
« Nous nous devons de reconnaître que l'enseignement vise non pas à la maîtrise des connaissances, mais plutôt à la maîtrise de soi par l'intermédiaire de connaissances »

Ali Hamdi

Page 23

Adaptation et validation d'un outil de dépistage des dyslexies pour une population d'élèves francophones du Nouveau-Brunswick

Par Josée Nadeau, Université de Moncton

La résolution de problèmes complexes et flous par des étudiantes et étudiants universitaires : une étude de cas

Par Penelopia Iancu et Jimmy Bourque, Université de Moncton

Quand une école repense son environnement d'apprentissage : étude de cas instrumentale d'une nouvelle école orientée autour de l'apprentissage expérientiel

Par Manon LeBlanc, Michel T. Léger, Mathieu Lang et Nicole Lirette-Pitre, Université de Moncton

Dans ce numéro

- 1 Nouvelles du CRDE
- 2 Éditorial
- 4 Recherche et éducation
- 17 Ailleurs en éducation
- 33 Chercheurs en émergence
- 37 Recherches du CRDE
- 39 Projets de recherche des membres
- 41 Publications des membres
- 51 Causeries-midi du CRDE

L'attitude scientifique s'acquiert-elle spontanément à travers un enseignement purement cognitif?

Par Bouzit Sophia et al., EREF, Maroc

L'indécision vocationnelle : jusqu'où peut-elle mener?

Par Lise Gallant, maîtrise en orientation, Université de Moncton

NOUVELLES DU CRDE

Par Noémie Michaud, adjointe de recherche

Le personnel

Le CRDE voit du mouvement au sein de son équipe en 2014. C'est en mai dernier que Monica Lavoie quitte son poste d'adjointe de recherche afin de débiter une maîtrise en psychologie. L'équipe du CRDE exprime sa gratitude envers le travail de madame Lavoie et lui souhaite du succès dans son nouveau défi. Le CRDE a ensuite fait l'embauche de Noémie Michaud à titre d'adjointe de recherche jusqu'au 31 mars 2016. Nous avons également accueilli Michel Léger à titre de directeur scientifique par intérim du 1^{er} juillet 2014 au 30 juin 2015, en remplacement de Jimmy Bourque en congé sabbatique. Enfin, Danielle Doucet a été promue au titre d'agente de recherche jusqu'au 31 mars 2016 et le mandat de Stefanie LeBlanc à titre de directrice administrative a été prolongé jusqu'au 30 juin 2017.



Le Comité de gestion

Les nouveaux statuts et la nouvelle structure de gestion du CRDE ont été amendés et adoptés en Assemblée générale spéciale le 7 février 2014. Le Conseil d'administration et le Comité consultatif sont remplacés par un Comité de gestion. En 2014-2015, le Conseil de gestion du CRDE se compose de :

- Stefanie Renée LeBlanc, directrice administrative du CRDE;

- Michel Léger, directeur scientifique du CRDE par intérim;
- Marianne Cormier, doyenne de la Faculté des sciences de l'éducation;
- Luc Handfield, sous-ministre adjoint du ministère de l'Éducation et du développement de la petite enfance;
- Paul-Émile Bourque, doyen de la Faculté des sciences de la santé et des services communautaires;
- Marie-Linda Lord, vice-rectrice aux affaires étudiantes et internationales;
- Manon LeBlanc, représentante des professeurs du Département d'enseignement au primaire et de psychopédagogie;
- Nicole Lirette-Pitre, représentante des professeurs de Département d'enseignement au secondaire et des ressources humaines;
- Marc Basque, représentant des professeurs des campus du Nord;
- Samuel Blanchard, représentant des étudiants de 3^e cycle.

Nouveaux docteurs en éducation

Le CRDE souhaite féliciter les diplômés 2014 du doctorat en éducation à l'Université de Moncton. Que vos carrières soient remplies de succès, Charline Vautour, Julie Caissie, Lyne Chantal Boudreau, Annie Kenny, Lamine Kamano et Josée Nadeau (janvier 2015).

Erratum

Deux erreurs se sont glissées dans le dernier numéro de l'Info-CRDE. Le nom d'Anne LeGresley aurait dû se trouver dans la liste des nouveaux docteurs en éducation pour l'année 2013. Le titre de sa publication *La structure typique du phénomène du soutien émotionnel dans la profession enseignante* a également mal paru sur la page couverture de ce même numéro. Nous tenons à offrir nos excuses les plus sincères à madame LeGresley pour ces deux erreurs.♦

Faculté des sciences de l'éducation
Université de Moncton

Combattre les neuromythes en valorisant la recherche en éducation

Par Michel T. Léger, directeur scientifique par intérim

Lorsque j'étais enseignant de biologie à l'école Mathieu-Martin (Dieppe), je cherchais régulièrement à intégrer des approches novatrices à ma pratique enseignante. Comme l'ensemble de mes collègues, je voulais m'améliorer. Notamment, je me souviens avoir reçu des formations portant, par exemple, sur les styles d'apprentissage (kinesthésique, auditif, visuel). On me disait que l'élève apprenait mieux en recevant de l'information selon son style préféré d'apprentissage. Je me souviens aussi d'une formation sur les bienfaits supposés d'exercices de coordination cérébrale chez l'apprenant, le fameux « Brain Gym ».

Aujourd'hui, je vois plus clairement. Grâce à l'habileté de lire et de comprendre la recherche en éducation, une habileté développée au cours de plusieurs années de formation continue, je sais maintenant distinguer entre une véritable contribution scientifique, susceptible d'améliorer ma pédagogie, et un *neuromythe*, c'est-à-dire une « fausse conception générée par une mauvaise compréhension, une mauvaise interprétation ou une mauvaise citation des faits scientifiques »¹ (traduction libre). Or, tous les praticiens n'ont pas l'occasion se former ainsi. Malgré l'intérêt de la communauté enseignante à appliquer les connaissances issues des plus récentes recherches en neurobiologie, la complexité de ce champ d'études rend difficile le transfert entre ses notions théoriques et la pratique enseignante.

¹ Organisation de coopération et de développement économique. (2002). *Understanding the Brain : Towards a New Learning Science*. Paris : OCDE.

Plus de quinze ans après avoir reçu ces « formations » basées sur des neuromythes, les recherches en sciences de l'éducation nous révèlent que le problème est tout aussi présent. En général, le corps enseignant ainsi que les dirigeants en éducation mordent encore à l'hameçon. Par exemple, Dekker et ses collaborateurs (2012)² ont vérifié la prévalence des 15 neuromythes auprès de 243 participants enseignants (au Royaume-Uni et aux Pays-Bas). Chez les professionnels de cet échantillon, sept fausses conceptions persistaient, les trois plus populaires étant, en ordre : 1) l'élève apprend mieux si l'information lui est présentée selon son style d'apprentissage préféré, soit visuel, auditif ou kinesthésique; 2) les élèves apprennent différemment selon la dominance d'une ou de l'autre des hémisphères du cerveau; et 3) des exercices de coordination peuvent contribuer à une meilleure intégration des fonctions hémisphériques du cerveau. En fait, les études d'autres chercheurs en éducation, notamment celles de Baillargeon (2013)³ et de Hattie⁴ (2009), confirment ce genre de résultat désolant.

Devant cette problématique, la question évidente se pose : Comment faire pour combler l'écart apparent entre le monde de la recherche scientifique et le monde appliqué de la pratique enseignante?

Certes, la réponse à cette question est complexe et la solution au problème n'est pas évidente. Le présent

² Dekker, S., Lee, N., Howard-Jones, P. et Jolles, J. (2012). Neuromyths in education : Prevalence and predictors of misconceptions among teachers. *Frontiers in psychology*, 3, 1-8.

³ Baillargeon, N. (2013). *Légendes pédagogiques*. Montréal : Les éditions poètes de brousse.

⁴ Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. Abingdon : Routledge.

texte pointe plutôt vers un élément de solution, soit le rapprochement entre ceux et celles qui s'attardent à la recherche en éducation et les gens sur le terrain, dans les écoles, qui pratiquent la pédagogie quotidiennement. Sans doute, pour la communauté enseignante, travailler de plus près avec les chercheurs en éducation faciliterait le transfert de connaissances scientifiques, mitigeant ainsi (on le souhaiterait) la perpétuation de neuromythes en salle de classe. En effet, la pratique enseignante doit reposer sur des résultats probants issus de recherches rigoureuses en éducation et un système éducatif bien structuré doit tenir compte de ce principe.

Récemment, plusieurs membres du CRDE ont réfléchi, de façon générale, à l'état de la recherche en éducation ici au Nouveau-Brunswick. À partir de cet exercice de réflexion, les professeurs Jimmy Bourque et Yves de Champlain ont rédigé un texte intitulé *Stratégie de recherche en éducation au Nouveau-Brunswick : document de discussion*⁵. Leur document s'adresse aux décideurs du système éducatif francophone de la province et propose une structure visant à promouvoir une culture de recherche au Nouveau-Brunswick pour améliorer la performance du système à tous les niveaux. Justement, un des six objectifs de leur structure proposée est « d'assurer le transfert des connaissances produites par la recherche vers les milieux de pratique ». Pour sa part, le CRDE partage cette vision et est d'avis qu'une approche plus concertée qui rassemble tous les intervenants concernés (enseignants, chercheurs, dirigeants en éducation et politiciens) permettrait de pallier, concrètement, à l'écart entre le monde de la recherche et celui de la pratique enseignante.

En date d'aujourd'hui, le travail se poursuit! L'automne passé, en collaboration avec le Ministère de l'Éducation et du développement de la petite enfance (MÉDPE), le CRDE a identifié un responsable du dossier de la recherche en éducation à Fredericton. Monsieur Luc Handfield, sous-ministre

adjoint, occupera désormais le rôle d'assurer la liaison entre les gestionnaires et décideurs du MÉDPE et les chercheurs en éducation francophone de la province, représentés par le CRDE. Toujours en ligne avec les objectifs de la structure proposée par Bourque et de Champlain⁵, le CRDE travaille actuellement avec le responsable du dossier de recherche au MÉDPE pour établir des axes prioritaires de recherche au Nouveau-Brunswick francophone, selon les besoins du système scolaire (par ex. : l'éducation en milieu minoritaire, l'intégration scolaire, la préparation à l'école, la francisation, la littératie, etc.).

Enfin, si le Nouveau-Brunswick francophone se dote d'une véritable stratégie de recherche en éducation, une stratégie concertée où tous les intervenants ont leur place, les effets sur la pratique enseignante seraient multiples et positifs. Imaginons, par exemple, un système scolaire libre de neuromythes! Bref, avec un corps enseignant mieux informé et activement impliqué en recherche, tout est possible! ♦

⁵ Bourque, J. et de Champlain, Y. (2014). *Stratégie de recherche en éducation au Nouveau-Brunswick francophone : document de discussion*. Texte inédit.

RECHERCHE ET ÉDUCATION

Adaptation et validation d'un outil de dépistage des dyslexies pour une population d'élèves francophones du Nouveau-Brunswick

Par Josée Nadeau, professeure adjointe, Université de Moncton

Le dépistage de la dyslexie requiert l'utilisation de plusieurs sources d'information, dont des entrevues, des observations, des anamnèses et des tests standardisés (Lussier et Flessas, 2009; Strauss, Sherman et Spreen, 2006). Or, pour évaluer la lecture et dépister les difficultés, il faut des tests adaptés et validés auprès de la population ciblée. Toutefois, il existe présentement un manque d'outils standardisés pour évaluer les difficultés en lecture auprès des populations francophones minoritaires canadiennes (Cormier, Desrochers et Sénéchal, 2006). En fait, les outils dont on se sert actuellement et qui n'ont pas été validés auprès de la population ciblée pourraient contenir des biais culturels et linguistiques (Barrera, 2008). Ceci rend difficile le dépistage des difficultés en lecture et peut entraîner de faux diagnostics qui ont de nombreuses conséquences sur l'élève (effet psychologique, rééducation inadéquate) et sur les ressources humaines et financières du système scolaire (Arnold et al., 2005; Patton et al., 2003).

Par conséquent, notre recherche avait comme objectif l'adaptation et la validation de l'Outil de dépistage des dyslexies (ODÉDYS) (Jacquier-Rioux, Valdois, Zorman, Lequette et Pouget, 2005). L'ODÉDYS, basé sur le modèle théorique de lecture à double voie (Coltheart, 1978; Marshall et Newcombe, 1973), a été développé et étalonné en France et est en ce moment utilisé auprès des élèves francophones du Nouveau-Brunswick pour aider dans le dépistage de la dyslexie. Étant donné les différences culturelles et linguistiques entre la France et l'Acadie, il est possible de s'interroger sur la représentativité du groupe normatif, lorsqu'utilisé comme seuil de comparaison avec la population

acadienne. La présente recherche fut réalisée auprès de 135 élèves de la 5^e année, soit 84 normo-lecteurs et 51 dyslexiques provenant des trois districts scolaires francophones du Nouveau-Brunswick.

Une première adaptation de l'outil s'est effectuée avant la collecte de données à l'aide d'analyses d'items et de jugements d'experts. Après la collecte de données, les analyses de validité et de fidélité ont permis d'apporter d'autres changements à l'outil et ont mené à la version ODÉDYS adaptée abrégée.

En somme, les résultats indiquent que la version adaptée abrégée de l'ODÉDYS performe mieux auprès des élèves francophones de 5^e année du Nouveau-Brunswick que la version originale. L'ODÉDYS adapté abrégé présente de meilleurs items, de meilleures corrélations et une meilleure structure interne que l'originale. Les sous-tests retenus (sous-tests de lecture, vitesse de lecture et dictée) détiennent un pouvoir significatif de classification et peuvent servir au dépistage de la dyslexie pour les élèves de 5^e année. De plus, ces sous-tests ont obtenu des preuves satisfaisantes de validité basée sur les relations avec d'autres variables (note en lecture au bulletin et rendement obtenu à d'autres épreuves de lecture).

