

Employabilité, insertion et transfert des apprentissages

Étude exploratoire dans les CFER

Employability, Insertion and Transfer of Learning

Exploratory Study in the CFERs

Empleabilidad, inserción y transferencia de aprendizajes

Estudio exploratorio en los CFER

Ghislain Samson

Volume 35, Number 1, Spring 2007

L'insertion socioprofessionnelle des jeunes

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1077955ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1077955ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (print)

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Samson, G. (2007). Employabilité, insertion et transfert des apprentissages : étude exploratoire dans les CFER. *Éducation et francophonie*, 35(1), 56–75.
<https://doi.org/10.7202/1077955ar>

Article abstract

This article presents the results of a study on the transfer of learning between the school, in this case a Youth Training and Recycling Centre (CFER), and the workplace. The results compare data obtained from three categories of subjects – students, teachers, and employers. The data takes into account the questions of social and professional insertion, the role of key figures (teachers and employers), interest in general training, and preparation for the labour market. The similarity between the training activity and the workplace emerged as an important factor in reflections and discussions on transfer of learning. In agreement with certain research results, such as those of Pilon (1993) and Taylor (1998), we reaffirm that the employer plays, or should play, a complementary role or a “relaying” role to that of the teacher. In the transfer of learning process, accountability for supervision and coaching, for both teachers and employers, seems to be an important element in helping learners adapt more easily to the workplace.

Employabilité, insertion et transfert des apprentissages

Étude exploratoire dans les CFER

Ghislain SAMSON

Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE), Université de Sherbrooke
Chaire de recherche Normand Maurice, Université du Québec à Trois-Rivières,
Québec, Canada

RÉSUMÉ

L'article présente les résultats d'une recherche s'intéressant au transfert des apprentissages entre l'école, en l'occurrence un Centre de formation en entreprise et récupération (CFER), et le milieu de travail. Les résultats mettent en parallèle les données obtenues auprès de trois catégories de sujets, à savoir les élèves, les enseignants et les employeurs. Ils sont exposés en tenant compte des questions de l'insertion sociale et professionnelle, du rôle des acteurs (soit les enseignants et les employeurs), de l'intérêt pour la formation générale et de la préparation au marché du travail. La similitude entre l'activité de perfectionnement et le milieu de travail est un facteur qui occupe une place importante dans les réflexions et les discussions sur le transfert des apprentissages. En accord avec certains résultats de recherche, dont ceux de Pilon (1993) et de Taylor (1998), nous réaffirmons que l'employeur joue ou devrait jouer un rôle complémentaire ou de « relayeur » à celui de l'enseignant. Dans le processus de transfert des apprentissages, l'imputabilité de supervision et d'accompagnement, tant de la part des enseignants que des employeurs, semble être importante afin de permettre aux apprenantes et apprenants de s'insérer plus facilement dans le monde du travail.

ABSTRACT

Employability, Insertion and Transfer of Learning – Exploratory Study in the CFERs

Ghislain SAMSON

University of Sherbrooke, Québec, Canada

University of Quebec in Trois-Rivières, Québec, Canada

This article presents the results of a study on the transfer of learning between the school, in this case a Youth Training and Recycling Centre (CFER), and the workplace. The results compare data obtained from three categories of subjects – students, teachers, and employers. The data takes into account the questions of social and professional insertion, the role of key figures (teachers and employers), interest in general training, and preparation for the labour market. The similarity between the training activity and the workplace emerged as an important factor in reflections and discussions on transfer of learning. In agreement with certain research results, such as those of Pilon (1993) and Taylor (1998), we reaffirm that the employer plays, or should play, a complementary role or a “relaying” role to that of the teacher. In the transfer of learning process, accountability for supervision and coaching, for both teachers and employers, seems to be an important element in helping learners adapt more easily to the workplace.

RESUMEN

Empleabilidad, inserción y transferencia de aprendizajes. Estudio exploratorio en los CFER

Ghislain SAMSON

Universidad de Sherbrooke, Québec, Canadá

Universidad de Québec en Trois-Rivières, Québec, Canadá

El artículo presenta los resultados de una investigación sobre la transferencia de aprendizajes entre la escuela, en este caso un Centro de formación en empresa y en reciclaje (CFER), y el medio de trabajo. Los resultados ponen en paralelo los datos provenientes de tres categorías de sujetos, a saber los alumnos, los maestros y los empleadores. Se exponen tomando en cuenta cuestiones de inserción social y profesional, el rol de los actores (los maestros y los empleadores), el interés por la formación general y la preparación al mercado de trabajo. La similitud entre la actividad de perfeccionamiento y el medio de trabajo es un factor que ocupa un lugar importante en las reflexiones y discusiones sobre la transferencia de aprendizajes. De acuerdo con ciertos resultados de investigación, por ejemplo los de Pilon (1993) y de Taylor (1998), reafirmamos que el empleador juega o debería jugar un rol complementario

o de “relevo” con el maestro. En el proceso de transferencia de aprendizajes, la imputabilidad de supervisión y acompañamiento, tanto de la parte de los maestros como de los empleadores, parece ser importante para que los debutantes se integren más fácilmente en el mundo del trabajo.

Contexte

Comme toutes les écoles du monde sans doute, l'école québécoise offre des programmes adaptés et des filières spécialisées aux élèves qui éprouvent des difficultés « dites » insurmontables à suivre un cheminement scolaire régulier. L'un de ces programmes, appelé *Cheminement particulier d'insertion sociale et professionnelle* (ISPJ), est destiné à des élèves qui, ayant au moins 16 ans d'âge chronologique, ont aussi deux années de retard scolaire et deux échecs dans des matières de base du niveau première secondaire, classe qui, au Québec, marque le début du cycle de l'enseignement secondaire. Le CFER (Centre de formation en entreprise et récupération) représente une variante du modèle ISPJ.

La formule CFER constitue donc une sorte de trousse de survie assurant une préparation minimale à l'entrée dans la vie active et à l'accomplissement du rôle de citoyen. Cette filière scolaire d'une durée maximale de deux ans comporte notamment des stages d'initiation et de formation dans les petites entreprises. On s'y prépare à des fonctions de travail de type « préposé » qui requièrent habituellement plus d'habiletés générales de travail que de qualifications professionnelles proprement dites.

