
« Le but de la supervision est d'être au service du supervisé afin d'assurer le développement professionnel de ce dernier, et, par le fait même, d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage des élèves. »

Chantal Samson et Jean Labelle

Page 25

L'apprentissage des stratégies de planification chez les élèves de 4^e année dans le contexte de l'écriture d'un récit

*Par Sylvie Blain, professeure, Université de Moncton
Martine Cavanagh, professeure, University of Alberta*

Le processus de changement de familles adoptant des comportements environnementaux

Par Michel T. Léger, professeur, Université de Moncton

Regards croisés sur l'éducation à l'environnement : des obstacles et des conditions de possibilité

Par Madrane Mourad, Bekhat Bouchra, Rachid Janati-Idrissi, Rajae Zerhane et Mohamed Bellaihou, LIRIP, École Normale Supérieure, Maroc

Dans ce numéro

- 1 Nouvelles du CRDE
- 3 Éditorial
- 5 Recherche et éducation
- 14 Ailleurs en éducation
- 22 Chercheurs en émergence
- 28 Recherches du CRDE
- 31 Projets de recherche des membres
- 32 Publications des membres
- 40 Causeries-midi du CRDE

L'éducation à la sexualité : analyse des conceptions d'enseignants et futurs enseignants Marocains

Par Sabah Selmaoui, et al., Université Cadi Ayyad, Maroc

Les rôles joués par les communautés d'apprentissage professionnelles dans le but de faciliter les apprentissages des élèves doués

*Par Yves Doucet, étudiant à la maîtrise, Université de Moncton
Jean Labelle, professeur, Université de Moncton*

NOUVELLES DU CRDE

Par Monica Lavoie, adjointe de recherche



L'équipe du CRDE : Monica Lavoie, adjointe de recherche
Stefanie Renée LeBlanc, chercheure quantitative – Danielle Doucet, coordonnatrice de projet
Jimmy Bourque, directeur et Natasha Prévost, chercheure qualitative.

Le personnel

En 2012, l'équipe du CRDE s'élargit. On y accueille madame Danielle Doucet, titulaire d'une maîtrise en psychologie de l'Université de Moncton. Madame Doucet agit comme coordonnatrice d'un projet sur la prestation des services intégrés. Le CRDE lui souhaite la bienvenue au sein de son équipe.

Le reste de l'équipe demeure la même : Jimmy Bourque à la direction, Monica Lavoie comme adjointe de recherche, ainsi que Stefanie Renée LeBlanc et Natasha Prévost comme chercheures quantitative et qualitative, respectivement.

Le Conseil d'administration

En 2012-2013, le Conseil d'administration du CRDE se compose de Jean-François Richard (doyen de la Faculté des sciences de l'éducation), de Robert Baudouin, Mireille LeBlanc et Michel Léger (représentantes et représentants du corps professoral), d'Yves de Champlain (représentant des campus du Nord), de Josée Nadeau (représentante des étudiants de 3^e cycle) et de Lysanne Boudreau (représentante des étudiants de 2^e cycle).

Nouvelles du CRDE

Nouveaux docteurs en éducation

Le CRDE souhaite féliciter les diplômés 2012 du doctorat en éducation à l'Université de Moncton. Que vos carrières soient remplies de succès, Michel T. Léger et Monique Richard.

Retombées de l'évaluation externe du CRDE

En mars 2012, le CRDE recevait de PGF Consultants le rapport d'évaluation externe du CRDE, commandé par le CA. Ce rapport visait à évaluer le rendement du CRDE et à proposer des recommandations quant à son avenir. Cette initiative du CRDE était étroitement liée à son dossier sur l'avenir de la recherche francophone en éducation au Nouveau-Brunswick.

Le rapport d'évaluation propose un certain nombre de recommandations, notamment, une modification de son mandat et une révision de sa stratégie de financement. Suite à la présentation du rapport et de ses recommandations à l'Assemblée générale annuelle du CRDE, un comité de travail fut créé pour concrétiser une reconfiguration du CRDE.

Le projet At Home | Chez-soi se termine

À l'automne 2009, l'équipe du CRDE entreprenait avec ambition un projet de recherche d'envergure nationale portant sur l'itinérance et la santé mentale, le projet At Home | Chez-soi. La cueillette de données pour cet important projet prit fin en janvier 2013.

La direction du CRDE tient à remercier chaleureusement tous ceux et celles qui ont travaillé sur le projet At Home | Chez-soi, particulièrement ses assistants de recherche.

Des écrits sur les résultats du projet seront prochainement disponibles, entre autres sur le site de la Commission de la santé mentale du Canada¹, mais entre-temps le CRDE vous invite à visiter le site du documentaire web du projet, préparé par l'Office national du film du Canada : <http://chezsoi.onf.ca>.

Lauréate 2012 du Prix Allard Landry

Le 26 octobre 2012, le directeur du CRDE remettait le Prix Allard-Landry à madame Manon Jolicoeur, doctorante en éducation originaire de la ville de l'Assomption, au Québec.

Le prix Allard-Landry récompense le meilleur article scientifique portant sur l'éducation, rédigé par une étudiante, un étudiant ou des étudiants inscrits au 2^e ou au 3^e cycle à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton, ou possédant un diplôme de l'Université de Moncton et poursuivant des études supérieures en éducation dans une autre université.

Madame Jolicoeur se mérite cet honneur pour son article *Du patin aux bouquins : l'expérience d'un cercle de lecture au sein d'une équipe de hockey de garçons francophones de 9 et 10 ans du Nouveau-Brunswick* publié en 2011 dans la revue *Éducation francophone en milieu minoritaire* (volume 6, numéro 2). Elle reçoit une aide financière de 1 000 \$ pour aller présenter son article dans une conférence de son choix. ♦



¹ <http://www.mentalhealthcommission.ca>

ÉDITORIAL

Un bilan des six dernières années au CRDE

Par Jimmy Bourque, directeur

Ayant pris les rênes du CRDE en 2007, je termine cette année mon deuxième mandat consécutif comme directeur. Après six ans à la barre de cette organisation, je juge à propos de dresser un bilan de ces deux mandats.

Je tiens à commencer en soulignant le professionnalisme, la compétence et le dynamisme de l'équipe du CRDE. Le défi était de taille : lorsqu'en 2007 j'ai pris la direction du CRDE, c'est tout le personnel, à l'exception de Donald Long, qui débutait avec moi. Dès le début, Gaëtane Goguen, Stefanie LeBlanc et Natasha Prévost ont su prendre leur place et insuffler une énergie nouvelle au CRDE. Il y a bien sûr eu des changements, dont les départs à la retraite de Donald Long et Gaëtane Goguen, mais l'équipe actuelle, composée de Natasha Prévost, Stefanie LeBlanc, Danielle Doucet et Monica Lavoie, a su garder le cap et maintenir une tradition de rigueur, de dynamisme, de professionnalisme et, je dois l'avouer, un brin de folie. C'est pour moi un privilège d'avoir été si bien entouré tout au long de ces deux mandats.

L'équipe en place, appuyée du Conseil d'administration et du Comité consultatif, a pu mettre son empreinte au fonctionnement du CRDE, et le processus de rénovation se poursuit. Ainsi, le mandat et les objectifs du CRDE ainsi que son fonctionnement sont présentement en révision et ce, dans le cadre d'une initiative plus large, visant à doter le milieu de l'éducation francophone au Nouveau-Brunswick d'une réelle stratégie de recherche. Des ajouts ont été faits à la structure de gouvernance : ainsi, les campus du Nord ont maintenant un représentant au Conseil d'administration, alors que le Collège communautaire du Nouveau-Brunswick, avec qui le CRDE détient un partenariat de recherche, est maintenant représenté au Comité consultatif. Suite à une évaluation externe du

CRDE, réalisée en 2011, d'autres changements seront apportés afin de mieux coller la mission du CRDE à sa réalité actuelle.

Durant les six dernières années, le CRDE a aussi joué un rôle de carrefour de la recherche et a ainsi réuni professeurs et étudiants autour de nombreux projets. Ce sont donc 25 projets de recherche qui ont été entrepris depuis 2007, pour des sommes totalisant 1 744 342 \$. Au total, ces multiples projets ont réuni, en plus du personnel du CRDE, 28 professeurs provenant de quatre facultés et 49 étudiants des trois cycles universitaires. Ces étudiants ont donc pu bénéficier d'une expérience de recherche et ce, dans un riche milieu d'émulation scientifique.

Les projets de recherche du CRDE, dans les dernières années, ont marqué un rapprochement avec les milieux communautaires, notamment avec le projet *At Home/Chez soi*. Parmi les 14 organismes qui ont fait appel aux services du CRDE, surtout pour des évaluations de programmes, cinq proviennent du milieu communautaire et cinq sont des organismes gouvernementaux. L'expertise du CRDE est également reconnue au sein de l'Université de Moncton, qui a commandité trois projets, alors que des étudiants et professeurs de diverses facultés font régulièrement appel aux services de consultation, surtout en matière d'analyse statistique.

Par ailleurs, à travers ses membres associés, le CRDE a commencé à jeter des ponts entre Moncton, le Québec, la Suisse, le Brésil et le Maroc. Ces collaborations devront toutefois être nourries pour atteindre leur plein potentiel. Pour le moment, il s'agit plutôt d'une fenêtre ouverte, qui permet de jeter un coup d'œil sur ce qui se fait ailleurs. À plus long terme, il s'agirait d'établir des partenariats formels autour de projets porteurs pour tous les partenaires impliqués.

Faculté des sciences de l'éducation
Université de Moncton

Éditorial

Malgré un bilan jusqu'ici très positif, l'avenir du CRDE est loin d'être certain. L'épineuse question du financement demeure. Si le Ministère de l'éducation et du développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick a jusqu'ici maintenu sa subvention annuelle de 40 000 \$, la subvention de Patrimoine Canada, elle, a été réduite de 100 000 \$ à 60 000 \$ en 2009, et pourrait diminuer de nouveau en 2013. C'est dire que le CRDE doit obtenir une proportion croissante de son capital à travers des contrats de recherche qui, souvent, l'éloignent de son mandat premier : l'éducation en milieu minoritaire francophone. Le bilan financier des cinq dernières années est positif, avec un léger surplus de 46 232 \$, mais avec la fin du projet *At Home/Chez soi*, le CRDE devra revoir sa situation financière, voire

réduire sa masse salariale, ce qui aura un impact important sur sa capacité à offrir ses services.

Le CRDE a donc su se bâtir une réputation enviable au fil des ans, mais demeure confronté, malgré tout, à de sérieux défis, surtout financiers, dans une conjoncture économique austère. Les prochaines années devront donc être consacrées à tenter d'assurer la pérennité du CRDE à travers une formule de financement plus stable, quitte à réaligner son mandat et à modifier sa structure. Sous sa forme actuelle, les chances de survie paraissent minces. Néanmoins, j'ose espérer que le CRDE pourra se renouveler et, avec dynamisme et ingéniosité, continuer son développement comme il réussit à le faire depuis 1989.



RECHERCHE ET ÉDUCATION

Des mots pour grandir :

La francisation dans les écoles de langue française

Marianne Cormier, Université de Moncton

Miles Turnbull, University of Prince Edward Island

Nicole Lirette-Pitre, Université de Moncton

Sylvie Blain, Université de Moncton

Pierre Cormier, Université de Moncton

Mary McPhee, University of Prince Edward Island

Depuis l'obtention du droit à des écoles homogènes de langue française lors de l'installation de l'article 23 dans la *Charte canadienne des droits et libertés* (1982), un réseau d'écoles et de districts scolaires a été développé pour livrer des services éducatifs à plus de 150 000 élèves qui vivent en contexte linguistique minoritaire au Canada. Dans le libellé de l'article 23 est précisé qui sont les détenteurs du droit à l'école de la minorité de langue officielle. En fait, trois critères y sont articulés et spécifient, d'abord, que si la première langue apprise et encore comprise des *parents* est celle de la minorité, ces derniers peuvent se prévaloir du droit à l'éducation dans la langue de la minorité pour leurs enfants. Autrement, les deux autres critères élargissent les possibilités en stipulant que si le parent a fréquenté l'école dans la langue de la minorité au primaire ou s'il a un autre enfant qui a fréquenté une telle école, il est également en droit d'y inscrire ses enfants.

Pour diverses raisons, par contre, les familles éprouvent de la difficulté à transmettre la langue et environ la moitié des élèves admissibles à l'école de la minorité ne sont pas locuteurs du français lors de leur arrivée à l'école (Landry, 2010). Les écoles et les districts offrent alors des services de francisation pour aider ces élèves dans leur parcours scolaire. La francisation « est un processus qui comprend un ensemble de mesures prises aux niveaux préscolaire ou scolaire pour aider les élèves dont les habiletés langagières en français sont très peu développées ou inexistantes » (CMEC, 2002, p. 9). Ce processus

inclut le développement culturel et identitaire. Nous remarquons toutefois qu'il y a une pénurie de recherches en francisation et que les documents d'encadrement pédagogique offrent des suggestions assez générales et peu précises. Dans cet article, nous documentons les écrits existant en francisation et examinons comment certaines recherches en apprentissage d'une langue seconde peuvent fournir un point de départ intéressant pour concevoir des approches didactiques et des recherches en francisation.

Des recherches spécifiques en francisation

Berger (1999 et 2007) propose des approches particulières pour l'enseignement de la lecture en actualisation linguistique². Elle propose des interventions qui sont conçues spécifiquement pour des élèves en apprentissage du français dans un contexte minoritaire. Pour ceux-ci, elle observe que les méthodes typiquement recommandées en enseignement de la lecture ne donnent pas les résultats escomptés. Elle affirme par ailleurs qu'il existe plusieurs programmes d'intervention en lecture qui s'adressent à des lecteurs identifiés comme étant en difficulté, mais elle fait la précision importante que les élèves en actualisation linguistique (francisation) n'appartiennent pas à cette catégorie. Il s'agit plutôt d'élèves qui utilisent peu ou pas le français dans les contextes familiaux et sociaux. Pour

² Les études de Berger (1999 et 2007), effectuées en Ontario, optent pour le terme actualisation linguistique, synonyme de francisation.

ces élèves, elle recommande donc qu'une place privilégiée soit accordée aux interactions culturelles et sociales entre l'élève et l'enseignante afin d'aider à l'appropriation de la langue et à l'affirmation de la francité. À notre connaissance, les écrits de Berger (1999 et 2007) sont les seuls écrits scientifiques à faire des recommandations pédagogiques au sujet de la francisation. Ces écrits, par ailleurs, ont été construits à partir de propos théoriques et non de recherches empiriques. Nous examinons donc des recherches en apprentissage de la langue seconde pour éclairer le processus de francisation.

Recherches en apprentissage d'une langue seconde

Le langage est un phénomène complexe qui se compose de six composantes fortement interreliées, soit la phonétique, la phonologie, le lexique, la morphologie, la sémantique et la syntaxe. Lors de l'acquisition langagière en bas âge, les enfants développent normalement ces éléments simultanément (mais pas forcément en parallèle), qu'ils soient en apprentissage d'une ou de deux langues (Davialt, 2011). Par conséquent, il nous semble que l'approche didactique en francisation doit tenir compte de cette complexité, et surtout du caractère interdépendant des composantes. Nous sommes donc d'avis qu'il faut intégrer, et non isoler, les composantes dans l'approche didactique. Par contre, il est possible de mettre l'accent sur une composante en particulier lors de cette approche intégratrice. Les chercheurs qui ont observé les très jeunes enfants qui apprennent l'anglais comme langue seconde en Amérique du Nord recommandent une approche holistique qui fournit de nombreuses occasions de production et de réception langagière (Tabors, 2008) avec un accent particulier sur le lexique et les caractéristiques de la langue écrite (Espinosa, 2010). Bref, pour apprendre une ou deux langues, les enfants ont besoin de beaucoup d'interactions avec d'autres locuteurs dans cette langue lors d'activités comme le jeu, la routine quotidienne et la lecture. Il faut, lors de ces activités langagières, favoriser en outre l'acquisition d'un

vocabulaire très riche (August, Carlo, Dressler et Snow, 2005).

L'apprentissage de deux langues ne se fait pas dans des silos, de façon isolée. Les relations interdépendantes entre les langues en développement sont souvent soulignées (Cummins, 2000; Espinosa, 2010; Garcia et Kleifgen, 2010). Certaines recherches, par exemple, ont montré un transfert d'habiletés langagières d'une langue à l'autre. Il semble y avoir un transfert important de conscience phonologique chez des enfants de quatre ans de l'espagnol à l'anglais et vice versa (Dickinson, McCabe, Clark-Chiarello et Wolf, 2004). Deacon, Wade-Woolley et Kirby (2009) ont observé des incidences de transfert interlinguistique bidirectionnel entre l'anglais et le français en traitement orthographique chez des enfants en immersion française. Les habiletés de traitement orthographique en anglais ont contribué de façon significative à la lecture en français et vice-versa chez des enfants de sept ans. Des résultats de recherche montrent également un lien entre les habiletés de manipulation phonologique en maternelle et les résultats en lecture en anglais et en français en 2^e année pour des élèves dans des programmes d'immersion française (Haigh, Savage, Erdos et Genesee, 2011). Or, des questions demeurent en ce qui a trait, notamment, à la façon et au moment où les habiletés langagières se transfèrent d'une langue à l'autre (Gutiérrez, Zepeda et Castro, 2010). Comment se déploie l'apprentissage langagier dans un contexte minoritaire et quelles sont les démarches pédagogiques pour mieux l'appuyer? Comment exploiter cette interdépendance sur le plan didactique? Quelles habiletés se transfèrent bien d'une langue à l'autre et comment l'enseignant peut-il en profiter pour un apprentissage optimal?