La présente recherche met aussi en lumière les problématiques entourant les théories de l'évaluation du construit de la dyslexie dans la population cible en remettant en question la théorie de la lecture à double voie. En fait, les résultats indiquent que l'outil évalue plus que la voie phonologique et la voie orthographique du modèle de lecture à double voie et pointent plutôt vers un modèle connexionniste ou

neurocognitif. Par conséquent, des recherches mettant en évidence le modèle connexionniste ou neurocognitif dans l'évaluation de la lecture devraient être considérées dans le but de tester leur pertinence.

De plus, les sous-tests mesurant les composantes sous-jacentes à la lecture (ex. : mémoire, langage, attention visuelle, conscience phonologique) ont démontré un manque de pouvoir de classification et ont été éliminés. Toutefois, ces composantes peuvent constituer des prédicteurs significatifs au début de l'apprentissage de la lecture (Mann et Liberman, 1984; Wolf et Bowers, 1999; Wood, Hill, Meyer et Flower, 2005) et devraient être explorées davantage à la fois avec les élèves en début d'apprentissage de la lecture et les élèves plus âgés pour étudier leur pouvoir de classification et de prédiction.

Les résultats de cette recherche ne peuvent être généralisés qu'aux élèves francophones de 5^e année du Nouveau-Brunswick étant donné les différences culturelles et linguistiques avec d'autres populations et les variations dans les habiletés de lecture pour les autres niveaux scolaires. Une autre limite concerne la petite taille de l'échantillon non aléatoire d'élèves dyslexiques. De plus, il existe quelques différences entre la composition de l'échantillon ayant répondu à la version adaptée et celui ayant répondu à la version originale dans la provenance des sujets et dans les autres diagnostics reçus.

La contribution scientifique de l'adaptation et de la validation de l'ODÉDYS se trouve dans les données obtenues, qui sont presque inexistantes dans le dépistage de la dyslexie auprès de la population acadienne. L'ODÉDYS adapté et abrégé vient donc répondre à un besoin en offrant un outil qui présente des items appropriés pour les élèves de 5^e année et des données valides sur son pouvoir de classification. Ceci facilite l'identification des élèves de 5^e année à risque de dyslexie et diminue les risques de faux positifs. Maintenant plus court (huit sous-tests au lieu de dix-sept), les enseignantes ressources gagnent du temps précieux d'évaluation.

Références

- Arnold, E. M., Goldston, D. B., Walsh, A. K., Reboussin, B. A., Daniel, S. S., Hickman, E., et Wood, F. (2005). Severity of emotional and behavioral problems among poor and typical readers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33, 205-217.
- Barrera, M. (2008). Assessment of culturally and linguistically diverse learners with disabilities: Introduction to the Special Series. *Assessment for Effective Intervention*, 33(3), 132-134.
- Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. Dans G. Underwood (dir.), *Strategies of information processing* (pp. 151-216). London : Academic Press.
- Cormier, P., Desrochers, A., et Sénéchal, M. (2006). Validation et consistance interne d'une batterie de tests pour l'évaluation multidimensionnelle de la lecture en français. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(1), 205-225.
- Jacquier-Rioux, M., Valdois, S., Zorman, M., Lequette, C., et Pouget, G. (2005). *ODÉDYS*. Grenoble, France : Laboratoire Cogni-Sciences.
- Lussier, F., et Flessas, J. (2001). *Neuropsychologie de l'enfant. Trouble développementaux et de l'apprentissage*. Paris, France : Dunod.
- Mann, V., et Liberman, I. (1984). Phonological awareness and verbal short-term memory. *Journal of Learning Disabilities*, 17(10), 592-599.
- Marshall, J.C., et Newcombe, F. (1973). Patterns of paralexia: A psycholinguistic approach. *Journal of Psycholinguistic Research*, 2, 175-199.
- Patton, D. E., Duff, K., Schoenberg, M. R., Mold, J., Scotte, J. G., et Adams, R. L. (2003). Performance of cognitively normal African Americans on the RBANS in community dwelling order adults. *The Clinical Neuropsychologist*, 17(4), 581- 592.
- Strauss, E., Sherman, E. M. S., et Spreen, O. (2006). *A compendium of neuropsychological tests: Administration, norms, and commentary* (3^e éd.). New York, NY: Oxford University Press.
- Wood, F., Hill, D., Meyer, M., et Flowers, D. (2005). Predictive assessment of reading. *Annals of Dyslexia*, 55(2), 193-216.
- Wolf, M., et Bowers, P. (1999). The double deficit hypothesis for the developmental dyslexias. *Journal of Educational Psychology*, 91, 415-438.♦

La résolution de problèmes complexes et flous par des étudiantes et étudiants universitaires : une étude de cas

Par Penelopia Iancu et Jimmy Bourque, professeurs, Université de Moncton

Pendant les dernières quatre décennies, l'intérêt des chercheurs pour la résolution de problèmes complexes s'est accru, notamment en raison d'observations qui remettaient en question la transférabilité des habiletés de résolution de problèmes bien définis vers des problèmes plus complexes relevant de la vie quotidienne (Funke & Frensch, 1995; Jonassen, 2003; Roth & McGinn, 1997). Ces problèmes se caractérisent par une complexité structurale, décrite par la présence de plusieurs éléments interconnectés à travers des liens qui sont, à leur tour, complexes et multiples (Funke, 2010; Quesada, Kintsch & Gomez, 2005). La complexité structurelle de ce type de problèmes est renforcée par une dynamique systémique difficilement prévisible. De plus, les problèmes complexes se caractérisent par une certaine opacité, traduite par l'incapacité des résolveurs de saisir entièrement les liens complexes entre les éléments du problème (Funke, 1995, 2010). Nous sommes donc devant une problématique dans laquelle a) les problèmes rencontrés sont le plus souvent complexes, non linéaires et flous et b) les stratégies de résolution de problèmes traditionnelles enseignées à l'école se montrent difficiles à transférer et généralement inefficaces. Les obstacles qui s'interposent au processus résolutif remettent donc en question ces approches traditionnelles de résolution et ouvrent la porte pour de nouvelles stratégies résolutive. Notre intérêt pour l'intégration de la créativité dans le processus pédagogique rejoint ainsi la problématique des problèmes complexes de la vie courante.

Notre but était d'observer comment des étudiants universitaires exploitent des stratégies pédagogiques de créativité pour résoudre des problèmes environnementaux. Nos objectifs de recherche visaient à : 1) analyser les solutions que des étudiants universitaires proposent à un problème complexe lié

aux changements climatiques en fonction de critères visant le réalisme, l'efficacité, la faisabilité et la créativité (fluidité, flexibilité et originalité) de ces solutions; 2) comparer les solutions proposées par trois groupes d'étudiants, dont deux (cas similaires) ont employé des stratégies de créativité et le dernier (cas contraire) a suivi un modèle traditionnel; 3) comprendre l'expérience de résolution des étudiants pendant ce processus.

Notre recherche se situe dans un paradigme pragmatique. Le choix épistémologique tient compte des buts de notre étude, des caractéristiques du sujet et des conditions réelles de recherche. Pour répondre à nos objectifs de recherche, nous avons choisi une méthode de recherche mixte. La méthode de recherche utilisée est l'étude de cas multiples (Yin, 2003) en raison de sa compatibilité avec l'approche mixte. Les participants à notre recherche étaient 15 étudiants (12 femmes et trois hommes) du programme de baccalauréat en sciences de l'éducation répartis en trois équipes de travail selon l'âge, le sexe, le niveau de créativité et les professions choisies dans le cadre de la simulation globale. Les interventions pédagogiques étaient échelonnées sur 12 semaines à raison d'une activité de 60 minutes par semaine. La collecte des données a eu lieu à partir de la cinquième semaine. Les outils de collecte des données employés étaient le journal de la chercheuse, le journal réflexif des étudiants, les enregistrements audio, les feuilles de réponse pour chaque activité et les entrevues de groupe. Pour évaluer l'effet de l'intervention, nous avons utilisé la méthode *modus operandi*, méthode qui permet d'identifier et expliquer des relations causales potentielles en l'absence d'une définition contrefactuelle de la causalité.

Les résultats principaux de notre thèse visaient les aspects suivants : les types de solutions proposées par

les étudiants universitaires à un problème environnemental complexe lié aux changements climatiques, les différences entre les cas analysés et l'expérience de résolution vécue par les participants dans le cadre de notre recherche. La première catégorie de résultats fait référence aux types de solutions et vise les types de mesures d'adaptation au problème, le réalisme, l'efficacité, la faisabilité et la créativité de ces solutions.

Par rapport aux mesures d'adaptation, nous avons constaté que les étudiants ont proposé davantage des solutions portant sur la prévention des pertes (52%). La majorité de ces solutions étaient réalistes (82,8%). Cependant, nous avons observé également la présence de solutions irréalistes, solutions qui, principalement, ne tenaient pas compte du problème étudié ou étaient démesurées. Plus de la moitié (61,3%) des solutions formulées par les étudiants étaient moyennement efficaces, alors qu'aucune solution peu efficace n'a été formulée. Une grande partie (68,7%) des solutions se situaient au niveau 1 de faisabilité, niveau qui inclut des solutions qui peuvent être mises en pratique sans modification. Cependant, les solutions originales se situaient au niveau 2 de faisabilité, qui exige que ces solutions soient modifiées afin de les rendre réalisables. En ce qui concerne les critères de créativité (fluidité, flexibilité et originalité), nous avons constaté que les stratégies *Stimuli aléatoires* et *Problème à l'envers* ont mené à un plus grand nombre de solutions pertinentes pour les cas similaires, alors que pour le cas contraire, la sortie sur le campus a constitué l'activité la plus féconde. Les solutions formulées par les trois cas appartenaient principalement aux catégories suivantes : santé et sécurité ainsi qu'environnement et urbanisme. Moins de la moitié des solutions proposées étaient originales.

Pour expliquer les différences entre les trois cas, nous avons analysé 16 causes possibles réparties en cinq catégories. Cinq causes principales ont été retenues et analysées en profondeur, dont deux

pourraient expliquer les résultats. Ces deux causes renvoient aux stratégies de créativité employées pour résoudre le problème et à la problématique du leadership et de la dynamique du groupe. Les démarches principales utilisées par les étudiants pour trouver des solutions au problème étaient la discussion en groupe, l'imagination et l'appel à des connaissances antérieures.

La contribution de notre thèse renvoie à trois aspects principaux : a) l'analyse de la résolution de problèmes environnementaux dans le contexte de problèmes complexes et flous; b) l'utilisation de la résolution créative de problèmes pour le traitement de problèmes complexes et flous et c) l'utilisation de stratégies de créativité (adaptées par la chercheuse) qui mettent à profit des mécanismes cognitifs et métacognitifs pour élargir l'espace du problème.

Références

- Funke, J. (1995). Experimental research on complex problem solving. Dans P.A. Frensch & J. Funke Wolman (Eds.). *Complex Problem Solving: The European Perspective* (pp. 243-268), NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Funke, J. (2010). Complex problem solving: a case for complex cognition? In *Cognitive Processing*, 11(2), 133-142. DOI 10.1007/s10339-009-0345-0.
- Funke, J., et Frensch, P. A. (1995). Complex problem solving research in North America and Europe: An integrative review, Electronically published article on Internet: http://www.psychologie.uni-heidelberg.de/ae/allg/mitarb/jf/fu%26fr_cps.html
- Jonasen, D.H. (2003) Using cognitive tools to represent problems. *Journal of Research on Technology in Education*, 35(3), 362-381.
- Quesada, J., Kintsch, W. et Gomez, E. (2005). Complex problem solving: A field in search for a definition? In *Theoretical Issues in Ergonomics Science*, 6(1), 5-33. DOI 10.1080/14639220512331311553.
- Roth, W.M. et McGinn, M. (1997). Toward a new Perspective of Problem Solving. In *Canadian Journal of Education*, 22(1), 18-32.
- Yin, R.K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Thousand Oaks : Sage Publications.♦

Quand une école repense son environnement d'apprentissage : étude de cas instrumentale d'une nouvelle école orientée autour de l'apprentissage expérientiel

Par Manon LeBlanc, Michel T. Léger, Mathieu Lang et Nicole Lirette-Pitre, professeurs, Université de Moncton

1. Introduction

Dès 1897, Dewey (1985; 1997) affirme que tout système d'éducation d'une société démocratique ne peut faire autrement que de s'appuyer sur une pédagogie de la recherche et de l'expérience. Le concept actuel de l'apprentissage expérientiel est très semblable à celui de Dewey. Il correspond à un processus par lequel les apprenants construisent leurs connaissances et conceptualise par le biais d'activités expérientielles qui font intervenir leurs milieux sociaux et physiques.

Dans le nord du Nouveau-Brunswick, la nouvelle école La Mosaïque du Nord a choisi d'orienter sa vision de l'éducation autour du concept de l'apprentissage expérientiel. Ce projet de recherche vise à mieux comprendre ce type d'apprentissage en répondant à deux questions de recherche : 1) Comment les enseignants mettent-ils en pratique les éléments théoriques de l'apprentissage expérientiel tel que défini par Dewey (1987) et Kolb (1984) et 2) Comment les enseignants, les élèves, les membres de la direction et les parents se représentent-ils l'apprentissage à La Mosaïque du Nord?

1.1. Propositions de recherche

Dans une étude de cas, il est commun de retrouver des propositions afin d'aider les chercheurs à délimiter leur étude (Miles et Huberman, 1991). Ainsi, comme il est proposé par Baxter et Jack (2008), nous présentons trois propositions en lien avec l'apprentissage à l'école La Mosaïque du Nord et basées sur la littérature et sur des expériences de pratiques professionnelles :

Proposition 1 : Les élèves seront activement impliqués dans des tâches associées à une pédagogie basée sur l'apprentissage expérientiel.

Proposition 2 : Les élèves qui passent d'une école avec une vision pédagogique plus traditionnelle à une école axée sur l'apprentissage expérientiel considéreront l'apprentissage comme étant plus agréable et, ultimement, plus significatif.