Le profil des élèves inscrits au programme CFER ressemble donc à celui des autres jeunes qui quittent l'école sans diplôme. Ces élèves connaissent de nombreux échecs et généralement, ils n'aiment pas l'école. Ils sont souvent rejetés par les autres élèves et ils vivent fréquemment des expériences difficiles telles que des problèmes familiaux, des démêlés avec la justice ou des problèmes de consommation de drogue ou d'alcool.

Problématique

Peu d'études se sont intéressées au groupe des 16-18 ans, ces jeunes qui ont dépassé l'âge de la scolarité obligatoire. Actuellement, le phénomène de l'échec scolaire fait l'objet de plusieurs politiques d'éducation, car il semble correspondre à une préoccupation de société (Conseil supérieur de l'éducation, 1999; Ministère de l'Éducation du Québec, 1998, 2001; dans Langlois, 2003, p. 37-38).

Or, le modèle CFER propose une formation scolaire jumelée à une formation en entreprise. Dans la plupart des cas, le jeune peut quitter le CFER après ses deux

Le modèle CFER propose une formation scolaire jumelée à une formation en entreprise.

années de fréquentation régulière pour se diriger sur le marché du travail. Actuellement, aucune étude n'a permis de suivre ces jeunes, d'évaluer leur insertion socioprofessionnelle et leur capacité à transférer des acquis du CFER vers le monde du travail.

Caractéristiques de la clientèle CFER

La recherche indique que les programmes d'insertion sociale et professionnelle des jeunes implantés au niveau secondaire ont donné jusqu'à ce jour des résultats mitigés, très peu de jeunes ayant réussi une insertion sociale qui soit durable (Baby, Payeur et Ouellet, 1996; Rousseau, Samson et Tétreault, 2006). De plus, les entreprises qui reçoivent les élèves inscrits dans un programme d'alternance travail/études se plaignent du manque de compétences des jeunes qu'ils accueillent (Payeur, 2001). Une autre étude réalisée par Baby, Lamothe, Larue, Ouellet et Payeur (1995) stipule que les employeurs ont de la difficulté à envisager leur rôle auprès des jeunes. En effet, l'employeur doit endosser un rôle d'éducateur, composer avec ses aptitudes, ses compétences et ses croyances relatives à son pouvoir à former les jeunes.

Compte tenu de l'importance accordée à l'obtention d'un diplôme pour occuper un emploi et en raison du rôle central que joue le travail dans le processus d'insertion sociale des individus, le programme CFER s'applique à augmenter le degré d'employabilité des jeunes ayant des difficultés graves d'apprentissage en développant leur estime d'eux-mêmes ainsi que leur engagement social, par l'animation de l'un ou l'autre des trois [volets de la] caravane¹ du développement durable (Rousseau, 2004, p. 42).

Ainsi, le CFER doit outiller adéquatement les élèves pour qu'ils puissent faire les choix qui s'imposeront à eux tout au long de leur vie en matière d'orientation professionnelle, et pour certains, l'école doit les préparer, du moins à court terme, à une insertion sociale et professionnelle réussie. La présente étude tente d'établir un état de la situation de la réussite scolaire en matière de transfert des apprentissages auprès d'une clientèle fréquentant un CFER. Des questions orientent la recherche : Des apprentissages effectués dans un CFER, que reste-t-il une fois en stage? en milieu de travail? et dans la vie quotidienne? Si transfert il y a, comment l'élève s'y prend-il? La pédagogie CFER favorise-t-elle un transfert?

Objectifs de la recherche

L'objectif de la présente recherche exploratoire est d'évaluer le transfert des apprentissages auprès d'une clientèle de jeunes fréquentant ou ayant fréquenté un établissement CFER au Québec. Par cette recherche, il est possible d'espérer que

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

les résultats permettront de mieux comprendre la dynamique de transfert dans des contextes différents et variés en vue de proposer, s'il y a lieu, des pistes d'amélioration en matière de pédagogie et de didactique quant au modèle CFER.

Cadre conceptuel

Il apparaît nécessaire d'examiner les écrits susceptibles de concourir à la compréhension du transfert comme processus aidant à la réutilisation des acquis dans un autre contexte, c'est-à-dire le milieu de travail. Notre conception du transfert des apprentissages s'inscrit dans l'idée d'un « déjà là » afin de le réactiver ultérieurement. C'est à travers une approche psychocognitiviste de l'apprentissage humain que se construit le cadre de cette recherche et que les balises conceptuelles du « transfert » s'établissent. D'emblée, l'ambiguïté du concept de transfert et la diversité des conceptions qu'il véhicule sont soulevées. Sa précision conceptuelle et notre positionnement théorique sont donc essentiels, puisque le caractère ubiquiste souvent conféré au concept a fait l'objet, par le passé, de certaines critiques de la part de la communauté scientifique (Jonnaert, 2002a et b; Mendelsohn, 1994; Rey, 1996).

Depuis le début des années 1980, l'avancement des connaissances à l'égard du style de formation favorisant le transfert provient principalement de l'adaptation des connaissances en psychologie cognitive, spécialement au chapitre du processus de cheminement de pensée des apprenantes et apprenants (Brooks et Dansereau, 1988; Campbell, 1988; Cormier, 1984; Gick et Holyoak, 1987). La psychologie cognitive, contrairement à l'approche adoptée par la *behavior modeling*, (Modélage comportemental) permet d'apporter une meilleure compréhension du processus cognitif favorisant le transfert, notamment lorsqu'il est question des programmes de formation dont les attitudes et les habiletés à développer sont de nature plutôt complexe. Ainsi, les études sur les pratiques de formation mettent en relief une absence de prolongement des apprentissages dans le milieu de travail, une régression des acquis ou même un retour aux anciennes façons de faire. Ces problèmes de mise en application préoccupent fortement les entreprises (Baldwin et Ford, 1988; Girard, 1994; Lafrenière, 1999) dans le *transfer of training* (transfert de formation).

Taylor (1997) décrit le transfert dans le milieu de travail comme étant un transfert de formation, qui ne serait que le prolongement du processus d'apprentissage. Dans le milieu de travail, il y a transfert d'apprentissage quand le stagiaire ou le travailleur réussit à appliquer dans son travail les connaissances qu'il a acquises et les compétences qu'il a développées en participant à une formation.