La francisation constitue un contexte d'apprentissage langagier unique. En francisation, on vise l'apprentissage d'une langue seconde pour l'enrichissement personnel, mais aussi surtout pour retrouver un héritage perdu. Il faut donc porter une attention particulière aux enjeux identitaires dans cette situation. De plus, les élèves anglo-dominants

inscrits à l'école de langue française sont locuteurs de la langue majoritaire et la vivent pleinement autant dans leur milieu familial que dans le milieu socio-institutionnel. Ces derniers voient-ils un sens à l'apprentissage de la langue minoritaire? Il faut trouver une façon pour que des enfants de cinq ans reconnaissent une raison à leur apprentissage langagier même si cette raison ne leur sera pas apparente dans les usages langagiers de leur entourage. Il nous semble que les théories et les pratiques pédagogiques de l'apprentissage d'une langue seconde peuvent s'appliquer à ces élèves, mais qu'il faut y apporter des nuances étant donné cette situation unique.

L'arrivée de l'article 23 a permis le développement d'un réseau d'écoles dans 29 conseils scolaires à travers le Canada francophone minoritaire. Les acteurs scolaires dans ces écoles développent des initiatives pour la francisation et investissent des ressources humaines et matérielles pour assurer un développement langagier optimal pour leurs élèves. Malgré ces nombreuses initiatives, nous avons constaté qu'il reste encore beaucoup de questions sans réponses. Ces initiatives ne sont pas toujours concertées ni fondées sur des résultats de recherche. En somme, les écoles constatent le besoin d'offrir des services de francisation et semblent agir au mieux de leurs connaissances pour répondre à ce besoin. Il nous semble donc critique de faire avancer les connaissances en francisation. Nous croyons qu'il serait pertinent de faire une recherche longitudinale afin de dresser le profil de développement langagier d'élèves qui commencent leur scolarité et qui ne sont pas encore locuteurs du français. Avec le développement de ce profil, il serait possible de mieux comprendre comment accompagner ces élèves sur le plan didactique et pédagogique.

Références

- August, D., Carlo, M., Dressler, M. et Snow, C. (2005). The critical role of vocabulary development for English language learners. *Learning Disabilities and Research, 20* (1), 50-57.
- Berger, M.J. (2007). Interventions pédagogiques favorisant l'apprentissage de la lecture en contexte d'actualisation linguistique. Dans A. M. Dionne et M. J. Berger (dir.), *Les littératies : perspectives linguistiques, familiale et culturelle*. (p. 187-207). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Berger, M. J. (1999). Vers un modèle d'intervention précoce en lecture en actualisation linguistique. *La revue canadienne des langues vivantes, 55* (4), 515-531.
- CMEC. (2002). *La francisation : pour un état des lieux*. Toronto. Auteur. En ligne : <http://204.225.6.243/else/francisation/francisation.fr.pdf> (consulté le 14 avril, 2007).
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. London, England: Multilingual Matters.
- Daviault, D. (2011). *L'émergence et le développement de la langue chez l'enfant*. Montréal : Chenelière éducation.
- Deacon, S., Wade-Woolley, L., et Kirby, J. R. (2009). Flexibility in young second-language learners: Examining the language specificity of orthographic processing. *Journal Of Research In Reading, 32*(2), 215-229.
- Dickinson, D.K., McCabe, A., Clark-Chiarelli, N., et Wolf, A. (2004). Cross-language transfer of phonological awareness in low-income Spanish and English bilingual preschool children. *Applied Psycholinguistics, 25*, 323-347.
- Espinosa, L. (2010). *Getting it right for young children from diverse backgrounds. Applying research to improve practice*. Boston : Pearson Education.
- García, O. et Kleifgen, J. (2010). *Educating emergent bilinguals : Policies, programs and practices for English language learners*. New York : Teachers College Press.
- Gutiérrez, K., Zepeda, M. et Castro, D. (2010). Advancing early literacy learning for all children : Implications of the NELP report for dual-language learners. *Educational researcher, 39* (4), 334-339.
- Haigh, C. A., Savage, R., Erdos, C., et Genesee, F. (2011). The role of phoneme and onset rime awareness in second language reading acquisition. *Journal Of Research In Reading, 34* (1), 94-113.
- Landry, R. (2010). *Petite enfance et autonomie culturelle. Là où le nombre le justifie... V*. Moncton, NB : Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- Tabors, P. O. (2008). *One child, two languages, a guide for early childhood educators of children learning English as a second language*. Baltimore, Maryland : Paul H. Brookes publishing. ♦

Le processus de changement de familles adoptant des comportements environnementaux

Michel T. Léger, professeur, Université de Moncton

Problématique

L'exploitation de l'environnement par l'humain occasionne d'importantes transformations écologiques, économiques et sociales (Kaiser et Wilson, 2004). Bien que certains sondages rapportent que l'être humain est de plus en plus conscient de ses impacts sur le climat (EKOS, 2003), d'autres recherches indiquent qu'en général, les gens continuent à se comporter de façon non écologique (Whitmarsh et O'Neill, 2011). Or, plusieurs chercheurs en éducation relative à l'environnement (ErE) estiment qu'il est possible d'adopter des comportements plus respectueux de l'environnement.

La famille constitue un milieu d'étude pertinent en ErE puisque c'est dans les maisons et sur les propriétés privées que se déploie un mode de vie polluant ou soucieux de l'environnement

Récemment, à Durban en Afrique du Sud, les nations du monde se sont réunies pour la 17^e Conférence des Parties (COP17) de la Convention-cadre des Nations-Unies sur le changement climatique (UNFCCC). Pour la première fois, une entente de principe a été signée par tous les pays pollueurs. Toutefois, cette entente comprend des cibles de réduction de gaz à effet de serre (GES) situées loin dans l'avenir (2020) et ne sous-tend pas d'actions à court terme. En attendant un plan d'action concertée, l'action locale représente un contexte de changement dans la lutte contre les changements climatiques. En effet, la famille constitue un milieu d'étude pertinent en ErE puisque c'est dans les

maisons et sur les propriétés privées que se déploie un mode de vie polluant ou soucieux de l'environnement.

Méthodologie

Notre recherche exploratoire a mis à profit la démarche analytique de *théorisation ancrée* (Paillé, 1994). Dans un premier temps, trois familles ont été invitées à essayer des comportements d'atténuation des changements climatiques. Pendant huit mois, après leur avoir fourni des connaissances sur les changements climatiques, nous avons observé le changement vécu par chaque membre de ces familles à l'aide de journaux réflexifs et d'entretiens d'explicitation. Dans un deuxième temps, nous avons étudié un quatrième cas, celui d'une famille ayant intégré depuis plusieurs années un mode de vie écologique. Ce quatrième cas nous a permis de valider certains thèmes émergents des trois premiers cas étudiés. En tout, notre collecte des données a comporté 11 journaux réflexifs, 16 entretiens individuels et 10 entretiens de groupes auprès des membres de quatre familles. Après une première étape d'analyse des données de chaque famille, l'ensemble des données a fait l'objet d'une analyse par théorisation ancrée.

Modélisation de l'adoption de comportements environnementaux dans la famille

L'analyse des résultats révèle que, lorsqu'une famille manifeste l'intention de se comporter de façon plus écologique, le comportement environnemental collectif semble lié à deux construits, soit le partage de valeurs biosphériques et la manifestation de compétences collectives. Par rapport aux valeurs, nos résultats semblent confirmer les propos de Kaiser et Wilson (2004), qui croient que les valeurs familiales jouent un rôle important dans le choix de se comporter ou non de façon environnementale. Chez les familles qui ont réussi à

intégrer des comportements environnementaux, les membres partageaient des valeurs biosphériques semblables.

En ce qui concerne les compétences, nos résultats indiquent que plus une compétence est maîtrisée au niveau de la famille (collaboration, citoyenneté, autorégulation, persévérance, auto-efficacité et prise de décision), plus elle aura tendance à réussir des comportements environnementaux. De plus, en théorisant à partir des cas étudiés, nous avons observé une transférabilité des compétences entre les membres d'une même famille. Enfin, cette nature collective semble s'appliquer à toutes les compétences manifestées lors du processus de changement de comportements chez les familles observées.

Finalement, nos résultats ont révélé que deux autres construits semblaient modérer l'effet des valeurs communes et des compétences collectives sur l'adoption de comportements environnementaux: 1) la présence d'une dynamique collaborative et 2) la participation à un réseau d'appui. D'abord, une famille qui fonctionne comme un système équilibré et où la dynamique est collaborative sera en mesure de mieux intégrer de nouveaux comportements environnementaux. De plus, nous avons observé que plus les relations sont collaboratives, plus la famille semble capable d'appliquer des compétences communes pour intégrer des comportements environnementaux. Cette dynamique familiale collaborative semble aussi être associée au partage de valeurs biosphériques entre les membres d'une famille.

**Être capable d'interagir avec
d'autres familles éprouvant
les mêmes défis et partageant
les mêmes valeurs aide à
maintenir la motivation à
vivre écologiquement**

Nos résultats semblent aussi indiquer qu'une famille qui bénéficie d'un réseau d'appui sera en mesure de mieux intégrer des comportements environnementaux. Chez la famille qui vit depuis longtemps un mode de vie écologique, les deux parents ont indiqué que leur motivation à vivre ainsi était liée au fait qu'ils sont régulièrement en contact avec d'autres familles qui vivent de façon similaire. Selon eux, le fait d'être capable d'interagir avec d'autres familles éprouvant les mêmes défis et partageant les mêmes valeurs aide à maintenir la motivation à vivre écologiquement. Il est intéressant de mentionner que les trois autres familles de notre étude ont indiqué dans leurs derniers entretiens qu'elles auraient apprécié avoir l'opportunité d'échanger avec d'autres pendant leur expérience. Nous croyons donc que la présence d'un groupe de soutien pourrait encourager l'utilisation des compétences clés observées dans notre recherche.

Conclusion et recommandations

Notre recherche semble confirmer le rôle important des divers facteurs du changement de comportement en environnement (Hwang, Kim et Jeng, 2000), mais dans le contexte familial. Notre modélisation a permis d'identifier deux construits clés au processus d'adoption de comportements environnementaux en contexte familial: les *valeurs biosphériques communes* et les *compétences collectives*. Bien que d'autres auteurs aient déjà souligné l'importance des valeurs (Kollmuss et Agyeman, 2002) et des compétences (Pruneau et coll., 2006), nos résultats semblent indiquer que, dans le contexte de la famille, l'adoption de comportements environnementaux est favorisée lorsque les valeurs biosphériques sont partagées par tous les membres. La transférabilité des compétences entre les membres de la famille est une autre contribution originale de cette recherche. Comme deuxième contribution au domaine du changement de comportement en contexte familial, notre modélisation suggère qu'une famille qui cherche à adopter un mode de vie écologique connaîtra plus de succès si elle est entourée d'un réseau de soutien.

Recherche et éducation

Pour ce qui est de la contribution de notre recherche au domaine de l'éducation relative à l'environnement, nous considérons que notre recherche répond à la préoccupation en ErE « d'éducation au développement durable » (Sauvé, 1997, p. 26). Ainsi, il pourrait être intéressant de créer, à l'école, un programme pour les familles qui cherchent à vivre écologiquement. À la lumière de nos résultats, nous terminons en offrant deux suggestions pour l'application d'un tel programme:

1. à l'aide d'activités éducatives où élèves et familles se rassemblent, inviter les élèves et les familles à développer et à exprimer leurs valeurs biosphériques et à établir des objectifs de comportements;
2. organiser des rencontres où les familles pourraient interagir dans le cadre d'un projet commun, encourageant les élèves à se comporter conformément à leurs valeurs biosphériques.

Références

- Hwang, Y. H., Kim, S. L. et Jeng, J. M. (2000). Examining the causal relationships among selected antecedents of responsible environmental behavior. *The Journal of Environmental Education*, 31(4), 19-24.
- Kaiser, F. G. et Wilson, M. (2004). Goal-directed conservation behavior: the specific composition of a general performance. *Personality and Individual Differences*, 36, 1531-1544.
- Kollmus, A. et Agyeman, J. (2002). Mind the gap : why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behaviour? *Environmental Education Research*, 8(3), 239-260.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahier de recherche sociologique*, 23, 147-181.
- Pruneau, D., Doyon, A., Langis, J., Martin, G., Ouellet, E., et Boudreau, G. (2006). When teachers adopt environmental behaviors in the aim of protecting the climate. *The Journal of Environmental Education*, 37(3), 3-14.
- Sauvé, L. (1994). Pour une éducation relative à l'environnement : Éléments de design pédagogique. Montréal : Guérin.
- Whitmarsh, L. et O'Neill, S. (2011). Introduction: Opportunities for and barriers to engaging individuals with climate change. In L. Whitmarsh, S. O'Neill et I. Lorenzoni (Eds.) *Engaging the public with climate change: behaviour change and communication*. Washington: Earthscan. ♦



L'apprentissage des stratégies de planification chez les élèves de 4^e année dans le contexte de l'écriture d'un récit

Sylvie Blain, professeure, Université de Moncton

Martine Cavanagh, professeure, University of Alberta

L'objectif principal de cette recherche est de combler certaines lacunes dans nos connaissances en didactique de l'écrit en milieu minoritaire en étudiant les effets d'un programme d'intervention orienté vers l'enseignement explicite de stratégies d'écriture sur la capacité d'élèves de la 4^e du primaire, provenant de deux milieux francophones canadiens minoritaires, à rédiger un récit cohérent. Plus précisément, cet article traitera des résultats en ce qui a trait à l'appropriation des stratégies de planification chez des élèves du Nouveau-Brunswick et de l'Alberta.

Problématique

Enseigner le français en milieu minoritaire représente un défi de taille (Cavanagh et Blain, 2009). D'ailleurs, la performance à l'écrit des élèves francophones minoritaires est inférieure à celles des élèves francophones majoritaires (CMEC, 2004). Cette recherche représente une tentative afin d'améliorer la performance à l'écrit des élèves vivant en milieu minoritaire en leur proposant un programme d'intervention qui les place au cœur de leur apprentissage (Cavanagh, 2010; Tardif, 1992 et 1999). Ce programme vise l'apprentissage des stratégies cognitives de gestion du processus rédactionnel et la production d'un récit cohérent.

Cadre théorique

Le programme d'intervention est conçu pour influencer sur trois dimensions de la cohérence textuelle : la cohérence macrostructurelle (organisation des idées de l'ensemble du texte), la cohérence microstructurelle (progression des informations du texte tout en établissant des liens entre les phrases grâce à l'emploi de procédés de reprise d'information et de connecteurs logiques) et la cohérence situationnelle, qui provient de la présentation de détails pertinents et intéressants du point de vue de la situation d'écriture, c'est-à-dire du

thème, de l'intention d'écriture et du destinataire (Adam, 2005; Apotheloz et Mieville, 1989; De Weck, 1991; Fayol, 1986 et 1997; Lundquist, 1980; Romain, 2007). Pour atteindre ce but, le programme incorpore plusieurs stratégies cognitives qui se définissent comme une suite d'opérations agencées de façon à atteindre un but particulier avec efficacité (Flower, 1993). Ces stratégies sont réparties en fonction des trois processus d'écriture, soit la planification, la mise en texte et la révision (Hayes, 1995, 1998 et 2004).

Méthodologie

Le cadre méthodologique général est le pragmatisme (Johnson et Onwuegbuzie, 2004; Savoie-Zajc et Karsenti, 2000), qui préconise une méthodologie mixte qui emprunte des types d'analyse aux méthodes quantitatives et qualitatives (Johnson et Turner, 2003; Pinard, Potvin et Rousseau, 2004).

Les données quantitatives de notre recherche sont les textes rédigés par 200 élèves de 4^e année du Nouveau-Brunswick et de l'Alberta, 100 pour le groupe témoin et 100 pour le groupe expérimental. Les données qualitatives sont les entrevues menées auprès de huit élèves du groupe expérimental, quatre élèves en Alberta et quatre au Nouveau-Brunswick. Les habiletés à écrire de ces élèves étaient variées, allant de fortes à faibles. Nous les avons interrogés au sujet de l'utilisation de leurs stratégies de planification, de mise en texte et de révision.

Dans le cadre de cet article, nous présenterons uniquement le résultat d'une partie des analyses qualitatives effectuées pendant le processus de planification de deux rédactions : celle écrite avant l'intervention (septembre 2011) et celle produite pendant l'intervention (octobre 2011).

Pendant le processus de planification, on a enseigné aux élèves comment utiliser cinq stratégies : faire un choix éclairé (choisir une des deux situations

Faculté des sciences de l'éducation
Université de Moncton

Recherche et éducation

d'écriture proposées), examiner à la loupe (prendre en compte tous les éléments de la situation choisie, c'est-à-dire l'intention, le thème, le lecteur et le type de texte), gonfler le portrait (décrire leur personnage principal), remplir le tableau (établir le lieu où se déroule le récit) et jeter un coup d'œil (faire le plan du récit : situation initiale, élément déclencheur, actions, dénouement, situation finale). Nous avons analysé les entrevues selon les étapes proposées par Van der Maren (2003).