Proposition 3 : Les élèves qui fréquentent une école axée sur l'apprentissage expérientiel vont participer plus activement à diverses tâches éducatives et s'engager dans de l'observation réflexive, de la conceptualisation et de l'expérimentation active, soit les quatre stades du cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984).

1.2. L'apprentissage expérientiel : un cadre conceptuel

Inspiré par le travail de Dewey, Kolb (1984) identifie quatre étapes composant le cycle de l'apprentissage expérientiel. Dans un premier temps, pour qu'un apprentissage ait lieu, il faut participer activement à une tâche (expérience concrète). La deuxième étape du cycle de l'apprentissage expérientiel consiste pour l'apprenant à prendre le temps de s'engager dans l'observation réflexive, de sorte à prendre un recul de la tâche à accomplir afin d'analyser ce qui a été fait et expérimenté. L'apprenant doit ensuite interpréter les événements et créer des relations entre l'expérience vécue et ce qu'il sait réellement (conceptualisation abstraite). Enfin, l'apprenant prend ce qu'il vient d'apprendre en théorie et le met en pratique (expérimentation active).

2. Méthode

2.1. Approche méthodologique

Une approche qualitative est appliquée à toutes les étapes de l'étude : l'enquête, la collecte et l'analyse des données. La présente recherche tente donc

d'établir de façon inductive des thèmes conceptuels afin de mieux comprendre comment les élèves apprennent dans une école dont la fondation pédagogique est axée sur l'apprentissage expérientiel.

Notre recherche est une seule étude de cas instrumentale (Stake, 1995). L'école fut sélectionnée par échantillonnage raisonné à bases théoriques (Patton, 1990). La sélection du cas fut opportuniste, puisque l'école était nouvelle et représentative d'une approche éducative novatrice.

2.2. Collecte de données

Nos données proviennent de sources multiples, soit quatre entretiens de groupe (sept professeurs et deux administrateurs scolaires), 14 entretiens individuels (huit parents et six élèves), divers documents (plans de leçon, plan stratégique scolaire, etc.) et des notes rassemblées par les chercheurs lors de chacune des trois visites de site. Lors des entretiens individuels et de groupes, les participants ont été invités à parler de leurs représentations de l'apprentissage expérientiel et de l'apprentissage en général. Tous les participants ont été choisis par échantillonnage de convenance, basé principalement sur la disponibilité.

2.3. Analyse des données

Nous avons analysé les données de notre étude de cas selon la perspective de quatre sous-unités imbriquées (Yin, 2003) : l'administration, l'enseignant, l'élève et le parent. Dans un premier temps, trois analystes ont indépendamment établi des codes pour représenter des thèmes émergents dans chaque cas pour ensuite comparer leurs résultats. Un score de fidélité inter-juge (Miles et Huberman, 1991) de 90 % a été calculé. Les principaux thèmes ont été isolés pour chaque sous-unité. Les données ont par la suite été affinées par l'écriture de « récits » de perspectives (Giorgi et Giorgi, 2003). Enfin, les récits ont été retournés pour vérification à au moins deux participants de trois des quatre sous-groupes pour assurer la triangulation des données (Denzin, 1978).

3. Thèmes et récits de perspectives

Plusieurs thèmes ont émergé de l'analyse de contenu thématique des entretiens des quatre sous-unités de cas imbriquées. Les chercheurs ont isolé les thèmes majeurs communs qui sont ressortis lors des entretiens. Pour l'administration, deux thèmes principaux ont été identifiés : la centration de la gestion de l'école sur les besoins de l'élève et la stimulation de l'engagement de l'élève. Trois thèmes majeurs sont apparus dans les entretiens des enseignants : l'importance de faire vivre à l'élève des d'activités d'apprentissage authentiques, le support pour l'enseignement en équipe (team teaching) et pour l'utilisation d'environnements d'apprentissage non traditionnels, ainsi que le désir d'établir de plus grands liens entre l'école et la communauté. Du point de vue des élèves, trois thèmes majeurs étaient apparents : l'appréciation des activités d'apprentissage significatives, l'effet positif de l'enseignement en équipe et la représentation de l'école comme étant amusante. Finalement, trois thèmes majeurs ont été identifiés lors de l'analyse des données fondées sur la perspective des parents : une appréciation pour l'approche pédagogique de l'école, la grande utilisation des technologies à l'école et, finalement, le partenariat actif de l'école avec la communauté.

4. Discussion

Dans le but d'étudier le cycle de l'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984), les trois propositions de départ qui ont guidé la recherche ont été évaluées à la lumière des thèmes majeurs qui ont émergé lors des entretiens.

Proposition 1 : Il est apparent que l'engagement de l'élève est central aux yeux de l'administration de l'école, des enseignants ainsi que des parents. Par conséquent, les élèves sont plus activement impliqués dans « des expériences concrètes » (Kolb, 1984). Notre première proposition de recherche est donc acceptée.

Proposition 2 : Les élèves ont signalé qu'ils trouvaient l'école plus amusante depuis leur déplacement vers l'école La Mosaïque du Nord. Ils ont mentionné à

quel point ils aiment apprendre à travers des activités telles que faire grandir des œufs de poisson dans un aquarium pour ensuite relâcher les têtards dans la nature. À notre avis, de telles activités, intégrant à la fois un but social et le programme d'études, mènent à des expériences éducatives plus signifiantes autant pour les élèves que pour les enseignants. Nous acceptons donc notre deuxième proposition de recherche.

Proposition 3 : Nous croyons que les élèves, quoiqu'apparemment actifs dans des activités d'apprentissage significatives et authentiques, n'atteignent pas systématiquement les trois derniers niveaux du cycle de l'apprentissage expérientiel. Nous rejetons donc notre troisième proposition de recherche et notons le besoin de mettre sur pied des recherches plus approfondies sur les façons de mettre entièrement en œuvre les quatre étapes du cycle de Kolb.

...de telles activités, intégrant à la fois un but social et le programme d'études, mènent à des expériences éducatives plus signifiantes autant pour les élèves que pour les enseignants.

5. Conclusions : Leçons apprises

Nos données font valoir le besoin, pour les enseignants, de mettre en œuvre une approche éducative centrée sur l'apprentissage expérientiel dans le but de développer leurs plans de leçons afin qu'ils représentent mieux les quatre étapes du cycle de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984). Ainsi, nous croyons qu'il soit pertinent de proposer des recommandations basées à la fois sur nos résultats de recherche et sur les travaux de Dewey (1985, 1997) et de Kolb (1984), dans le but d'informer les écoles qui sont intéressées à la mise en œuvre d'une approche éducative semblable.

- a) Les plans de leçon devraient aller au-delà de l'implication active de l'élève dans le processus d'apprentissage et inclure des occasions pour

les élèves de vivre l'observation réflexive en lien avec un concept donné.

- b) Les élèves devraient expérimenter activement (Kolb, 1984) et faire des prédictions autour de concepts appris dans un contexte pertinent, ce qui pourrait mener à un apprentissage plus significatif.

Remerciements

Ce projet a été financé par la Faculté des études supérieures et de la recherche de l'Université de Moncton.

Références

- Baxter, P. et Jack, S. (2008). Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill.
- Dewey, J. (1897). My Pedagogic Creed. *The School Journal*, 54(3), 77-80.
- Dewey, J. (1985). *Democracy And Education, The Middle Works, 1899-1924* (Volume 9), Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1997). *Experience & Education*. New York: Touchstone Book.
- Giorgi, A. P. et Giorgi, B. M. (2003). The descriptive phenomenological psychological method. In P. M. Camic, J. E. Rhodes & L. Yardley (dir.), *Qualitative research in psychology. Expanding perspectives in methodology and design* (243-274). Washington, DC: American Psychological Association.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Miles, M. et Huberman, M. (1991). *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: DeBoeck-Wesmaël.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd édition). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Yin, R.K. (2003). *Case study research. Design and methods* (3^e édition). London: Sage.♦

Politique 322 du ministère de L'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick : analyse et commentaires*

Par Raymond Vienneau et Mireille LeBlanc, professeurs, Université de Moncton et chercheurs au Laboratoire international en inclusion scolaire (LISIS)

La Politique 322 sur l'inclusion scolaire, tant attendue, entré en vigueur le 17 septembre 2013. En proposant une telle politique, le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (MÉDPE) du Nouveau-Brunswick ne visait rien de moins qu'à établir les conditions qui permettront aux écoles publiques d'être davantage inclusives (article 1, Objet). Plus d'un quart de siècle après l'adoption de la Loi scolaire (1986), devenue depuis la Loi sur l'éducation (1997) et 20 ans après la publication de la 2^e édition du guide administratif portant sur L'éducation des élèves exceptionnel(le)s (MÉNAB, 1993), le temps était enfin venu de fournir une politique qui précise la portée de la loi et ses modalités d'application, en particulier les modalités d'application de l'article 12 (3) préconisant le placement de l'élève, désigné comme « exceptionnel », en classe ordinaire.

En tant qu'universitaires, nous avons choisi de poser un regard critique sur cette politique, en relevant à la fois les zones d'ombres qui subsistent et les éclairages qu'elle fournit au milieu scolaire et à ses administrateurs. Dans un premier temps, nous accorderons une attention particulière aux définitions proposées en établissant, lorsqu'il y a lieu, les liens nécessaires avec les autres articles de la Politique. Dans un second temps, nous analyserons les exigences et les normes prescrites à l'article 6, plus particulièrement en ce qui concerne les mesures de soutien à l'inclusion (article 6.2), du plan d'intervention (article 6.3) et de variation du milieu d'apprentissage (article 6.4). Enfin, dans un troisième temps et avant de conclure, nous proposerons un bref survol des autres articles de cette importante politique sur l'inclusion scolaire.

En tant qu'universitaires, nous avons choisi de poser un regard critique sur cette politique, en relevant à la fois les zones d'ombres qui subsistent et les éclairages qu'elle fournit au milieu scolaire et à ses administrateurs.

Article 3 - Définitions et articles associés

L'article 3 fournit pas moins de 25 définitions de termes apparaissant dans la Politique ou qui lui sont associés de près (ex. : inclusion scolaire). La nouvelle définition proposée pour le terme « accommodation », précédemment défini dans un document officiel (MÉNAB, 2010), n'apporte pas les précisions qu'on aurait pu souhaiter entre les mesures prises pour permettre l'atteinte des résultats d'apprentissage prescrits par un programme d'étude et les modifications apportées pour certains élèves en très grande difficulté (Williams, 2001). Dans la même lignée, la définition générique du « plan d'intervention » ne précise pas le point de démarcation entre celui-ci et le programme d'adaptation scolaire « destiné à un nombre restreint d'élèves (...) qui ont des déficiences cognitives » (MÉNAB, 2010, p. 22). La question qui demeure ainsi en suspens et au sujet de laquelle les intervenantes et intervenants scolaires devront continuer à débattre est la suivante : à quel moment un plan d'intervention devient-il un programme d'adaptation scolaire, conformément à l'article 1 (Définitions) et à l'article 12(1) de la Loi sur l'éducation?

En ce qui concerne la définition du « milieu d'apprentissage personnalisé », on aurait souhaité y retrouver le rappel que le recours à cette variation du milieu d'apprentissage commun doit être une mesure ponctuelle, sujette à une évaluation continue et doit prévoir pour chaque élève un plan régissant son retour dans le milieu d'apprentissage commun que constitue la classe ordinaire, conditions par ailleurs précisées plus loin dans l'article 6.4.3. De plus, la définition de « classe ou programme ségrégué » nous semble entrer en contradiction avec les conditions prescrivant le recours à un milieu d'apprentissage personnalisé, puisqu'on y présente ce placement comme étant « normalement assigné à long terme » (MÉDPE, 2013, p. 1), alors même qu'on demande aux directions d'école de « veiller à ce que les groupements homogènes basés sur les besoins similaires d'élèves regroupés soient flexibles et temporaires (...) » (article 6.2.1.4, p. 6).

Article 6 - Exigences et normes

L'article 6 de la Politique 322 traite des exigences et des normes à établir pour l'établissement d'écoles inclusives. Après avoir rappelé les caractéristiques d'un milieu d'apprentissage commun (article 6.1), la politique rappelle le rôle de leader que doivent assumer les directions d'école en matière d'inclusion (article 6.2). On y rappelle entre autres que ceux-ci doivent « veiller à ce que l'enseignement soit *offert*¹ principalement par les enseignants de salle de classe ou de matières spécifiques » (MÉDPE, 2013, p. 5). Bien que l'on soit en parfait accord avec l'objectif sous-jacent à cet article, à savoir la responsabilisation de l'enseignante et de l'enseignant à l'égard des apprentissages réalisés par chacun de ses élèves, il aurait peut-être été à la fois plus réaliste et pédagogiquement plus adéquat d'exiger plutôt que les activités d'apprentissage proposées à l'élève inclus soient sous la constante responsabilité de l'enseignante ou de l'enseignant de classe ordinaire. En effet, à l'heure de l'apprentissage coopératif et de l'apprentissage par projet, du recours à diverses

formules d'enseignement par les pairs, dont l'enseignement tutoriel, de l'emploi de plus en plus fréquent de didacticiels et de technologies d'aide à l'apprentissage, l'enseignant n'est plus le seul ni même parfois le principal agent de « transmission » des connaissances.

**...l'enseignant n'est plus
le seul ni même parfois le
principal agent de
« transmission » des
connaissances.**

En ce qui concerne l'article 6.3, consacré au plan d'intervention, nous constatons avec satisfaction que la présence de l'enseignant ou des enseignants de classes ordinaires à l'étape de l'élaboration du plan d'intervention est réaffirmée dans cette politique (voir aussi MÉNB, 2010, p. 8). Nous aurions toutefois souhaité voir cette responsabilité incluse parmi les mesures de soutien à l'inclusion offertes par les directions d'école (article 6.2.1), en particulier la responsabilité de veiller à ce que les conditions optimales de cette participation soient mises en place par l'école. Nous soulignons également la volonté d'assurer le maximum de compatibilité entre les résultats d'apprentissage du plan d'intervention et ceux des programmes d'étude officiels, approche favorisant une intégration pédagogique optimale (Hitchcock, Meyer, Rose et Jackson, 2002). Un autre aspect positif de l'article 6.3 concerne l'ajout de stratégies de transition à l'intention des élèves en fin de parcours scolaire, en vue de faciliter leur passage aux études post-secondaires ou leur entrée dans le milieu du travail. On aurait toutefois souhaité y voir une mention explicite de la nécessité de planifier toutes les transitions, incluant celles vécues entre les différentes écoles fréquentées au primaire et, évidemment, celle encore plus cruciale entre le primaire et le secondaire.

