

Valeurs curriculaires, insertion socioprofessionnelle et transfert des apprentissages : le cas des CFER
Curricular values, social and professional integration, and transfer of learning : case study in the CFER
Valores curriculares, inserción socioprofesional y transferencia de los aprendizajes : el caso de los CFER

Ghislain Samson

Volume 35, Number 1, 2009

Avoir des difficultés scolaires importantes à l'école : quelles formules, quel avenir ?

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/029927ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/029927ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Samson, G. (2009). Valeurs curriculaires, insertion socioprofessionnelle et transfert des apprentissages : le cas des CFER. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(1), 133–151. <https://doi.org/10.7202/029927ar>

Article abstract

Semi-structured interviews evaluated both the perceptions of teachers and employers regarding curricular values (commitment, autonomy, discipline, respect and effort). Specifically, we examined the relative importance of the potential influence of these curricular values on transfer in the internship or the workplace and the possible contribution to students' social and professional integration. The results suggest certain conclusions, particularly the difficulties related to social and professional integration and to transfer of learning. It is also noted that the values proposed by the CFER curriculum remain pertinent to both the teachers and the employers.

Valeurs curriculaires, insertion socioprofessionnelle et transfert des apprentissages : le cas des CFER¹

Ghislain Samson, professeur
Université du Québec à Trois-Rivières

RÉSUMÉ • Des entretiens semi-directifs visaient à évaluer les perceptions des enseignants et des employeurs par rapport aux valeurs curriculaires (engagement, autonomie, rigueur, respect et effort). Plus spécifiquement, nous avons examiné l'importance qu'ils accordent à ces valeurs curriculaires, ainsi que leurs perceptions de l'influence éventuelle de ces valeurs sur le transfert en stage ou en milieu de travail et, par ricochet, leur contribution possible à l'insertion socioprofessionnelle des élèves. Les résultats permettent de tirer des conclusions, notamment sur les difficultés reliées à l'insertion socioprofessionnelle et au transfert des apprentissages. Il ressort que les valeurs véhiculées dans le curriculum du Centre de formation en entreprise et récupération (CFER) demeurent très pertinentes aux yeux des enseignants et des employeurs.

MOTS CLÉS • valeurs, insertion socioprofessionnelle, transfert des apprentissages, attitude, comportement.

1. Introduction

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 à suivre un cheminement scolaire régulier (Ministère de l'Éducation du Québec, 2003). Le *Cheminement particulier d'insertion sociale et professionnelle* de type *Centre de formation en entreprise et récupération* (CFER) constitue donc une sorte de trousse de survie qui vise à assurer une préparation minimale à l'entrée dans la vie active et à l'accomplissement du rôle de citoyen. Signalons que les centres de formation en entreprises et récupération sont accessibles aux jeunes qui ont des retards scolaires importants. Appelé à ses débuts *atelier de culture*, le CFER est devenu un modèle de référence en matière d'insertion socioprofessionnelle des jeunes de 16 à 18 ans n'ayant pas complété les études du premier cycle du secondaire. Ces élèves vivent pour la plupart avec des difficultés d'apprentissage et d'adaptation importantes et leur cheminement scolaire est souvent empreint de

1. Ce texte a été produit grâce au soutien financier de la Chaire de recherche Normand-Maurice de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Les résultats sont tirés d'une recherche effectuée grâce à une bourse dans le cadre d'un stage postdoctoral à l'Université du Québec à Trois-Rivières.

nombreux échecs. Globalement, le programme scolaire se divise en trois parties. La première est consacrée à la réussite scolaire des élèves et inclut l'enseignement des langues, des mathématiques et des sciences humaines. La deuxième partie vise le développement personnel des élèves et la prise de conscience de l'environnement social. La troisième partie est dédiée, quant à elle, à la formation à l'emploi à travers l'entrepreneuriat institutionnel dans le domaine du recyclage.

Le cheminement particulier d'insertion sociale et professionnelle de type *Centre de formation en entreprise et récupération*, d'une durée maximale de deux ans, comporte notamment des stages d'initiation et de formation dans les petites entreprises situées à même l'école. 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. Cette entreprise de formation est à la fois une école-usine et une usine-école. L'on y récupère de tout, depuis le papier et le carton jusqu'à la quincaillerie de ligne de grandes entreprises, en passant par les restes de peinture, les vieux ordinateurs, etc.

Selon Lesemann (2004), certains savoirs spécifiques peuvent accroître l'employabilité, voire l'insertion. *Dans l'imprimerie, un pressier expérimenté qui maîtrise les subtilités des interactions entre encres et papiers particuliers n'éprouve pas de difficultés à se trouver un emploi* (Lesemann, 2004, p. 28). Sans conclure que l'employabilité facilite l'insertion socioprofessionnelle, il n'en demeure pas moins que les deux concepts s'influencent mutuellement.

Deux questions orientent cette recherche : 1) *L'insertion socioprofessionnelle des jeunes peut-elle être favorisée si le transfert des apprentissages est encouragé et soutenu par l'enseignant et par l'employeur ?* 2) *Les valeurs véhiculées dans le curriculum du centre de formation en entreprise et récupération contribuent-elles à l'insertion socioprofessionnelle des jeunes et au transfert des apprentissages ?* Cet article tente principalement de répondre à cette deuxième question.

2. Problématique

Qualifié d'innovateur par plusieurs, notamment avec le concept de *tâche globale* (Baby, 2005 ; Rousseau, 2003), le modèle du centre de formation en entreprise et récupération propose une formation scolaire jumelée à une formation en entreprise. Dans la plupart des cas, le jeune peut quitter le CFER après ses deux années de fréquentation régulière pour se diriger vers le marché du travail. Actuellement, aucune étude n'a permis de suivre les jeunes ayant fréquenté les centres de formation en entreprise et récupération, en tentant d'évaluer leur insertion socioprofessionnelle et leur capacité à transférer les acquis du CFER vers le milieu de travail et en prenant comme référentiel les valeurs inscrites au curriculum. D'ailleurs, de récents écrits, dont ceux de Lesemann (2004), soulèvent cette préoccupation de la transférabilité des apprentissages scolaires en stage ou en milieu de travail.

