 pages

Accompagnement socioconstructiviste

Pour s'approprier une réforme
en éducation

Louise Lafortune et Colette Deaudelin

2001, ISBN 2-7605-1129-4, 232 pages

L'école alternative et la réforme en éducation

Continuité ou changement?

*Sous la direction de Richard Pallascio
et Nicole Beaudry*

2000, ISBN 2-7605-1115-4, 208 pages

Pour guider la métacognition

*Louise Lafortune, Suzanne Jacob
et Danièle Hébert*

2000, ISBN 2-7605-1082-4, 126 pages

Les Centres de formation en entreprise et récupération (CFER) ont été mis sur pied il y a maintenant plus de dix ans dans le but d'intégrer l'école à l'entreprise dans laquelle l'élève parachève sa préparation à l'entrée sur le marché du travail et dans la vie active, à un niveau de qualification qui lui convient. Implantés dans une vingtaine d'écoles secondaires du Québec, ces centres s'adressent à des jeunes de seize ans et plus présentant un retard scolaire d'au moins deux ans. Considérés comme un mode particulier d'insertion sociale, les CFER ont été conçus dans une perspective de développement durable, lequel constitue l'activité centrale de ces écoles-usines.