Enfin, parmi les responsabilités assignées aux enseignants de salle de classe (article 6.3.3), nous

¹ C'est nous qui soulignons.

devons avouer avoir été surpris d'y lire que c'est à eux que revient d'*élaborer*² le plan d'intervention. Si l'enseignant de salle de classe est sans conteste le premier responsable de l'implantation et du suivi de tout programme d'étude (article 27.1.a de la Loi sur l'éducation), incluant par extension les plans d'intervention et les programmes d'adaptation scolaire, nous préférons la position adoptée précédemment par le Ministère à l'intérieur du document *Le plan d'intervention et l'équipe stratégique* (MÉNB, 2010), qui rappelait d'une part qu'il revenait à la direction d'école de voir à l'orchestration du plan d'intervention et, d'autre part, que « les divers intervenants peuvent être responsables ensemble de la rédaction et de la préparation de ce plan ou cette tâche peut être confiée à une personne désignée par l'équipe » (p. 9).

L'article 6.4 aborde pour sa part l'épineuse question de la variation du milieu d'apprentissage commun. Si l'on s'en tient à l'article 6.4.2, un élève du primaire bénéficiant d'un programme d'adaptation scolaire ne pourrait plus désormais être automatiquement placé dans une classe auxiliaire ou dans une classe ressource à son entrée au secondaire, puisqu'avant d'opérer ce changement drastique dans son cheminement scolaire « il doit être clairement démontré que les moyens employés par l'école pour éliminer les obstacles à l'apprentissage (...) ne sont pas suffisants pour permettre à l'élève d'atteindre les résultats visés dans un milieu plus inclusif » (MÉDPE, 2013, p. 8). En d'autres mots, le placement d'un élève dans une forme ou l'autre de « milieu d'apprentissage personnalisé » ou de « programme d'éducation alternative » ne doit en aucun cas être pratiqué de manière automatique, sans que tous les efforts raisonnables aient préalablement « été mis en œuvre pour lui offrir un appui et des accommodations » (p. 8). Cet article 6.4.2 nous semble revêtir une importance capitale dans nos efforts de consolidation de l'inclusion scolaire... et de nos écoles inclusives (Porter et AuCoin, 2012).

² C'est nous qui soulignons.

Autres articles de la Politique 322

Il y aurait sans doute encore beaucoup à dire sur cette politique, en particulier au sujet des autres composantes de l'article 6 portant sur les exigences et normes à établir (articles 6.5 à 6.14). Dans l'article 6.11.3, on adopte les recommandations émises par Porter et AuCoin (2012) concernant la distribution du temps de travail des enseignantes et enseignants-ressources, à savoir le temps consacré au soutien direct des enseignants en salle de classe (60%), aux interventions directes auprès des élèves (25%) et aux tâches administratives (15%). Bien que favorables à cette distribution du temps de travail, nous aurions préféré une approche un peu plus souple permettant, par exemple, de viser l'atteinte de ces pourcentages au sein des services offerts dans une école, c'est-à-dire non pas pour chaque poste en enseignement ressource, mais pour l'équivalent des postes (ETP) assignés à cette école. Ainsi, dans une école donnée, on pourrait retrouver une enseignante ressource se consacrant principalement à la rééducation orthopédagogique en lecture (pour laquelle elle a été formée), alors qu'une collaboratrice pourrait se consacrer principalement au soutien direct des enseignants en salle de classe (type d'intervention pour laquelle elle possède également une expertise particulière).

Enfin, en ce qui concerne le fonctionnement de l'équipe stratégique du district (article 6.9), on aurait souhaité y voir incluse parmi ses responsabilités celle de favoriser les échanges entre les équipes stratégiques scolaires et entre certains groupes d'enseignants d'appui à l'apprentissage (ex. : ressource, littératie, francisation, etc.). En effet, la collaboration ne peut plus être considérée comme une pratique souhaitable, voire comme un « luxe », mais doit être comprise comme l'une des conditions *sine qua non* d'une inclusion scolaire réussie.

Bien que beaucoup de chemin ait déjà été parcouru, il nous reste encore de nombreux défis à relever (Leblanc et Vienneau, 2010). La politique 322 nous indique la direction pour poursuivre notre cheminement collectif vers des écoles plus

inclusives. Ce voyage « qui emprunte le chemin du respect des différences et de la collaboration » nous réserve encore bien des embûches, mais « il faut garder le cap et être convaincu de la valeur du voyage » (Leblanc et Vienneau, 2010, p. 183).

Ce voyage « qui emprunte le chemin du respect des différences et de la collaboration » nous réserve encore bien des embûches, mais « il faut garder le cap et être convaincu de la valeur du voyage »

-Leblanc et Vienneau (2010)

Références

- Hitchcock, H., Meyer, A., Rose, D. et Jackson, R. (2002). Providing new access to the general curriculum : Universal design for learning, *Teaching Exceptional Children*, 35 (2), p. 24-28.
- Leblanc, M. et Vienneau, R. (2010). Le 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, *Des modèles de services pour favoriser l'intégration scolaire*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick (MÉNB) (1993). *L'éducation des élèves exceptionnel(le)s – Guide administratif à l'intention des conseils scolaires du Nouveau-Brunswick*. Fredericton, NB : Ministère de l'Éducation, Direction des services aux élèves.
- Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick (MÉNB) (2010). *Le plan d'intervention et l'équipe stratégique : pour soutenir les élèves à besoins particuliers dans leurs apprentissages*. Fredericton, NB : Ministère de l'Éducation, Services aux élèves.
- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (MÉDPE) (2013). *Politique 322*. Fredericton, NB : Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance.
- Porter, G. et 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, NB : Province du Nouveau-Brunswick.
- Williams, J. (2001). *Adaptations and accommodations for students with disabilities. Resources you can use. NICHCY Bibliography 15*. Washington, DC : National Information Center for Children and Youth with Disabilities.
- * Une version intégrale de l'article est disponible auprès des auteurs.♦



La réflexion à 2 € : La réussite comme problème

Par Yves de Champlain, professeur, Université de Moncton, campus de Shippagan

J'ai peur d'une société qui est tellement axée sur la compétition, la concurrence... Une société qui ose dire : vous devez être des gagnants. Mais qu'est-ce que c'est un gagnant sinon fabricant de perdants. Je n'ai pas le droit de fabriquer des perdants.

-Albert Jacquard

La réussite pour tous : finalité obligatoire de tout système scolaire obligatoire, objectif vers lequel tendent théoriquement tous les enseignants. Personnellement, mon rapport ambigu avec le concept de réussite a commencé avec la réforme du système québécois : « Réaffirmer l'école : prendre le virage du succès » (Inchauspé, 1997). À partir de ce jour, la réussite et le succès n'étaient plus des finalités, mais des slogans : « l'étendard de l'excellence brandi comme LA solution à tous les problèmes de l'école publique » (Decobert, 1998, p. 138). J'ai encore des brulements d'estomac en repensant à la propagande ministérielle qui accompagnait la réforme du système québécois.

Mais au delà des émotions contradictoires face à la réussite, il n'en demeure pas moins un incroyable raccourci intellectuel de la présenter comme une solution. La réussite, qu'elle soit scolaire, économique, sociale ou autre ne va pas de soi et demande à être problématisée. À ma connaissance, le plus bel exemple de cette nécessité est celui proposé par Charles Caouette (1997) qui pose la question suivante : Et s'il n'y avait plus de décrocheur et que tout le monde réussissait à l'école, que se passerait-il? La réponse est assez évidente : les institutions d'enseignement postsecondaires rehausseraient leurs exigences d'admission, tout comme le feraient les employeurs, et l'échec aurait seulement la valeur ajoutée d'être accompagné d'une réussite scolaire

préalable. Car en fait, il faut d'abord se demander si la réussite est le fait des individus ou bien des sociétés : « [...] on continue de prôner la réussite scolaire et l'excellence. Comme si c'étaient les élèves qui devraient d'abord réussir et être excellents, alors qu'il est pourtant clair que c'est l'école elle-même qui doit réussir et être excellente auprès de chacun des élèves qui lui sont confiés (*Ibid.*, p. 37).

Car comme le souligne Philippe Perrenoud (1984), l'excellence scolaire n'est pas un phénomène naturel mais social, une fabrication du système scolaire lui-même. L'échec scolaire l'est tout autant. L'école a inventé de toutes pièces l'échec scolaire et se demande depuis comment faire réussir les élèves. Ce que Perrenoud constate, c'est d'abord et avant tout l'échec de l'école à qui on confie des enfants à temps plein pendant une douzaine d'années et qui n'arrive, au mieux, qu'à déplacer les inégalités préexistantes.

Ce qui nous ramène aux finalités de l'école sans lesquelles la réussite ne peut être justement évaluée. Par exemple, on entend de plus en plus parler des compétences du XXI^e siècle et de leur nécessité pour préparer nos élèves et notre société aux défis qui les attendent. Or, cette conscience grandissante depuis plusieurs années, de même que tous les développements scientifiques sur la nature et les processus de l'apprentissage, n'ont pourtant pas changé la définition de la réussite scolaire qu'on peut résumer assez justement à une note de passage en français, mathématiques et anglais.

Philippe Meirieu (1996) apporte une réponse à la critique de Perrenoud ainsi qu'une piste relativement à la problématique des finalités. Tout d'abord, le projet éducatif de « faire des hommes » est hautement paradoxal, car l'élève souhaité, celui qui intègre le savoir et la culture pour devenir un citoyen libre, est aussi celui qui nous résiste. Et peut-être devrions-nous nous rappeler les compétences du

XIX^e siècle, époque qui a vu la création de l'éducation nationale obligatoire. Époque également qui se trouvait en pleine révolution industrielle et qui avait besoin de produire, mais aussi discriminer une main d'œuvre rapidement grandissante. L'école assumait alors très bien son rôle : apprendre à accepter les structures de pouvoir en place (l'école fonctionne selon la même structure qu'une usine avec ses contremaîtres et ses directeurs, ses tâches et horaires communs et ses cloches); apprendre aussi à reconnaître sa place dans la hiérarchie socio-économique (par l'émission d'un bulletin qui définit ses qualifications). Ces deux conditions sont toujours au cœur de tout projet scolaire, au point où l'on pourrait même oublier leur existence.

Benoit Ouellet (2007) a d'ailleurs étudié de plus près les difficultés que rencontrent les jeunes sportifs de haut niveau lorsqu'ils font face à l'échec. Ces jeunes s'investissent à fond dans un parcours d'excellence et de réussite, au point où une grande partie de leur identité est fondée sur cette capacité à réussir. Or, le passage du niveau secondaire au niveau postsecondaire constitue un passage très difficile au niveau compétitif qui résulte pour plusieurs en un abandon forcé de leur discipline et un effondrement identitaire dont certains ne se relèvent jamais.

Comme on le voit, la réussite pose autant problème que son absence. Et si, justement comme le suggère Jacques Daignault, l'élève qui refuse le projet de réussite que l'école lui propose n'était pas cet élève souhaité par Meirieu et Jacquard :

Quand le succès devient à lui-même son propre horizon, quand rien ne le dépasse qu'un autre succès, beaucoup de gens décrochent. À cause de la compétition, bien sûr, mais peut-être aussi à cause d'une intuition critique, voire éthique, à l'endroit de l'ambition. En d'autres termes, le décrochage massif et l'échec scolaire qui se généralisent pourraient être les signes d'une sagesse en train de naître. Et pas seulement les symptômes d'une crise. (Daignault, 2002, p. 168)

Difficile en effet, surtout pour des éducateurs, de bien comprendre l'ampleur du problème que représente l'élève obéissant qui réussit. Il nous faut pour cela des exemples tels que les recherches de Stanley Milgram (1974) qui démontrent qu'il est plus facile pour la grande majorité des individus nord-américains d'obéir à une figure d'autorité (qui n'a dans les faits aucun pouvoir sur eux) que de poser le geste éthique fondamental du respect de la vie d'une personne qui est assise devant soi. J'ai toujours personnellement ressenti une profonde amertume que les personnes qui déclarent des guerres aient toutes bien réussi à l'école.

Certains pédagogues ont, au cours des années, adopté des postures radicales face à ce problème. On pense par exemple à Joseph Jacotot (1823, dans Rancière, 1987) pour qui une éducation pouvait être soit émancipatrice, soit abrutissante. Et pour qu'elle soit émancipatrice, cela impliquait nécessairement de séparer les fonctions de savant et de maître, car ce dernier va invariablement expliquer son savoir à l'élève, démontrant du même coup qu'il est incapable d'apprendre par lui-même. Par la suite, Illich (1971) et Pineau (1983) ont démontré comment l'hégémonie de l'école en est venue à disqualifier toutes les autres formes de formation et d'apprentissage.

Donc, alors que, comme pédagogue, je dois travailler avec les résistances de l'élève, à quoi dois-je moi-même résister pour être en mesure d'inventer une école où la réussite puisse être autre chose qu'un puissant moteur de reproduction des structures d'inégalités et de pouvoir?

Références

- Caouette, C. E. (1997). *Éduquer. Pour la vie !* Montréal : Écosociété.
- Daignault, J. (2002). *(H)opéra pour Geneviève : Herméneutique, acousmatique et roman de formation*. Rimouski : GREME.
- Decobert, N. (1998). *Lettre à Franca : Journal d'une enseignante*. Brossard : Humanitas.

(Suite à la page 32)

AILLEURS EN ÉDUCATION

L'attitude scientifique s'acquiert-elle spontanément à travers un enseignement purement cognitif*?