2.1 Insertion sociale et professionnelle des jeunes

En général, les recherches indiquent que les programmes traditionnels d'insertion sociale et professionnelle des jeunes, implantés au niveau secondaire, ont donné jusqu'à ce jour des résultats mitigés: très peu de jeunes ont réussi une insertion sociale qui soit durable (Baby, Payeur et Ouellet, 1996). 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) révèle que les employeurs ont de la difficulté à concevoir leur rôle auprès des jeunes. Le même constat émerge des travaux récents de Rousseau, Samson, Bergeron et Théberge (2007). En effet, l'employeur doit endosser un rôle d'éducateur et composer avec ses aptitudes, ses compétences et ses croyances relatives à son pouvoir de former les jeunes. Pour certains employeurs, leur rôle est celui d'un guide et d'un accompagnateur, alors que pour d'autres, il se limite plutôt à celui de *contrôleur*.

Au terme de cet article et comme nous l'avons précisé, nous souhaitons répondre à un questionnement qui concerne les programmes de formation en insertion sociale et professionnelle des jeunes de type *CFER*, ainsi que les modalités d'insertion socioprofessionnelle destinées à ces jeunes. Mentionnons que cette recherche a été réalisée à la demande du Réseau québécois des centres de formation en entreprise et récupération, qui comprend actuellement plus de 15 centres répartis sur l'ensemble du territoire québécois (www.uqtr.ca/chaire_normandmaurice).

2.2 Objectifs de la recherche

Cette recherche exploratoire a pour objectif de décrire et d'évaluer l'insertion socioprofessionnelle et le transfert des apprentissages d'une clientèle de jeunes fréquentant ou ayant fréquenté un établissement *CFER* au Québec. En fait, il s'agit de décrire et d'évaluer si les cinq valeurs inhérentes au curriculum *CFER*, à savoir l'engagement, l'autonomie, la rigueur, le respect et l'effort, sont importantes pour les enseignants et les employeurs. Du même coup, nous espérons évaluer la contribution potentielle de ces derniers à l'insertion socioprofessionnelle des jeunes et, par ricochet, au transfert des apprentissages en stage ou dans un milieu de travail. Mentionnons que ce qui est prôné par les *CFER* correspond plus ou moins à des valeurs: ces dernières sont tantôt des attitudes, tantôt des finalités éducationnelles.

Dans cet article, nous nous limitons aux perceptions des enseignants et des employeurs quant au potentiel des cinq valeurs définies par le curriculum *CFER*.

3. Contexte théorique

3.1 Définition de la valeur

Le concept ou la notion de valeur revêt un caractère polysémique selon les champs dont la sociologie, l'anthropologie, l'histoire, la psychologie, etc.

Si un certain consensus semble exister quant au « statut » des valeurs dans la société [...], quant à leurs grandes fonctions (intégration, légitimation, définition des orientations à donner à une société, etc.), des divergences apparaissent rapidement au moment d'en proposer une énumération, une typologie (Pronovost et Royer, 2004, p. 3).

Une valeur se définit comme *une qualité, un mérite, une utilité ou l'importance intrinsèque d'une personne, d'une chose, d'un ensemble de savoirs ou d'activités* (Arsenault, Bastien, Fitzback et Therrien, 2000, p. 12). En fait, pour Pronovost et Royer (2003), les valeurs peuvent se regrouper en trois catégories correspondant assez bien aux trois composantes de la définition retenue, à savoir une qualité, un mérite ou une utilité. Il s'agit des valeurs de légitimité faisant référence aux idéaux fondamentaux collectifs dont la famille, le travail, etc. La seconde catégorie représente les valeurs d'action, c'est-à-dire les normes sociales dont l'entraide, la solidarité, la tolérance, la justice, etc. Enfin, la troisième catégorie est appelée *valeurs personnelles*. Elles renvoient à l'identité, à l'image de soi, etc.

Dans la plupart des textes consultés, une valeur est considérée comme le fondement des opinions et des comportements des individus et des groupes. En effet, les valeurs structurent les représentations sociales et orientent les actions. Les valeurs éducatives du CFER reposent *sur une démarche axée sur le sentiment d'utilité sociale. L'objectif est d'amener les exclus à devenir des agents efficaces de développement collectif* (Langlois, 2003, p. 54).

Ainsi,

la valeur est plus qu'une croyance. Elle ne laisse que peu ou pas de place au doute. De ce fait, la valeur transcende de beaucoup l'opinion, cette dernière accordant une grande place à la subjectivité et au doute. Issue d'une mûre réflexion, la valeur s'impose à l'esprit comme une certitude objective et commune à plusieurs êtres humains (Legendre, 2005, p. 1429).

3.2 Le travail comme indicateur

Si certains jeunes voient dans le travail une forme de contrainte sociale, si d'autres croient que l'épanouissement personnel et l'appartenance sociale se trouvent en dehors du marché du travail, il n'en demeure pas moins que pour la plupart, les attentes vis-à-vis du marché du travail restent très grandes. En effet, force est de constater que le travail, en plus de permettre de gagner de l'argent, de survivre et éventuellement d'acheter des biens et de capitaliser, permet aussi de répondre à des besoins d'association et de reconnaissance sociale, en même temps qu'il donne l'occasion à l'individu de se construire et se réaliser à travers ses tâches professionnelles (Pinard, 1994; voir Bourassa et Fournier, 2000, p. 16). Pour le jeune, le travail peut être un indicateur de sa capacité à s'insérer sur le plan social et pro-

fessionnel. L'insertion socioprofessionnelle se définit comme *la capacité, pour un jeune, de prendre sa place dans le monde des adultes, notamment au niveau de l'emploi et des relations sociales qui en découlent*. Une insertion réussie passe notamment par le transfert des acquis vers des situations très différentes et est, dans une large mesure, indissociable de l'émergence de la *forme scolaire traditionnelle* d'éducation (Berthelot, 1983) et du *marché du travail*. En effet, contrairement à l'éducation traditionnelle, qui prépare à vivre *là où l'on a été éduqué*, l'objet de toute scolarisation demeure la préparation des élèves au réinvestissement de leurs acquis dans des contextes variés, hors de l'école, dans des situations de la vie quotidienne, professionnelle, politique, familiale et personnelle. Plus globalement, le transfert des apprentissages est lié à la *mobilité des personnes* et au rythme de *transformation des sociétés*. C'est pourquoi le transfert constitue plus que jamais une préoccupation majeure pour le centre de formation en entreprise et récupération, alors que l'éducation traditionnelle actuelle semble moins s'en soucier.