Pour Cafferella (2002), les quatre clés du *transfer of learning* ou *applications strategies* (transfert des apprentissages ou stratégies d'application) visent à :

- « 1) use active learning techniques that enhance transfer (for example, critical reflection, developing action or learning plans);
- 2) incorporate having learners try out their new skills in either own or similar settings;
- 3) provide learners opportunities to develop specific applications plans;
- and 4) ensure

Les études sur les pratiques de formation mettent en relief une absence de prolongement des apprentissages dans le milieu de travail, une régression des acquis ou même un retour aux anciennes façons de faire.

assistance is given for learning transfer (for example, coaching, refresher courses, mentoring) ». (p. 195-196).²

Le même auteur ajoute que :

« *transfer of learning* has most often been thought of in behavioural terms - that is, what is to be transferred can be clearly specified in terms of observable changes in knowledge, skills, and attitudes. (Broad and Newstrom, 1992). Therefore, the assumption has been that as long as everyone knows ahead of time what is to be transferred and how this learning transfer will be accomplished, that transfer will happen without any additional interventions » (p. 205).³

La question du transfert des apprentissages n'est donc pas nouvelle. Déjà, au début du siècle, Thorndike et Woodworth (1901 : voir Ellis, 1965) ainsi que Judd (1908 : voir Ellis, 1965) s'intéressaient à cet objet d'étude. S'appuyant sur les écrits de Pilon (1993), nous identifions deux grandes tendances explicatives du transfert des apprentissages à la suite d'une activité de perfectionnement : la théorie des éléments identiques et la conception multifactorielle et chronologique.

Kelley et coll., à partir de la revue effectuée par Stokes et Baer (1977 : voir Kelley et coll., 1985; cités dans Pilon 1993) sur 270 études portant sur la mesure du transfert à la suite d'une formation, identifient sept stratégies qui garantissent le transfert positif des apprentissages. Deux d'entre elles se situent avant la formation et touchent la stratégie d'enseignement. Ainsi, selon ces auteurs, le transfert positif des apprentissages est favorisé si l'on prend le temps de préciser les habiletés et les concepts de base qui seront enseignés. Selon eux, il n'est pas nécessaire d'enseigner plusieurs concepts ou habiletés à la fois, car les apprenantes et apprenants ne peuvent tout retenir. Il suffit d'identifier les concepts et les habiletés de base communes et de s'assurer de leur apprentissage pour que l'apprenant puisse les transférer à d'autres situations. Par exemple, il n'est pas nécessaire d'enseigner la racine carrée de tous les nombres; il suffit d'enseigner le principe du calcul de la racine carrée pour que les apprenantes et apprenants puissent par la suite l'utiliser dans tous leurs calculs. Une fois ces principes de base identifiés, il faut toujours, selon ces auteurs, les formuler en objectifs comportementaux. Ces derniers aident les agentes et agents de formation à savoir où ils vont et permettent aux apprenantes et apprenants de mieux comprendre le *feedback* qui leur est transmis (Pilon, 1993).

2. Traduction libre.

« 1) Utiliser des techniques d'apprentissage actif qui améliorent le transfert (par exemple, la pensée critique ou des plans d'apprentissage); 2) incorporer une période d'essai pour les apprenantes et apprenants leur permettant de découvrir de nouvelles habiletés dans leurs propres lieux ou des lieux similaires; 3) fournir des occasions aux apprenantes et apprenants de développer des lieux d'applications spécifiques; et 4) assurer une assistance pour le transfert des apprentissages (par exemple, en offrant de l'accompagnement, de la révision des cours et du mentorat) ».

3. Traduction libre.

« le transfert des apprentissages est souvent vu en termes de behaviorisme, en ce sens où c'est ce qui peut être transféré, peut être clairement spécifié en termes de changements observables comme des connaissances, des habiletés, des attitudes. (Broad and Newstrom, 1992). Par conséquent, l'hypothèse serait que tant que l'apprenant sait à l'avance ce qu'il y a à transférer et comment ce transfert peut être réalisé, le transfert devrait se faire sans une intervention additionnelle ».

La similitude entre l'activité de perfectionnement et le milieu de travail est un facteur qui occupe une place importante dans les réflexions et les discussions sur le transfert des apprentissages. Il fut l'un des premiers facteurs à être considérés et étudiés scientifiquement, et est à l'origine des premières tendances explicatives du transfert des apprentissages (Pilon, 1993). Le rôle d'accompagnement de l'employeur ne serait donc pas à négliger.

Pour exercer le transfert, l'idéal serait de reconstituer durant la scolarité des situations proches de celles du monde du travail, de la vie hors de l'école, que ce soit celle des adolescentes et adolescents ou des adultes qu'ils deviendront. Les stages à l'école-entreprise se rapprochent de ces situations authentiques et significatives.

Situation authentique et signifiante

Nous pouvons d'ores et déjà affirmer que pour exercer le transfert, l'idéal serait de reconstituer durant la scolarité des situations proches de celles du monde du travail, de la vie hors de l'école, que ce soit celle des adolescentes et adolescents ou des adultes qu'ils deviendront. De telles situations ne sont pas plus « réelles » que les situations scolaires classiques, mais elles ne sont pas créées et contrôlées par l'école, ce qui fait toute la différence.

Plusieurs études (Baldwin et Ford, 1988; Girard, 1994; Lafrenière, 1999) ont porté sur le transfert des apprentissages à la suite d'un perfectionnement. Dans le cas présent, il s'agit plutôt d'une formation spécifique à l'emploi destinée aux élèves en insertion sociale et professionnelle. Les stages à l'école-entreprise se rapprochent de ces situations authentiques et significatives.

Facteurs présents avant l'activité de perfectionnement et favorisant le transfert positif des apprentissages

La littérature permet d'identifier quatre facteurs généraux qui, par leur présence avant l'activité de perfectionnement, favorisent un transfert positif des apprentissages. Il s'agit de la motivation personnelle, du rôle des gestionnaires, de l'analyse des besoins de formation et de la planification de la stratégie d'enseignement (Pilon, 1993). Pour les besoins du texte, nous limiterons notre analyse au rôle du gestionnaire appelé ici « employeur ».

Tout en poursuivant cette préoccupation pragmatique, la présente recherche accorde une place importante à l'élève tout au long du processus de transfert des apprentissages : pendant et après sa formation CFER. L'expérience des acteurs permettra d'identifier les éléments intervenant tout au long du processus des sujets, tels que perçus par ces derniers en tant que conditions facilitantes ou non dans leur processus de transfert. Ce qui, par le fait même, facilite la description des dynamiques évolutives tout au long de ce processus et permet d'y apporter une meilleure compréhension pour le chercheur.

