

La tâche globale Une stratégie pédagogique et organisationnelle au cœur des CFER

NADIA ROUSSEAU, PH. D.

Professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, titulaire de la Chaire de recherche Normand Maurice et chercheure régulière au CRIRES

L'insertion sociale et professionnelle des jeunes ayant des difficultés scolaires importantes suscite de plus en plus d'intérêt tant chez les praticiens des mondes scolaire et communautaire que chez les chercheurs des collèges et des universités. Toutefois, un problème se pose : comment développer des travailleurs compétents et engagés parmi les élèves éprouvant des difficultés scolaires importantes puisque ces derniers, dans une forte proportion, quittent l'école avant même d'avoir obtenu un diplôme ? Conséquemment, comment favoriser la persévérance scolaire de cette jeune relève alors que son expérience scolaire est souvent négative, voire dévalorisante et source de frustration ?

Cet article, divisé en quatre parties, présente d'abord quelques constats sur l'insertion sociale et professionnelle des jeunes ayant des difficultés. La deuxième partie présente le Centre de formation en entreprise et récupération (CFER), une école-entreprise appréciée des élèves ayant des difficultés scolaires importantes. Une troisième partie rend compte de quelques résultats d'une recherche ayant comme objectifs de décrire et d'analyser la démarche pédagogique CFER, une démarche pédagogique innovante qui gravite autour de la « tâche globale ». Enfin, en guise de conclusion, quelques pistes de réflexion sont proposées relativement aux liens entre la qualité de l'expérience scolaire et l'organisation des enseignements.

L'insertion sociale et professionnelle des jeunes ayant des difficultés scolaires

À l'ère de la mondialisation, l'obtention d'un emploi ne correspond plus à la simple possibilité d'accès à un meilleur niveau de vie, mais bien à une étape nécessaire à la participation sociale (René, Goyette, Bellot, Dallaire et Panet-Raymond, 2001). Qui plus est, la scolarité joue un rôle indéniable sur l'employabilité (Inchauspé, 2003). Le lien entre diplomation et employabilité est tel que l'on constate une diminution de 358 000 em-

ploi occupés par les personnes sans diplôme d'études secondaires ou qui n'ont réussi que les études secondaires entre 1990 et 2003, soit une diminution de 6,8 % chez les diplômés et de 34 % chez les non-diplômés (MEQ, 2004).

Compte tenu de l'importance d'obtenir un diplôme pour occuper un emploi et en raison du rôle central que joue le travail dans le processus d'insertion sociale des individus, les jeunes ayant des difficultés scolaires importantes constituent une population à haut risque d'aller grossir le lot des sans-emploi (Shapiro

et Rich, 1999 ; Schargel et Smink, 2001). Ce risque s'avère si grand et cette situation si préoccupante que de plus en plus de chercheurs



PHOTOS : ARCHIVES DU CFER DE VICTORIAVILLE

soulignent la nécessité d'assurer une plus grande place à la préparation au travail dans les écoles secondaires pour les élèves à risque de décrocher, afin que ces derniers complètent leur formation, trouvent un emploi et demeurent en emploi (Schargel et Smink, 2001).

Il semble que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport abonde dans le même sens. En effet, le Règlement modifiant le régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire¹ précise qu'« à l'enseignement secondaire, le parcours de formation axé sur l'emploi comprend les deux formations suivantes : la formation préparatoire au travail et la formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé ». Ainsi, « l'élève peut être admis à la formation préparatoire au travail s'il n'a pas atteint les objectifs des programmes d'études de l'enseignement primaire dans les matières langue d'enseignement et mathématiques », alors que « l'élève peut être admis à la formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé [...] s'il a atteint les objectifs des programmes d'études de l'enseignement primaire, dans les matières langue d'enseignement et mathématiques, mais n'a pas obtenu les unités du premier cycle de l'enseignement secondaire dans ces matières [...] ».

Toutefois, si l'on souhaite réellement l'engagement et la persévérance des jeunes ciblés par ces formations, la mise en œuvre de cette préparation au travail en contexte scolaire ne peut faire fi des connaissances relatives à l'expérience scolaire de ces jeunes, une expérience qui se caractérise souvent par des échecs répétitifs (Potvin et Paradis, 2000) et des expériences négatives, et ce, tant sur le plan des apprentissages que sur le plan social (Bender, 2001 ; Karp, 1997 ; Maltais et Herry, 1997 ; Wong, 1996 ; Rousseau, 1998, 2003, 2005 ; Tardif, 2002). La recherche menée à ce jour dans les CFER conclut que l'innovation organisationnelle et pédagogique peut transformer l'expérience scolaire des jeunes éprouvant des difficultés scolaires importantes.