3. Stratégies de transfert

Une recension des écrits de recherche effectuée par Samson (2004) présente différentes définitions du transfert. Dans bien des cas, elles se ressemblent, faisant référence à l'idée de transformation, de réorganisation et de mobilisation de connaissances ou de savoirs. Bien souvent, ces définitions déterminent que l'apprentissage d'une connaissance est facilité par un apprentissage antérieur provenant d'une activité fort différente, ou encore qu'il s'agit de l'attribution d'un savoir dans un contexte tout autre que celui dans lequel il a été acquis. La plupart de ces définitions ont en commun l'idée du passage d'un état et d'un contexte à un autre état ou contexte, à la condition que certains paramètres soient respectés (Samson, 2006). Le transfert vise à mobiliser les acquis antérieurs (à partir de trois types de connaissances) provenant des mathématiques et à les réutiliser de façon fonctionnelle et judicieuse dans un problème en sciences (Samson, 2004). La définition du transfert des apprentissages retenue ici s'appuie sur les écrits de Tardif (1999) et de ses collaborateurs (Tardif et Meirieu, 1996; Tardif et Presseau, 1998).

Ainsi, ces auteurs suggèrent une stratégie en trois points. Il s'agit, premièrement, d'ancrer fermement les connaissances à acquérir (contextualisation), puis de multiplier les situations similaires permettant de recontextualiser les mêmes connaissances, appréciant ainsi leur utilité et leurs applications dans une variété de problèmes. Enfin, la décontextualisation vise à permettre une abstraction et une généralisation des connaissances et compétences acquises, de façon à pouvoir les recombinaisonner et les exploiter à nouveau, par la suite, dans des contextes différents.

Pour exercer un transfert optimal des apprentissages, 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 adolescents ou des adultes qu'ils deviendront. De telles situations ne sont pas plus *réelles* que les situations scolaires

classiques, mais elles donnent l'illusion de ne pas être créées et contrôlées par l'école, ce qui fait toute la différence.

En transposant certains résultats de recherche sur le transfert des apprentissages en contexte CFER de l'école au stage ou au milieu de travail (voir notamment Samson, 2006; Samson et Rousseau, 2006), nous osons prétendre que l'encouragement, la confiance face à l'apprentissage, la motivation et le temps investi par les élèves du centre de formation en entreprise et récupération pourraient avoir une incidence positive sur la réussite et la durabilité de leur insertion socioprofessionnelle de même que sur le transfert des apprentissages. Inversement, nous croyons que des occasions insuffisantes, en classe, en stage ou en milieu de travail, de mettre en pratique les acquis *transférables* constitueraient un obstacle pour l'élève fréquentant ou ayant fréquenté un établissement CFER.

3.4 Formation et transfert

Depuis le début des années 1980, l'avancement des connaissances à propos du style de formation favorisant le transfert provient principalement des connaissances en psychologie cognitive, spécialement au chapitre du processus de cheminement de pensée des apprenants (Brooks et Dansereau, 1988; Campbell, 1988; Cormier, 1984, 1987; Gick et Holyoak, 1987; Perkins et Salomon, 1996). Contrairement à l'approche adoptée par le *modelage comportemental* (*behavior modeling*), la psychologie cognitive permet d'apporter une meilleure compréhension du processus cognitif favorisant le transfert lorsqu'il est question des programmes de formation dont les attitudes et les habiletés à développer sont de nature complexe.

Pour Caffarella (2002, p. 195-196), les quatre clés du transfert des apprentissages (*transfer of learning*) ou stratégies d'application (*applications strategies*) sont :

- 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 apprenants leur permettant de découvrir de nouvelles habiletés dans leurs propres milieux ou dans des lieux similaires;*
 - 3) *fournir des occasions aux apprenants de développer des plans d'applications spécifiques;*
 - et 4) *assurer une assistance pour le transfert des apprentissages (par exemple, en offrant de l'accompagnement, des cours de révision et du mentorat).*
- [traduction libre]

Ainsi, la similitude entre les activités de travail à l'école et celles rencontrées dans un stage ou au travail est un facteur qui occupe une place importante dans les réflexions et les discussions sur le transfert des apprentissages. Ce facteur a été l'un des premiers à être considéré et étudié scientifiquement, et se trouve à l'origine des premières tendances explicatives du transfert des apprentissages (Pilon, 1993). Malgré le fait que notre article soit centré sur l'importance accordée aux cinq valeurs, il semble donc que le rôle d'accompagnement de l'enseignant et de l'employeur ne soit pas à négliger dans l'insertion socioprofessionnelle des jeunes et dans la capacité de ces derniers à y effectuer du transfert.

3.5 Situation authentique et significative

Il est permis d'affirmer que l'idéal, dans une insertion socioprofessionnelle réussie et durable et, par conséquent, dans l'exercice du transfert, est de reconstituer, durant la scolarité, des situations similaires à celles de l'entreprise. Dans cette perspective, le contexte CFER constitue une formation plus réaliste et plus authentique du monde du travail que les situations scolaires classiques.