Méthodologie

De nature exploratoire, cette recherche s'appuie sur le modèle de l'évaluation répondante de Guba et Lincoln (1989). Ce modèle se caractérise par : 1) la prise de données auprès de tous les groupes (parties prenantes) liés à un problème donné; 2) la recherche des points de divergence et de convergence des positions des divers

groupes; et 3) la diffusion à la communauté des positions convergentes et divergentes entre les groupes d'intérêt qui ont participé à la collecte des données. Les résultats tirés d'entretiens semi-directifs y sont donc exposés. Le « suivi en milieu de travail » repose sur le transfert des apprentissages entre les trois pôles, c'est-à-dire l'école, la maison et les lieux de travail. Les résultats présentés ici sont tirés d'un échantillon de 36 sujets appartenant aux trois groupes, soit 8 enseignants, 12 employeurs (contremaître, propriétaire, gérant, etc.) et 16 élèves. C'est ainsi qu'entre les mois d'octobre 2004 et de janvier 2005, le chercheur a rencontré 36 personnes afin qu'elles expriment leurs positions concernant la problématique de la réussite scolaire et du transfert des apprentissages dans le cadre d'un programme CFER.

Type de recherche et mode d'investigation

Dans cette recherche descriptive aux visées exploratoires (Van der Maren, 1995; Gohier 2000 cité dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2000), nos intentions se limitent à dresser un portrait de la situation existante dans le contexte particulier des CFER et pour certaines entreprises seulement.

Dispositif méthodologique

En l'absence d'outils pertinents à notre recherche, nous avons dû élaborer nos propres instruments. Pour bien comprendre le processus de transfert chez les sujets ayant fréquenté un CFER, nous avons recouru à un entretien de type semi-directif. Dans une telle recherche, il s'agit de bien saisir les différentes composantes influençant ou non le mécanisme de transfert. Le chercheur trace au préalable les grandes lignes de l'interview en fonction d'un cadre de référence précis. Il procède à une certaine anticipation des réponses qui pourraient survenir et orienter le déroulement de l'entretien.

Pour s'assurer d'une certaine quantité et qualité de réponses, l'organisation des questions pour les trois protocoles (élève, enseignant et employeur) s'est faite selon un modèle prédéterminé. À la recherche de points de convergence et de divergence, les réponses des sujets interviewés ont été croisées. Un exemple de regroupement des questions jugées isomorphes est présenté dans le tableau 1. La couleur grise indique deux questions semblables, alors que le noir est utilisé pour une même question s'adressant aux trois catégories de personnes interviewées, soit l'élève, l'enseignant et l'employeur.

Tableau 1 : Exemples d'un regroupement de questions selon les catégories

	Élève	Enseignant	Employeur
Section 1	1-1		
	1-2		
	1-3	1-3	1-3
	1-4		

Section 2		2-1	2-1
		2-2	2-2

Cette procédure nous assure ainsi que chaque thématique (items touchés dans le protocole) a été traitée par une, deux ou trois catégories de sujets selon nos intentions de recherche.

Mise à l'essai des instruments

Le guide d'entretien utilisé a été validé selon la procédure généralement reconnue en recherche. Il s'agissait de tester la rigueur, le temps alloué, la clarté des consignes prévues, la pertinence des questions proposées et la procédure de sélection des sujets. À la demande des chercheurs, quelques correctifs ont été apportés.

La version finale du guide d'entretien comporte trois grandes sections. La première contient des questions d'ordre général, dont les motifs pour le choix du CFER. La deuxième section est composée de questions portant plus spécifiquement sur la pédagogie CFER. Enfin, la troisième et dernière section est consacrée à des items liés à l'insertion sociale et professionnelle, plus particulièrement en milieu de travail. Ces questions constituent le cadre de notre protocole. Une fois cette armature établie, des sous-questions ont été utilisées afin d'aider, au besoin, les élèves à expliciter leurs procédures ou raisonnements.

Sélection et définition de la population à l'étude

Dans un premier temps, le choix des CFER s'est effectué en collaboration avec le Réseau québécois des CFER et la Chaire de recherche Normand Maurice. À la suite d'une première sélection, des lettres ont été envoyées à six CFER afin de les inviter à collaborer à notre recherche. Tous les CFER ont accepté notre invitation.

Dans un deuxième temps, des enseignants collaborateurs à la recherche ont bien voulu nous fournir les coordonnées des employeurs et celles de leurs anciens élèves. Dans certains cas, ce sont les enseignants qui ont pris contact, planifié et organisé la passation des entretiens avec les ex-élèves ou les employeurs. Dans d'autres cas, nous avons effectué nous-mêmes la prise de rendez-vous pour les entretiens et la gestion de ceux-ci. Un seul employeur a refusé de nous accorder du temps pour un entretien, et il nous a été impossible de rejoindre un autre.

Enfin, dans chaque CFER participant, entre deux et quatre élèves ont été invités à nos entretiens. L'intérêt du jeune et sa disponibilité pour la participation à notre recherche ont balisé la sélection. L'employeur devait également accepter de nous rencontrer.

Choix des sujets

Le tableau suivant présente la répartition des sujets ayant participé à l'entretien.

Tableau 2 : Répartition des sujets pour la passation de l'entretien dans chacune des écoles

	Enseignants	Employeurs	Élèves	
			garçons	filles
	8	12	12	4
Total	8	12	16	

Pour ce volet de notre étude, ce sont 16 sujets élèves, dont 12 garçons et 4 filles, qui ont accepté de répondre à nos interrogations lors de l'entretien qui se voulait, rappelons-le, semi-directif. Quant aux adultes, 12 employeurs et 8 enseignants ont bien voulu nous rencontrer. Il est à noter que le mot « employeur » est pris dans son sens le plus large, incluant des propriétaires d'entreprises, des contremaîtres d'usines et des gérants, ou des superviseurs de magasins ou de commerces. Pour notre part, nous accordons peu d'importance à la fonction qu'occupe la personne rencontrée. En effet, il importe surtout que l'employeur interviewé puisse connaître suffisamment le jeune pour pouvoir nous en parler.