Les résultats

Le tableau ci-dessous résume nos résultats. Il semble que l'enseignement des stratégies ait eu un effet positif sur la gestion du processus de planification pour les élèves que nous avons interrogés. En effet, l'ensemble des scripteurs a été

en mesure d'effectuer un choix plus éclairé pendant l'intervention pédagogique. Les scripteurs plus forts ont même été capables de se poser des questions centrées sur la tâche. Les enfants sont aussi parvenus à avoir une meilleure représentation de la tâche en tenant compte non seulement du thème, mais aussi des besoins du lecteur et de l'intention d'écriture. Les stratégies « gonfler le portrait » et « remplir le tableau » suscitent une meilleure génération d'idées, qui se traduit par la prise en compte de divers éléments du récit, surtout pour les scripteurs faibles. Les scripteurs démontrent aussi une facilité accrue de sélectionner et d'organiser les idées grâce à l'utilisation du schéma du récit. Dans tous les cas, les scripteurs forts sont plus conscients de l'utilité des stratégies que les scripteurs moins habiles. Ils s'approprient aussi davantage du métalangage que les plus faibles.

Comportements des scripteurs avant et pendant l'intervention pour chaque stratégie de planification

Stratégies	Types de scripteurs	Première rédaction (avant l'intervention)	Deuxième rédaction (pendant l'intervention)
Faire un choix éclairé	forts	-justifient leur choix en termes de quantité d'idées -sont centrés sur eux-mêmes	-se posent plus de questions -sont centrés sur la tâche
	faibles	-ne savent pas comment justifier leur choix	-justifient leur choix en termes de quantité d'idées
Examiner à la loupe	forts	-pensent surtout au thème et à leurs idées	-sont conscients de l'utilité de la stratégie -pensent aux besoins du lecteur, à l'intention d'écriture, à l'effet qu'ils veulent créer et au thème
	faibles	-pensent surtout au thème et à leurs idées	-pensent aux besoins du lecteur, à l'intention d'écriture, à l'effet qu'ils veulent créer et au thème
Générer des idées (gonfler le portrait et remplir le tableau)	forts	-pensent à leurs expériences personnelles et aux livres qu'ils ont lus dans un processus d'association d'idées	-pensent à leurs expériences personnelles, aux livres ou aux films qu'ils connaissent
	faibles	-ont de la difficulté à générer leurs idées -peu confiants en leur histoire à venir	-stratégies « gonfler le portrait » et « remplir le tableau » les aident à penser à leur personnage et au lieu -sont confiants en leur histoire à venir
Faire un plan (jeter un coup d'œil)	forts	-font une non-utilisation ou une utilisation simpliste du plan -confondent le plan et les idées	-organisent leurs idées avec le schéma du récit (jeter un coup d'œil) -justifient de ce qui est important ou non dans un plan -font la distinction entre les idées, le plan et le brouillon
	forts		-utilisent le métalangage -comprennent la structure du récit

Conclusion

Selon nos résultats, il semble que l'intervention pédagogique axée sur les stratégies de planification ait amené nos scripteurs à faire des progrès en ce qui a trait à la centration sur la tâche, à la génération et à l'organisation des idées. Évidemment, le nombre limité des cas étudiés ne nous permet pas de généraliser les résultats obtenus. De plus, en posant des questions à ces enfants, nous les amenons à réfléchir davantage à leurs stratégies, ce qui a pu biaiser les résultats.

L'analyse de nos résultats se poursuit et il sera intéressant de vérifier si l'appropriation des stratégies de planification se maintiendra lors de l'écriture d'un troisième récit. Nous vérifierons aussi si cet apprentissage des stratégies de planification améliore la cohérence textuelle.

Références

- Adam, J.-M. (2005). Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue, 2^e éd., Paris : Armand Colin.
- Apotheloz, D., & Mieville, D. (1989) avec la collab. de J.-I Grize., *Cohérence et discours Argumenté*, In The Resolution of Discourse Processing. Coherence or Consistency Dissonances. M. Charolles (dir.), Hamburg, Helmut Buske Verlag, p. 68-87.
- Blain, S. (2001). Study of Verbal Peer Feedback on The Improvement of the Quality of Writing and the Transfer of Knowledge in Francophone Student in Grade 4 Living in a Minority Situation in Canada. *Language, Culture and Curriculum*. 14(2), 156-170.
- Carter-Thomas, S. (2000). La cohérence textuelle. Pour une nouvelle pédagogie de l'écrit. Paris : L'Harmattan.
- Cavanagh, M. (2007). Profil scriptural d'élèves franco-albertains du primaire en vue de l'implantation d'un programme d'intervention en écriture. *Revue canadienne de l'éducation/Canadian Journal of Education*, 30(3), 691-724.
- Cavanagh, M. & Blain, S. (2009). Relever quatre défis de l'enseignement de l'écrit en milieu francophone minoritaire. *Les Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*.
- Cavanagh, M. (2010). Élaborer une séquence didactique à l'écrit : selon quels principes théoriques? *Enjeux*, 77, 83-110.
- Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (2004). Résultats pancanadiens des élèves francophones en milieu minoritaire au Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS). Disponible en ligne <http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/60/analysis.fr.pdf>
- De Weck, G. (1991). La cohésion dans les textes d'enfants : étude du développement des processus anaphoriques. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Fayol, M. (1986). Les connecteurs dans les récits écrits. *Pratiques*, 49, 101-113.
- Fayol, M. (1997). Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite. Paris : Presses universitaires de France.
- Flower, J. L. (1993). *Problem-Solving Strategies for Writing* (4^e éd.). New York : Harcourt Brace Jovanovich (1^{re} éd. 1981).
- Hayes, J. (1995). Un nouveau modèle du processus d'écriture. In J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (dir.), *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (p. 49-72). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Hayes, J. (1998). Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction. In A. Piolat et A. Péliissier (dir.), *Rédaction de textes. Approche cognitive* (p. 51-101). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Hayes, J. (2004). What triggers revision ? In L. Allal, Chanquoy et P. Largy (dir.), *Volume 13, Revision: Cognitive and instructional processes* (p. 9-20). Boston: Kluwer.
- Johnson, B. & Turner, L. A. (2003). Data collection strategies in mixed methods research. In A. Tashakkori et C. Teddlie (dir.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (p. 297-319). Thousand Oakes, California : Sage Publications.
- Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Lundquist, L. (1980). *La cohérence textuelle : syntaxique, sémantique, pragmatique*. Kobenham : Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Pinard, R., Potvin, P. & Rousseau, R. (2004). Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation. *Recherches qualitatives*, 24, 58-80. Téléaccessible à l'adresse http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Textes/24Pinard_et_al.pdf
- Romain, C. (2007). L'emploi des temps et des organisateurs textuels dans des textes narratifs d'élèves de 9 à 14 ans issus de milieux socioculturels contrastés. *Revue des sciences de l'éducation*, 33 (1), 209-235.
- Savoie-Zajc, L. & Karsenti, T. (2000). La méthodologie. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 127-140). Sherbrooke, QC : Éditions du CRP.
- Tardif, J. (1992). Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Vygotsky, L.(1978). *Mind in Society: The development of Higher Psychological Processes*. Cambridge.
- Wong, B. (1997). Research on Genre-Specific Strategies for Enhancing Writing in Adolescents with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*, 21(2), 140-159.♦

AILLEURS EN ÉDUCATION

Regards croisés sur l'éducation à l'environnement : des obstacles et des conditions de possibilité

Mourad Madrane, Bekhat Bouchra (doctorante), Rachid Janati-Idrissi, Rajae Zerhane et Mohamed Bellaihou, LIRIP, École Normale Supérieure, Tétouan, Maroc

Introduction

Dans un contexte mondial et régional marqué par des problèmes d'environnement, une culture environnementale est souhaitable, voire indispensable. Au Maroc comme ailleurs, on assiste depuis quelques années à la multiplication et à la concertation des interventions visant à favoriser le développement d'une éducation relative à l'environnement, particulièrement dans les milieux scolaires. En effet, cette éducation se trouve amplement justifiée pour répondre à un besoin de compréhension d'une part, pour inciter les citoyens et les gouvernements à une gestion durable des systèmes naturels d'autre part.

Face à l'ampleur de ces problèmes, l'enseignement et la vulgarisation ont développé des stratégies et des actions en vue d'aider le citoyen à identifier et à comprendre les problèmes liés à l'environnement. Dans cette perspective, une place a été accordée à la problématique environnementale, et ceci à travers des programmes d'enseignement. Cependant, puisque cette éducation vise essentiellement des valeurs et des changements comportementaux, elle n'est ni évidente ni simple, mais requiert des compétences et des conditions de possibilité qu'il faut réunir.

Une éducation relative à l'environnement : un état des lieux

Suite à de nombreuses problématiques environnementales et écologiques, la communauté internationale a pris conscience des dangers qui y sont liés. Un consensus s'est dégagé sur la nécessité d'une éducation à l'environnement pour sensibiliser les citoyens à ces problématiques, d'une part, et développer des attitudes positives à l'égard de l'environnement, d'autre part. Dans cette perspective,

le Ministère de l'Éducation Nationale du Maroc a pris quelques mesures, telles que l'introduction d'un ensemble de thèmes relevant de l'éducation à l'environnement. Dans le but d'apprécier la place et la pertinence de cette éducation, nous avons entrepris une analyse des programmes en vigueur aux niveaux du collège et du lycée. Notre travail s'est limité aux programmes des sciences de la vie et de la terre.

Cette étude analyse, d'un œil critique, les présentations scolaires des thématiques environnementales. Les principales conclusions dégagées suite à cette analyse sommaire sont les suivantes :

- Les thèmes de l'environnement ne sont pas articulés à l'ensemble des thèmes du cursus scolaire, mais simplement juxtaposés aux autres thèmes (cette façon simpliste et cloisonnée dans la présentation des notions environnementales ne permet ni la stabilisation du savoir dans l'esprit de l'apprenant, ni l'intégration de notions environnementales à l'ensemble du savoir de l'apprenant);
- Les démarches adoptées sont généralement linéaires;
- Dans les thèmes à l'étude, ce sont plutôt les conséquences et les descriptions des problématiques environnementales qui sont exposées, les processus et les dynamiques en cause sont rarement abordés;
- Les programmes ne prévoient pas des travaux réalisés par les élèves pour proposer des projets qui viseraient la problématisation et la modélisation des réalités environnementales marquées par des problèmes environnementaux (travail autonome et pédagogie du projet);
- Les problématiques environnementales sont enseignées comme étant des choses et non pas

comme des « systèmes temporels et évolutifs » dont les facteurs sont toujours à reconsidérer.

Des obstacles liés à l'éducation relative à l'environnement

Un grand nombre de recherches didactiques (Giordan, 1978 et Giordan et al. 1978, 1983) témoignent des difficultés et des obstacles liés à l'enseignement des sciences. Une éducation relative à l'environnement poserait certainement un certain nombre de problèmes pour l'enseignant et pour l'apprenant. Dans cette perspective nous citons les obstacles suivants :

- La complexité des concepts associés à l'environnement (l'illusion selon laquelle les concepts associés à l'éducation à l'environnement sont familiers et donc faciles à enseigner);
- La juxtaposition des programmes actuels, conçus séparément suivant des logiques disciplinaires (les concepts et les notions sont abordés séparément, débouchant sur l'enseignement des termes et ne favorise nullement le développement du sens conceptuel des concepts proposés);
- Le concept d'éducation prend des significations multiples selon les problématiques et les finalités de l'éducation;
- Les réalités environnementales sont changeantes, difficilement modélisables et sont essentiellement contextuelles (d'où la nécessité de cycles de formation initiale et continue au profit des formateurs et des enseignants);
- L'éducation à l'environnement est difficile du fait qu'elle vise un changement des rapports à la nature et interpelle les aspects psychologiques et comportementaux des apprenants (les discours scolaires, relatifs à la sensibilisation et à l'incitation à l'engagement dans des actions pro-environnementales, ne semblent pas opérer des changements dans les idées et les attitudes des futur-citoyens. Il est nécessaire d'engager des recherches pour développer des modules de formation à l'enseignement et des projets d'enseignement novateurs);
- Les discours tenus à l'école et la littérature généralement utilisée ne semblent pas poser les problèmes de fond relatifs aux problématiques environnementales (le discours scolaire consiste principalement à décrire les conséquences sur l'environnement et vise rarement les problèmes des

modes de consommation et de production des sociétés actuelles);

- Des discours sur l'environnement qui renvoient à différentes logiques qui ne permettent pas de stabiliser le savoir scolaire en relation avec l'éducation à l'environnement (médias, politiques, vulgarisation, associations, savoir social, économie, experts scientifiques de l'environnement, enseignement);
- Les démarches linéaires proposées par les programmes et les manuels scolaires (exemple : des difficultés à mettre en relation la problématique des ressources en eau avec les problématiques de la croissance, du développement durable et du changement climatique est symptomatique de la difficulté de passer d'une logique classique linéaire et cartésienne, à une logique de « réseaux » fonctionnant sur une base systémique);
- Les problèmes traités sont souvent locaux ou nationaux et ne seraient pas liés à des problématiques planétaires (le discours scolaire ne permettrait pas de saisir le caractère planétaire des problématiques environnementales : souvent la problématique environnementale est planétaire alors que la traduction scolaire est une présentation locale de cette même problématique);
- Les pratiques (agricoles et industrielles) et les gestes de la vie quotidienne ne concordent pas toujours avec les discours tenus à l'école sur l'environnement. Cette diversité des pratiques et des gestes pourrait inciter l'apprenant à remettre en cause la véracité du discours scolaire);

Propositions et alternatives pour promouvoir une éducation relative à l'environnement

Pour construire des stratégies de formation ou d'enseignement efficaces, il est nécessaire d'engager une réflexion poussée sur les conditions de possibilité de mise en œuvre de ces stratégies. Ces conditions sont relatives au savoir scolaire ou universitaire, l'apprenant et l'enseignant capable de créer le contexte favorable à tout enseignement. Dans cette perspective, nous proposons un certain nombre de préalables et de recommandations susceptibles de fonder les actions éducatives visant la préservation et la gestion durable des systèmes naturels. Les recommandations et les préalables que nous proposons sont les suivants.

Ailleurs en éducation

- Une formation initiale et continue de qualité pour les formateurs et les enseignants;
- Des programmes et manuels scolaires bien fondés;
- Faire un état des lieux de l'environnement régional;
- Communiquer au grand public les résultats des recherches menées sur l'environnement;
- Mettre à l'essai et évaluer des pratiques innovantes en rapport avec l'éducation à l'environnement;
- Investigation des rapports environnement-société et humains-environnement ainsi que l'analyse des représentations relatives à ces rapports;
- Une évaluation récurrente des programmes de formation et d'enseignement en rapport avec l'éducation à l'environnement;
- Introduction à un âge précoce d'un ensemble d'activités en rapport avec l'environnement et qui visent à changer le rapport à la nature (arts, projets, associations, etc.);
- Valorisation sociale des professions liées à la protection et à la gestion durable des systèmes environnementaux.

Ce paragraphe est en fait une liste de suggestions et de pistes de réélaboration des chapitres consacrés aux problématiques environnementales. Les critiques formulées peuvent inspirer des spécialistes pour proposer un mode de structuration et des écritures concrètes de programmes pertinents qui auraient un impact sur la population cible.

Conclusion

La sensibilisation des citoyens aux dangers liés aux problématiques environnementales est l'une des actions possibles pour les inciter à la préservation et à la gestion durable des systèmes naturels. D'autres actions possibles en faveur de cette sensibilisation sont menées par les associations et les organismes non gouvernementaux. Selon nous, cette

sensibilisation serait possible à la condition de mettre en œuvre tout un programme global et cohérent de projets. Les actions ponctuelles menées grâce à l'éducation relative à l'environnement sont importantes, mais non suffisantes. Il y a lieu de repenser cette éducation à l'environnement sous tous ses aspects (programme, manuels, formation des formateurs et des enseignants, recherches disciplinaires et didactiques, etc.). En effet, les actions éducatives doivent être orientées par des réflexions et des recherches disciplinaires, pédagogiques et didactiques poussées. Seuls des chercheurs animés par des problématiques précises de formation et d'enseignement et porteurs de projets bien définis d'enseignement et de formation sont capables de développer des supports didactiques adéquats ou des modèles novateurs de formation ou d'enseignement visant l'éducation à l'environnement. Le savoir professionnelle et expérimentiel ne serait pas suffisant pour fonder des actions de formation ou d'enseignement nécessaires pour mettre en évolution des idées et des représentations relativement à l'environnement. Car l'enjeu majeur serait de chercher les situations et les conditions de possibilité qui puissent permettre une évolution des idées et le développement de comportements pro-environnementaux.