Si plusieurs recherches (Baldwin et Ford, 1988; Broad et Newstrom, 1992; Girard, 1994; Lafrenière, 1999) ont porté sur le transfert des apprentissages à la suite d'un perfectionnement, la présente étude s'intéresse à la formation à l'emploi et est destinée aux élèves en insertion socioprofessionnelle en contexte CFER. Le travail à l'école-entreprise se rapproche de ces situations authentiques et significatives, comme en témoigne la figure 1.

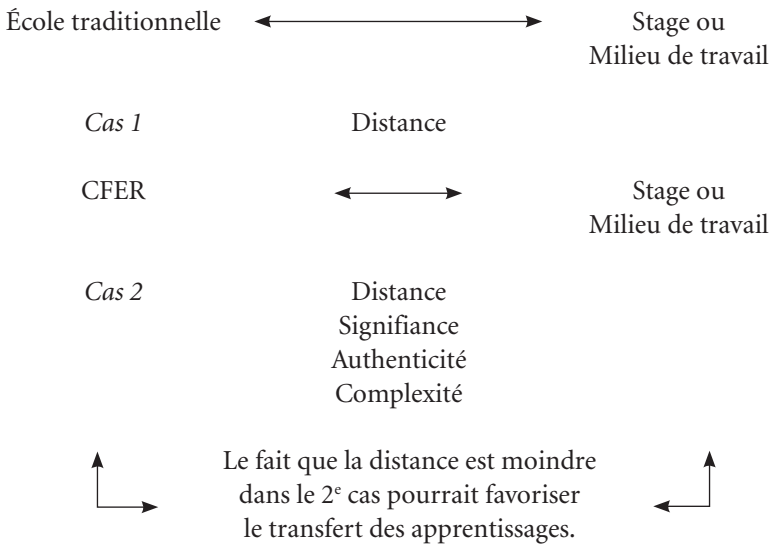


Figure 1. Représentation schématique de la distance séparant l'école traditionnelle du stage ou du milieu de travail

La figure 1 illustre, d'une part, la distance séparant l'école traditionnelle et le milieu de travail (cas 1) et, d'autre part, celle entre le centre de formation en entreprise et récupération et le lieu de stage ou le milieu de travail (cas 2). Ainsi, nous pouvons constater que les expériences de travail vécues par les élèves dans un CFER se rapprochent davantage de ce qu'ils pourront rencontrer dans un emploi futur (milieu de travail). Sans pouvoir avancer que l'insertion socioprofessionnelle y est totale et durable et que le transfert y est nécessairement amélioré, il n'en demeure pas moins vrai que : 1) le caractère significatif des tâches à réaliser, c'est-à-dire le sens accordé par les jeunes ; 2) l'authenticité ou le rapprochement

avec la vie quotidienne; et 3) la complexité, c'est-à-dire les liens organiques entre les différents éléments d'employabilité, peuvent contribuer à l'amélioration du transfert.

3.6 Facteurs favorisant le transfert positif des apprentissages

La recension des écrits de recherche permet d'identifier quatre facteurs généraux qui favorisent un transfert positif des apprentissages en stage ou en milieu de travail. 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; Taylor, 1997). Pour les besoins de l'article, nous limitons notre analyse au rôle de l'enseignant et de la perception qu'ont les gestionnaires, appelés ici *employeurs*, de différentes dimensions de la formation, notamment celle du transfert en milieu de travail.

Tout en poursuivant cette préoccupation pragmatique, la présente recherche accorde une place centrale à l'élève tout au long du processus de transfert des apprentissages (pendant et après sa formation au centre de formation en entreprise et récupération). Cette centration sur l'expérience des élèves permettra d'identifier, tout au long du processus, les conditions qui facilitent ou non l'insertion socio-professionnelle et le transfert des apprentissages, ainsi que leur apport dans l'expérience des participants (enseignants et employeurs), comme le perçoivent ces derniers.

4. Méthodologie

Le modèle de l'évaluation répondante de Guba et Lincoln (1989) a été retenu à des fins méthodologiques. 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. Dans le présent article, nous ne présenterons que les résultats des enseignants et des employeurs.

De nature qualitative, les résultats tirés d'entretiens semi-directifs (Boutin, 1997; Gauthier, 2004) y sont donc exposés. Les résultats proviennent d'un échantillon constitué de sujets appartenant à deux groupes: soit huit enseignants des CFER et douze employeurs (contremaître, propriétaire, gérant, etc.) de milieux variés. C'est ainsi qu'entre les mois d'octobre 2004 et janvier 2005, nous avons rencontré les participants des deux groupes afin de relever leurs perceptions concernant l'apport des valeurs véhiculées par les centres de formation en entreprise et récupération, la problématique de l'insertion socioprofessionnelle des jeunes et le transfert des apprentissages en stage ou en milieu de travail.

Dans cette recherche exploratoire descriptive (Gohier, 2000, cité dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2000; Van der Maren, 1995), nous nous sommes limité à dresser

un portrait de la situation qui prévaut dans le contexte particulier des CFER et pour certaines entreprises seulement.

4.1 Outil de collecte de données

En l'absence d'outils pertinents pour répondre aux objectifs de cette recherche, nous avons élaboré nos propres instruments. Pour bien décrire la contribution potentielle des valeurs dans l'insertion socioprofessionnelle et dans le transfert des apprentissages en contexte CFER, nous avons recouru à un entretien de type semi-directif.

Le guide d'entretien utilisé a été validé selon la procédure habituelle 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 participants (Gauthier, 2004). La première version du guide a été modifiée à la suite de suggestions de deux chercheurs du domaine. La version finale du guide d'entretien comporte trois grandes sections. La première regroupe des questions d'ordre général relatives au rapport à l'école. La deuxième section est composée de questions portant plus spécifiquement sur la pédagogie CFER, incluant les valeurs; et enfin, la troisième section est consacrée à des items liés à l'insertion socioprofessionnelle et au transfert des apprentissages, plus particulièrement en milieu de travail.

4.2 Sélection et définition de la population à l'étude

La sélection des centres participants s'est effectuée en collaboration avec le réseau québécois des centres de formation en entreprise et récupération. Ainsi, six centres volontaires ont participé à la recherche. Quant aux employeurs, ils ont été contactés par l'intermédiaire de chacun des établissements.