Déroulement de l'entretien

Les sujets « ex-élèves » et employeurs étaient invités à retrouver le chercheur sur les lieux de travail selon les disponibilités et les horaires de chacun. Quelques-uns des jeunes se sont rendus dans leur CFER d'appartenance. Quant aux employeurs, ils ont été rencontrés sur leur lieu de travail selon des procédures et des ententes préalables. Ces lieux sont très diversifiés, allant d'une boutique mode en passant par un garage, une industrie de matériaux composites, et même une mine d'or. Pour la plupart, l'entretien se déroulait pendant les heures de travail. Quant aux enseignants, ils ont tous été rencontrés au CFER pendant un cours libre. La longueur des entretiens varie selon l'intérêt et les capacités de répondre de chacun. En moyenne, la durée des entretiens est de 27 minutes pour les élèves, 35 minutes pour les employeurs et 42 minutes pour les enseignants. Les noms des CFER et des participantes et participants ont été remplacés par un code alphanumérique afin de respecter l'anonymat tel que stipulé dans le protocole, et selon les critères de déontologie généralement reconnus.

Procédure de collecte de données

Nous avons procédé à un enregistrement audio des entretiens afin de compléter la prise de notes. L'enregistrement permet d'entendre à nouveau le déroulement de l'entretien et évite les oublis. Cette façon de faire ne fait pas l'unanimité chez les interviewés, mais elle permet de ne pas les interrompre pendant leur travail. Chaque entretien est analysé à partir des transcriptions de comptes rendus intégraux et des notes prises par le chercheur.

Modalités d'analyse

Analyse des données des entretiens

La très grande utilisation de l'entretien comme instrument de recherche rend nécessaire l'évaluation de cette technique. Il faut pour cela tenir compte de divers facteurs : la justesse des résultats obtenus, la correspondance avec la réalité, c'est-à-dire la validité au sens strict, mais aussi les possibilités d'explication ou de prévision, l'intérêt des objectifs poursuivis, la richesse et l'originalité des informations qu'il permet de recueillir (Grawitz, 1996).

Les analyses effectuées sont basées sur une analyse de contenu (Bardin, 2001). Elles permettent de traiter méthodiquement les données recueillies présentant un certain degré de profondeur et de complexité. Pour espérer atteindre nos objectifs de recherche, la démarche retenue pour l'analyse des entretiens des 36 sujets comporte les étapes suivantes : 1) la transcription des entretiens; 2) la lecture du matériel produit; 3) la réduction ou condensation des données; 4) l'opération de codage et la détermination des unités de sens; 5) l'appréciation de la scientificité du codage; et finalement 6) l'interprétation. Le contenu des entretiens est codé par le chercheur au moyen de grilles qu'il a lui-même élaborées. Le recours à ces grilles d'analyse ouverte, c'est-à-dire que les catégories sont induites à partir du matériel recueilli (Landry, 1992; Nadeau 1988, cités dans Ouellette, 2000), est intéressant dans une telle recherche exploratoire. La grille comprend les grandes thématiques pour les trois catégories de sujets (tableau 3).

Tableau 3 : **Matrice d'analyse pour les questions – Recherche de points de convergence et de divergence**

Thématiques	Élève	Enseignant	Employeur
1-1 Temps au CFER			
1-2 Formation CFER complétée			
1-3 Choix CFER			

L'étape suivante porte sur la détermination des catégories liées au problème de recherche. Les catégories doivent être exclusives, exhaustives, évidentes, pertinentes et neutres (Angers, 1996). L'établissement des catégories consiste à classer les

diverses positions ou attitudes que reflètent les réponses, de manière à permettre une présentation « quantifiée » des résultats. Les catégories selon lesquelles les données sont classifiées sont d'abord temporaires. Elles restent flexibles par la suite (Tesch, 1990). L'analyse horizontale se poursuit en comparant entre eux les résultats de l'entretien pour les 36 sujets. À la suite de ces condensations de données, des tableaux de résultats sont construits et répertoriés.

Scientificité du codage

La validité, comme dans toute analyse, est fonction d'une part du rapport existant entre le contenu à analyser et les catégories retenues et, d'autre part, entre les catégories et les objectifs de recherche. Lors de la collecte des données, nos questions de recherche étaient omniprésentes. Pour assurer une certaine validité du codage, la collecte de données a été faite par une seule et même personne, soit le chercheur.

Pour ce qui est de la fidélité, une opération de double codage ou « cocodage » sur l'ensemble des données n'a pas été nécessaire. Toutefois, ce jugement externe a été fait sur les comptes rendus intégraux de certains sujets (20 % du corpus) afin d'en assurer la fidélité. Un accord interjuges impliquant trois évaluateurs a permis d'assurer la stabilité de la catégorisation et la répartition des unités de sens (accord dépassant les 85 %). Cette triangulation vise à augmenter le niveau de validité interne de l'étude (Van der Maren, 1996). La sélection du corpus de données soumises à cette opération a été faite au hasard. La clé de codage et les définitions ont été fournies aux chercheurs externes.

Résultats

Productivité

L'évaluation de la productivité de l'élève en entreprise est très variable. D'une part, l'évaluation que l'enseignant ou l'employeur en fait varie et il s'agit du cas par cas. Comme le souligne à juste titre un enseignant, « ce sont des jeunes productifs en considérant leurs limites » (12e6). Du côté des employeurs, l'évaluation de la productivité a été très négative dans quelques cas. Les lignes suivantes en témoignent. « Non, ben je vous dirais qu'il fait probablement le minimum requis dans son travail...il ne voit pas l'ouvrage » (13d5). Il faut dire que cet employeur vivait un conflit important avec l'employé au moment où nous l'avons rencontré.

Le tableau 4 présente les résultats obtenus aux questions relatives aux échelles de classement. Ainsi, nous avons demandé aux élèves, aux enseignants et aux employeurs de hiérarchiser (0 : peu important, 10 : très important) certains aspects de la formation CFER. Nous leur avons demandé de se prononcer sur : 1) la ponctualité, 2) la santé et la sécurité, 3) l'organisation du travail, et 4) la participation à l'animation de la caravane. Pour les besoins de l'article, seuls les résultats des catégories 1 et 4 sont présentés ici.

Tableau 4 : **Résultats (nombre) des questions relatives aux échelles de classement (0 à 10)**

	Élève	Enseignant	Employeur
Ponctualité	9 (score 10) 1 (score 8-9)	6 (score 10) 1 (score 9)	5 (score 10) 1 (score 9-10) 1 (score 9)
Participation à la caravane	2 (score 10) À noter que le sujet 11e5 a proposé un score de (-1) en ajoutant : n'aime pas vraiment	4 (score 10) 1 (score 8)	

Tous (élève, enseignant et employeur) s'entendent pour dire que la ponctualité au travail est très importante. Ce point de convergence est appuyé par des réponses telles que :

Pour ma réputation, pour les élèves, pour le travail à la chaîne, pour compenser tes faiblesses. C'est parce que quand tu donnes un rendez-vous à quelqu'un à telle heure, c'est telle heure. Moi, quand tu arrives cinq minutes en retard, ça arrive deux fois, après ça, c'est fini. Lève-toi le matin ou...Oui, c'est sûr que la ponctualité est un critère d'embauche ou d'évaluation d'un employé, souligne le sujet 13e3.