Ce qu'est un Centre de formation en entreprise et récupération (CFER)

En vigueur au Québec depuis 1990, le programme CFER, qui résulte de l'initiative d'un groupe d'enseignants

de Victoriaville, est actuellement offert dans plusieurs régions du Québec et il est sanctionné par une reconnaissance officielle émise par le ministère de l'Éduca-



tion, du Loisir et du Sport, le Certificat de formation en entreprise et récupération. Le CFER dispense un programme de formation qualifiante (non spécialisée) destiné aux jeunes de 15 à 18 ans ayant des difficultés scolaires importantes.

La force des CFER, diront plusieurs élèves, c'est la formation en entreprise à même l'école (Baby, 2005) : « 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, [...] » (p. 152). Cette flexibilité école-entreprise qui caractérise si bien les CFER, repose sur le concept de tâche globale, un mode de fonctionnement qui consiste à confier un groupe d'élèves à un groupe d'enseignants responsables de la totalité de la formation, et ce, tant en classe qu'en entreprise.

Quelles sont les caractéristiques qui décrivent le mieux la tâche globale ? La tâche globale contribue-t-elle réellement à la persévérance scolaire des jeunes ayant des difficultés scolaires importantes ?

Quelques résultats

Les résultats présentés ici découlent des deux premières phases d'une étude visant la description des différentes composantes de la tâche globale (phase 1) et l'évaluation de ses impacts sur le stress scolaire, l'estime de soi et le lien de confiance enseignant/élève (phase 2).

La première phase s'est réalisée grâce à la participation de 57 acteurs scolaires (élèves, enseignants, directions, éducateurs spécialisés et travailleurs sociaux) répartis dans 4 CFER, alors que la deuxième phase comprenait la participation de 43 élèves de 15 et 16 ans répartis dans 6 CFER.

Description de la tâche globale

Il est important de préciser, d'entrée de jeu, qu'en général, les enseignants apprécient fortement travailler en tâche globale dans la mesure où il s'agit d'un choix et non d'une imposition. Les enseignants y voient plusieurs avantages tant par rapport à leur propre développement professionnel et au plaisir d'enseigner qu'à celui du développement global de leurs élèves. Cependant, la mise en œuvre de cette structure nécessite une bonne planification d'équipe.

La description de la tâche globale gravite autour de trois catégories de caractéristiques relatives à l'équipe enseignante, la gestion de classe et la relation enseignant/élève.

Une équipe enseignante pour un enseignement différent

La tâche globale, c'est d'abord une équipe d'enseignants qui participent à l'ensemble de la formation des jeunes et, par conséquent, qui sont responsables du développement global des jeunes. En tâche globale, les enseignants ne se limitent pas à l'enseignement de la matière pour laquelle ils sont spécialisés. L'intégration des matières est préconisée et facilitée par l'absence d'un horaire fixe et l'utilisation d'un seul local de classe tout au long de l'année, limitant ainsi les déplacements des élèves qui, trop souvent, contribuent à perturber la classe.

L'équipe enseignante qui travaille en tâche globale est composée d'un minimum de trois intervenants volontaires par groupe d'élèves. Elle assure une présence constante de deux personnes en classe, une qui enseigne et l'autre qui encadre les jeunes et répond aux besoins immédiats. Le troisième membre de l'équipe peut assister à l'encadrement des jeunes, préparer les activités d'apprentissage ou régler les tâches plus administratives inhérentes à l'enseignement. À tour de rôle, chaque enseignant de l'équipe exerce la fonction d'animation, d'encadrement, de préparation et de gestion.

La tâche globale exige un degré important d'engagement de la part de chaque membre de l'équipe. Tous doivent avoir les mêmes attentes, viser les mêmes objectifs et appliquer les mêmes règles. Ils discutent des cas disciplinaires, s'appuient mutuellement et se concertent, ce qui évite l'isolement. Ils construisent sur le potentiel et les forces de chacun et bénéficient de l'observation de l'enseignement de leurs collègues.

L'interdisciplinarité est grandement facilitée par l'exploitation de projets intégrateurs. L'absence d'un horaire fixe permet aux enseignants de s'assurer de la compréhension d'une notion avant de passer à une autre.

Une gestion de classe efficace

En tâche globale, les règles de fonctionnement traduisent les valeurs et la philosophie propres



aux CFER, soit l'autonomie, l'effort, l'engagement, le respect et la rigueur. Ces valeurs, partagées par tous les membres de l'équipe, ramènent au savoir-être.

L'utilisation d'un local unique apporte une forme de stabilité et aide à créer un sentiment d'appartenance. En tâche globale, la résolution de problèmes et de conflits se fait en dehors de la classe, évitant ainsi de perturber l'ensemble du groupe tout en favorisant le suivi régulier de la situation des jeunes. Les interventions sont immédiates et l'encadrement est constant. La classe est un lieu d'observation facilitant l'évaluation continue.