4.3 Déroulement de l'entretien

Les employeurs étaient invités à rencontrer le chercheur sur leur lieu de travail selon les disponibilités et les horaires de chacun. Ces lieux étaient très variables, allant d'une boutique de mode, en passant par un garage de mécanique automobile, une industrie de matériaux composites de même qu'une mine d'or. Pour la plupart des sujets, l'entretien se déroulait pendant les heures de travail. Nous avons rencontré tous les enseignants dans leurs centres respectifs. En moyenne, les entretiens ont duré 35 minutes pour les employeurs, et 42 minutes pour les enseignants. Comme l'exigent les critères de déontologie, les noms des CFER et des participants ont été remplacés par un code alphanumérique afin de respecter la confidentialité.

4.4 Procédure de collecte de données

Nous avons procédé à un enregistrement audio des entretiens, et ce, afin de compléter la prise de notes. Chaque entretien a été analysé à partir des *verbatim* et des notes prises par le chercheur. Considérant le nombre limité de sujets, aucun logiciel d'analyse qualitative n'a été nécessaire.

5. Modalités d'analyse

5.1 Analyse des données fournies par les entretiens

Les analyses effectuées sont basées sur une analyse de contenu (Bardin, 2001). Pour espérer atteindre nos objectifs de recherche, la démarche retenue pour l'analyse des entretiens des 20 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 a été codé par le chercheur au moyen d'une grille comprenant des catégories prédéterminées qu'il a lui-même élaborées. Toutefois, il a fallu ajouter d'autres catégories émergentes afin de s'assurer d'une analyse plus fine. L'analyse horizontale, c'est-à-dire entre chacun des participants, s'est poursuivie en comparant entre eux les résultats de l'entretien pour l'ensemble des sujets. À la suite de ces condensations de données, des tableaux de résultats ont été construits et répertoriés.

5.2 Scientificité du codage

La vérification de la fidélité s'est effectuée sur les *verbatim* de certains sujets (20 % du corpus) afin d'assurer la scientificité et la stabilité du codage (catégorisation et répartition des unités de sens). 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 à deux chercheurs externes. Un degré d'accord de 85 % a ainsi été obtenu entre les trois chercheurs. Cette forme de triangulation vise à augmenter le niveau de validité interne de l'étude (Van der Maren, 1996).

6. Résultats

6.1 Rappel

Avant d'exposer les résultats, il convient de rappeler l'objectif de la recherche, soit d'évaluer et de décrire l'insertion socioprofessionnelle et le transfert des apprentissages de jeunes fréquentant ou ayant fréquenté un centre de formation en entreprise et récupération sous l'angle des cinq valeurs définies par le curriculum. Par ailleurs, seuls les résultats portant sur la perception de la contribution potentielle des valeurs sont exposés dans l'article. Ainsi, nos résultats devraient nous permettre de savoir si le transfert des apprentissages constitue un indicateur d'une insertion socioprofessionnelle réussie et durable.

La présentation des résultats s'effectue en quatre temps. Dans un premier temps, nous mettons en parallèle les résultats plus généraux en matière d'insertion socioprofessionnelle et de transfert. Nous avons demandé aux deux groupes d'interviewés de nous dire laquelle des cinq valeurs (l'engagement, l'autonomie, la rigueur, le respect ou l'effort) était pour eux la plus importante, et pourquoi. Ayant de la difficulté à les séparer, donc à choisir, plusieurs se sont contentés de dire que les

cinq étaient très importantes. Néanmoins, certains enseignants et employeurs en retiennent deux : la rigueur et le respect.

Le tableau 1 expose une portion des résultats tirés de l'analyse des réponses au sujet de l'importance et de l'appréciation des valeurs par les enseignants et par les employeurs.

Tableau 1

Nombre de réponses aux questions sur les valeurs de base du curriculum CFER : points de convergence

	Enseignants N = 8 (Fréquence)	Employeurs N = 12 (Fréquence)
Engagement	1	4
Autonomie	1	4
Rigueur	2	4
Respect	4	7
Effort	1	2

Dans l'ensemble, la recherche des points de convergence et de divergence quant aux valeurs de base montre que les employeurs (7/12) leur accordent plus d'importance que les enseignants (4/8). Étant donné la taille de l'échantillon, l'importance relative des valeurs est exprimée en fréquence. Quoi qu'il en soit, le respect demeure la valeur qui semble ressortir davantage (11/20) : *le respect des clients, le respect des choses et de la marchandise, le respect des autres employés*, selon un employeur (23c3).

Pour la suite des résultats, nous présentons, tout d'abord, ceux qui concernent la pertinence des valeurs prônées par le curriculum CFER, suivis de ceux qui portent sur l'insertion socioprofessionnelle des jeunes des centres de formation en entreprise et récupération, et finalement, ceux qui découlent du transfert des apprentissages entre l'école et le stage ou le milieu de travail.

6.2 Pertinence des valeurs

Qu'il s'agisse des enseignants ou des employeurs, plusieurs ne voulaient ou ne pouvaient dissocier les cinq valeurs de base. Pour des employeurs (13d5, 13e1, 13e3, 23c3), le travail en entreprise CFER permet le développement d'une certaine autonomie, ce qui favorise l'insertion socioprofessionnelle. Qui plus est, le respect passe par la ponctualité :

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 (13e3).

Pour le tiers des employeurs, le respect, au sens large du terme, demeure et doit demeurer la principale valeur à promouvoir auprès des jeunes en insertion socio-professionnelle.

6.2 Insertion socioprofessionnelle des jeunes

Les enseignants, comme les employeurs, qualifient de très bonne l'insertion socio-professionnelle des élèves issus des centres de formation en entreprise et récupération. La politesse et la ponctualité sont aussi deux valeurs qui ressortent. Globalement, les employeurs (88 %) accordent une grande importance à la ponctualité, à la santé et à la sécurité, de même qu'à l'organisation du lieu de travail; ces facteurs pourraient faciliter l'insertion du jeune dans l'entreprise.