Participation à la caravane et citoyenneté

Pour plusieurs élèves, la participation à l'animation de la caravane constitue un événement marquant du passage au CFER. Tel que mentionné dans des recherches antérieures (Boutet, 2003; Samson, 2005) et corroboré par les présents résultats, la caravane permet, entre autres, de vaincre la timidité (21d4), d'apprendre des textes pour redonner confiance (21d7), de développer sa personnalité, son estime de soi (12a2) et de vaincre sa gêne (22c4). Quoi qu'il en soit, la participation à l'animation de la caravane semble plus positive pour les enseignants (quatre scores de 10 et un score de 8) que pour les élèves (deux scores de 10 seulement).

Analyse et interprétation des résultats

La présente section expose les résultats tirés de l'analyse et de l'interprétation des réponses au sujet des caractéristiques de l'élève, de l'appréciation de l'enseignant et de l'employeur envers l'élève, de l'appréciation de l'élève envers l'enseignant, des valeurs de base véhiculées au CFER et du rôle de l'employeur dans l'insertion, et ce, dans une optique de transfert des apprentissages.

À propos de la convergence des réponses obtenues entre les trois catégories, soulignons au passage l'importance accordée au travail d'équipe, à la ponctualité, à la santé et sécurité, et à l'organisation de la place de travail. Quant aux éléments de réponse semblables entre les enseignants et les employeurs, notons la difficulté à dissocier les valeurs guidant le curriculum CFER, à savoir la rigueur, le respect, l'effort, l'autonomie et l'engagement. La politesse est également très souvent relevée comme une caractéristique fortement positive chez ces jeunes. Pour les élèves et les enseignants, l'élément convergent se situe sur le plan de l'estime de soi et de la confiance de l'élève. Tous sont unanimes pour dire que ces deux traits caractéristiques évoluent considérablement entre l'entrée et la sortie du CFER, soit généralement deux ans.

Pour plusieurs jeunes, les apprentissages réalisés en contexte CFER sont peu transférables. Pourtant, chez les enseignants, ces apprentissages sont catalogués de « transversaux » et donc possiblement transférables dans plusieurs situations.

Pour ce qui est des résultats divergents, ils se libellent notamment en matière du sens accordé à l'idée de « travailleur productif ». Pour une entreprise qui souhaite faire des profits, cette productivité n'est pas à négliger et certains jeunes employés répondent plus ou moins à leurs critères. Une autre divergence est relevée entre l'opinion des jeunes et celle des enseignants. Pour plusieurs jeunes, les apprentissages réalisés en contexte CFER sont peu transférables. Pourtant, chez les enseignants, ces apprentissages sont catalogués de « transversaux » et donc possiblement transférables dans plusieurs situations. Quant aux divergences entre les sujets d'une même catégorie, nous souhaitons mettre en lumière le rôle que les employeurs s'accordent : dans certains cas, ils sont de simples employeurs, tandis que dans d'autres, ils ont l'impression d'aider quelqu'un, d'offrir une formation complémentaire à celle de l'école.

Enfin, l'analyse et l'interprétation des résultats laissent transparaître que les communications avec les patrons sont plutôt rares (dépendamment de la responsabilité de l'enseignant/attribution de tâches). Ces liens sont très variables d'un CFER à l'autre. Bref, une fois que l'élève a quitté, le suivi est peu ou pas assuré, et ce, même si la majorité des enseignants souhaiteraient y participer.

Au dire des employeurs, l'honnêteté et la politesse semblent être une « marque de commerce » des jeunes en provenance des CFER, favorisant ainsi leur insertion socioprofessionnelle.

Dans l'ensemble, la recherche des points de convergence et de divergence montre que l'élève se voit souvent comme quelqu'un de « rapide » et capable de planifier des tâches. Dans bien des cas, l'enseignant apporte la nuance à savoir qu'un sujet donné est « rapide » selon ses capacités. Quoique variable selon les employeurs et les élèves, la caractérisation de l'élève par l'employeur est souvent différente de la propre perception de l'élève et un peu différente de celle de l'enseignant. Il est évident que l'enseignant connaît plus l'élève que l'employeur, ce dernier le côtoyant depuis un an, parfois depuis à peine quelques mois. La relation employeur-élève, enseignant-élève n'est pas la même selon la plupart des sujets rencontrés. Ce qui caractérise les élèves des CFER, comparativement à d'autres jeunes, s'exprime notamment à travers leur efficacité et leur politesse. La très grande majorité des employeurs sont d'ailleurs d'accord sur ce dernier point, ce qui constitue un point de convergence important. Au dire des employeurs, l'honnêteté et la politesse semblent être une « marque de commerce » des jeunes en provenance des CFER, favorisant ainsi leur insertion socioprofessionnelle.

Rôle conseil

Du côté des jeunes, l'appréciation envers leur employeur se résume aux conseils, à l'écoute, à la disponibilité, mais aussi aux compliments. Cette dernière remarque veut faire écho à des résultats obtenus dans des études portant sur le transfert en situation de formation en entreprise (Taylor, 1998). Selon cette étude, plus le formateur s'intéresse aux employés, les accompagne, les soutient, les complimente..., plus grandes sont les chances de réutiliser des savoirs une fois la formation complétée.

Critères d'embauche

Pour les enseignants, l'assiduité, la ponctualité, l'autonomie, la productivité et l'honnêteté figurent parmi les critères les plus importants. Pour les employeurs, les critères sont sensiblement les mêmes. Certains, dont le sujet (22a1), ajoutent le bilinguisme, la courtoisie et la capacité à communiquer comme critères d'embauche. D'autres parlent plutôt de « maturité » et « d'attitudes au travail » (13d5, 13f2, etc.).