Par Bouzit Sophia, Selmaoui Sabah, Khzami Salah-Eddine, Agorram Boujemaa et Razouki Abdelaziz, Équipe de Recherche en Éducation et Formation (EREF), Université Cadi Ayyad, École Normale Supérieure, Marrakech, Maroc

Introduction

La littérature pédagogique en vigueur et les directives pédagogiques locales introduisant les programmes d'enseignement des sciences expérimentales au secondaire renvoient à l'apprentissage de trois types de contenus : cognitif, sensorimoteur et affectif. Cependant, le libellé des programmes et la pratique de la classe ne font pas mention des attitudes scientifiques ni d'aucun autre contenu affectif. D'autant plus que les attitudes ne figurant pas dans les évaluations certificatives des apprenants, elles suscitent peu d'intérêt auprès des pratiquants (ce qui n'est pas évalué n'est pas enseigné).

Dans le même ordre d'idées, les concepteurs des curricula avancent que le fait d'enseigner les contenus cognitifs suffit pour que les attitudes scientifiques s'installent chez les apprenants, ce que notre recherche s'est proposée de vérifier. Notre **question de recherche se formule donc ainsi : est-ce que les attitudes scientifiques peuvent effectivement être acquises sans qu'elles soient enseignées d'une façon intentionnelle et systématique?** Pour répondre à cette question, nous avons procédé à la comparaison du niveau d'attitude scientifique d'un échantillon formé de deux groupes d'apprenants de niveaux scolaires différents, pour voir si la différence des niveaux cognitifs induisait une différence dans la performance attitudinale.

Méthodologie

Notre choix méthodologique a été orienté vers l'adoption d'un test écrit de l'évaluation de l'attitude.

Nous avons construit ce test en nous inspirant du modèle de Giordan (1978, 1999) qui éclate l'attitude scientifique en 7 composantes semi-opérationnelles : la curiosité scientifique (CU), la créativité (CR), la confiance en soi (CS), l'esprit critique (EC), l'esprit d'investigation (EI), l'ouverture aux autres (CO) et l'ouverture à l'environnement (EV). Dans un souci de représentativité de ces composantes vis-à-vis de l'attitude mère, nous les avons soumises à l'appréciation de juges (des experts) selon la méthode de Thurstone (Delandsheere, 1982 ; Issawi, 1983). Cela nous a permis de leur attribuer des coefficients de pondération : la composante jugée la plus représentative étant la curiosité scientifique et celle jugée la moins représentative étant l'ouverture à l'environnement. La dérivation de critères d'évaluation et de comportements indicateurs pour ces composantes nous a guidés dans l'élaboration du test d'attitudes dont les items sont sous forme de situations problèmes. Pour chacune de celles-ci, nous avons précisé 4 choix de réponses qui expriment respectivement les niveaux de performances attitudinales. Ces niveaux se spécifient comme suit, selon le degré d'intériorisation croissant: 1) Le refus et la désapprobation ; 2) L'assistance et le guidage ; 3) L'acceptation et la libération ; 4) L'engagement et la conviction.

Nous avons fixé un seuil d'acquisition optimale au niveau 4 comme le suggère la définition des critères de performances (note 4 = [75% ; 100%]). Notre test a été crypté pour éviter le biais des réponses par les répondants puis soumis à une préexpérimentation pour en examiner la validité, la fidélité et la

faisabilité. Il a été administré à un échantillon composé de 84 étudiants (licenciés scientifiques) et 104 élèves du baccalauréat scientifique de la ville de Marrakech.

Résultats

L'interprétation critérielle des résultats a montré, chez les élèves du baccalauréat, une attitude moyenne en dessous du seuil d'acceptabilité avec une baisse notable au niveau de la confiance en soi et de l'ouverture à l'environnement (Figure 1). Chez les étudiants de licence, l'attitude moyenne dépasse légèrement le seuil avec une meilleure performance (relative) au niveau de l'esprit critique et de l'esprit d'investigation (Figure 2).

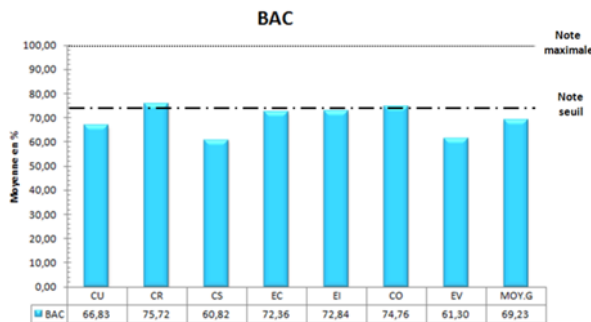


Figure 1 : Résultats de la passation du test de l'attitude scientifique aux élèves du baccalauréat.

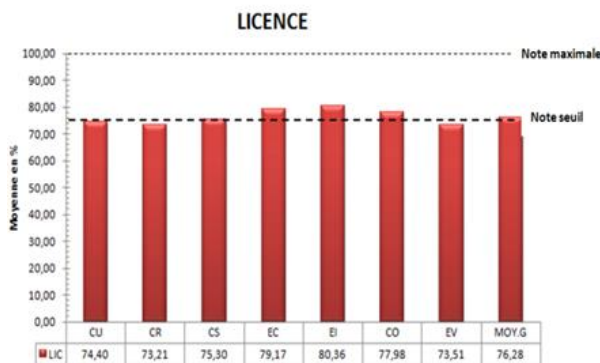


Figure 2 : Résultats de la passation du test de l'attitude scientifique aux étudiants de la licence.

En ce qui concerne l'interprétation normative des résultats, les étudiants de licence dépassent les élèves du baccalauréat dans toutes les composantes sauf pour la créativité, où l'on observe une légère inversion de ce résultat (le score des élèves dépasse celui des étudiants) (Figure 3).

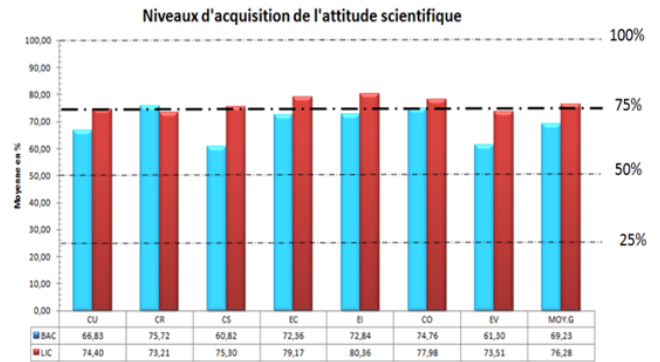


Figure 3 : Comparaison des résultats du test d'attitude scientifique des 2 groupes

Conclusion

Cette recherche a montré que le niveau d'attitude scientifique chez les licenciés est visiblement supérieur à celui relevé chez les lycéens, ce qui démontre que l'enseignement cognitif approfondi permet l'installation de l'attitude scientifique sans que celle-ci soit enseignée d'une manière intentionnelle et systématique. Ceci est valable pour toutes les composantes à l'exception de la créativité qui paraît maîtrisée plus chez les lycéens (la créativité se perd-elle avec la progression scolaire?). Cependant, les niveaux de performance relevés chez les 2 groupes d'apprenants (lycéens et licenciés) nous paraissent en deçà de ce qu'ils devraient être si l'attitude scientifique bénéficiait du même intérêt et des mêmes conditions pédagogiques que les contenus cognitifs et psychomoteurs.

Bibliographie

- De Landsheere, G. (1982). Introduction à la recherche en éducation. Ed. Armand Colin-Bourrellet, Paris Ve.
- Giordan, A. (1978). Une pédagogie pour les sciences expérimentales. Ed. Du Cenurion, Paris.
- Giordan, A. (1999). Une didactique pour les sciences expérimentales. Ed. Guides Belin de l'enseignement, Belin.
- Issawi, A. (1983). Étude de l'attitude scientifique et de ses caractéristiques; in l'ouvrage: Psychologie de la superstition et de l'esprit scientifique. (en arabe).

*N'ayant pas trouvé de terme désignant le contenu scientifique curriculaire diminué du contenu affectif, nous adoptons arbitrairement le terme « **cognitif** ».♦

Le développement de l'esprit critique dans la formation à l'enseignement des sciences : des modalités et des conditions de possibilité

Par Mourad Madrane, Bouchra Bekhat, Aziz Bidari et Soulayman Harfouf, L.I.R.I.P., Université Abdelmalek Essaâdi, Maroc

1. Un contexte national et international en évolution

Le monde actuel et futur serait soumis à des évolutions spectaculaires. En effet, les individus, les communautés et les sociétés seront confrontés à des problèmes de développement, de pauvreté, de surpopulation, sanitaires, de sécheresse, d'environnement et d'éthique. Donc, des problèmes qui impliqueraient de la part du futur citoyen des compétences et des prédispositions aptes à permettre une approche critique de ces problèmes, des choix et des décisions importantes dans la vie quotidienne et professionnelle. En conséquence, de nouvelles compétences et de nouvelles fonctions et missions de l'enseignant.

2. Une évolution du contexte national et international qui implique de nouvelles compétences

Dans une société en évolution marquée par les nouvelles technologies de l'information et de la communication, le phénomène de mondialisation, les compétences requises pour le futur citoyen sont de plus en plus nombreuses et diversifiées. Dans ce contexte évolutif, les tâches de l'enseignant deviennent difficiles à mener du fait que son savoir professionnel ne lui permet plus de mettre en œuvre des actions d'enseignement qui puissent développer de nouvelles compétences chez l'apprenant. Une évolution des finalités et des actions de l'enseignement est souhaitable, voire nécessaire. Cette évolution devrait toucher les programmes de formation à l'enseignement, ainsi que les modalités et actions de formation. Une évolution qui exige des générations futures une formation de plus en plus longue, tant sur le plan des normes qui président à l'organisation de la vie sociale et à l'exercice de la

citoyenneté, que sur le plan des compétences nécessaires au renouvellement des fonctions socioéconomiques. Les changements et l'évolution des structures familiales et communautaires, la diversité culturelle et identitaire, l'intégrisme et la xénophobie ainsi que les mutations du marché de l'emploi constitueront des problèmes et des défis qui impliqueraient une évolution du système d'enseignement et de formation à l'enseignement.

Dans ce contexte évolutif, les tâches de l'enseignant deviennent difficiles à mener du fait que son savoir professionnel ne lui permet plus de mettre en œuvre des actions d'enseignement qui puissent développer de nouvelles compétences chez l'apprenant.

À cause de tous ces changements, le rôle et le statut de l'enseignant se trouvent profondément modifiés. À l'époque, il suffisait de connaître des connaissances scolaires et quelques techniques pédagogiques permettant de contrôler les élèves pour être en mesure d'exercer la fonction enseignante. En effet, on sait désormais que la fonction enseignante est une activité professionnelle complexe et de haut niveau, qui implique des compétences disciplinaires, didactiques et pédagogiques. Des compétences qui permettent des choix et une gestion didactique adéquate des activités d'enseignement. Elles permettent aussi de mettre à profit les nouvelles technologies de la communication et de l'information dans l'enseignement (TICE). Des savoir-faire en gestion de classe et en relations humaines ; habiletés

à collaborer avec les parents et les autres acteurs scolaires, etc.

3. Nécessité de développer l'esprit critique chez le futur enseignant

Actuellement, l'enseignant est appelé à déployer des compétences diverses visant à motiver et à convaincre l'élève pour accorder une importance au discours scolaire. En effet, plusieurs sources de connaissances risquent d'interférer avec la source scolaire des connaissances en réduisant son impact sur l'apprenant. Or, la fonction de l'enseignant ne se limite plus à livrer des connaissances dans un contexte timide de soumission, mais de concevoir et de créer les conditions et les situations qui permettent d'engager une dynamique de classe nécessaire au déploiement d'une pédagogie qui s'étale à travers des techniques de persuasion. Dans ce sens, il ne s'agit pas d'exploiter mécaniquement des documents pédagogiques proposés par le Ministère de l'Enseignement, mais il faut savoir comment construire, modifier ou adapter un document pédagogique proposé, et quelle est l'exploitation didactique optimale. En fait, l'enseignant doit être capable de construire, adapter et de gérer convenablement des activités didactiques qui puissent garantir un enseignement de qualité. Ceci renvoie en fait à la problématique de la formation à l'enseignement. Plus particulièrement, le développement de l'esprit critique du futur-enseignant pour fonder et adapter ses actions éducatives selon les besoins changeants des apprenants et termes de culture et compétences scientifiques.

4. Réalité de l'enseignement des sciences et la formation à l'enseignement des sciences

Des actions didactiques efficaces, qui s'inscrivent dans le cadre de l'enseignement des sciences, impliquent des compétences théoriques et professionnelles. Le développement de ces compétences passe nécessairement par la formation à l'enseignement des sciences. Selon nous, des projets de formation innovants sont importants pour préparer les conditions d'un enseignement des sciences de

qualité en rapport avec des objectifs de développement de tout pays.

Les pratiques de formation sont stabilisées par un système de formation qui évolue exceptionnellement à cause des pratiques classiques bien établies, des attitudes de résistance et des contraintes institutionnelles et budgétaires. Des enjeux professionnels sont quelques causes parmi d'autres qui expliqueraient le maintien de ces valeurs de formation fortement établies.