6.3 Transfert des apprentissages du contexte CFER au milieu de stage/travail

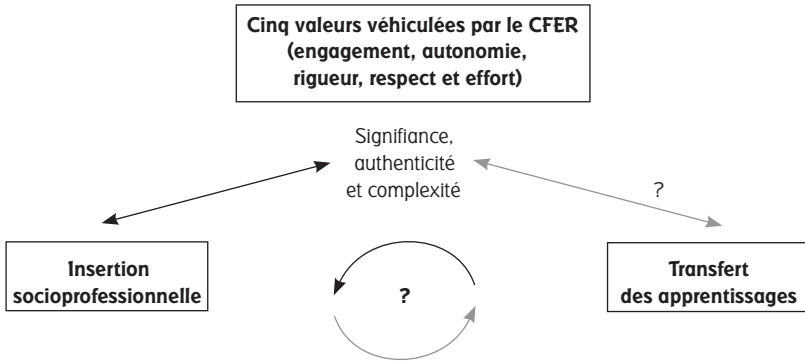
Selon la plupart des enseignants rencontrés, tous les postes de travail en entreprise CFER devraient contribuer au transfert des apprentissages en milieu de travail, car ce sont des postes signifiants et bien réels. Aucun résultat ne nous permet cependant de conclure que les cinq valeurs influencent ou contribuent au transfert des apprentissages.

L'un des résultats les plus probants en matière de transfert des apprentissages et venant appuyer ceux de Baby, Lamothe, Larue, Ouellet et Payeur (1995) se situe au niveau de la perception du rôle de l'employeur, qui semble très variable d'un endroit à l'autre. Dans certains cas, les employeurs perçoivent ces jeunes comme des employés *comme les autres*, alors que d'autres reconnaissent leurs limites et leurs différences, et se voient comme des accompagnateurs qui leur offrent un soutien plus important et une formation complémentaire à celle du centre de formation en entreprise et récupération. Dans ce contexte, la notion de *productivité* prend un tout autre sens!

7. Analyse et interprétation des résultats

Dans la présente section, nous tentons d'apporter un éclairage nouveau sur la contribution potentielle des valeurs véhiculées par le curriculum CFER quant à l'insertion socioprofessionnelle des jeunes et au transfert des apprentissages.

En ce qui concerne la convergence des réponses obtenues entre les enseignants et les employeurs, soulignons au passage la difficulté générale à dissocier les cinq valeurs de base afin d'en identifier la plus importante. Pour ce qui est des résultats divergents entre ces deux catégories, ils se situent notamment au niveau de la perception du rôle de soutien et d'accompagnement des jeunes. Les enseignants ayant travaillé pendant deux ans avec ces jeunes se disent davantage en mesure de connaître leurs besoins. De plus, il ressort que la méconnaissance du programme CFER et du jeune en particulier pourrait nuire au rôle que s'attribue l'employeur dans son accompagnement et sa supervision. La figure 2 nous permet de reprendre les principaux résultats dans une représentation schématique qui illustre la contribution potentielle des valeurs à l'insertion socioprofessionnelle ou au transfert des apprentissages en contexte d'entreprise (en stage ou en milieu de travail).



Légende explicative : le point d'interrogation questionne les liens possibles entre les deux blocs.

Figure 2. Modélisation de la relation entre les trois objets à l'étude

En examinant la modélisation ci-dessus, il ressort que les cinq valeurs contribuent à l'insertion harmonieuse des jeunes des centres. Cependant, il est difficile d'évaluer le soutien de l'enseignant et de l'employeur dans l'actualisation de ces mêmes valeurs. Par ailleurs, nos résultats ne semblent pas démontrer la contribution des cinq valeurs au transfert des apprentissages. Certes, le transfert peut certainement aider à une meilleure insertion socioprofessionnelle, mais il reste difficile de savoir si l'insertion contribue au transfert des apprentissages.

Comme le souligne Assogba (2005), les valeurs ne peuvent être observées directement, ce qui rend difficile leur traitement dans une recherche. Les résultats s'appliquent au contexte des centres de formation en entreprise et récupération québécois et ne peuvent être généralisés, considérant le nombre limité de participants, à savoir huit enseignants et douze employeurs.

8. Discussion et conclusion

Si notre but ultime demeure celui de décrire et d'évaluer la situation de l'insertion des jeunes en difficulté, notamment par une amélioration du transfert des apprentissages, il importe de se questionner à propos des cinq valeurs qui guident les enseignants des centres de formation en entreprise et récupération. Elles sont certes pertinentes et nécessaires et leur apport n'est pas à négliger ou à remettre en cause, mais peuvent-elles suffire?

Nous formulons deux observations qui nous apparaissent particulièrement porteuses et intéressantes. La première concerne le rôle et la place occupés par la culture entrepreneuriale de ces jeunes qui, pendant deux ans, sont constamment imprégnés du contexte de l'entrepreneuriat. D'ailleurs, les valeurs curriculaires des centres de formation en entreprise et récupération sont très près des valeurs entrepreneuriales (Samson et Bergeron, 2006). La seconde, de nature réflexive, met en question l'arrivée récente des nouveaux programmes au deuxième cycle du secondaire, notamment en matière de formation à l'emploi. Pour faire suite aux

modifications apportées au régime pédagogique du secteur des jeunes (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007a, b et c), le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport offrira, à l'automne 2008, trois parcours : dont le *Parcours de formation générale*, le *Parcours de formation générale appliquée* et le *Parcours de formation axée sur l'emploi*.

Cependant, à l'intérieur du parcours *Formation axée sur l'emploi*, dans le programme *Formation préparatoire au travail*, l'élève n'aura pas atteint les objectifs de formation du primaire ni en langue d'enseignement, ni en mathématiques. Quant au programme de *Formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé*, il sera réservé aux élèves n'ayant obtenu aucune unité du premier cycle du secondaire dans ces mêmes matières.