Une relation particulière avec les jeunes

La tâche globale a d'abord été conçue pour des adolescents ayant des difficultés scolaires et vivant un désintéressement à l'égard de l'école. En tâche globale, les enseignants doivent être engagés et doivent avoir la volonté d'aider les jeunes à évoluer, et ce, tant sur le plan scolaire que personnel et social. Les enseignants prennent le temps de discuter avec les jeunes, développant ainsi une relation



empathique favorisant le développement d'un lien de confiance. Lorsqu'ils vivent des difficultés, les jeunes ne peuvent pas s'isoler puisque les intervenants les repèrent rapidement et apprennent ainsi à mieux les connaître.

Les impacts de la tâche globale

Les résultats quantitatifs de la recherche indiquent que la tâche globale contribue de façon significative à la réduction du stress chez les élèves. Cependant, on ne note aucune diminution significative du stress en rapport avec les inquiétudes face à soi-même ni avec celles reliées aux relations amicales.

Bien que les enseignants et les élèves s'entendent pour dire que la tâche globale contribue au développement d'une relation de qualité entre ces derniers, aucune différence significative n'apparaît dans la mesure du lien de confiance. Toutefois, la tâche globale est associée à une plus grande concordance entre la perception de l'enseignant et celle de l'élève relative à l'estime de soi.

Plus spécifiquement, le fonctionnement en tâche globale est associé à une différence significative dans l'évaluation que fait l'enseignant du sentiment d'identité (connaissance réaliste de ses forces, de ses limites et de la façon dont on est perçu par les autres) et du sentiment de compétence scolaire des jeunes. Enfin, la tâche globale est associée à une augmentation significative du sentiment de compétence sociale du jeune. Les sentiments de sécurité, d'identité, d'appartenance et de compétence scolaire demeurent inchangés.

Pistes de réflexion

Ce rapide tour d'horizon sur la description et les impacts associés à l'enseignement en contexte de tâche globale nous apparaît fort prometteur. En effet, il est permis de croire que l'innovation scolaire qui dépasse la simple application d'une pédagogie nouvelle est porteuse d'espoir tant chez les jeunes



aujourd'hui de plus en plus d'intérêt tant dans la communauté de pratique que dans la communauté scientifique.

Le fonctionnement en tâche globale représente un changement majeur dans la structure scolaire actuelle.

Il s'agit là d'un exemple de restructuration qui contribue concrètement à la persévérance scolaire des jeunes éprouvant des difficultés, condition essentielle à leur qualification et à leur insertion sociale et professionnelle. Cette restructuration n'influence pas uniquement l'exercice scolaire des jeunes, mais aussi l'exercice professionnel des enseignants. Ceux-ci se voient dorénavant comme partie

prenante de l'ensemble du parcours de formation des jeunes, tant sur le plan scolaire, social que professionnel, et ce, durant toute la durée de la formation. Ces enseignants modifient également leur perception de l'acte pédagogique et apprécient le travail d'équipe ainsi que le soutien qu'il engendre dans le quotidien, et cela, même si cette approche exige d'eux un investissement professionnel d'une grande ampleur.

1 Articles 23.3, 23.4 et 23.5.

Cette recherche a été subventionnée par le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC). Un grand merci à l'ensemble des participants à cette recherche (enseignants, directions d'école et élèves) ainsi qu'à l'équipe d'assistants de recherche ayant grandement contribué à la réalisation du projet.

La bibliographie peut être obtenue sur demande au secrétariat du CRIRES. Vous pouvez également la consulter en ligne sur le site du CRIRES.

pour qui l'école représente un défi que pour les enseignants qui œuvrent auprès de ces jeunes.

Il fallait « du culot » à cette équipe d'enseignants de Victoriaville pour oser abolir la grille horaire qui régit indéniablement l'exercice pédagogique et pour « ouvrir » sa propre usine dans une école. Il fallait « du culot » pour passer de la réflexion à l'action. Une action qui suscite



Bulletin du CRIRES
N° 19, février 2006

Centre de recherche et d'intervention
sur la réussite scolaire
(CRIRES - centre interuniversitaire)
Faculté des sciences de l'éducation
Local 746
Université Laval
Québec (Québec)
G1K 7P4

Téléphone : (418) 656-3856
Télécopie : (418) 656-7770
crires@fse.ulaval.ca
www.ulaval.ca/crires

Directrice du CRIRES
Claire Lapointe

Coordination du Bulletin
Denyse Lamothe, CRIRES
Hélène Le Brun, CSQ