Malgré les efforts déployés dans le domaine de l'enseignement des sciences, les retombées de cet enseignement sont limitées par rapport aux buts assignés (Giordan, 1978 ; Giordan & De Vecchi, 1987 ; Piaget, 1972 ; Astolfi et al, 1984). Outre la problématique de l'oubli des savoirs scolaires, il y a des difficultés réelles pour mobiliser ces savoirs vers des contextes extrascolaires tels que le champ professionnel ou l'espace de la vie quotidienne. L'enseignement des sciences aurait un impact limité en termes de développement et développer de telles compétences impliquerait la mise en œuvre de projets éducatifs novateurs développés par des enseignants dotés de compétences didactiques, pédagogiques, disciplinaires et professionnelles. Outre ces compétences, l'esprit critique est un trait majeur de l'identité professionnelle de l'enseignant de l'avenir appelé à concevoir et mettre en œuvre des projets d'enseignement novateurs. Il n'en demeure pas moins que le développement d'un esprit critique chez le futur-enseignant implique une formation académique initiale particulière et une formation à l'enseignement adapté en égard au développement de l'esprit critique. Il faut souligner que l'esprit critique est également un trait essentiel à la formation des générations futures. Cependant, le développement de ce trait majeur exige une formation à l'enseignement axée sur des modules de formation novateurs. Des modules qui permettraient de développer, en plus des savoirs disciplinaires et didactiques, l'esprit critique chez le futur enseignant. Nous pensons que des modules axés sur l'exploitation de l'histoire des sciences et de l'épistémologie constitueraient une des

modalités de développement de l'esprit critique possible dans une perspective de formation à l'enseignement des sciences. Il n'en demeure pas moins que l'impact en termes de développement de l'esprit critique dépend encore de l'identification et de l'instauration des conditions de possibilité. Une telle entreprise de formation visant le développement de l'esprit critique n'est ni facile ni évidente et exigerait l'engagement de formateurs animés par l'ambition de développer l'esprit critique des nouveaux enseignants. Cette ambition est liée à l'engagement de formateurs animés par des problématiques de formation et porteurs de projets de formation novateurs. L'intérêt didactique de l'histoire des sciences et de l'épistémologie pour des fins de formation n'est pas une donnée a priori qui apparaît au premier coup d'œil, mais est une conséquence d'un travail d'analyse et d'élaboration à travers une théorie, une représentation ou une idée. Des questions préalables, relatives à des problématiques de formation, permettent au formateur de dégager des points de vue historiques et épistémologiques qui peuvent constituer une matière à penser pour déduire des utilisations didactiques efficaces de l'histoire des sciences en rapport avec les finalités de la formation à l'enseignement des sciences. En somme, l'histoire des sciences et l'épistémologie auront des « vertus » didactiques pour des formateurs porteurs de projets et de problématiques de formation convenablement élaborés et fondés. C'est la condition sine qua non pour pouvoir créer de nouvelles stratégies de formation susceptibles de toucher un aspect important du système éducatif.

Le souci d'améliorer cet enseignement reste un objectif prioritaire pour tout pays. En effet, l'enseignement des sciences occupe une place de choix du fait de son importance comme levier de développement (Hulin, 1992). L'enseignant joue un rôle important car il est le seul à pouvoir concrétiser des projets d'enseignement. Bien entendu, d'autres conditions sont nécessaires pour mettre en œuvre des projets d'enseignement efficaces.

L'analyse de l'histoire de l'évolution des différents concepts et théories scientifiques permet de fournir au formateur des indicateurs importants sur la nature du savoir, les obstacles à la construction du savoir scientifique, les conditions d'évolution du savoir scientifique, le sens des concepts méthodologiques, etc. Ces informations seraient très importantes pour penser des projets de formation.

Les retombées didactiques sont nombreuses, cependant les « vertus didactiques » de l'histoire et l'épistémologie des sciences ne seraient pas immédiates et ne surgissent pas d'emblée. L'exploration et la mise en valeur de la dimension historique et épistémologique, dans une optique de formation à l'enseignement des sciences, impliquent des travaux d'analyse et de construction pour dégager des idées susceptibles de fonder et de structurer des stratégies de formation concrètes et pertinentes. Souvent, les auteurs qui explorent des thématiques historiques ont du mal à proposer des projets concrets de formation structurés à partir d'éléments de l'histoire des sciences. La qualité et le nombre de recherches développées dans cette optique en témoignent.

L'analyse de l'histoire de l'évolution des différents concepts et théories scientifiques permet de fournir au formateur des indicateurs importants sur la nature du savoir, les obstacles à la construction du savoir scientifique, les conditions d'évolution du savoir scientifique, le sens des concepts méthodologiques, etc. Ces informations seraient très importantes pour élaborer des projets de formation.

Une formation à l'enseignement des sciences ne doit pas générer essentiellement une accumulation de formulations, de représentations verbales, symboliques ou graphiques, mais doit déboucher sur une certaine forme de culture scientifique, sur des conduites de lucidité et d'esprit critique par rapport aux pratiques éducatives, aux programmes, aux manuels scolaires en vigueur et aux modes d'évaluation. Cette culture scientifique est nécessaire pour que le futur-enseignant puisse se livrer à des analyses fines de ses propres pratiques éducatives. Ce

regard critique et réflexif est la condition si qua non pour que le futur-enseignant puisse proposer des interventions, constamment renouvelées, et qui s'inscrivent dans l'optique des approches de diagnostic et d'anticipation qui sont compatibles avec des besoins, de plus en plus nouveaux, d'un contexte en perpétuel changement et qui est marqué par des enjeux importants.

Cette culture scientifique est nécessaire pour que le futur-enseignant puisse se livrer à des analyses fines de ses propres pratiques éducatives.

Conclusion

Nous évoluons dans un environnement marqué des problématiques majeures et où le rythme des changements est rapide. Des changements techniques, technologiques, socio-économiques et institutionnels doivent inciter à l'instauration d'une véritable conduite de changement, dans le système de formation à l'enseignement, incontournable pour relever les nouveaux défis auquel il fait face. La simple évidence de la formation par le biais de pratiques classiques, généralement mises en œuvre, mérite d'être questionnée. Il s'agit d'accorder une

importance majeure à l'appui à la formation des enseignants en formation initiale comme en formation continue, ceci renvoie inévitablement à la qualité de la formation à l'enseignement et aux compétences des formateurs.

Traversé par de multiples tensions, le système de formation à l'enseignement est l'objet de divers enjeux qui invitent à des réflexions poussées pour fonder de nouvelles finalités et actions de formation qui puissent réellement développer l'esprit critique chez le futur-enseignant appelé à renouveler et de mener de façon critique les actions d'enseignement.

Références bibliographiques

- Astolfi, J.-P. et al. (1984). *Expérimenter, sur les chemins de l'explication scientifique*. Toulouse : Privat.
- Giordan, A. (1978). *Une pédagogie pour les sciences expérimentales*. Paris : Centurion.
- Giordan, A. et De Vecchi, G. (1987). *Les origines du savoir*. Neuchâtel-Paris : Delachaux & Niestlé.
- Hulin, N. (1992). Une question lancinante : comment former à l'enseignement des sciences. Dans *Sciences à l'école : les raisons du malaise, Sciences & Vie*, 180, 36-45.
- Piaget, J. (1972). *Où va l'éducation*. Paris : Denoël-Gonthier. ♦



Essai sur une approche culturelle en éducation relative à l'environnement

Par Ali Hamdi, professeur, Université de Tunis

L'important, désormais, en sciences humaines et sociales, n'est plus uniquement d'approuver des approches, des critères ou des paradigmes de référence, mais plutôt de participer à l'édification des connaissances dans le domaine et d'accélérer le transfert de connaissances dans la société. Cette voie, pour sa part, propose d'examiner les enjeux du transfert et de la diffusion des savoirs en faisant ressortir l'apport spécifique de l'enseignement des sciences à la compréhension des phénomènes sociaux. On parle beaucoup, aujourd'hui, de finalités de l'enseignement scientifique. Le fonctionnement disciplinaire de l'école est une déperdition encore tenace de la fragmentation cartésienne secondée par des modèles pédagogiques qui voient les enseignants déposer le savoir dans la tête *vide* des élèves. Ces modèles traditionnels ne se préoccupent que des faits scientifiques, des théories, et ne cherchent pas à élargir la perspective en explorant les valeurs associées au contexte historique, politique, social ou culturel associé au cas lui-même. À cet égard, il semble que nous pensons toujours que l'école a comme rôle essentiel la préparation des élèves à s'assumer comme adultes socialisés. Cette réflexion suppose qu'on ne réduise pas d'emblée les productions envisagées à un champ unique, celui de l'écologie, qui s'avère plutôt non opérationnelle. Les véhicules de cette discipline sont multiples : économie, société, politique, culture... Nous accordons ici, en effet, une grande importance aux aspects culturels complexes et aux récits. De plus, avec le récit, on pourrait aborder une façon particulière et surtout intéressante de se servir des repères culturels.

Éléments d'une problématique

Aujourd'hui, nous devons reconnaître que l'environnement est très complexe. On se doit d'enseigner aux élèves, à divers égards, qu'ils font

partie de systèmes naturels. À ce sujet, l'argument principal concerne les finalités des dimensions éducatives qui auront pour objectif le développement d'attitudes et de savoir agir à l'égard des questions environnementales. À cette considération, Sauvé (2001) ajoute que la trame de l'environnement est celle du réseau de la vie elle-même, très complexe, à la jonction entre nature et culture. Cette culture qui donne forme à notre esprit, selon Bruner (2002), nous procure l'outillage, le langage, la conception que nous avons de nous-mêmes et du monde ainsi que notre capacité à y intervenir. Il semble donc nécessaire d'initier les apprenants à l'appréhension de cette complexité et de promouvoir l'acquisition d'attitudes favorables à la protection de l'environnement (Hamdi, 2005). L'étude de cette complexité doit, à notre avis, être introduite dans l'approche moderne de l'enseignement, car nous estimons que l'éducation soit toujours au centre de toutes les stratégies de construction de l'avenir. De plus, nous nous devons de reconnaître que l'enseignement vise non pas à la maîtrise des connaissances, mais plutôt à la maîtrise de soi par l'intermédiaire de connaissances, ce qui est bien différent. Lorsqu'on enseigne, il faut, nous croyons, se rendre compte que le processus de l'apprentissage est souvent aussi important que le contenu des leçons, et que les actions des établissements sont aussi formatrices que les propos qu'ils tiennent. Bref, nous sommes d'avis qu'il faut dépasser le cadre de ce qu'on appelle les disciplines et tout situer dans un contexte plus large qui fait place à une conception d'écologie.

Nous nous devons de reconnaître que l'enseignement vise non pas à la maîtrise des connaissances, mais plutôt à la maîtrise de soi par l'intermédiaire de connaissances.

Le conte et la fable, une finalité éducative

Dans le monde animal, les soins parentaux ne concernent pas seulement l'alimentation ou l'allaitement des jeunes, mais aussi leur protection contre les prédateurs. Néanmoins, il ne faut pas nier, surtout chez les mammifères socialisés, le rôle éducatif joué par les êtres adultes dans le but de mener à l'autonomie, c'est-à-dire de préparer la progéniture à mieux assumer sa vie d'adulte. Cette éducation a aussi une conséquence importante : de mettre un terme à l'attachement qui lie le jeune à ses antécédents. À cet effet, la fable est peut-être l'une des plus commodes et charmantes trouvailles littéraires à finalité éducative. La visée est d'inciter à la réflexion en vue de corriger et d'améliorer les comportements humains, notamment en lien avec l'environnement. En d'autres mots, en attirant à nouveau l'attention sur la parole partagée qui nous constitue et sur la quête de compréhension qui nous caractérise, les jeunes se sentiraient concernés et interpellés par la morale. Ils y découvriraient une occasion de se mettre en quête de sens et de développer leur responsabilité.

Vers la précision de notre question de recherche

La notion de responsabilité semble être très importante pour la vie en société. Nous possédons non seulement des droits, mais aussi des devoirs en lien avec notre participation à la vie sociale. Nous sommes liés par une sorte de *contrats* qui maintiennent la cohésion sociale. Néanmoins, nous sommes confrontés, sans cesse, au risque d'une nature dysfonctionnelle et il appartient, de ce fait, à chacun de nous en tant qu'habitant de cette planète d'être plus responsable de nos actes (Jonas, 1990). La responsabilité surgit ainsi à l'intérieur de l'état de veille ; elle est la marque de la vigilance. L'étendue de la responsabilité suppose une grande lucidité qui voit bien au-delà de la perception à courte vue d'un simple geste sans conséquence, anticipant des conséquences lointaines dans le temps et dans l'espace. La responsabilité prend place dans l'unité ; elle a d'emblée une dimension morale. En effet, est responsable celui qui doit surveiller ce qui est sous sa

responsabilité dans le champ des objets, dans l'environnement, dans la nature et qui doit prendre garde à la sauvegarde de son être. Nous trouvons important de développer un esprit critique constructif pour dépasser la soumission primitive et permettre à l'individu d'aller de la simple obéissance à la responsabilité. Toutefois, l'éducation relative à l'environnement, si elle doit être vécue de manière locale *rapprochée*, voire même *privée*, doit être pensée au niveau global. Ce principe de solidarité sur lequel elle s'appuie ne peut être envisagé que par un dépassement de la liberté individuelle au profit d'une liberté plus *collective*. C'est une réelle prise de conscience de l'environnement et d'un sentiment d'appartenance au milieu de vie, tenant compte des dimensions citoyennes et culturelles.

De ces perspectives que nous avons adoptées pour orienter et situer nos recherches, nous nous attardons à décrire le contexte et les réflexions qui sont à l'origine de notre problématique. En effet, nos recherches se résument par les questions suivantes :

À travers une approche narrative et culturelle, les élèves se sentent-ils concernés ou interpellés par la morale? Y découvrent-ils une occasion de se mettre en quête de sens et de développer leur responsabilité? Cette quête de sens incite-t-elle les élèves à creuser dans le savoir pour rénover leurs connaissances?

Conclusion

Dans cette réflexion, nous avons noté une corrélation entre la responsabilisation et l'action au terme de réfléchir et de s'investir, individuellement et collectivement, en utilisant des repères culturels qui sont susceptibles d'éveiller dans l'élève l'intelligence de la complexité des situations réelles. Il semble que le fameux triangle didactique entre l'élève, le maître et le savoir y prend une signification anthropogénétique : l'environnement, le maître, la culture. Nous sommes d'avis que la transmission passive d'un savoir, même la plus organisée, ne suffit pas si elle n'est qu'une mémorisation sans lien avec la vie. L'élève qui a pris conscience de sa responsabilité envers le monde est un élève éduqué ;

il est plus qu'un élève simplement instruit, n'ayant qu'enregistré dans sa mémoire un savoir.