De plus, à part l'écrit de Rousseau (2003), dans lequel les cinq valeurs sont définies, le curriculum CFER n'est pas très bien défini en matière d'engagement, d'autonomie, de rigueur, de respect et d'effort ; il semble que les nouveaux programmes de formation du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007a, 2007b et 2007c) mettent en relief ces valeurs privilégiées par le Réseau québécois des centres. Ces valeurs paraissent en effet très importantes dans les nouveaux programmes de formation axée sur l'emploi : 1) la *Formation préparatoire au travail* – dont le domaine du développement professionnel avec la préparation au marché du travail, la sensibilisation au monde du travail et l'insertion professionnelle, ainsi que le domaine du développement personnel – dont l'autonomie et la participation sociale (particulièrement riche avec les valeurs prônées) et 2) la *Formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé* – dont le domaine du développement professionnel avec la préparation au marché du travail et la préparation à l'exercice d'un métier semi-spécialisé.

Si nous pouvons nous réjouir de l'arrivée de ces nouveaux programmes quant aux valeurs à développer auprès des jeunes pour contribuer à leur insertion socio-professionnelle, il appert que c'est une tout autre chose quant à la place accordée au transfert des apprentissages. Or, contrairement aux autres programmes du Parcours de formation générale et du Parcours de la formation générale appliquée, il semble que le transfert ne soit pas au cœur de ces devis ministériels. Pourtant, des recherches sur le transfert des apprentissages entre l'école et le lieu de stage ou le milieu du travail (Samson, 2006 ; Samson et Rousseau, 2006) tentent de démontrer que le transfert doit être favorisé par les enseignants... Alors, est-ce à dire que ces programmes sont voués à l'échec en matière de transfert des apprentissages entre l'école et le stage ou le milieu de travail ? Et si le transfert des apprentissages était un indicateur d'une insertion socioprofessionnelle réussie et durable ? Comme l'échantillon est relativement petit, il serait difficile de prétendre à une généralisation.

Heureusement, une mince lueur d'espoir se trouve dans le *Guide d'organisation de stages en milieu de travail* du Parcours de formation axée sur l'emploi (Insertion professionnelle et préparation à l'exercice d'un métier semi-spécialisé [Ministère

de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007d]). Dans ce guide, il est écrit que *seront considérés le partage et le transfert des apprentissages dans la planification de l'intervention en insertion professionnelle et en préparation à l'exercice d'un métier semi-spécialisé* (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007d, p. 13). Autrement dit, les concepteurs du MÉLS s'attendent à ce que, dans le cadre du nouveau *Parcours*, plus que jamais, l'enseignant puisse jouer un rôle important dans le transfert des apprentissages entre l'école et le travail, ce qui pourrait favoriser l'insertion des jeunes.

ENGLISH TITLE • Curricular values, social and professional integration, and transfer of learning: case study in the CFER

SUMMARY • Semi-structured interviews evaluated both the perceptions of teachers and employers regarding curricular values (commitment, autonomy, discipline, respect and effort). Specifically, we examined the relative importance of the potential influence of these curricular values on transfer in the internship or the workplace and the possible contribution to students' social and professional integration. The results suggest certain conclusions, particularly the difficulties related to social and professional integration and to transfer of learning. It is also noted that the values proposed by the CFER curriculum remain pertinent to both the teachers and the employers.

KEY WORDS • values, social and professional integration, transfer of learning, attitudes, behaviour.

TÍTULO EN ESPAÑOL • Valores curriculares, inserción socioprofesional y transferencia de los aprendizajes: el caso de los CFER

RESUMEN • Unas entrevistas semidirectivas apuntan a evaluar las percepciones de los docentes y de los empleadores con relación a los valores curriculares (compromiso, autonomía, rigor, respeto y esfuerzo). De manera más específica, examinamos la importancia que otorgan a estos valores curriculares, así como sus percepciones de la influencia eventual de estos valores sobre la transferencia en la práctica profesional o en el medio laboral y, por consiguiente, su contribución posible a la inserción socioprofesional de los alumnos. Los resultados permiten sacar conclusiones, en particular sobre las dificultades relacionadas con la inserción socioprofesional y la transferencia de los aprendizajes. Se destaca que los valores transmitidos en el currículum del Centro de formación en empresa y recuperación (CFER) se consideran como muy pertinentes en la opinión de los docentes y los empleadores.

PALABRAS CLAVES • valores, inserción socioprofesional, transferencia de los aprendizajes, actitud, comportamiento.

Références

- Arsenault, R., Bastien, R., Fitzback, M. et Therrien, J. (2000). *Reconnaître ses limites pour mieux se concevoir. Guide pédagogique*. Saint-Raphaël (Québec) : Comité pédagogique du Réseau des CFER.
- Assogba, Y. (2003). État de la question sur l'étude des valeurs. Dans G. Pronovost et C. Royer Gauthier (Dir) : *Les valeurs des jeunes*. Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.