Références

- Giordan, A. (1978). Une pédagogie pour les sciences expérimentales, Centurion. Paris.
- Giordan, A. et al. (1978). Quelle éducation pour quelle société? ed : PUF., Paris. Giordan, A. et al. (1978). Quelle éducation pour quelle société? Ed : PUF., Paris.
- Giordan, A. et al. (1983). L'élève et/ou les connaissances scientifiques. Ed : P. Lang. ♦



Les Écoles normales supérieures (ENS) dans le contexte éducatif marocain : cas de l'ENS de Tétouan (Maroc)

Rachid Janati-Idrissi, Rajae Zerhane, Mourad Madrane, Zouhaire Lamrani, Mohamed Bellaihou, & Mohamed Laafou, Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Ingénierie Pédagogique (LIRIP), Université Abdelmalek Essaadi, École Normale Supérieure, Tétouan, Maroc

Introduction

Au recouvrement de son indépendance en 1956, l'état marocain a fixé parmi ses stratégies politiques la généralisation (la démocratisation) de l'enseignement, son arabisation, sa décentralisation et son unification, ainsi que la marocanisation de ses cadres. À l'aube de l'indépendance, le nombre de cadres marocains formés durant la période du protectorat a été si insuffisant qu'il a fallu recourir à la coopération étrangère, en particulier française, pour faire tourner l'administration marocaine. Les coopérants étrangers étaient très nombreux dans l'enseignement au cours de cette période.

Pour pallier à ce manque, la politique éducative visait alors l'implantation dans le pays des centres de formation d'instituteurs et des professeurs de collèges et de lycées.

Créations des Écoles normales supérieures

Il faut noter que jusqu'à la fin des années soixante-dix, le pays recourait toujours au recrutement de coopérants pour assurer l'encadrement des disciplines, surtout scientifiques, dans l'enseignement secondaire qualifiant et qui étaient dispensées en langue française.

Afin d'accélérer le processus de la marocanisation du corps enseignant de l'enseignement secondaire et de répondre au besoin incessant en enseignants, le pays a lancé un projet ambitieux qui résidait dans la création et l'implantation des Écoles normales supérieures dans plusieurs régions du Maroc. Ces écoles ont commencé à ouvrir leurs portes à partir 1978-1979 à Rabat, Marrakech, Fès, Casablanca et Meknès. Elles dépendaient du Ministère de l'Éducation nationale et assuraient une formation professionnalisante des élèves-professeurs. La

scolarité, qui durait quatre années était sanctionnée par le diplôme de l'ENS équivalent à la licence

Dans ce cadre, les ENS ont réussi à accomplir dignement leur mission en formant plusieurs promotions de professeurs nationaux, permettant ainsi la marocanisation du corps enseignant du secondaire qualifiant. En 1985, ces établissements ont été stoppés dans leur élan sur une décision du gouvernement, une nouvelle loi qui ordonnait leur restructuration. Ils commencèrent à dispenser uniquement une formation pédagogique et professionnalisante, étalée sur une seule année au profit d'élèves professeurs titulaires d'une licence, sanctionnée par le Certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire. Cette loi a instauré aussi, à la marge de cette réforme, le cycle de préparation à l'agrégation en mathématiques et en physique-chimie.

Création de l'ENS de Tétouan

Cette école a démarré au cours de l'année scolaire 1987-1988. Elle a fonctionné dans l'esprit du décret de 1985 et elle s'est chargée des formations de la cinquième année de l'ENS dans différentes spécialités. En 1991-1992, le Ministère de l'Éducation nationale a installé un cycle de préparation au concours national d'agrégation de sciences naturelles, qu'il a confié à l'ENS de Tétouan. Ce fut la première fois au Maroc que le concours d'agrégation était national, puisque pour les autres agrégations déjà installées (physique-chimie, mathématiques), les candidats passaient le concours d'agrégation français. Le centre de Tétouan devint une référence nationale en préparation au concours national d'agrégation de sciences naturelles.

Concernant la recherche scientifique et pédagogique, ce volet fut délaissé par les autorités, qui n'ont pas alloué le budget nécessaire à son

Ailleurs en éducation

développement, en plus de l'absence des lois instaurant la formation doctorale. Ce manque d'institutionnalisation de la recherche scientifique au sein des ENS fut parmi les causes qui ont amené les enseignants-chercheurs de ces centres à militer dans un travail syndical légitime, concerté et de longue haleine mené pendant plus d'une dizaine d'années pour le transfert de ces établissements à l'enseignement supérieur. Ce n'est qu'en juillet 2010 que la loi ordonnant ce transfert fut publiée dans le bulletin officiel, permettant ainsi à l'ENS de Tétouan de devenir à part entière un établissement de l'Université Abdelmalek Essaadi - Tétouan.

Suite à ce transfert, une vision rénovée de la vocation de ces établissements fut mise au point par l'Enseignement Supérieur en concertation avec le Département de l'Éducation Nationale. Elle vise une réforme profonde du système de formation initiale des enseignants selon trois grands profils de filières professionnalisantes destinées à former respectivement des enseignants du primaire, du secondaire collégial et du secondaire qualifiant dans diverses disciplines et spécialités selon les canevas et les normes en vigueur du système L.M.D. (Licence, Master, Doctorat). Durant 2010-2011, notre établissement fut la première ENS au Maroc à proposer des filières en éducation en plus du lancement des filières du Diplôme universitaire de Technologie dans plusieurs domaines scientifiques et techniques.

Quant au volet recherche, les enseignants-chercheurs de l'ENS de Tétouan se sont engagés dans l'instauration des structures de recherche. On compte actuellement un laboratoire et cinq équipes de recherche. Le Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Ingénierie Pédagogique (LIRIP), que le premier coauteur a l'honneur de diriger, a été accrédité par le conseil de l'université en juillet 2012. Il groupe 14 enseignants-chercheurs permanents et quatre membres non permanents. Il vise à (i) promouvoir la rénovation des stratégies de la formation et de l'enseignement, (ii) devenir un pôle

d'excellence en matière de l'audit et de l'expertise pédagogique au profit des organismes, des instituts et des établissements éducatifs publics et privés et (iii) être un centre-ressources pour le développement des outils didactiques de l'enseignement et de la formation.

Dans le but d'atteindre ses objectifs, le laboratoire se propose de mener des recherches dans les domaines de la pédagogie, de la didactique appliquée, des technologies de l'information et de la communication (TIC), de la conception et du management des curricula d'enseignement-formation et de l'éducation à l'environnement et au développement durable. Au cours de cette année 2012-2013, nous lançons une formation doctorale en proposant plus d'une quinzaine de sujets de recherche en didactique et en pédagogie qui couvrent plusieurs thématiques de biologie, géologie, environnement, développement durable et TIC.

En guise de conclusion, on peut dire que les ENS occupent une place capitale dans le système éducatif marocain. Elles ont accompli honorablement leurs missions en dépit des handicaps administratifs qui entravaient leur émergence et leur développement quand elles étaient sous tutelle du Ministère de l'Éducation nationale. Leur transfert à l'enseignement supérieur ouvre de nouveaux horizons et de nouveaux cadres de travail. L'ENS de Tétouan a saisi avec tonicité cette opportunité très attendue et elle s'est engagée en force afin d'accomplir ses missions éducatives en contribuant au développement d'un système éducatif efficace, digne d'un pays millénaire tel que le Maroc, capable de former des bons citoyens.

L'institutionnalisation de la recherche scientifique et surtout pédagogique dans les ENS contribuera sans doute à la formation de pédagogues et de didacticiens, cadres qui manquent actuellement, d'une manière générale dans l'enseignement supérieur, et d'une manière particulière dans les centres régionaux de formation en métiers d'éducation (CRFME) nouvellement créés. ♦

L'éducation à la sexualité : analyse des conceptions d'enseignants et futurs enseignants Marocains

Sabah Selmaoui¹, Boujemaa Agorram¹, Salaheddine Khzami^{1, 2}, Abdel Aziz Razouki¹, Taoufiq El aboudi³ et Dominique Berger⁴

1. EREF, ENS, Université Cadi Ayyad, Marrakech; 2. LIRDEF, composante didactique et socialisation, Université de Montpellier, France; 3. Centre de Formation des Inspecteurs de l'Enseignement, Rabat; 4. UCBL-IUFM, Université de Lyon.

Toute conception peut être analysée comme interaction entre trois pôles : savoirs scientifiques (K), valeurs (V) dans un sens très large (opinions, convictions, représentations sociales, croyances, idéologies) et pratiques sociales (P), professionnelles, familiales, citoyennes (Clément 1998, 2004, 2006). Les croyances et valeurs des enseignants ont une influence directe sur la façon de comprendre et d'enseigner une discipline. Elles constituent fréquemment de véritables obstacles au développement professionnel des professeurs et à l'amélioration des processus d'enseignement-apprentissage. Ces croyances doivent être tenues en compte dans les contenus et stratégies de formation des enseignants.

L'éducation à la sexualité est un thème scientifique à forte portée éducative. Dans ce thème, les conceptions pourraient être fortement ancrées, non seulement dans des connaissances scientifiques, mais aussi dans des systèmes de valeurs et de pratiques sociales (qui empêchent souvent d'assumer des enseignements sur ces thèmes) (Clément, 2008).

L'objectif de cet article est d'identifier des représentations sociales et les opinions personnelles des enseignants et futurs enseignants concernant l'éducation à la santé sexuelle. Nous avons ainsi utilisé un questionnaire préparé collectivement au sein du projet européen *Biohead-Citizen*³ (Carvalho, Clément et Bogner, 2004; Carvalho et Clément, 2007). Notre échantillon est constitué de 330 enseignants en service [In] et futurs enseignants

[Pre], du primaire [P], du secondaire en lettres [L] ou du secondaire en biologie [B], soit six catégories (InP, PreP, InL, PreL, InB, PreB).

L'hypothèse que nous avons formulée est que les valeurs personnelles des personnes questionnées influencent leurs conceptions sur l'éducation à la sexualité. Ces conceptions peuvent être liées à la discipline d'enseignement (biologie ou lettres), au niveau d'enseignement (premier ou second degré), à l'ancienneté dans l'exercice professionnel (formation initiale ou en exercice, in-service ou pré-service).

Les conceptions et les valeurs personnelles des enseignants influencent leurs représentations sociales et leurs pratiques pédagogiques et didactiques.

L'analyse des réponses aux questions les plus discriminantes nous montre que les conceptions et les valeurs personnelles des enseignants influencent leurs représentations sociales et leurs pratiques pédagogiques et didactiques, ce qui n'est pas sans incidence en termes de santé publique. Ces conceptions sont liées à la discipline (biologie ou langue arabe), au niveau d'enseignement (niveau primaire ou secondaire) et à la formation (in-service ou pré-service).

Concernant les valeurs, les enseignants et futurs enseignants n'acceptent pas d'enseigner certains aspects biologiques et sociaux de la sexualité à

³ Travail effectué avec l'aide du projet de recherche Européen ('Biology, Health and Environmental Education for better Citizenship': "Biohead-Citizen" CIT2-CT2004-506015). Remerciements à Carvalho G., Clément P. & Bogner F., coordinateurs du projet.

l'école primaire ou en premières années de l'école secondaire aux jeunes de moins de 15 ans. On observe aussi une tendance à ne jamais aborder la dimension intime de l'éducation à la sexualité (plaisir sexuel, orgasme, relations sexuelles, etc.) sauf pour la pédophilie, l'inceste et l'abus sexuel (surtout par les enseignants en service), contrairement à ce qui est observé dans les pays européens (Berger et al., 2007). On sait qu'avec l'évolution technologique et la mondialisation, il est devenu impossible de contrôler les informations que les jeunes peuvent acquérir sur ces thèmes et les problèmes qui leurs sont liés, surtout en l'absence de surveillance de la part de l'école et de la famille. Cependant, ces jeunes très curieux, dans leur quête de connaissance, risquent de recueillir des informations erronées dans leur vie quotidienne avec leurs pairs, soit de la rue, soit à travers les médias (Internet, TV, livres non spécialisés, etc.) (Selmaoui et al., 2008, 2010). La position des enseignants et des futurs enseignants sur la pédophilie, l'inceste et l'abus sexuel serait liée au fait que c'est généralement avant 12 ans que les enfants sont plus vulnérables et, donc, qu'ils devraient être sensibilisés sur la question afin qu'ils n'en soient pas victimes. Nous pourrions donc avancer qu'il y a un effet d'âge et d'ancienneté dans l'exercice professionnel sur les conceptions de ces enseignants.

Les enseignants et futurs enseignants ont des conceptions conservatrices au sujet des comportements sexuels à adopter pour se protéger des IST/sida. La majorité pensent que le comportement le plus pertinent à privilégier dans le cadre de l'éducation à la sexualité dans l'enseignement est d'avoir des rapports sexuels uniquement dans le cadre d'une relation stable (c'est à dire *dans le cadre d'une relation légitime*) (ne pas avoir plusieurs partenaires sexuels, surtout les enseignants en formation du primaire et en langue arabe InP et InL). L'analyse globale de tous les pays a montré une forte corrélation entre la religion et les conceptions des enseignants (Sandie et al., 2008; Berger et al., 2008). Les agnostiques et athées des pays Européens trouvent que le comportement le plus approprié pour être considéré dans l'éducation de la

sexualité à l'école est d'avoir des pratiques sexuelles sans danger en utilisant toujours un préservatif lors des rapports sexuels, à l'opposé des musulmans (Maroc, Tunisie, Algérie, Sénégal), qui sont plus conservateurs.

Les enseignants, face à la sexualité, ont des attitudes qui s'enracinent dans des valeurs traditionnelles de pudeur et de dignité qui caractérisent leur foi religieuse. Comprendre ces conceptions et leurs origines est un stade indispensable pour pouvoir envisager des formations d'enseignants qui puissent faire évoluer leurs conceptions: c'est-à-dire faire évoluer les interactions entre leurs connaissances (celles qu'ils maîtrisent et celles qu'ils acceptent d'enseigner) et leurs valeurs et pratiques sociales (qui les empêchent souvent d'assumer ces enseignements sur des thèmes à forte portée éducative).

Références

- Bernard, S., Munoz, F., Carvalho, G., Clément, P., & Berger, D. (2008). L'Éducation à la Santé et à la Sexualité: conceptions d'enseignants et futurs enseignants de douze pays; *In: WCCES XIII World Congress – Comparative Education Societies, Sarajevo, Bosnia-Herzegovina, 3-7.09.2007.* (CD).
- Berger, D., Bernard, B., Carvalho, G., Munoz, F. & Clément, P. (2008). L'Éducation à la Sexualité: conceptions d'enseignants et futurs enseignants de douze pays; *In: WCCES XIII World Congress – Comparative Education Societies, Sarajevo, Bosnia-Herzegovina, 3-7.09.2007.* (CD).
- Carvalho, G., Clément, P., Bogner, F. (2004). *Biology, Health and Environmental Education for better Citizenship.* STREP CIT2-CT-2004-506015, E.C., Brussels, FP6, Priority 7.
- Carvalho, G. & Clément, P. (2007). Construction and validation of the instruments to compare teachers' conceptions and school textbooks of 19 countries. *The European Biohead-Citizen project.* AREF 2007, Strasbourg, 12 pp.
- Clément, P. (1994). Représentations, conceptions, connaissances. In Giordan, A., Girault, Y., Clément, P., *Conceptions et connaissances.* Peter Lang, Berne, pp. 15-45.
- Clément, P. (1998). La Biologie et sa Didactique. Dix ans de recherches. *Aster*, 27, 57-93
- Clément, P. (2004). Science et idéologie: exemples en didactique et épistémologie de la biologie. *Actes du*

Colloque Sciences, médias et société. ENS-LSH, pp.53-69 <http://sciences-medias.ens-lsh.fr>

Clément, P. (2006). Didactic Transposition and the KVP Model: Conceptions as Interactions between Scientific Knowledge, Values and Social Practices. In ESERA Summer School. Universidade do Minho, IEC, Braga (Portugal), pp.9-18.

Selmaoui, S., Khzami, S., & Agorram, B. (2008). Les attentes des jeunes marocains concernant la reproduction humaine et la sexualité. Communication

orale au colloque sur l'éducation à la santé. 15ème congrès de l'association Mondiale des Sciences de l'Éducation (AMSE), tenu à l'Université Cadi Ayyad, Marrakech du 2 au 6 juin 2008 sous le thème : « Mondialisation et Éducation : Vers une société de la connaissance ».

Selmaoui, S., Agorram, B., Khzami, S., Elabboudi, T. & Berger D. (2010). Sexuality education: analysis of Moroccan teachers' and future teachers' conceptions. *Journal of US-China Education Review*, 7 (8). ♦



CHERCHEURS EN ÉMERGENCE

Les rôles joués par les communautés d'apprentissage professionnelles dans le but de faciliter les apprentissages des élèves doués

Yves Doucet (étudiant à la maîtrise), Jean Labelle et Viktor Freiman, Université de Moncton

D'aucuns affirment qu'il existe de nombreux problèmes à une inclusion réussie des élèves doués. Par exemple, Lewis et al. (2010) de même que Winebrenner (2008) soulignent que plusieurs enseignants n'ont pas la formation nécessaire pour identifier les élèves doués, encore moins pour dépister leurs besoins et y répondre. Rotigell et Fello (2004) mentionnent que les enseignants sont très sollicités par les élèves en difficulté ou présentant un trouble de comportement, ce qui leur laisse peu de temps pour tenir compte des élèves doués. Applebaum et al. (2008) ajoutent que les enseignants manquent tellement de temps qu'ils se servent souvent des élèves doués afin de les aider à s'occuper des élèves en difficulté.