L'élève qui a pris conscience de sa responsabilité envers le monde est un élève éduqué ; il est plus qu'un élève simplement instruit, n'ayant qu'enregistré dans sa mémoire un savoir.

Pour qu'il y ait mobilisation, une série d'actions doivent être mises en place par l'apprenant : percevoir les données, construire une représentation mentale de la structure en place, formuler des hypothèses, produire un sens, juger de la ressemblance entre deux situations, catégoriser, abstraire et activer les connaissances antérieures. L'activité mentale menée au moment de l'apprentissage peut alors se révéler bénéfique. Cette *mobilisation* particulière des connaissances que l'on a sur soi-même et sur son propre fonctionnement interne peut, dans certains cas, s'avérer intéressante. Cette faculté correspond à ce que Develay (1994) considère *apprendre à apprendre*, un fonctionnement de l'approche métacognitive. Une fois *passée aux cribles de la réflexion*, cette métacognition, forme dérivée de la mobilisation des savoirs, impose donc un dépassement de la simple notion de transfert. Elle se préoccupe des processus, de l'organisation, de l'évolution et plus particulièrement de la communication. Elle ouvre ainsi les portes vers la compréhension des principes de tri et de hiérarchie de l'information, du traitement d'information et de la notion de système.

Il n'est pas inutile, évidemment, de parler de l'action et du passage à l'acte, mais il faut se rappeler qu'agir ou être actif, c'est se constituer comme sujet, maître de sa conduite. C'est dans ce sens que nous pensons que les élèves pourraient passer à l'action. Le temps s'avère un facteur important, le passé, mais surtout le futur, au sens projeté d'accomplir des intérêts symboliques, c'est-à-dire d'entreprendre des actions pour un intérêt social, voire planétaire. En définitive, selon nous, les paramètres de l'action se situent donc au carrefour du déterminisme individuel et collectif, de l'être, du paraître, du vouloir, du savoir... dimensions en perpétuelle interaction. Permettant ainsi à l'élève de sortir d'un mode de motivation passive vers une attitude active qui relève du passage à l'acte et à l'action. Mais tout cela ne semble-t-il pas se soustraire au dire? Enfin, nous espérons que cette amélioration de point de vue sera féconde et inspirera d'autres recherches.

Références

- Bruner, J. (2002). *Pourquoi nous racontons nous des histoires?* Paris: Retz.
- Develay, M. (1994). *Peut-on former les enseignants?* Paris: ESF.
- Hamdi, A. (2005, octobre). L'éducation relative à l'environnement au miroir de l'écologie. Dans *Actes des Quatrièmes journées de l'ARDIST* (p. 175-182). Lyon, France.
- Jonas, H. (1990). *Le principe de responsabilité : une éthique pour la civilisation technologique*. Paris : Le Cerf.
- Sauvé, L. (2001). L'éducation relative à l'environnement. Une dimension essentielle de l'éducation fondamentale. Dans C. Goyer et S. Laurin (dir.), *Entre culture, compétence et contenu : la formation fondamentale, un espace à redéfinir* (p. 293-318), Montréal : Logiques ♦

Implications didactiques des TIC dans l'enseignement de l'immunologie

Par Aicha Tarichen, Anouar Aidoun, Rajae Zerhane, Mourad Madrane, Rachid Janati-Idrissi, Mohamed Laafou, L.I.R.I.P., Université Abdelmalek Essaâdi, Maroc

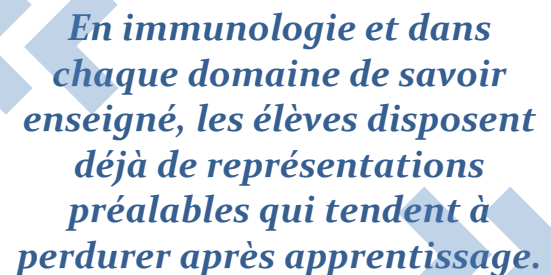
Introduction et contexte

Suite au discours royal adressé à la Nation par SM le Roi à l'occasion de la Fête du Trône le 30 juillet 2008, le *Plan Maroc Numérique 2013* a été élaboré autour d'une vision et des ambitions claires pour le Maroc, visant à le positionner parmi les pays émergents dynamiques dans les Technologies de l'Information. La première initiative de ce projet est de généraliser l'usage et l'équipement en technologies en information et en communication (TIC) auprès des acteurs de l'enseignement. Des mesures telles que la mobilisation des moyens, l'intégration des technologies en information et en communication en éducation (TICE) et la mise en place de l'innovation dans les apprentissages sont appliquées sur le terrain en vue d'améliorer la qualité de l'enseignement et le rendement du système éducatif.

Le matériel didactique présente un support de base dans l'enseignement des Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) et les TIC font partie de ce matériel. L'intégration des TIC dans l'enseignement des SVT vise à atteindre un ensemble des objectifs parmi lesquels : renforcer l'autoformation, favoriser la construction des concepts scientifiques, l'enrichissement des connaissances et le dépassement de quelques obstacles d'apprentissage. La circulaire ministérielle N°66 (2011) sur l'utilisation des ressources numériques a cité quelques utilisations dans l'enseignement des SVT : la simulation, les logiciels, les tableaux graphiques et l'expérimentation assistée par ordinateur.

L'immunologie est enseignée en deuxième année du baccalauréat sciences expérimentales, série SVT et en 3^e année du collège pendant le 2^e semestre. L'enseignement de l'immunologie vise à développer des compétences chez l'apprenant qui peuvent lui

permettre d'acquérir des connaissances principales sur le rôle du système immunitaire dans la protection du corps humain contre les agents pathogènes. Ces connaissances peuvent ensuite être utilisées pour mieux comprendre les problèmes immunologiques afin de prendre toutes les précautions nécessaires afin d'éviter les dangers et acquérir une rigueur scientifique dans la remédiation des problèmes immunologiques. Or, en immunologie et dans chaque domaine de savoir enseigné, les élèves disposent déjà de représentations préalables qui tendent à perdurer après apprentissage. Les pratiques d'enseignement scientifique ne prennent pas suffisamment en compte le fait que la construction des concepts vienne interférer avec l'existence préalable de conceptions dont les élèves disposent déjà et qui tendent à se maintenir.



En immunologie et dans chaque domaine de savoir enseigné, les élèves disposent déjà de représentations préalables qui tendent à perdurer après apprentissage.

Par rapport à la problématique des obstacles à l'apprentissage relatifs à l'apprentissage de l'immunologie, plusieurs questions méritent d'être posées : Est-ce que les obstacles sont pris en compte lors de la conception, l'élaboration et la conduite des actions éducatives dans l'enseignement de l'immunologie par les enseignants du cycle secondaire? Les enseignants des SVT utilisent-ils les TIC dans le processus enseignement/apprentissage de l'immunologie? Si oui, quelles sont les ressources

numériques utilisées? Les ressources numériques disponibles sont-elles suffisantes et adéquates aux objectifs définis dans les programmes scolaires en vigueur?

Méthodologie

Pour répondre à ces questions, une étude qualitative a été menée auprès d'un groupe de professeurs des SVT du cycle secondaire en vue d'approcher les obstacles à l'apprentissage et d'élaborer des outils TIC en vue de mieux comprendre les difficultés d'apprentissage que vivent les apprenants devant les concepts d'immunologie ainsi que l'utilisation des TIC par des enseignants en réponse à ces difficultés.

Dans cette étude, nous avons mené une enquête par questionnaire auprès de 104 enseignants des SVT des cycles secondaires, collégial (64) et qualifiant (40), échantillonnés à partir de 11 Académies Régionales de l'Enseignement et de Formation du Maroc, dont 60 appartenaient à l'académie de Tanger-Tétouan spécifiquement.

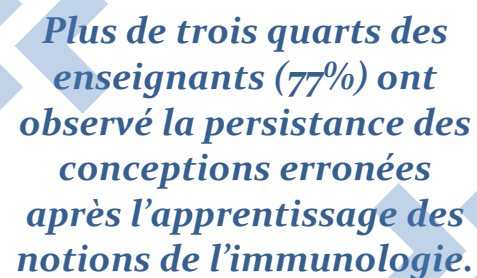
Les questions ont été conçues de manière à nous renseigner sur les niveaux d'utilisation des TIC dans l'enseignement de l'immunologie. Le questionnaire comportait 22 items : 6 questions d'ordre général, 7 questions sur la prise en compte des obstacles dans l'enseignement de l'Immunologie, 5 questions relatives à l'utilisation des TIC, aux ressources numériques utilisées par les enseignants et leur adéquation avec les programmes officiels, ainsi que 4 questions à propos d'autres difficultés rencontrées lors de l'enseignement de l'immunologie.

Résultats

La plupart des enseignants (95%) ont fait émerger et dégager les représentations initiales des élèves en immunologie. En fait, ces représentations peuvent constituer un obstacle qui perdure, qu'il faut alors corriger et dépasser pour construire les bonnes représentations des concepts en immunologie. Elles permettent aussi de connaître les compétences des apprenants et leurs acquis préalables et d'indiquer les difficultés rencontrées afin de programmer les

apprentissages de l'immunologie selon les besoins des apprenants.

Plus de trois quarts des enseignants (77%) ont observé la persistance des conceptions erronées après l'apprentissage des notions de l'immunologie. Les notions qui ont été le plus difficilement assimilées par les élèves du collège étaient : le concept des microorganismes et leur classification, les cellules immunitaires et leurs actions pour défendre le corps contre le non-soi, les différences entre l'immunité cellulaire et l'immunité humorale, la collaboration entre les cellules immunitaires, les mécanismes de la réaction allergique et, enfin, le SIDA, en particulier ses modes de transmission. Les obstacles rencontrés par les élèves du lycée sont liés aux notions suivantes : la notion de l'antigène (la plupart des apprenants pensent qu'il est toujours un élément étranger), la distinction entre le soi et le non-soi, les mécanismes biochimiques des réactions immunitaires en raison de l'inexistence des préacquis en biochimie chez les apprenants, la différence entre l'immunité innée et l'immunité acquise, les microbes (certains apprenants pensent qu'ils possèdent des yeux et des pieds), les organes lymphoïdes et les cellules immunitaires.



Plus de trois quarts des enseignants (77%) ont observé la persistance des conceptions erronées après l'apprentissage des notions de l'immunologie.

La majorité des enseignants (91 %) ont mentionné qu'ils adoptaient des solutions pour dépasser ces obstacles, dont plus de la moitié (54,5%) ont dit qu'ils utilisaient les TIC et les ressources numériques. Voici d'autres moyens utilisés : implantation d'activités et d'exercices de soutien, réexplication des notions et production de schémas et de dessins sur les phénomènes étudiés. Selon ces enseignants, les TIC ont permis le dépassement des

obstacles à l'assimilation des concepts immunologiques.

Les ressources numériques les plus utilisées étaient : les animations flash, les vidéos numériques, la modélisation 3D des phénomènes immunologiques, les présentations PowerPoint et les images relatives à la discipline. Ces ressources n'étaient que peu réalisées par les enseignants eux-mêmes, mais plutôt téléchargées à partir de différents sites Web scientifiques tels que Edumédia, voire même le site YouTube quand il s'agissait de vidéos à caractère scientifique. Toutefois, ces ressources numériques étaient jugées insuffisantes par 63,6% des enseignants et inadéquates par 54%, tant sur le plan de la langue qu'au niveau de leur atteinte des objectifs définis dans les programmes scolaires en vigueur.

Conclusion

Il ressort de cette étude que les enseignants des SVT sont conscients de l'importance que représente l'émergence des conceptions initiales pour l'enseignement de l'immunologie. Ils semblent aussi comprendre la nécessité d'appliquer des remédiations pour surmonter les obstacles rencontrés en vue d'une bonne acquisition des connaissances scientifiques immunologiques. De plus, nous avons constaté que les TIC et les ressources numériques ont bien été utilisés par les enseignants des SVT. Ces outils ont eu

un effet positif dans la résolution des problèmes rencontrés lors du processus enseignement/apprentissage. Par contre, les ressources disponibles restent insuffisantes et inadéquates au niveau des apprenants, d'où la nécessité d'un projet de production des ressources numériques adaptées aux besoins des apprenants marocains.

Références

- Agence Marocaine de Presse (30 juillet 2008). Texte intégral du discours adressé à la Nation par SM le Roi Mohammed 6 à l'occasion de la Fête du Trône. Maroc.
- Ministère d'Industrie, du Commerce et des Nouvelles Technologies. (2013). *Maroc Numérique 2013 : Stratégie Nationale pour la Société de l'Information et de l'Économie 2009-2013*. Maroc.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2013). *Guide de l'intégration des TIC dans l'enseignement des Sciences de la Vie et de la Terre*. Maroc : Laboratoire National des Ressources numériques.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2011). *La circulaire ministérielle sur l'utilisation des ressources numériques* (Publication n°66). Maroc.
- Astolfi, J.-P. et Peterfalvi, A. (1993). Obstacles et construction de situations didactiques en sciences expérimentales. *Aster*, 16, 103-141.♦



La problématique de la formation des chefs d'établissement du Sénégal : cas des principaux des Collèges d'enseignement moyen (CEM)

Par Salif Baldé et Lucie Héon, Université Laval

Problématique

Au Sénégal, l'administration des Collèges d'enseignement moyen (CEM) est assurée par des enseignants nommés chefs d'établissement par l'arrêté n° 10838/MENETFP/DC/DAJLD du 18/12/2000. Après sa nomination, l'intéressé suit un stage de formation initiale de trois semaines sur les différentes tâches dévolues à un chef d'établissement. Jugeant cette formation insuffisante, la Direction de l'enseignement moyen et secondaire général (DEMSG) et le Collectif des chefs d'établissement (CCE) ont mis en place des initiatives allant dans le sens de la formation continue des gestionnaires scolaires pour mieux leur faire saisir les tâches qui leur sont assignées. Ces initiatives ont commencé en 1994 dans le cadre du Programme de développement des ressources humaines (PDRH) de l'éducation au Sénégal (Diop, 2006). Le projet consistait à former les gestionnaires scolaires sénégalais avec la mise en place de CCE à l'échelle du territoire sénégalais à partir de 2002 (Diagne, 2004). C'est ainsi que depuis sa création, le bureau national du CCE contribue à la formation continue des gestionnaires scolaires sénégalais pour permettre à ces derniers de mieux comprendre leurs tâches (Diop, 2006).