- Baby, A. (2005). *Pédagogie des poqués*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- 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, Québec : Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES).
- Baby, A., Payeur, C. et Ouellet R. (1996). *Le cheminement particulier visant l'insertion sociale et professionnelle des 16 à 18 ans: sept études de cas*. Québec, Québec : Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES).
- Baldwin, T. et Ford, J. (1988). Transfer of training. A review and directions for future research. *Personnel psychology*, 41(1), 63-105.
- Bardin, L. (2001). *L'analyse de contenu* (10^e édition). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Berthelot, J.-M. (1983). *Le piège scolaire*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Bourassa, B. et Fournier, G. (2000). Le travail des 18 à 30 ans : vers une nouvelle norme. Dans B. Bourassa et G. Fournier (Dir.) : *Les 18 à 30 ans et le marché du travail quand la marge devient la norme...* Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Broad, M. L. et Newstrom, J. H. (1992). *Transfer of training: action-packed strategies to ensure high payoff from training investments*. Don Mills, Ontario : Reading Mass.
- 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, 811-820.
- Caffarella, R. S. (2002). *Planning programmes for adult learners. A practical guide for educators, trainers, and staff developers* (2^e édition). San Francisco, California : Jossey-Bass.
- Campbell, D. T. (1988). *Methodology and epistemology for social science: selected paper*. Chicago, Illinois : University of Chicago Press.
- Cormier, S. M. (1984). *Basic processes of learning, cognition and motivation*. Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- Cormier, S. M. (1987). The structural processes underlying transfer of training. Dans S. M. Cormier et J. D. Hagman (Dir.) : *Transfer of learning. Contemporary research and applications*. Toronto, Ontario : Academic Press.
- Gauthier, B. (2004). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (4^e édition). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gick, M. L. et Holyoak, K. J. (1987). The cognitive basis knowledge transfer. Dans S. M. Cormier et J. D. Hagman (Dir.) : *Transfer of learning, Contemporary research and applications*. Toronto, Ontario : Academic Press.
- Girard, I. (1994). *Étude du transfert de l'apprentissage manifesté au travail par des changements d'attitudes et de comportements tels que perçus par les participants à la suite d'un programme de formation sur mesure en gestion*. Mémoire de maîtrise inédit, Université Laval, Sainte-Foy.

- Gohier, C. (2000). Le cadre théorique. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.) : *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.
- Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (1989). *Naturalistic Inquiry*. Thousand Oaks, California : Sage Pub.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.
- Lafrenière, J. (1999). *Étude de la perception des intervenants en formation chez Sécral relativement au transfert des compétences chez les travailleurs*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Chicoutimi, 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 (Dir.) : *Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes : vers des modalités d'intervention actuelles et novatrices*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Québec : Guérin Éditeur.
- Lesemann, F. (2004). *La formation qualifiante et transférable en milieu de travail : un regard sociologique*. Montréal, Québec : Institut national de la recherche scientifique (INRS), Urbanisation, culture et société.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2003). *Rapport sur l'évaluation du cheminement particulier de formation visant l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de 16 à 18 ans (ISPJ)*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007a). *Parcours de formation axée sur l'emploi. Formation préparatoire au travail. Préparation au marché du travail. Document de travail aux fins de validation*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007b). *Parcours de formation axée sur l'emploi. Formation préparatoire au travail. Autonomie et participation sociale. Document de travail aux fins de validation*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007c). *Parcours de formation axée sur l'emploi. Formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé. Préparation au marché du travail. Document de travail aux fins de validation*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007d). *Guide d'organisation de stage en milieu de travail. Parcours de formation axée sur l'emploi. Insertion professionnelle et préparation à l'exercice d'un métier semi-spécialisé. Document de travail aux fins de validation*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Payeur, C. (2001). Formation, emploi et partenariat : le cas québécois en deux volets. Dans D.-G. Tremblay et P. Doray (Dir.) : *Vers de nouveaux modes de formation professionnelle? Rôle des acteurs et des collaborateurs*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Perkins, D. et Salomon, G. (1996). Learning Transfer. Dans A. Tuijnman (Dir.) : *International encyclopedia of adult education and training*. Oxford, New York : Pergamon Press.

- 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 inédite, Université du Québec à Rimouski, Rimouski.
- Pinard, H. (1994). *Valeurs et représentations des jeunes et des populations étudiantes*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'éducation, Services des études et de la recherche.
- Pronovost, G. et Royer, C. (2003). Les valeurs des jeunes. Dans M. Gauthier (Dir): *Regards sur... la jeunesse au Québec*. Québec, Québec: Presses de l'Université Laval.
- Pronovost, G. et Royer, C. (2004). *Les valeurs des jeunes*. Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N. (2003). *Les centres de formation en entreprise et récupération. Pour une pédagogie émancipatrice*. Sherbrooke, Québec: Éditions du CRP.
- Rousseau, N., Samson, G., Bergeron, G. et Théberge, N. (2007) *L'accompagnement à la formation professionnelle (2006-2008)*. Trois-Rivières, Québec: Chaire de recherche Normand-Maurice.
- Samson, G. (2004). *Étude exploratoire du transfert des connaissances entre les mathématiques et les sciences auprès d'une clientèle de 4^e secondaire*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières.
- Samson, G. (2006). *Transfert des apprentissages et réussite scolaire entourant l'activité CARAVANE. Rapport de recherche n° 3*. Trois-Rivières, Québec: Université du Québec à Trois-Rivières.
- Samson, G. et Bergeron, G. (2006). Entrepreneur en devenir: le cas des élèves des CFER. Communication présentée dans le cadre du Forum d'automne 2006 de la Fondation de l'entrepreneuriat, *Cultiver le goût d'entreprendre à l'école et cueillir les fruits d'une récolte abondante!* Québec, Québec: Organisation internationale de la francophonie.
- Samson, G. et Rousseau, N. (2006). Le CFER: un modèle avant-gardiste? Réforme du curriculum et compétences transversales. *Vie pédagogique*, 138, 1-6.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal, Québec: Éditions Logiques.
- Tardif, J. et Meirieu, P. (1996). Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances. *Vie pédagogique*, 98, 4-7.
- Tardif, J. et Presseau, A. (1998). Quelques contributions de la recherche pour favoriser le transfert des apprentissages. *Vie pédagogique*, 108, 39-44.
- Taylor, M. (1997). Transfert d'apprentissage. *La planification des programmes d'éducation efficaces en milieu de travail*. Ottawa, Ontario: Le secrétariat national de l'alphabétisation, Développement des ressources humaines Canada.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal, Québec: Presses de l'Université de Montréal.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *La recherche qualitative peut-elle être rigoureuse?* Montréal, Québec: Maclean-Hunter.

Ghislain Samson est chercheur régulier au Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE) et au Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences (CREAS).

Correspondance

Ghislain.Samson@uqtr.ca

Ce texte a été révisé par Dominic Ancil.

Texte reçu le : 12 décembre 2006

Version finale reçue le : 29 février 2008

Accepté le : 3 juillet 2008