Pour pallier à ces lacunes, plusieurs chercheurs voient dans les communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) une approche intéressante afin d'assurer le développement professionnel des intervenants scolaires et de favoriser les apprentissages de tous les élèves. En effet, Bouchamma, Michaud, Doyon et Lapointe (2008) de même que Dionne et Savoie-Zajc (2011) attestent que les CAP contribuent au développement professionnel des enseignants à condition qu'ils soient bien accompagnés. À l'égard de la réussite des élèves, Lomos, Hofman et Bosker (2011) démontrent que certaines caractéristiques d'une CAP (pratique réflexive, collaboration, vision partagée) sont corrélées à la réussite des élèves. Leclerc, Moreau et Clément (2011) rapportent que les enseignants qui participent à une CAP notent une plus grande motivation à lire chez leurs élèves et, dans une autre étude, Leclerc et Moreau (2011) mentionnent qu'au fur et à mesure que les enseignants travaillent en

CAP, l'analyse des résultats en lecture montre qu'il y a moins d'élèves à risque d'une année à une autre.

Eaker, DuFour et DuFour (2004) de même que Leclerc (2012) définissent une CAP comme un mode de fonctionnement des écoles qui mise sur la collaboration de tous les intervenants et qui encourage le personnel à entreprendre collectivement des activités et des réflexions en vue d'améliorer continuellement les résultats scolaires de tous élèves. Pour susciter la réflexion, les CAP tentent de répondre à quatre questions : que voulons-nous que les élèves apprennent? Comment saurons-nous que les élèves l'ont appris? Quelles sont les mesures à prendre si les élèves ne l'apprennent pas? Quelles sont les mesures à prendre avec les élèves qui ne l'ont pas appris et ceux qui le savaient déjà? Mais quels rôles jouent réellement les CAP, notamment pour répondre à cette dernière question?

Cet article présente les résultats d'une recherche visant à mieux comprendre les rôles que jouent les CAP pour améliorer les apprentissages des élèves doués. La recherche, de type exploratoire et qualitative, a permis de recueillir les perceptions de six enseignants d'un district scolaire francophone du Nouveau-Brunswick, soit deux pour chacun des trois ordres d'enseignement. Leurs perceptions ont été validées auprès d'un groupe composé d'enseignants-ressources. Des entrevues semi-dirigées, une entrevue de groupe et une analyse documentaire ont servi de méthodes et de techniques de recherche. La collecte de données s'est déroulée durant l'année scolaire 2011-2012.

Les résultats révèlent que deux dispositifs principaux sont mis en marche pour identifier les élèves, dépister leurs besoins et y répondre : l'équipe

stratégique et la CAP. Alors que l'équipe stratégique se focalise sur les élèves ayant des résultats académiques très peu élevés ou présentant des troubles de comportement, la CAP concentre ses efforts sur les élèves à risque, c'est-à-dire ceux qui se situent tout près du seuil de réussite. Selon les participants à la recherche, ni l'équipe stratégique ni la CAP ne tiennent vraiment compte des élèves doués, sauf si ces élèves sont identifiés comme ayant des résultats académiques très peu élevés, présentant un trouble de comportement ou se situant près du seuil de réussite. Les raisons invoquées tiennent au manque de formation des intervenants du milieu scolaire à identifier les élèves doués, à dépister leurs besoins et à y répondre adéquatement. En outre, on déplore le manque de ressources financières de même que le manque de temps. Il en va de même avec les stratégies d'enseignement et d'apprentissage propres à la douance qui ne font pas l'objet d'une systématisation.

Ces résultats soulèvent de nouveau les interrogations de Cormier (2011) à propos des priorités du système éducationnel néo-brunswickois. Ils corroborent également les recherches de Rotigell et Fello (2004), qui rapportent que la présence d'élèves doués en classe ordinaire passe souvent inaperçue, les enseignants étant davantage sollicités par les élèves en difficulté ou présentant un trouble de comportement. Ils aboutissent aux mêmes constats que Lewis et al. (2010) de même que Winebrenner (2008), qui notent que plusieurs enseignants hésitent à identifier les élèves doués et à répondre à leurs besoins particuliers par manque de formation. Ils mettent en évidence, tout comme le faisait la recherche de Smart (2011), le manque de ressources consacrées à la douance. Ils vont également dans le sens des études de Doucet (2012) et de Freiman (2009), pour qui peu ou pas de stratégies sont mises en place de façon systémique et cohérente afin de répondre aux besoins des élèves doués. Cependant, il semble exister une volonté politique de s'occuper des élèves présentant une douance (MacKey, 2004; Porter et AuCoin, 2012). De même, le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance devrait aboutir à une politique sur la douance qui a

été initiée il y a déjà au moins cinq ans. Qui plus est, selon les participants de la recherche, si les CAP avaient pour mission de cibler les élèves doués de la même façon qu'elles le font pour les élèves à risque, elles constitueraient une approche très efficace et efficace pour l'amélioration des apprentissages tant à l'égard des élèves que des intervenants scolaires. Cela va dans le sens des recherches de Bouchamma, Michaud, Doyon et Lapointe (2008), Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc (2010), Eaker, DuFour et DuFour (2004) et Leclerc et Moreau (2011). En somme, cette voie semble très prometteuse et aurait avantage à être encouragée, aussi bien pour contribuer au développement professionnel en matière de douance que pour améliorer les apprentissages de tous les élèves, y compris des élèves doués.

Références

- Applebaum, M., Freiman, V. & Leikin, R. (2008). Views on Teaching Mathematically Promising Students. In *11th International Congress on Mathematical Education*, Mexico.
- Bouchamma, Y. Michaud, C., Doyon, & A. Lapointe, C. (2008). Supervision du personnel enseignant et réformes : quel est le rôle des communautés de pratiques? 15e Congrès de l'Association mondiale des sciences de l'éducation (AMCE) Mondialisation et éducation vers une société de la connaissance, du 2 au 6 juin, Marrakech, Maroc.
- Cormier, M. (2011). Au premier plan : Les enfants ou les résultats. *Éducation et francophonie*, 39 (1), 7-25.
- Dionne L., Lemyre, F. & Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition compréhensive de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, XXXVI (1), 25-43.
- Doucet, Y. (2012). Accélération et enrichissement en mathématiques : perceptions d'élèves doués. Thèse de maîtrise inédite, Université de Moncton.
- Eaker, R. E., DuFour, R., et DuFour, R. B. (2004). Premiers pas : transformation culturelle de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle. Bloomington: National Educational Service.
- Freiman, V. (2009). Mathematical Enrichment : Problem-of-the-week model. Dans R. Leikin, A. Berman, & B. Koichu (Éd.) *Creativity in Mathematics and the Education of Gifted Students* (p. 367-382), Rotterdam: Sense Publishing.

Chercheurs en émergence

- Leclerc, M. (2012). Communauté d'apprentissage professionnelle : guide à l'intention des leaders scolaires. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Leclerc, M. & Moreau, A. C. (2011). Communautés d'apprentissage professionnelles dans huit écoles inclusives de l'Ontario. Gatineau (Qc) : Université du Québec en Outaouais. *Éducation et Francophonie*, 39 (2), 189-206.
- Leclerc, M., Moreau, A. C. & Clément, N. (2011). Communauté d'apprentissage professionnelle : implantation de nouvelles pratiques, amélioration du sentiment d'efficacité et impact sur les élèves. *Revue pour la recherche en éducation*, 1, 1-27.
- Lewis, K., Hudson, P., & Hudson, S. (2010). Embracing diversity: Empowering preservice teachers for teaching gifted and talented students. *Paper presented at the ATEA conference*, Townsville, QLD.
- Lomos, C., Hofman, R. H. & Bosker, R. J. (2011). The Relationship between Departments as Professional Communities and Student Achievement in Secondary Schools. *International Journal of Research and Studies*, 27 (4), 722-731.
- MacKay, A.W. (2005). Inclusion scolaire : Études des services en adaptation scolaire au Nouveau-Brunswick. Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick. [En ligne]. Disponible : <http://www.gnb.ca/0000/publications/mackay/mackay-f.asp>
- Porter, L. G. & AuCoin, A. (2012). Consolider l'inclusion pour consolider nos écoles : rapport du processus de révision de l'inclusion scolaire des écoles du Nouveau-Brunswick : plan d'action pour la croissance. Frédéricton : Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance.
- Rotigel, J. & Fello, S. (2004). Mathematically Gifted Students: How Can We Meet Their Needs? *Prufrock Press* 27 (4), 46-51.
- Whitemore, J. & Maker, C. J. (1985). *Intellectual giftedness among disabled persons*. Rockville, (MD): Aspen.
- Winebrenner, S. (2008). *Enseigner aux enfants doués en classe régulière*. Montréal : Chenelière Éducation. ♦



Les rôles de la direction d'école dans la supervision des enseignants

Chantal Samson, M. Ed. et Jean Labelle, Université de Moncton

Le présent article est le fruit d'une recension des plus récents écrits en matière des rôles de la direction d'école dans la supervision des enseignants. La revue de la littérature couvre les années 1990 à 2010 inclusivement et se limite aux écrits scientifiques publiés en Amérique du Nord. Le corpus étudié comporte vingt écrits. L'analyse de contenu débouche sur la polarisation des recherches autour de quatre rôles majeurs liés à la supervision, rôles que l'on retrouve au sein des modèles élaborés par Éthier (2003), Lainey et al. (2009) de même que Mintzberg (2006). L'article décrit les caractéristiques sur lesquelles la relation entre le superviseur et le supervisé doit miser. Il démontre que le but de la supervision est d'être au service du supervisé afin d'assurer le développement professionnel de ce dernier et, par le fait même, d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage des élèves.

Le but de la supervision est d'être au service du supervisé afin d'assurer le développement professionnel de ce dernier et, par le fait même, d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage des élèves

Dans le domaine de l'éducation, la supervision des enseignants n'est qu'une des fonctions assumées par les directions d'école. Outre la planification, l'organisation, la direction et la coordination, la supervision constitue une sous-fonction au sein de la fonction contrôle. Elle se situe au niveau le plus près des opérations, ce qui en fait une pierre d'assise de la structure et de la dynamique organisationnelle. La supervision exercée par la direction d'une école vise

le bon fonctionnement et l'amélioration des processus d'enseignement et d'apprentissage. Elle comporte deux volets : l'évaluation et l'accompagnement, le premier étant souvent une condition au deuxième, mais la réciproque pouvant être tout aussi vraie. Or, pour exercer cette sous-fonction de la gestion, les directions d'école doivent tenir plusieurs rôles. Mais quels sont ces rôles que les directions d'école doivent assumer lors de la supervision des enseignants?

À ce sujet, plusieurs théoriciens ont élaboré des modèles pour décrire les rôles que les gestionnaires assument au quotidien. Par exemple, Éthier (2003) mentionne que les rôles primordiaux du superviseur scolaire se définissent par rapport à l'animation, la motivation, l'information et l'entraide. Lainey et al. (2009) ajoutent les rôles de direction, de producteur de services, de coordonnateur, de surveillant, de mentor, d'animateur et d'innovateur. Mintzberg (2006), pour sa part, les répartit en trois catégories, soit les rôles interpersonnels, les rôles liés à l'information et les rôles décisionnels. Parmi les rôles interpersonnels, l'auteur identifie le rôle de symbole, de leader et d'agent de liaison. Il souligne ensuite trois rôles liés à l'information, soit l'observateur actif, le diffuseur et le porte-parole. Enfin, dans la catégorie des rôles décisionnels, il groupe le rôle d'entrepreneur, de régulateur, de répartiteur de ressources et de négociateur. Dans le cadre de la recherche, nous avons utilisé ces modèles afin de classer les rôles qui émergeaient de la recension des écrits.

L'analyse du contenu des écrits scientifiques faisant partie du corpus a permis de faire ressortir treize thèmes. Ces thèmes se polarisent autour de quatre rôles parmi ceux énumérés par Éthier (2003), Lainey et al. (2009) et Mintzberg (2006), soit les rôles liés à l'évaluation, au mentorat, à la diffusion de l'information et à la répartition des ressources. En effet, trois recherches mentionnent que la direction

Faculté des sciences de l'éducation
Université de Moncton

Chercheurs en émergence

d'école doit évaluer et observer activement la façon d'enseigner de l'enseignant (Gleave, 1997; McQuarrie et Wood, 1991; Scott, 1998). Toutefois, mentionnons qu'avant de poser un jugement sur la façon d'enseigner de l'enseignant, il est souhaitable que le superviseur et le supervisé s'entendent sur l'approche philosophique et pédagogique adoptée. Si une direction d'école privilégie l'enseignement magistral et le travail individuel en silence alors que l'enseignant choisit une pédagogie coopérative par la mise en œuvre de projets collectifs, il pourrait en résulter un malentendu et une mauvaise évaluation. En outre, une entente commune sur l'approche d'enseignement, le but et le type d'évaluation doit être clairement indiquée. Est-ce une évaluation formative ou une évaluation normative? De l'enseignant ou de l'enseignement? La confusion autour de l'évaluation engendre souvent un sentiment de peur et crée un climat aussi malsain pour le superviseur que pour le supervisé.

Ensuite, sept recherches soulignent que la direction d'une école joue un rôle de mentor en promulguant des conseils aux enseignants, en les accompagnants et en leur offrant de l'aide (Blase et Blase, 2002; Ebmeier, 2003; Lee, 1991; McBride et Skau, 1995; Norris, 1991; Waite, 1994; Wright, 1991). Rappelons que, dans la mythologie grecque, Mentor est un ami de longue date du roi Ulysse en qui ce dernier a pleinement confiance. Tellement, qu'au moment de partir pour la guerre de Troie, Ulysse lui confie l'éducation de son fils et l'administration de ses biens. Aussi, par assimilation, un mentor est une personne expérimentée en qui on a confiance et qui offre ses conseils au sujet de valeurs, de savoirs et de pratiques souhaitables au développement de la personne et de l'organisation.

Puis, le rôle de diffuseur d'informations est soulevé par cinq recherches (Andrews et al, 1991; Gleave, 1997; McBride et Skau, 1995; Waite, 1994; Zahorik, 1992). À ce propos, le superviseur ne transmet pas seulement au supervisé de l'information relative aux lois, aux règles, aux politiques et aux normes régissant les activités, mais offre également une formation servant au développement

professionnel de ce dernier. L'aspect du développement professionnel est soulevé par huit recherches (Andrews et al, 1991; Blase et Blase, 2002; Gleave, 1997; Greene, 1992; McQuarrie et Wood, 1991; Waite, 1994; Wright, 1991; Zepeda et Ponticell, 1998). Ce faisant, le superviseur a pour rôle d'encadrer le travail du supervisé, mais son intervention ne s'arrête pas là. Il doit aussi développer ou parfaire les compétences du supervisé, ce qui présuppose qu'il les a acquises lui-même.

Enfin, le rôle de répartiteur de ressources est relaté par Andrews et al. (1991), Greene (1992), Waite (1994) et Wright (1991). À ce chapitre, il n'est pas strictement question du partage des ressources financières. Le superviseur a souvent la responsabilité d'effectuer la dotation en personnel, qui consiste à assigner des personnes aux différents postes en fonction de leurs compétences et des besoins de l'établissement éducationnel. Outre la répartition des ressources financières et humaines, il incombe souvent au superviseur de fournir les ressources matérielles. Il peut s'agir du matériel didactique tel que les guides de l'enseignement, les manuels de l'élève, les instruments de laboratoire, l'infrastructure et les appareils technologiques, les instruments de musiques, les articles de sport, etc. Ce rôle exige la connaissance et l'application de critères liés aux aspects pédagogiques, socioculturels, qualitatifs, confessionnels et conventionnels, notamment aux règles d'usage de la langue et aux droits d'auteurs.

Les écrits retenus ont peu ou pas accordé d'importance aux rôles de symbole, de leader, d'agent de liaison, d'entrepreneur, de régulateur et de négociateur. Cette position concorde avec les rôles joués par les directions d'école dans le cadre d'autres fonctions administratives que celle du contrôle. Par exemple, les rôles de symbole et de leader seraient davantage liés à la fonction de direction. Les rôles d'agent de liaison et de régulateur touchent plutôt la fonction de la coordination. Bref, comme le superviseur a rarement un rôle décisionnel au sein de la structure éducationnelle, il est compréhensible que les rôles d'entrepreneur, de régulateur et de

négociateur n'incombent pas à la direction d'une école lorsqu'elle supervise les enseignants.

En conclusion, la recension des écrits met en évidence quatre rôles principaux que les directions d'école assument lors de la supervision des enseignants. Il s'agit des rôles liés à l'évaluation, au mentorat, à la diffusion de l'information, ce qui implique également d'offrir de la formation, et la répartition des ressources. Il va de soi que pour évaluer et accompagner le supervisé, le superviseur doit posséder lui-même les compétences en question. En outre, il importe qu'une relation de confiance existe dans ce tandem superviseur-supervisé. C'est ce trait d'union, conjugué avec une compréhension claire de l'approche d'enseignement et du but de la supervision, qui en assure la réussite au plus grand bénéfice des apprentissages des élèves.