La section précédente s'est attardée à présenter des résultats tirés d'activités qui, en principe, se font déjà ou qui sont partie intégrante du curriculum CFER. Dans une optique d'amélioration continue des pratiques pédagogiques relatives au transfert des apprentissages, nous avons amené les sujets à parler de métiers qu'ils aimeraient faire, une sorte de projection dans le futur. Malgré le fait que plusieurs paraissent bien dans leur emploi actuel, il semble que le rêve de poursuivre d'autres études et/ou d'occuper un emploi soit encore présent. L'élève (11e5) envisage devenir « conducteur de *van* [camion poids lourd] ». Il précise en ajoutant : *Ça prend un secondaire 4 et le cours se donne à Québec*. Un autre parle d'aller suivre un cours de massothérapeute (21a3). L'intérêt ici, du moins pour nous, est que les jeunes ont encore des aspirations, qui plus est, à leur niveau, ce qui pourrait notamment s'expliquer par la réussite et les retombées d'un programme tel que « Mieux se connaître pour mieux se concevoir » tiré du programme CFER.

Intérêt pour le taux de placement

Près de la moitié des enseignants rencontrés semblent avoir une assez bonne idée du taux de placement des élèves et du niveau de rétention. Plusieurs exposent des statistiques à partir des données recueillies de façon plus ou moins formelle selon le cas. Ainsi, dans certains cas, le taux de placement serait de 70 % (22c4), alors que dans d'autres cas, il serait plutôt de 33 % (emploi à court terme), 33 % (emploi à long terme) et de 33 % (sans emploi). Eu égard aux statistiques de chacun des CFER, tous s'entendent pour dire qu'ils ont un intérêt pour le taux de placement et semblent vouloir y accorder plus de temps dans les années à venir (statistiques à l'ordinateur, meilleur suivi, sondage, questionnaire, liste téléphonique, etc.).

Discussion-conclusion

Il revient donc à l'école de se préoccuper du développement socioaffectif des élèves, de promouvoir les valeurs qui sont à la base de la démocratie et de veiller à ce que les jeunes agissent, à leur niveau, en citoyens responsables.

En nous appuyant sur nos résultats, nous constatons que l'ÉCOLE, et plus particulièrement les CFER, est appelée plus que jamais à jouer un rôle d'agent de cohésion en contribuant à l'apprentissage du « vivre-ensemble » et à l'émergence chez les jeunes d'un sentiment d'appartenance à la collectivité. Elle constitue une communauté où le développement de l'autonomie et l'identification à des groupes de référence sont perçus comme des impulsions à canaliser pour la poursuite de leur scolarité. L'école cherche ainsi à prévenir en son sein les risques d'exclusion dont la menace est d'autant plus réelle au secondaire que les adolescentes et adolescents expriment parfois leur besoin d'affirmation de soi par le rejet de l'autre. Il revient donc à l'école de se préoccuper du développement socioaffectif des élèves, de promouvoir les valeurs qui sont à la base de la démocratie et de veiller à ce que les jeunes agissent, à leur niveau, en citoyens responsables. Ceci est particulièrement important pour les jeunes du « cheminement particulier » qui, à court terme, s'apprentent à jouer un rôle actif comme travailleurs et citoyens.

Par conséquent, le travail en entreprise CFER représente, selon nous, une situation authentique et signifiante. Il permet aux élèves d'apprendre dans un contexte qui ressemble à celui de la vraie vie, ce qui nous amène à penser que l'écart séparant le CFER du travail est moindre qu'entre l'école traditionnelle et le travail. Ainsi, le caractère « transversal » d'un CFER devrait, en principe, favoriser l'établissement de liens entre celui-ci et le marché du travail. Or, nos analyses permettent de constater que la plupart des élèves établissent peu de liens entre ce qu'ils ont appris au CFER et ce qu'ils font dans le magasin, l'usine ou l'entreprise. Nous émettons l'hypothèse que ces élèves ont une « compréhension de surface » du rôle et de l'importance de ces apprentissages. D'un autre point de vue, nous pourrions croire qu'ils n'ont pas appris ou ne peuvent décontextualiser (au CFER) pour recontextualiser sur le marché du travail. Lorsque nous avons demandé aux élèves d'identifier des ressemblances entre le CFER et le travail qu'ils effectuaient, les liens de surface se sont manifestés ainsi : travail manuel, travail physique, classement, triage, etc. Seulement dans certains cas précis, les liens (transfert rapproché) sont clairement établis. Il peut s'agir par exemple de la conduite du chariot-élévateur (appris en contexte CFER, puis réutilisé en usine).

Nos résultats de recherche contribuent ainsi à faire écho aux pratiques pédagogiques du modèle CFER quant aux potentialités en matière d'employabilité, de citoyenneté et de transfert des apprentissages. Même si le curriculum CFER permet un rapprochement avec le monde du travail, il n'en demeure pas moins que des améliorations pourraient encore être apportées.

La similitude entre l'activité de perfectionnement et le milieu de travail est un facteur qui occupe une place importante dans les réflexions et les discussions sur le transfert des apprentissages. En accord avec certains résultats de recherche, dont ceux de Pilon (1993) et de Taylor (1998), nous réaffirmons que l'employeur joue ou devrait jouer un rôle complémentaire ou de « relayeur » à celui de l'enseignant.

Dans le processus de transfert des apprentissages, le rôle de supervision et d'accompagnement, tant de la part des enseignants que des employeurs, semble être important afin de permettre aux apprenantes et apprenants de devenir plus conscients du cheminement qu'ils ont fait, des transformations et des changements qu'ils ont vécus.

Dans le processus de transfert des apprentissages, le rôle de supervision et d'accompagnement, tant de la part des enseignants que des employeurs, semble être important afin de permettre aux apprenantes et apprenants de devenir plus conscients du cheminement qu'ils ont fait, des transformations et des changements qu'ils ont vécus. Cet encadrement favorise le rappel des apprentissages, permet le maintien d'un certain intérêt et de certaines intentions de transfert et assure la supervision de la réalisation des différents projets de transfert des apprentissages. Un encadrement soutenu et personnalisé du jeune permettrait d'identifier les particularités de chaque expérience vécue et par le fait même, les difficultés rencontrées par chaque acteur. Cette expérience variant d'une personne à l'autre ne peut être qu'une façon de garantir le transfert positif des apprentissages. Un tel encadrement tiendrait compte de l'idiosyncrasie c'est-à-dire une « disposition personnelle particulière à réagir à l'action des agents extérieurs » dans le cadre du processus de transfert des apprentissages.