Références

- Andrews, R. L., et al. (1991). Instructional leadership: Supervision that makes a difference. *Theory into Practice*, 30(2), 97-101.
- Blair, B. G. (1991). Does "supervise" mean "slanderize"? planning for effective supervision. *Theory into Practice*, 30(2), 102-108.
- Blase, J. & Blase, J. (2002). The micropolitics of instructional supervision: A call for research. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 6.
- Ebmeier, H. (2003). How supervision influences teacher efficacy and commitment: An investigation of a path model. *Journal of Curriculum & Supervision*, 18(2), 110.
- Éthier, G. (2003). *La gestion de l'excellence en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gordon, S. P. (1992). Paradigms, transitions, and the new supervision. *Journal of Curriculum & Supervision*, 8(1), 62-76.
- Greene, M. L. (1992). Teacher supervision as professional development: Does it work? *Journal of Curriculum & Supervision*, 7(2), 131-148.
- Holland, P. E. & Garman, N. (2001). Toward a Resolution of the Crisis of Legitimacy in the Field of Supervision. *Journal of Curriculum & Supervision*, 16(2), 95-111.
- Lainey et al. (2009). *Habilités de supervision*. Montréal: Chenelière education.
- Lee, G. V. (1991). Instructional leadership as collaborative sense-making. *Theory into Practice*, 30(2), 83-90.
- McBride, M. & Skau, K.G. (1995). Trust, empowerment, and reflection: Essentials of supervision. *Journal of Curriculum & Supervision*, 10(3), 262-277.
- McQuarrie, F. O., Jr., & Wood, F. H. (1991). Supervision, staff development, and evaluation connections. *Theory into Practice*, 30(2), 91-96.
- Mintzberg, H. (1984). *Le manager au quotidien : les dix rôles du cadre*. (3^e éd.). Paris : Les éditions d'organisation.
- Norris, C. J. (1991). Supervising with style. *Theory into Practice*, 30(2), 128-133.
- Poole, W. L. (1994). Removing the 'super' from supervision. *Journal of Curriculum & Supervision*, 9(3), 284-309.
- Reitzug, U. C. (1997). Images of principal instructional leadership: from super-vision to collaborative inquiry. *Journal of Curriculum & Supervision*, 12 (4), 356-366.
- Scott, F. B. (1998). Appraisal/supervision as a rational process with teaching. *Clearing House*, 71(3), 169.
- Tracy, S. J. (1993). Restructuring instructional supervision. *Contemporary Education*, 64(2), 128.
- Waite, D. (1994). Understanding supervision: An exploration of aspiring supervisors' definitions. *Journal of Curriculum & Supervision*, 10(1), 60-76.
- Wright, L. V. (1991). Instructional leadership: Looking through schoolhouse windows. *Theory into Practice*, 30(2), 113-118.
- Zahorik, J. A. (1992). Good teaching and supervision. *Journal of Curriculum & Supervision*, 7(4), 393-404.
- Zepeda, S. J., & Ponticell, J. A. (1998). At cross-purposes: What do teachers need, want, and get from supervision? *Journal of Curriculum & Supervision*, 14(1), 68-87. ♦



RECHERCHES DU CRDE

Youth Thrive! - Un programme innovateur pour les jeunes en difficulté en milieu scolaire offert par le YWCA

Stefanie Renée LeBlanc, CRDE, Université de Moncton

Le CRDE a vu une augmentation du nombre de demandes d'évaluations de programmes provenant de la communauté au cours des dernières quelques années. Parmi celles actuellement en cours, le CRDE a le privilège d'effectuer l'évaluation du programme *Youth Thrive!*, un projet pilote mis sur pied par le YWCA de la région du Grand Moncton. Le programme, subventionné par *Fonds pour la jeunesse de Rogers^{mc}*, consiste en un tutorat destiné aux jeunes de 12 à 19 ans qui présentent des défis particuliers (souvent liés à des facteurs socioéconomiques) par rapport à leur réussite scolaire et qui sont à risque de décrochage. Spécifiquement, le programme cherche à venir en aide aux jeunes en offrant à la fois une aide au plan académique et un soutien en matière de gestion de cas.

Un programme qui cherche à motiver et à engager activement les jeunes dans leur apprentissage et leur réussite scolaire à l'aide d'outils et de technologies.

Youth Thrive! possède deux composantes en matière d'intervention. D'abord, *Techno Tutoring* est un programme qui cherche à motiver et à engager activement les jeunes dans leur apprentissage et leur réussite scolaire à l'aide d'outils et de technologies ne leur étant pas typiquement accessibles dans leur milieu familial. Quoique *Techno Tutoring* s'attarde principalement à améliorer le rendement des jeunes

au plan de leurs habiletés en littératie et en mathématiques, le programme s'élargira éventuellement pour inclure les sciences de façon plus formelle. Le programme, qui a principalement été offert aux jeunes du District scolaire 2 inscrits en 7^e et en 8^e année, a vu ses débuts dans trois écoles pilotes dans la région du Grand Moncton en janvier 2012, alors qu'environ une vingtaine de jeunes provenant de chaque école ont bénéficié d'une intervention. Par ailleurs, *On My Way* est un programme destiné spécifiquement aux jeunes femmes âgées de 12 à 19 ans à risque de décrochage scolaire qui font face à des obstacles et des défis particuliers (souvent liés à des facteurs socioéconomiques) par rapport à leur réussite. Cette deuxième composante de *Youth Thrive!* vise à créer un environnement sécurisant et propice à l'apprentissage pour les filles afin de permettre à celles-ci de s'épanouir et de développer pleinement leurs capacités scolaires au plan de la littératie et des mathématiques. *On My Way* cherche également à assurer que les jeunes femmes pour lesquelles un besoin d'intervention professionnelle est identifié soient dirigées vers les services appropriés au sein de la communauté afin d'aplanir les obstacles possibles à leur réussite.

L'évaluation du programme *Youth Thrive!* comprend à la fois une évaluation de l'implantation du programme et une évaluation formative par monitoring et se poursuivra jusqu'en 2014, donc pour une période de trois ans. La composante formative de l'évaluation sert de point d'ancrage continu aux administrateurs du programme pour identifier les forces et les faiblesses du programme et ainsi guider leurs décisions subséquentes par rapport aux modifications et aménagements possibles pour l'améliorer.

Au plan méthodologique, l'évaluation effectuée par le CRDE fait appel au modèle de Stufflebeam et emprunte aux travaux sur les acquis développementaux (Search Institute, 2005). Spécifiquement, le modèle de Stufflebeam suppose l'évaluation de quatre dimensions, soit le contexte (besoins à combler et objectifs du programme *Youth Thrive!* et de ses deux sous-composantes, *Techno Tutoring* et *On My Way*), les intrants (ressources matérielles, financières et humaines investies dans le programme), le processus (actions nécessaires au fonctionnement de *Youth Thrive!*) et les produits (résultats et effets fortuits). De même, les acquis développementaux sont évalués à l'aide du *Developmental Assets Profile* (DAP), créé par le Search Institute (2005). Le DAP mesure huit catégories d'acquis développementaux, dont quatre internes (engagement à l'apprentissage, valeurs positives, compétences sociales et identité positive) et quatre externes à la personne (soutien, autonomisation/responsabilisation, limites et attentes et emploi constructif du temps), le tout dans l'optique de cinq dimensions (personnelle, sociale, familiale, scolaire et communautaire). Ces acquis développementaux sont jugés nécessaires à l'épanouissement et à la réussite chez les jeunes.

Le succès de *Youth Thrive!* et de ses deux sous-composantes se manifesterait par une amélioration au plan du rendement scolaire des jeunes participant aux programmes d'intervention ainsi que par une augmentation visible de la motivation de ces derniers envers leur réussite scolaire. Pour évaluer ce projet pilote, toutes les personnes directement impliquées, donc les jeunes participantes et participants des deux volets de *Youth Thrive!*, leurs parents, les enseignantes qui ont effectué les références d'admission au programme et les employées du YWCA responsables des volets *Techno Tutoring* et *On My Way*, ont d'abord été invitées à prendre part à des entretiens semi-dirigés, individuellement ou en groupe. Par ailleurs, l'administration du DAP auprès des jeunes participantes et participants à leur entrée au programme et à la fin de la participation (ou de l'année scolaire, selon le cas) est également effectuée, suivi d'une vérification des résultats

scolaires afin d'évaluer si une amélioration s'est produite chez les jeunes pour corroborer les résultats obtenus des autres activités d'évaluation. Enfin, l'observation de quelques sessions de *Techno Tutoring* et *On My Way* est effectuée afin de compléter une évaluation de la fidélité du programme. Presque toutes les personnes invitées à prendre part à l'évaluation ont accepté de rencontrer les évaluateurs, malgré quelques difficultés à impliquer les parents. Effectivement, l'enthousiasme manifesté de la part de presque tous les participants aux activités d'évaluation a réussi à transmettre non seulement leur engagement soutenu envers la réussite du programme *Youth Thrive!*, mais démontre clairement la valeur et l'importance que ceux-ci accordent à ses deux formes d'intervention. Lors des entretiens, les participants communiquent nettement le besoin énorme qui règne au sein de leur communauté pour un soutien destiné aux jeunes en difficulté, mais se retrouvant néanmoins en dehors des critères fixés pour accéder à des interventions plus formelles ou cliniques et qui risquent subséquemment d'être négligés par le système. Il est intéressant de noter que les jeunes nous soulignent spécifiquement la place importante des intervenantes de *Youth Thrive!* dans leur réussite et comment le programme réussit à les engager (certains pour la première fois) dans leur vie scolaire et leur réussite.

**Certains jeunes ont vu
leurs habiletés de lecture
s'améliorer de quatre
niveaux scolaires au cours
de quelques mois
seulement!**

Évidemment, ces résultats sont très préliminaires. Cependant, bien que le projet se retrouve encore dans sa phase d'implantation et que les interventions qui ont eu lieu jusqu'à présent ont été d'une assez courte durée, le programme s'avère très prometteur en tant qu'intervention pour les jeunes à risque de

Faculté des sciences de l'éducation
Université de Moncton

Recherches du CRDE

décrochage scolaire. On note chez la grande majorité des participantes et participants au volet *Techno Tutoring* des améliorations notables au plan des compétences langagières, par exemple. Spécifiquement, certains jeunes ont vu leurs habiletés de lecture s'améliorer de quatre niveaux scolaires au cours d'une période d'intervention de quelques mois seulement! Si ces résultats s'avèrent remarquables pour certains, une amélioration d'au moins un niveau scolaire en ce qui a trait aux habiletés de lecture a été notée pour tous les jeunes qui ont reçu l'intervention *Techno Tutoring* lors de leur journée de classe*. Dans le même ordre d'idées, certaines enseignantes notent un déclin des comportements non désirables manifestés en classe chez certains jeunes participants au programme. De façon générale, on voit un engagement plus prononcé envers l'apprentissage et l'école chez certains et les enseignantes impliquées plus directement avec *Youth Thrive!* s'entendent pour dire que l'intervention s'avère indispensable à la préparation de ces jeunes aux études secondaires. Malgré son début qui a vu bien des défis, le volet *On My Way* se montre présentement prometteur pour plusieurs jeunes femmes, notamment les jeunes femmes immigrantes, en ce qui a trait à leur insertion réussie dans le système scolaire. Cette composante du programme demeure dans sa phase préliminaire et exige encore quelques précisions, mais dans son ensemble, *On My Way* réussit à créer des endroits

sécurisants permettant la réussite, tout en répondant à certains besoins manifestés par une variété de jeunes femmes pour qui il ne semble pas exister d'interventions alternatives.

Enfin, les employées du YWCA ont déjà effectué plusieurs modifications et améliorations aux deux volets de *Youth Thrive!* grâce à l'évaluation continue de leur programme, notamment au plan du volet *On My Way*, qui s'épanouit malgré ses difficultés initiales. Les deux volets du programme ne font que s'améliorer en raffinant la qualité des interventions. Au cours de sa première année d'implantation, un impact important a été observé non seulement par les jeunes qui ont bénéficié d'une intervention de *Youth Thrive!*, mais également par leurs écoles et la communauté au sens plus large, qui améliorent la qualité des services offerts aux personnes vulnérables dans la région grâce à la présence d'un tel programme. Il sera bien intéressant de voir le programme progresser et prendre sa place dans la région du Grand Moncton dans les années à suivre.

Référence

Developmental Assets: A Profile of Your Youth (Minneapolis, MN: Search Institute, 2005).

*Note : pour certains, l'intervention était offerte après les heures de classe.

^{MC} Fonds pour la jeunesse de Rogers est une marque de commerce de Rogers Communications. ♦



PROJETS DE RECHERCHE DES MEMBRES

Angèle AuCoin

Processus d'accompagnement d'une école secondaire dans le contexte de l'inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick francophone, réalisé par Angèle AuCoin, Jean Labelle et Mireille Leblanc.

Sylvie Blain

Enseignement explicite des stratégies cognitives en écriture : une étude longitudinale chez les francophones minoritaires en Alberta et au Nouveau-Brunswick, réalisé par Martine Cavanagh et Sylvie Blain.

Yves de Champlain

Histoires de vie et milieux de vie, projet subventionné par le Centre canadien de recherche sur les francophonies en milieu minoritaire de l'Institut français, réalisé par René Blais, Yves de Champlain, Lucille Mandin et Danielle Nolin.

Mireille Leblanc

Étude multicas de pratiques de différenciation pédagogique et du savoir professionnel d'enseignants du primaire œuvrant dans une perspective inclusive au Nouveau-Brunswick, au Québec et en Ontario, projet subventionné par le CRSH, réalisé par L. Prud'homme, Mireille Leblanc et M. Paré.

L'appropriation de pratiques plus collaboratives et inclusives en enseignement-ressource: une recherche-action-formation, projet réalisé par Mireille Leblanc.

Communauté d'apprentissage professionnelle et inclusion scolaire : regard d'une direction d'école, projet réalisé par Jean Labelle, Angèle AuCoin et Mireille Leblanc.

Recherche-action au sein d'une école secondaire au Nouveau-Brunswick francophone : processus conduisant à une école plus inclusive, projet réalisé par Angèle AuCoin, Mireille Leblanc, et Jean Labelle.

Michel Léger

La compétence de la planification durable chez des élèves de la 6^e année, projet subventionné par les Fonds d'innovation du Nouveau-Brunswick, réalisé par Michel T. Léger, Diane Pruneau, Jackie Kerry, Joanne Langis et Maryse Cousineau.

L'adoption de comportements de mitigation des changements climatiques telle que vécue par 20 familles du Nouveau-Brunswick, projet subventionné par les Fonds en fiducie pour l'Environnement du Nouveau-Brunswick, réalisé par Michel T. Léger.

Diane Pruneau

Le rôle de l'espoir et de l'auto-efficacité dans les choix relatifs à la santé chez des patients atteints du cancer, projet subventionné par les Instituts de recherche en santé du Canada et par la Fondation de l'Arbre de l'espoir, réalisé par Anouk Utzschneider, André Doyon et Diane Pruneau.

Les compétences démontrées par les leaders du développement durable, projet subventionné par la Fondation de l'innovation du Nouveau-Brunswick et par la FESR, réalisé par Diane Pruneau, Mathieu Lang, Guillaume Fortin et Jackie Kerry.♦

PUBLICATIONS DES MEMBRES

Articles dans des revues scientifiques avec comité d'arbitrage

- Barrette, J. (2011). Étude de l'explicitation de l'apprentissage informel chez des adultes dans le contexte d'une entreprise : un processus dialectique de construction située de la connaissance. *Recherches qualitatives*, 29 (3), 227-255.
- Beaton, A. M., Monger, T., Leblanc, D., Bourque, J., Levi, Y., Joseph, DJ, Richard, J., Bourque, P., & Chouinard, O. (2012). Crossing the divide: The Common In-group Identity Model and intergroup affinity. *International Journal of Intercultural Relations*, 36 (3), 365-376.
- de Champlain, Y. (2011). L'écriture en recherche qualitative : le défi du rapport à l'expérience. *Recherches qualitatives, Hors Série* (11), 51-67.
- de Champlain, Y. (2011). Le déficit d'intention : faire face à la souffrance à l'école. Dans C. Meyor et A.-M. Lamarre (Dir.) *La souffrance à l'école. Les collectifs du Cirp*, 2, 177-186. [En ligne]. Disponible : http://www.cirp.uqam.ca/diffusion_collectif_vol2.php
- de Champlain, Y. (printemps 2011). Discours sur la réussite et pratiques d'évaluation. *Éducation et francophonie*, 39 (1), 119-132. [En ligne]. Disponible : <http://www.acelf.ca/c/revue/sommaire.php?id=30>
- Kerry, J., Pruneau, D., Blain, S., Barbier, P., Mallet, M., Vichnevetski, E., Therrien, J., Deguire, P., Freiman, V., Lang, M., Laroche, A. & Langis, J. (2012). Human competences that facilitate adaptation to climate change: A research in progress. *International Journal of Climate Change Strategies and Management*, 4 (3), 246-259.
- Khzami, S. Razouki, A., Selmaoui, S., Agorram, B., & Berger, D. (2012). Éduquer à la santé et à la sexualité, c'est transmettre aussi des valeurs. *Spirale*, 50, 111-124.
- Lapointe, C., Gaudet, J. d'A., & Mujawamariya, D. (2012). Représentations de directions d'écoles quant à leur rôle dans l'orientation du choix de carrière des étudiantes : une étude de cas au Nouveau-Brunswick et en Ontario. *Éducation: analyse féministe / Educação: análise feminista*. 22. <http://www.tanianavarrosain.com.br/labrys/labrys22/education/claire.htm>
- LeBlanc, M. (2012). Going beyond the classroom's walls: The electronic forum as a lever for an adequate use of the rules of mathematical reasoning. *International Journal for Mathematics in Education*, 4, 214 – 221.
- Léger, M. T. & Pruneau, D. (2011). Sustainable family living: A grounded theory perspective on eco-sustainable change in families. *Ecopsychology*, 3 (4), 237-247.
- Léger, M. T. & Pruneau, D. (2012). Changing family habits: A case study into the process of adopting climate change mitigation behavior in families. *International Electronic Journal of Environmental Education*. 2 (2), 77-87.
- Léger, M. T., Bourque, J. & Richard, J.-F. (2010). Influences des télévotants sur le résultat scolaire : une méta-analyse. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*. 7(2), 35-47.
- Prud'homme, L., Ramel, S., & Vienneau, R. (2011). Valorisation de la diversité en éducation : défis contemporains et pistes d'action (liminaire). *Éducation et francophonie*, 39 (2), 1-5.

- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S. & Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, 39 (2), 6-22.
- Pruneau, D., Kerry, J., Laroche, A.-M., Mallet, M.A., Freiman, V. Vichnevetski, E., Therrien, J., Lang, M., Barbier, P.-Y. & Langis, J. (2012). The competencies demonstrated by farmers while adapting to climate change. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 21 (3), 247-260.
- Quessada, M-P., Clement, P., Valente, A. & Selmaoui, S. (2012). L'insegnamento dell'evoluzione nei manuali scolastici di otto paesi costieri del Mediterraneo. *Naturalmente Scienza*, 25 (3), 39-45.

Articles dans des actes de colloques

- Agorram, B., Selmaoui, S., Khzami, S., Razouki, A. & Clément P., (2012). Didactic implications of using historical approach in teaching the concept of gene. Actes du congrès de l'IOSTE, *Science & Technology Education for Development, Citizenship and Social Justice*, Hammamet, 28 octobre - 3 novembre 2012.
- Barbier, P.Y. & Leblanc, M. (2012). L'interface du singulier et de l'universel en méthodologie qualitative : un profil phénoméno-épistémologique peut-il y contribuer? Actes du troisième colloque international francophone sur les méthodes qualitatives, Universités Montpellier I et Montpellier III, France.
- de Champlain, Y., Nolin, D. & Dubé, G. C. (2011). Crisis as a Vehicle for Transformative Learning. Dans M. Alhadeff-Jones & A. Kokkos (Ed.) *Transformative Learning in Time of crisis: Individual and Collective Challenges; The Proceedings of the 9th International Conference on Transformative Learning*. (p. 452-456). Disponible : www.sunkhronos.org/storage/publications/TLC%202011%20Proceedings_MAJv4_1_2011-06-15.pdf
- Mallowan, M. & de Champlain, Y. (2011). La cartographie des connaissances pour la modélisation d'un outil de planification pédagogique transdisciplinaire. Dans *Management de l'information : défis et tendances: Actes du 3^e colloque spécialisé en sciences de l'information* (pp. 142-153). Disponible : http://www.umoncton.ca/UmcS/files/umcs/wf/wf/pdf/ACTES_COSSI_2011.pdf
- Razouki, A., Khzami, S., Selmaoui, S. & Agorram, B. (2012). Vers la construction d'un cadre de référence d'éthique de la profession enseignante au Maroc. Actes du Symposium "l'éthique à l'université", 28-29 mars 2012, Faculté des sciences de l'éducation, Université Mohamed V Souissi.
- Selmaoui, S., Agorram, B., Khzami, S., Razouki, A., Clément, P., Caravita, S., Abrougui, M., Abdelli, S. & Yammine, A. (2012). Cultural and socio-economical dimensions of Human Reproduction & Sex Education in the biology textbooks of eight countries. Actes du congrès de l'IOSTE, *Science & Technology Education for Development, Citizenship and Social Justice*, Hammamet, 28 octobre - 3 novembre 2012.
- Vichnevetskii, E., Deguire, P., Pruneau D., Freiman, V., Kerry, J. & Therrien, J. (2011) Adaptation aux changements climatiques : compétences mathématiques et leurs utilisations. Dans V. Freiman et coll. (Dir.) *L'enseignement des mathématiques dans et à travers des contextes particuliers : quel support didactique privilégier?* Actes du Colloque du Groupe des didacticiens des mathématiques du Québec, Moncton, 11-13 juin, 2010, Université de Moncton, pp. 119-131.

Articles dans des revues professionnelles et autres publications

- Mainville, L., Beaton, A., & Bourque, J. (2011). Promotion de la résilience chez les adolescentes et adolescents en milieu scolaire francophone : résultats d'un projet pilote. *Nouvelles de l'AEFNB*, 43 (1), 4-7.

Publications des membres

Livres et chapitres de livres

- Barrette, J. (2012). Explicitation, récit d'expérience et artefact dans l'apprentissage informel d'adultes au travail. Dans Bélisle, R. (Dir.), *Écrire, lire et apprendre à l'âge adulte*, [Chap. 8; ouvrage collectif]. Sainte-Foy : PUL.
- de Champlain, Y. (2010). *Agir dans l'incrédulité : Investir des chemins de liberté pour inventer un lieu pédagogique*. Sarrebruck : Éditions universitaires européennes (165 p.).
- de Champlain, Y. (2011). Articuler son histoire de moment en moment. Dans P. Galvani, D. Nolin, Y. de Champlain et G. C. Dubé (Dir.) *Moments de formation et mise en sens de soi* (p. 97-110). Paris : L'Harmattan.
- Galvani, P., Nolin, D., de Champlain, Y. & Dubé, G. C. (Dir.). (2011) *Moments de formation et mise en sens de soi*. Paris : L'Harmattan (238 p.).
- Kamano, L. & Blain, S. (2011). État des pratiques pédagogiques déclarées en didactique de l'oral au secondaire en Guinée-Conakry. In R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (Dir.). *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (pp. 253-269). Côte Saint-Luc : Éditions Peijac.
- LeBlanc, M. & Vienneau, R. (2010). Modèle de livraison des services en adaptation scolaire dans le contexte de l'inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick francophone. Dans N. Trépanier et M. Paré (Dir.), *Des modèles de services pour favoriser l'intégration scolaire* (pp. 161-188). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Vienneau, R. (2010). Les effets de l'inclusion scolaire : une recension des écrits (2000 à 2009). Dans N. Rousseau (Dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire- Pistes d'action pour apprendre tous ensemble (2e édition)* (pp. 237-263). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Vienneau, R. (2010). Pratiques exemplaires en inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick francophone : d'une politique d'intégration scolaire à l'implantation d'une pédagogie de l'inclusion. Dans N. Bélanger et H. Duchesne (Dir.), *Des écoles en mouvement - Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école*. Ottawa, Ontario : Presses de l'Université d'Ottawa, 141-185.
- Vienneau, R. (2011). *Apprentissage et enseignement : théories et pratiques (2^e édition)*. Montréal, Québec : Gaëtan Morin Éditeur (324 pages).
- Vienneau, R. (2011). Integracion escolar, inclusion scolar y pedagogia de la inclusion. Dans O. Moliner (Dir.), *Practicas inclusivas : Experiencias, proectos y redes* (pp. 19-28). Castello de la Plana, Espagne : Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Vienneau, R. & Sales, A. (2011). Formation del profesorado para la education inclusiva : retos y propuestas. Dans O. Moliner (Dir.), *Practicas inclusivas : Experiencias, proectos y redes* (pp. 41-47). Castello de la Plana : Publicacions de la Universitat Jaume I.

Rapports de recherche

- Dupuis, J., Bourque, J., & Lavoie, M. (2012). *External Evaluation of the Family Orientation Coordinator Project: Final Report*. Moncton, NB : Centre de recherche et de développement en éducation.

Publications des membres

- Lavoie, M., Bourque, J., Gibbons, C., & Albert, H. (2012). *Accessibilité, nature et expérience des services de santé mentale pour les francophones de milieux ruraux du sud-est du Nouveau-Brunswick. Rapport final*. Moncton, N.-B. : Centre de recherche et de développement en éducation.
- Léger, M. T. (2010). *Rapport final : Programme de qualifications de travail et perspectives de carrière dans les métiers dans les écoles secondaires du Nouveau-Brunswick*. Fredericton, N.-B. : Ministère de l'Éducation et de la petite enfance du Nouveau-Brunswick.
- Léger, M. T. (2012). *Mitiger les changements climatiques : une affaire familiale - Rapport d'évaluation du projet Éco-défi des familles sur le plan des comportements des familles participantes*. Fredericton, N.-B. : Ministère de l'Environnement et des Gouvernements locaux du Nouveau-Brunswick.
- Porter, G. & AuCoin, A. (2012). *Consolider l'inclusion pour consolider nos écoles. Rapport du processus de révision de l'inclusion scolaire des écoles du Nouveau-Brunswick*. Fredericton, Nouveau-Brunswick : Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance.

Publications soumises

- Léger, M. & Pruneau, D. (soumis). L'adoption de comportements durables dans la famille : Perspectives théoriques. *Éducation relative à l'environnement : regards, recherches, réflexions*.
- Léger, M. T. & Pruneau, D. (sous presse). L'adoption de comportements durables dans la famille : Perspectives théoriques. *Éducation relative à l'environnement : Regards, recherches, réflexions, vol. 11*.
- Manuel, D., Freiman, V., & Bourque, J. (sous presse). Étude de la créativité dans les solutions aux problèmes mathématiques posés dans la communauté virtuelle CASMI. *Éducation francophone en milieu minoritaire*.
- Pruneau, D., Kerry, J. & Langis, J. (en révision). Étude des compétences propices au soin et à la transformation de l'environnement. *VertigO*.
- Pruneau, D., Lang, M., Kerry, J. & Fortin, G. (soumis). Les ressources déployées par des leaders en écodéveloppement. Quelles leçons pour l'éducation relative à l'environnement? *Éducation relative à l'environnement : regards, recherches, réflexions*.
- Rioux, J., Laroche, A.-M., Pruneau, D., Langis, J. & Kerry, J. (soumis). Effets de la plantation d'une culture de couverture (*Raphanus sativus* L. var. *niger*) sur la qualité d'un sol du sud-est du Nouveau-Brunswick, Canada. *VertigO*.
- Utzschneider, A., Therrien, J. & Pruneau, D. (soumis). Les décisions d'adolescents du Nouveau-Brunswick en matière d'alimentation et d'activité physique : une recherche collaborative. *PhénEPS*.

Thèses

- Léger, M. T. (2012). *Étude du processus de changement vécu par des familles ayant décidé d'adopter volontairement des comportements d'atténuation des changements climatiques*. Thèse doctorale inédite, soumise à la Faculté des études supérieures et de recherche, Université de Moncton, N.-B. (242 pages).

Publications des membres

Communications et expositions

- Aubry, T., Bourque, J., LeBlanc, S. R., & Nolin, D. (2012, janvier). *Projet At Home/Chez soi : premier résultats*. Communication orale présentée dans le cadre des causeries-midi du Centre de recherche et développement en éducation (CRDE), Moncton, NB.
- AuCoin, A. (2012, mai). *Inclusion et « dé-normalisation » : proposition d'un nouveau paradigme en éducation*. Association canadienne de psychopédagogie (ACP). Congrès annuel de la SCÉÉ, Waterloo, Ontario.
- Blain, S. & Cavanagh, M. (2012, mai). *L'apprentissage des stratégies de révision en écriture chez les élèves de 4^e année participant à un programme d'intervention axé sur la cohérence textuelle*. Présenté au 40^e congrès annuel de la Société canadienne pour l'étude de l'éducation (SCÉÉ) dans le cadre du colloque du Regroupement pour l'étude de l'éducation en milieu minoritaire, Université Wilfrid Laurier, Waterloo.
- Boudreau, L. & Gaudet, J.d'A. (2012). *Le leadership scolaire en milieu minoritaire dans un contexte de changement*. Communication présentée au Congrès 2012 du VI^{ème} Congrès de la Méditerranéen: Society of Comparative Education-Éducation et Changement Social: Vers un réel développement humain. Hammamet, Tunisie.
- Bourque, J. & Prévost, N. (2012, mars). *Planification et développement du projet Chez soi, Moncton et volet rural*. Communication orale présentée dans le cadre des Journées de la recherche interdisciplinaire en santé (JRIS), Moncton, NB.
- Caissie, J., Gaudet, J.d'A. (2012, juillet). *Understanding the reality of low socioeconomic single mothers regarding their children's school success*. Communication présentée à IFHE 2012 World Congress: Global Wellbeing, Melbourne, Australia (16-21 July 2012).
- Cavanagh, M. & Blain, S. (2012, mars). *Appropriation de stratégies de planification par des élèves franco-canadiens lors de la production d'un récit imaginaire*. Colloque international sur les stratégies d'écriture de la maternelle à l'université, IUMF d'Alsace, site Colmar, France
- Cavanagh, M., Blain, S., Dostie, L., Frenette, L., & Cormier, J. (2012, avril). *Enseigner des stratégies pour planifier un récit imaginaire au primaire*. Présenté au Grand rassemblement de l'éducation en français, Edmonton, Alberta
- de Champlain, Y. (2010, mars). *Le déficit d'intention : faire face à la souffrance à l'école*. Communication présentée au Colloque international du Cercle interdisciplinaire de recherches phénoménologiques (CIRP), Université du Québec à Montréal.
- de Champlain, Y. (2010, mai). *Conscientiser l'articulation entre le geste pédagogique et le sentiment d'éduquer*. Communication présentée au Congrès de l'ACFAS, Université de Montréal.
- de Champlain, Y. (2010, septembre). *Articuler son histoire de moment en moment*. Communication présentée au Symposium du Réseau québécois pour la pratique des histoires de vie, Pohénégamook.
- de Champlain, Y. (2010, octobre). *L'écriture en recherche qualitative : le défi du rapport à l'expérience*. Communication présentée au Colloque de l'Association pour la recherche qualitative, Université du Québec à Trois-Rivières.
- de Champlain, Y. (2012, février). *Perspectives en histoires de vie*. Communication présentée au Séminaire du Groupe de recherche en éducation et citoyenneté, Université de l'Alberta, campus St-Jean.

Publications des membres

- de Champlain, Y. (2012, mai). *Pour un réseau franco-canadien des histoires de vie*. Communication présentée au Congrès de l'ACFAS, Palais des congrès de Montréal.
- de Champlain, Y. & Malloyan, M. (2011, mai). *Cartographie des connaissances et planification pédagogique*. Communication présentée au Congrès de l'Avancement pédagogique des technologies de l'information et de la communication en Atlantique, Université de Moncton.
- de Champlain, Y., Nolin, D. & Dubé, G. C. (2011, mai). *Crisis as a Vehicle for Transformative Learning*. Session expérimentale présentée au Congrès international sur l'apprentissage transformateur, Athènes, Grèce.
- Gaudet, J.d.'A., & Caissie, J. (2012). *Understanding the reality of low socioeconomic single-parent mothers regarding their children's success in school (118)*. International Federation for Home Economics World Congress, Melbourne, Australia. <http://he.ifhe.org/914.html>.
- Gaudet, J.d' A., Kamano, L. & Savoie, M. (2012). *La construction de l'identité professionnelle chez les novices en enseignement: une application pédagogique et technologique novatrice*. Communication présentée dans le cadre du Congrès APTICA, Université de Moncton, Moncton, NB.
- Kerry, J., Pruneau, D., Cousineau, M. & Langis, J. (2011, octobre). *Fostering students' hope and efficacy in regards to environmental action*. Conférence des éducateurs de l'Atlantique, Moncton, NB.
- Khzami, S., Razouki, A., Agorram, B. et Selmaoui, S. (2012, octobre). *L'éducation à la santé dans les manuels scolaires marocains: entre pensée complexe et valeurs morales*. Communication orale au colloque international du réseau UNIRèS, Paris, 18, 19 octobre 2012.
- Khzami, S., Razouki, A., Agorram, B. et Selmaoui, S. (2012, juillet). *Quelles valeurs sont-elles transmises par les enseignants et les manuels scolaires marocains à travers l'éducation à la santé et à la sexualité?* Communication orale au Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, CNAM Paris, 3-6 juillet 2012.
- Khzami, S., Razouki, A., Selmaoui, S. & Agorram, B. (2012, avril). *Éthique et évaluation dans l'enseignement supérieur. Communication orale au colloque « l'évaluation des étudiants et des formations dans l'enseignement supérieur »*. École Supérieure de Technologie, Université Mohamed 1^{er}, Oujda, les 24-25 avril 2012.
- Leblanc, M. (2011, mai). *La collaboration un processus relationnel et complexe à l'établissement d'un système scolaire plus inclusif*. Communication présentée aux membres du Comité de révision de l'inclusion scolaire, aux fonctionnaires du Ministère de l'Éducation et du développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick et au personnel des districts scolaires. Fredericton, Canada.
- LeBlanc, M. (2012, juillet). *Going beyond the classroom's walls: the electronic forum as a lever for an adequate use of the rules of mathematical reasoning*. Commission internationale pour l'étude et l'amélioration de l'enseignement des mathématiques (CIEAEM64), Rhodes, Grèce, 23 – 27 juillet.
- LeBlanc, M. (2012, mai). *The Study of On-line Situations of Validation Experienced by 13 and 14-year-old Students with and without the Aid of an Electronic Forum*. Rencontre du Groupe Canadien d'étude en didactique des mathématiques (GCEDM), Québec, Qc, 25 – 29 mai.
- Leblanc, M. (2012, octobre). *Les rapports entre l'enseignante-ressource et l'enseignante de classe ordinaire dans le contexte de l'inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick francophone : entre une collaboration souhaitée*

Publications des membres

et vécue. Communication présentée à la Biennale du Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS), Canton de Vaud, Lausanne, Suisse.