Malgré certains résultats mitigés obtenus à partir des outils développés, cette recherche demeure féconde parce qu'elle propose un nouveau regard sur le processus même du transfert en tant que mécanisme pour favoriser l'apprentissage, ou en tant que moyen pour favoriser l'employabilité des jeunes. Les résultats de cette recherche vont finalement plus loin que les intentions de départ qui visaient une exploration des situations de transfert découlant de la pédagogie CFER. Les résultats nous sensibilisent à des facteurs d'importance dont il faudrait tenir compte dans de prochaines études. Enfin, les résultats de cette étude se répercutent au-delà de la recherche scientifique. Le monde scolaire, dont le Réseau québécois des CFER, peut bénéficier de nos conclusions pour améliorer le transfert des apprentissages, pour viser une plus grande réussite et pour mieux préparer les élèves à leur insertion socioprofessionnelle.

Références bibliographiques

- ANGERS, M. (1996). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines* (2^e éd.). Anjou : Éditions CEC.
- BABY, A. LAMOTHE, D., LARUE, A., OUELLET, R. et PAYEUR, C. (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., PAYEUR, C. et OUELLET, R. (1996). *La nouvelle filière de formation aux métiers semi-spécialisés pour les jeunes du secondaire : une expérimentation de l'alternance travail-études*. Québec : CRIRES, Université Laval.

- BALDWIN T. et FORD, J. (1988). Transfer of training. A Review and Directions for Future Research. *Personnel psychology*, 41 (1), p. 63-105.
- BARDIN, L. (2001). *L'analyse de contenu* (10^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- BROOKS, L. W. et DANSEREAU, D. F. (1988). Effects of Structured Schema Training and Text Organization in Expository Prose Processing. *Journal of Educational Psychology*, 75, p. 811-820.
- BOUTET, M. (2003). L'éducation relative à l'environnement pour vaincre l'exclusion des jeunes en difficulté, dans N. Rousseau et L. Langlois (Dir.), *Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes. Vers des modalités d'intervention actuelles et novatrices*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, p. 63-84.
- BROAD, M. L. et NEWSTROM, J. H. (1992). *Transfer of Training : action-packed strategies to ensure high payoff from training investments*. Don Mills : Reading Mass.
- CAFFARELLA, R. S. (2002). *Planning programmes for adult learners. A Practical guide for educators, trainers, and staff developers* (2^e éd.). San Francisco : Jossey-Bass.
- CAMPBELL, D. T. (1988). *Methodology and Epistemology for Social Science : selected paper*. Chicago : University of Chicago Press.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*. Avis au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Éducation. Sainte-Foy : Gouvernement du Québec.
- CORMIER, S. M. (1984). *Basic Processes of Learning, Cognition and Motivation*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates.
- ELLIS, H. C. (1965). *The Transfer of Learning*. New York : Macmillan.
- GICK, M. L. et HOLYOAK, K. J. (1987). The Cognitive Basis Knowledge Transfer, dans S. M. Cormier et J. D. Hagman (Éds), *Transfer of Learning, Contemporary Research and Applications*. San Diego : Academic Press, p. 9-46.
- GIRARD, I. (1994). *Étude du transfert de l'apprentissage manifesté au travail par des changements d'attitude et de comportement tels que perçus par les participants à la suite d'un programme de formation sur mesure en gestion*. Essai de maîtrise en administration. Université Laval, Québec.
- GRAWITZ, M. (1996). *Méthodes des sciences sociales* (10^e éd.). Paris : Dalloz.
- GUBA, E.G. et LINCOLN, Y. S. (1989). *Naturalistic Inquiry*. Thousand Oaks : Sage Pub.
- JONNAERT, P. (2002a). *Compétences et socioconstructivisme. De nouvelles références pour les programmes d'études*. Texte de conférence présenté aux journées nationales du MEQ au printemps.

- JONNAERT, P. (2002b). Une notion tenace, dans J.-F. Tressol (Coord.), *Cahiers pédagogiques*, 408, p. 11-12.
- KARSENTI, T. et SAVOIE-ZAJC, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- LAFRENIÈRE, J. (1999). *Étude de la perception des intervenants en formation chez Sécal, relativement au transfert des compétences chez les travailleurs*. Mémoire de maîtrise. Université du Québec à Chicoutimi.
- LANGLOIS, L. (2003). Étude exploratoire d'un établissement CFER : portrait d'une culture transformée par une crise organisationnelle, dans N. Rousseau et L. Langlois, L. (Dir.), *Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes : vers des modalités d'intervention actuelles et novatrices*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, p. 35-62.
- MENDELSON, P. (1994). *Le transfert des connaissances*. Conférence à l'Université de Lyon II.
- OUELLETTE, M. (2000). *Élaboration et implantation d'un programme d'enseignement de stratégies d'apprentissages auprès d'élèves de la 9^e année en sciences sociales*. Thèse de doctorat. Université du Québec à Montréal.
- PILON, J.-M. (1993). *Le transfert des apprentissages suite à une activité de perfectionnement au sein des organisations : approche constructiviste et interactionniste*. Thèse de doctorat. Université du Québec à Rimouski.
- REY, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF éditeur.
- ROUSSEAU, N. (février-mars 2004). Le centre de formation en entreprise et récupération : vers une plus grande participation sociale des jeunes ayant des difficultés d'apprentissage et d'adaptation. *Vie pédagogique*, n° 130, p. 40-43.
- ROUSSEAU, N. et BÉLANGER, S. (2004). Dix conditions essentielles à la mise en place d'une école inclusive, dans N. Rousseau et S. Bélanger (Dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- ROUSSEAU, N., SAMSON, G. et TÉTREAULT, K. (2006). Integrating high school dropouts. The experience of Quebec's CFER work/study program. *In Roads (The Canadian Journal of Opinion)*, n° 19, p. 54-61.
- SAMSON, G. (2005). *Transfert des apprentissages et réussite scolaire : recherche exploratoire auprès d'élèves fréquentant un CFER (Volet I : Activité caravane)*. Rapport de recherche inédit. Université du Québec à Trois-Rivières.
- TAYLOR, M. C. (1997). *Transfert d'apprentissage : la planification des programmes d'éducation efficaces en milieu de travail*. Le Secrétariat, Multiculturalisme et Citoyenneté, Canada.
- TAYLOR, M. (1998). *Partenaires dans le transfert d'apprentissage*. Manuel à l'intention des formateurs et formatrices en milieu de travail.

TESCH, R. (1990). *Qualitative Research : Analysis Types and Software Tools*.
New York : Falmer Press.

VAN DER MAREN, J-M. (1996). *La recherche qualitative peut-elle être rigoureuse?*
Montréal : Maclean-Hunter.