Leblanc, M. & AuCoin, A. (2012, octobre). *Différenciation pédagogique à l'université: relier la réflexion, la discussion et l'action dans une perspective d'inclusion scolaire*. Communication présentée aux directions d'établissements scolaires de la Haute École Pédagogique (HEP), Canton de Vaud, Lausanne, Suisse.

Leblanc, M. & Barbier, P.Y. (2012, mai). *Les relations de collaboration vécues entre l'enseignante ressource et l'enseignante de classe ordinaire dans le contexte de l'inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick francophone*. Affiche présentée au Congrès des sciences humaines, Waterloo, Canada.

LeBlanc, M. & René de Cotret, S. (2012). *Le forum électronique au service du contre-exemple en mathématiques*. Congrès de l'association francophone pour le savoir (ACFAS), Québec, Québec, 7 – 11 mai.

Léger, M. T. (2010, octobre). *The influence of clickers use on academic results: a meta-analysis*. EDGE, E-Learning: the horizon and beyond, St-John's, Terre-Neuve.

Léger, M. T. (2011, janvier). *The influence of clicker uses on academic results: a meta-analysis*, The Clute Institute Academic Conferences on Education, Hawaii, É.-U.

Léger, M. T. (2011, mai). *Influence des télévotants sur le résultat scolaire: une méta-analyse*, Congrès APTICA, Moncton, NB.

Léger, M. T. (2012, mai). *La compétence en action au sein de la famille : une question d'engagement? Au cœur des questions sociétales : L'éducation et les enjeux d'identité et d'engagement en matière d'environnement*, Colloque de l'ACFAS, Montréal, PQ.

Mallowan, M. & de Champlain, Y. (2011, juin). *La cartographie des connaissances pour la modélisation d'un outil de planification pédagogique transdisciplinaire*. Communication présentée au 3^e colloque spécialisé en sciences de l'information, Université de Moncton, Campus de Shippagan.

Mallowan, M. & de Champlain, Y. (2012, mai). *La vision globale et systémique, pour maîtriser la complexité*. Communication présentée au Congrès de l'ACFAS, Palais des congrès de Montréal.

Prud'homme, L., Ramel, S., Rousseau, N. & Vienneau, R. (2011, avril). *Formation initiale et continue des enseignants pour une école inclusive : quel bilan pour quelle perspective?* Communication au colloque international « Intégration scolaire : regards croisés sur les nouveaux défis dans la formation des enseignants », Haute école pédagogique, Bienne, Suisse.

Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S. & Rousseau, N. (2011, avril). *Diversité et responsabilité sociale en éducation : la recherche sur les pédagogies inclusives*. Communication au colloque « Participation à la vie éducative, apprentissages et transitions » du Réseau international sur le processus de production du handicap (RIPPH), Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec.

Pruneau, D., Kerry, J., Langis, J. & Laroche, A. M. (2012, mai). *Les compétences particulières d'adaptation aux changements climatiques observées chez des agriculteurs*. Congrès de l'ACFAS, Montréal, QC.

Pruneau, D., Kerry, J., Mallet, M-A. & Freiman, V. (2011, octobre). *Champions de l'adaptation : Des agriculteurs démontrent des compétences exceptionnelles d'ajustement de leurs pratiques aux changements climatiques*. Conférence des éducateurs de l'Atlantique, Moncton, NB.

Publications des membres

- Pruneau, D., Langis, J., Kerry, J. & Léger, M. (2012, mai). *Apprendre à s'engager dans une perspective de viabilité*. Congrès de l'ACFAS, Montréal, QC.
- Razouki, A., Khzami, S., Selmaoui, S. & Agorram, B., (2012, mars). Vers la construction d'un cadre de référence d'éthique de la profession enseignante au Maroc. Communication au Symposium "l'éthique à l'université", 28-29 mars 2012, Faculté des sciences de l'éducation, Université Mohamed V Souissi.
- Razouki, A., Khzami, S., Selmaoui, S. & Agorram, B., (2012, avril). *Vers la construction d'un cadre de référence d'éthique de la profession enseignante au Maroc*. Communication orale au colloque « l'évaluation des étudiants et des formations dans l'enseignement supérieur », École Supérieure de Technologie, Université Mohamed 1^{er}, Oujda, les 24-25 avril 2012.
- Razouki, A., Khzami, S., Selmaoui, S. & Agorram, B. (2012, juin). *Vers la construction d'un cadre de référence d'éthique de la profession enseignante au Maroc*. Communication orale au 17^{ème} Congrès de l'Association Mondiale des Sciences de l'Éducation (AMSE), 3 au 8 juin 2012.
- René de Cotret, S., Larose, R. & LeBlanc, M. (2012, mars). *From school knowledge to everyday life: Introducing an alert bell to upgrade the common sense*. Congrès de l'International Symposium on Integrating Research, Education, and Problem Solving (IREPS), Orlando, Florida, 25 – 28 mars.
- Richard, M. & Gaudet, J.d'A (2012). *Une approche phénoménologique pour comprendre les divers vécus socialisants des enseignantes et enseignants et leur rôle de passeur culturel*. Communication présentée au Congrès 2012 de la SCÉÉ, colloque du Regroupement francophone pour l'étude de l'éducation en milieu minoritaire, Université Wilfrid Laurier à Waterloo, Ontario.
- Richard, M. & Gaudet, J.d'A. (2012). *Comprendre le rôle de passeur culturel en milieu scolaire dans un contexte francophone minoritaire canadien*. Communication présentée au Congrès 2012 du VI^{ème} Congrès de la Méditerranéen: Society of Comparative Education-Éducation et Changement Social: Vers un réel développement humain. Hammamet, Tunisie
- Savoie, L., Gaudet, J.d'A. (2012). *L'école espace de socialisation, qui façonne le parcours expérientiel de femmes qui ont participé à un processus d'alphabétisation : une analyse féministe*. Communication présentée au Congrès 2012 du VI^{ème} Congrès de la Méditerranéen: Society of Comparative Education-Éducation et Changement Social : Vers un réel développement humain. Hammamet, Tunisie.
- Sullenger, K., Freiman, V., Pruneau, D., & Lom, E. (2011, octobre). *CRYSTAL Atlantique: Informal learning across science, mathematics and technology*. Conférence des éducateurs de l'Atlantique, Moncton, NB.
- Vasseur, L. Gaudet, J.d'A, Deschênes, C. & Lafortune, L. (2012, octobre). *Sensitizing teachers to gender issues in sciences classes: Can it help encourage girls to sciences*. Communication présentée à la conférence régionale INWES 2012 (International, Network of Women Engineers and Scientists) Inde, octobre.

Actes créateurs

- de Champlain, Yves : Composition, direction et production. *L'appel du large*. Symphonie portuaire créée le 15 avril 2011 à Shippagan, N.-B.
- Gaudet, J.d'A. & Bourque J. (2012). *Élaboration et création d'un site internet pour appuyer les novices en enseignement*. Le lancement du site a eu lieu le 20 mars 2012. ♦

CAUSERIES-MIDI DU CRDE

Projet At Home / Chez-soi à Moncton : un aperçu

Par Jimmy Bourque, Stefanie Renée LeBlanc, Danielle Nolin et Tim Aubry,

Présentations :

La naissance du projet : planification et développement

L'implantation du projet et les résultats préliminaires

Le profil des participants en début de projet (Baseline)

La vie des participants avant le projet

Le management de la qualité en éducation : qu'en pensent les directions d'école?

Par Jean Labelle

En éducation, la qualité constitue un thème récurrent. Les universités proposent des programmes d'études de qualité. Les collèges offrent de la formation visant à qualifier. Les écoles misent sur la qualité de l'enseignement et des apprentissages. Bref, on désire offrir et recevoir une éducation de qualité. Cependant, bien que cet objectif soit louable, il y a lieu de se demander si on se donne les moyens pour y parvenir. En fait, non seulement il est nécessaire de définir ce que l'on entend par la qualité et d'y adjoindre les ressources nécessaires, mais il faut également assurer la gestion de la qualité. En ce qui a trait aux méthodes pour planifier, maîtriser et évaluer la qualité, on parle de plus en plus d'un modèle qui a fait ses preuves dans plusieurs secteurs, c'est-à-dire le management de la qualité. Pour plusieurs, ce mode de gestion constitue une alternative intéressante à la bureaucratie jugée inappropriée au sein d'un environnement turbulent et est perçu comme une réponse valable aux nouveaux impératifs éducationnels. Mais qu'en pensent les directions d'écoles, ces intervenants de premières lignes que l'on rend imputables en matière de gestion des établissements scolaires? Dans le cadre de cette causerie-midi, nous mettrons en évidence les facteurs qui militent en faveur du management de la qualité en éducation, nous présenterons les différentes acceptions de la qualité et du management de la qualité, nous examinerons comment ce modèle de gestion s'articule et nous présenterons les résultats d'une recherche qui montrent que les directions d'école adhèrent aux principes du management de la qualité, n'utilisent pas ou peu les techniques avancées par ce modèle de gestion et participent peu souvent à des cercles de qualité, malgré le fait qu'un bon nombre d'entre elles les trouvent pertinents.

Démonstration d'applications pédagogiques du logiciel Excel de Microsoft

Par Robert Baudouin

Dans le cadre de cette causerie-midi, une variété d'applications pédagogiques du logiciel Excel de Microsoft ont été présentées aux membres.

Simulation d'une crise humanitaire

Par Jean-François Thibault

La simulation d'événements internationaux et l'utilisation de jeux de rôle apparaissent comme des méthodes particulièrement bien appropriées pour initier les étudiantes et étudiants à la complexité des processus impliqués et aux contraintes que suppose la prise de décision. Ces méthodes permettent notamment d'identifier les compétences requises pour parvenir à décoder une dynamique d'ensemble et à naviguer ou négocier, dans le contexte d'un environnement politique complexe, en cherchant à concilier les positions antagonistes. De plus, en tant qu'expérience qui demande à ce que les étudiantes et étudiants soient des participants actifs, le jeu de rôle pousse à la réflexion ainsi qu'aux échanges et incite les participants à développer des arguments et contre-arguments qui soient convaincants. Les étudiantes et étudiants doivent ainsi comprendre les diverses dimensions d'une situation de crise humanitaire, prendre des décisions dans un contexte de grande incertitude et réagir aux résultats de leurs décisions ainsi qu'aux décisions (souvent non-concertées) qui sont prises par d'autres acteurs. Enfin, la simulation engage les étudiantes et étudiants à construire des ponts entre la théorie et la pratique ainsi qu'à mieux apprécier le fait que la réalité s'interprète souvent à la lumière du bagage de connaissance que l'acteur possède au préalable.

Étude du phénomène implicite de l'apprentissage informel chez des adultes en situation de travail

Par Johanne Barrette

La communication examine les résultats d'une étude du processus d'apprentissage informel chez des adultes au travail dans une entreprise manufacturière (Barrette, 2008), et une attention particulière est portée à l'approche méthodologique de ce phénomène implicite. L'étude de cas adopte une approche ethnographique et qualitative/interprétative du phénomène, et ses outils sont l'observation in situ, le récit d'expérience en situation de travail, l'entretien d'explicitation et l'activité réflexive en groupe. L'analyse inductive, inspirée de la théorie ancrée, théorise le sens émergent en s'appuyant sur le constructivisme, la cognition située, le savoir tacite et la réflexion/explicitation de la pratique. Les résultats montrent la nature située, tacite et dialectique du processus d'apprentissage informel : pour apprendre en pratique et par l'expérience, les acteurs s'adaptent à la situation en mobilisant des ressources en contexte et en reconstruisant leurs stratégies en cours d'action. Dans le «double va-et-vient du savoir tacite» qui se manifeste, un processus de «réflexion-explicitation» est constitutif de l'apprentissage réalisé. Des contributions théoriques et méthodologiques sont suggérées, de même que quelques pistes pour la recherche et les milieux de pratique.

Du patin aux bouquins : l'expérience d'un cercle de lecture au sein d'une équipe de hockey de garçons francophones de 9 et 10 ans du Nouveau-Brunswick

Par Manon Jolicoeur

Cette présentation a lieu dans le cadre de la remise du Prix Allard-Landry. Lors de cette recherche collaborative, nous visons à décrire et comprendre l'expérience d'un dispositif de cercle de lecture au sein d'une équipe de hockey de garçons francophones de 9 et 10 ans du Nouveau-Brunswick. L'étude se penche particulièrement sur le vécu des lecteurs désengagés à travers ce projet. L'analyse qualitative des données recueillies par entrevues, questionnaires et observations démontre que la motivation a été constante et généralisée durant toute la tenue du cercle de lecture. En ce qui concerne les lecteurs désengagés, leur dynamique motivationnelle a évolué vers l'engagement. Enfin, nous avons pu identifier certains éléments ayant contribué au succès du projet de cercle de lecture au sein d'une équipe de hockey.

La compétence en action au sein de la famille : une question d'engagement?

Par Michel Léger

Les écrits font état d'une sensibilité accrue aux enjeux des changements climatiques du public en général. Or, pourquoi continue-t-on à perpétuer des habitudes énergivores et sur-consommatrices si on est conscient qu'il faut se comporter de façon plus soucieuse de l'environnement? Plusieurs études se penchent sur cet écart entre nos attitudes pro-environnementales et notre manque d'engagement envers l'environnement ; elles regardent les différents facteurs (cognitifs, affectifs et situationnels) qui peuvent influencer la décision d'adopter un comportement environnemental. Dans notre recherche, nous étudions les stratégies (compétences) mises à l'épreuve par les membres de familles qui cherchent à adopter un mode de vie durable. Nous sommes intéressés à voir comment les facteurs qui tendent à influencer l'adoption de comportements environnementaux se présentent dans le contexte de la famille, un contexte peu étudié en ErE. Sur le plan méthodologique, nous avons mené une étude multi-cas auprès de familles qui cherchaient à intégrer des comportements d'atténuation dans leur vie quotidienne. Préconisant une analyse par théorisation ancrée, nous avons aussi étudié une famille afin de mieux comprendre un cas où les membres vivaient déjà collectivement un mode de vie durable. Nos résultats montrent l'émergence de plusieurs compétences manifestées individuellement et collectivement par les membres des familles participantes telles que la collaboration, la persévérance, l'auto-efficacité et le sens de l'organisation. Depuis nos recherches initiales, d'autres familles ont été interrogées par rapport à leurs compétences d'action environnementales. Les résultats d'entretiens avec 20 autres familles partout au Nouveau-Brunswick révèlent la place importante de ces mêmes compétences, ainsi que celle de valeurs biosphériques et d'une dynamique familiale collaborative dans l'intégration de nouveaux comportements environnementaux au mode de vie familiale. Quelles compétences collectives familiales sont présentes au sein de votre famille? ♦

CENTRE DE RECHERCHE ET DE DÉVELOPPEMENT EN ÉDUCATION



**L'Info-CRDE est une publication du Centre de
recherche et de développement en éducation.**

Recherche et direction scientifique : Jimmy Bourque
Édition et mise en page : Monica Lavoie

L'Info-CRDE est distribué à titre gracieux dans les facultés, écoles et départements d'éducation des universités de langue française du Canada, dans les facultés et écoles de l'Université de Moncton, dans les écoles des districts scolaires francophones du Nouveau-Brunswick. Des copies sont également envoyées à de nombreuses associations, organisations et centres de recherche et de développement en éducation qui s'intéressent à l'éducation en milieu minoritaire francophone au Canada. Enfin, il est envoyé à plusieurs ministères et aux personnes qui en font la demande auprès du CRDE.

Jimmy Bourque, directeur du CRDE
(Jimmy.Bourque@umoncton.ca)

L'équipe du CRDE :

Jimmy Bourque (Jimmy.Bourque@umoncton.ca), directeur
Monica Lavoie (Monica.Lavoie@umoncton.ca), adjointe de recherche
Stefanie Renée LeBlanc (Stefanie.Renee.LeBlanc@umoncton.ca), chercheure
Natasha Prévost (Natasha.Prevost@umoncton.ca), chercheure
Danielle Doucet. (Danielle.Doucet@umoncton.ca), coordonnatrice de projet

Faculté des sciences de l'éducation
Université de Moncton
Moncton (N.-B.) E1A 3E9
Téléphone : (506) 858-4277
Télécopieur : (506) 863-2059
Courriel : crde@umoncton.ca
<http://www.umoncton.ca/crde>