En plus, il faut noter que la responsabilité des CE du Sénégal s'est accrue avec le contexte de la décentralisation (Gueye, Kane, Diop, & Sy, 2009). C'est ainsi que les établissements qui étaient souvent des structures fermées et régies par des règlements intérieurs plus ou moins rigides deviennent des communautés prenant en compte les besoins et les aspirations des élèves, des enseignants et des parents. Dans un tel contexte, le rôle administratif, pédagogique et financier du principal de collège devient complexe. Aussi, la mission de l'école a connu de profondes mutations avec l'implication des

communautés, des Associations des parents d'élèves (APE), des organisations internationales comme l'USAID, la Banque Mondiale, l'UNESCO, etc. Ce qui rend très difficile le recrutement de principaux aptes et capables de gérer efficacement un collège en mutation, surtout si l'intéressé n'est pas, au préalable, préparé à cette fonction (Sané, 2006). C'est dans cette perspective que cette recherche vise à mesurer les besoins de formation des principaux des CEM du Sénégal.

Questions de recherche

Cette étude vise à répondre à deux questions suivantes :

1. Dans quels domaines prioritaires les principaux des CEM du Sénégal ressentent-ils le besoin de se former?
2. Quels sont les modes de formation les plus pertinents par lesquels les principaux des CEM du Sénégal souhaitent utiliser pour se former?

Cadre théorique

Pour étudier les besoins de formation des principaux des CEM du Sénégal, nous avons emprunté la dimension nomothétique du modèle de Getzels & Guba (1957). Cette dimension présuppose que l'organisation prédéfinit ses attentes dans le but d'atteindre les objectifs fixés par le système social. C'est dans ce sens que les institutions attribuent des rôles à ses acteurs afin de répondre à des attentes précises. De leurs côtés, les attentes influencent le comportement des acteurs pour arriver au but fixé par l'organisation.

Transposé dans le domaine de la gestion scolaire, un acteur tel que le principal de collège joue son rôle selon les attentes du ministère de l'Éducation

nationale (MEN), de l'Inspection d'académie (IA), de l'Inspection départementale de l'éducation nationale (IDEN), des enseignants, des élèves, des parents et du CCE. Par conséquent, le gestionnaire scolaire doit adopter un comportement qui va satisfaire les attentes de tous ces acteurs qui interviennent dans la bonne marche du collège. D'ailleurs, ces attentes qui sont liées au rôle de principal de collège sont définies par le système social. Dans le cadre de cette étude, il s'agit du MEN qui définit les rôles des gestionnaires des CEM. Il revient donc au principal ou l'acteur d'avoir un comportement qui correspond aux attentes prescrites par le MEN.

Méthodologie

Pour répondre aux deux questions de recherche, nous avons opté pour une recherche quantitative. C'est ainsi que pour sélectionner les sujets de recherche, c'est la méthode d'échantillonnage aléatoire simple qui a été utilisée. Avec cette méthode, les unités statistiques sont sélectionnées par tirage au sort. C'est ainsi que nous avons tiré 20 % des 962 principaux que compte le Sénégal; ce qui a donné approximativement 195 principaux de CEM.

Pour collecter les données, un questionnaire a été construit à partir des indications sur la gestion administrative, pédagogique et financière que les textes officiels sénégalais assignent au chef d'établissement.

Pour traiter les données, nous avons utilisé le logiciel SPSS. Après le traitement des données, nous avons procédé à leur analyse. Celle-ci s'est faite à deux niveaux. Dans un premier temps, nous avons effectué une analyse descriptive de l'échantillon en utilisant la moyenne et l'écart-type. Dans un deuxième temps, nous avons recouru à une l'analyse de variance à mesure répétée aux tests statistiques pour étudier la relation entre les différentes variables afin de répondre aux deux questions de recherche

Résultats

D'après les résultats issus des statistiques descriptives, 82, 9 % des répondants de cette étude sont des hommes. Il est aussi important de noter que

près de la moitié des principaux rencontrés détiennent une Licence (49%); cette situation s'explique par le fait que la plupart des enseignants du moyen et du secondaire (niveau requis pour prétendre à un poste de principal de collège) détiennent ce diplôme universitaire avant de suivre une formation en enseignement à la FASTEF. Au niveau de l'âge, le fait marquant demeure que 9,40% des répondants ont moins de 35 ans. Ceci est surprenant, car parmi les critères retenus par la commission nationale de sélection des chefs d'établissement, il faut avoir au moins de 35 ans pour prétendre à un poste de gestionnaire scolaire. On peut affirmer donc que ce critère n'a pas été respecté. Quant au nombre d'années d'expérience dans un poste de principal de collège, les résultats montrent que 60% des répondants ont moins de trois ans d'expérience. Aussi, 47% des répondants se trouvent dans les régions administratives de Kolda et de Dakar. Cette situation s'explique par le fait que si à Dakar nous avons enregistré un taux de retour d'environ 90%, à Kolda, ce taux est presque de 100%.

Pour répondre à la première question de recherche qui consiste à connaître les tâches prioritaires dans lesquelles les principaux des CEM du Sénégal ressentent le besoin de se former, les variables suivantes ont été considérées: *Gestion administrative générale, Gestion du personnel, Gestion des élèves, Gestion pédagogique générale, Confection des emplois du temps, Évaluation des élèves, Évaluation des enseignements, Administration de crédits et Gestion matérielle.*

C'est ainsi que les résultats relatifs à l'analyse de variance à mesure répétée des tâches des répondants indiquent une différence significative entre les moyennes des différentes variables (*le A de Wilks est de 0,494, F [8; 109] = 13,976 et p = 0,0001*). Cet effet serait d'ailleurs grand d'après la valeur d'êta au carré partiel ($\eta^2 = 0,506$). Toutefois, d'après les statistiques descriptives, les principaux des collèges du Sénégal ont pratiquement le même besoin de formation dans les différentes tâches qu'ils exercent

quotidiennement, car il n'y a pas beaucoup d'écarts entre les moyennes des différentes variables même si le besoin de formation en Administration de crédits demeure plus élevé ($m = 1,3638$, $s = 0,45666$).

Pour répondre à la deuxième question de recherche, les variables suivantes ont été considérées: *formation dans les pôles régionaux, formation dans les IA>IDEN, formation à la FASTEF, initiatives individuelles et formation dans les CEM*. Ici aussi les résultats relatifs à l'analyse de variance à mesure répétée indiquent une différence statistiquement significative entre les moyennes des différentes modes de formations proposés (*A de Wilks est de 0.645, $F [4] = 15,526$ et $p = 0.000$*). L'effet de cette différence serait d'ailleurs grand d'après la valeur d'êta au carré partiel ($\eta^2 = 0,355$).

Discussions des résultats

Il n'est pas surprenant que l'administration de crédits ($m = 1,3638$, $s = 0,45666$) soit la tâche à laquelle les principaux de collèges sentent plus le besoin d'être formés. Comme nous l'avons dit plus haut, les principaux sont des enseignants; ils n'ont donc pas la formation nécessaire pour gérer les budgets et les crédits qui leur sont alloués. C'est ainsi qu'un conseil de gestion a été mis en place pour les épauler. Il faut également mentionner que l'USAID a déroulé plusieurs sessions de formation en gestion financière destinées aux principaux de collèges entre 2003 et 2006 dans le cadre du Projet d'appui à l'enseignement moyen (PAEM/CLASSE). Toutefois, ce sont des formations de très courte durée (trois à quatre jours par année). Par conséquent, même si la majeure partie des sujets de recherche (surtout ceux ayant entre 4 et 10 ans d'expérience dans un poste de principal), ont suivi ces formations, il n'en demeure pas moins qu'ils ont manifesté un besoin de formation en gestion financière.

Par ailleurs, le besoin de formation des principaux en Gestion matérielle ($m = 1,7064$, $s = 0,53662$) est moins important que celui en Administration de crédits ($m = 1,3638$, $s = 0,45666$). Pourtant ce sont deux volets liés dans les activités des chefs

d'établissements sénégalais. Ceci pourrait être expliqué par le fait qu'il est plus facile de gérer du matériel physique que des finances.

Il n'est pas étonnant de voir les principaux des collèges rencontrés privilégier les formations organisées dans les IA>IDEN, car les responsables de ces structures constituent les supérieurs immédiats des principaux. Comme nous l'avons vu avec le modèle de Getzels & Guba (1957), les institutions ont des attentes par rapport aux individus qu'elles ont assigné des rôles. Cette volonté des répondants de suivre les sessions de formation au niveau régional ou encore départemental s'expliquerait par la question du rapprochement. En effet, les IA>IDEN sont plus proches des principaux, car elles se trouvent dans les régions et les départements respectifs.

Conclusion

Pour rappel, cette étude avait pour objectif de connaître les besoins de formation des principaux des CEM du Sénégal. Il s'agit d'une recherche qui visait à connaître un certain nombre de besoins qui, s'ils sont comblés, participeront à l'amélioration de la gestion des collèges. Le taux de retour du questionnaire (60%) est le premier indice de la volonté des principaux des collèges à se former. Quant aux résultats obtenus à l'aide de l'ANOVA à mesures répétées, elles ont permis d'identifier que les gestionnaires des CEM ont pratiquement le même degré de besoin de formation dans les différentes tâches qu'ils exercent. Quant aux modes de formation, les gestionnaires des collèges privilégient celles qui devraient avoir lieu dans les IA>IDEN. Par ailleurs, nous pouvons dire que notre objectif a été atteint, car nous avons pu mesurer les besoins de formations des principaux des CEM du Sénégal.

**Une recherche qui visait à
connaître un certain nombre de
besoins qui, s'ils sont comblés,
participeront à l'amélioration de
la gestion des collèges.**

Par ailleurs, il serait intéressant que des recherches ultérieures approfondissent certaines questions comme celle qui consiste à savoir si les tâches prioritaires dans lesquelles les principaux des collèges souhaitent être formés varient en fonction d'un certain nombre de variables sociodémographiques comme la Région administrative, l'ancienneté dans un poste de principal de collège et le sexe. Ceci est d'autant plus pertinent si on sait que le Sénégal compte un nombre important de CEM depuis le début des années 2000, et que les principales de collèges sont également de plus en plus nombreuses.

Bibliographie

- Diagne, M.M. (2004). *Formation des cadres formateurs des chefs d'établissement*. Agence intergouvernementale de la Francophonie. Dakar.
- Diop, I. (2006). *La gestion des lycées au Sénégal : réflexions sur la formation des censeurs et proviseurs* (Essai de maîtrise), Université Laval, Québec.
- Getzels, J.W. et Guba, E.G. (1957). Social behavior and the administrative process. *The School Review*, 64 (4), 423-441.
- Guèye, H., Kane, L., Diop, B., et Sy, A. A. (2009). *Sénégal, prestation efficace des services d'éducation*. Une étude d'AfriMAP et de l'Open Society Initiative for West Africa. Dakar.
- Ministère de l'Éducation nationale (2004). *Le guide du chef d'établissement*. Réalisé par le CCE de l'enseignement Moyen/Secondaire. Dakar.
- Sané, L. (2006). *La formation continue des cadres scolaires en Afrique: état de la question, enjeux et perspectives*. <http://casaespoirs.org/> (consulté le 20 novembre 2010).
- UNESCO (2006). *Les nouveaux rôles des chefs d'établissement dans l'enseignement secondaire*. Groupe inter-agences sur l'enseignement secondaire. Paris: UNESCO.

Documents officiels

- Décret n° 2000.1045 du 29/12/2000, portant création des fonctions d'Inspecteurs de spécialité et de vie scolaire de l'enseignement moyen et secondaire.
- Loi 61.33 du 15/6/61, portant statut général des fonctionnaires
- Arrêté n° 10838/MENETFP/DC/DAJLD du 18/12/2000 instituant une commission nationale de sélection au poste de proviseur, de censeurs des études et de principaux de collège.♦

de Champlain, références (suite)

- Illich, I. (1971) *Deschooling Society*. [En ligne] http://ournature.org/~novembre/illich/1970_deschooling.html.
- Inchauspé, P. (Prés.) (1997). *Réaffirmer l'école : prendre le virage du succès*. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum. Gouvernement du Québec.
- Meirieu, P. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris : ESF.
- Milgram, S. (1974). *Obedience to Authority; An Experimental View*. Harpercollins.
- Ouellet, B. (2007). *Renoncer à sa discipline sportive ; une rupture difficile dans la vie de l'adolescent : repenser l'accompagnement et la prévention à partir d'une démarche compréhensive de l'expérience vécue par huit jeunes*. Rimouski : Université du Québec à Rimouski.
- Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluations*. Genève : Librairie Droz.
- Pineau G. et Marie-Michelle (1983). *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*, Montréal : Albert St-Martin.
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant : Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris : Fayard.♦

CHERCHEURS EN ÉMERGENCE

Perception des enseignants, directeurs des collèges et proviseurs des lycées au sujet du rôle lié au leadership pédagogique du chef d'établissement : Cas de Ngazidja-Comores

*Par Issihaka Mdoihoma Mbaé, maîtrise en éducation, Université de Moncton
Kabule W. Weva et Jean Labelle, professeurs, Université de Moncton*

La présente étude a été menée en vue de répondre aux exigences du programme de Maîtrise ès arts en éducation de l'Université de Moncton. L'objectif de la recherche est de connaître et d'évaluer les perceptions des enseignants du secondaire, des directeurs des collèges et des proviseurs des lycées publics de l'île de Ngazidja-Comores au sujet du rôle lié au leadership pédagogique du chef d'établissement.

Le cadre de référence nous a permis d'approfondir nos connaissances sur les principaux concepts de notre recherche, notamment ceux portant sur la perception, le rôle et le leadership pédagogique du chef d'établissement scolaire. Plusieurs écrits démontrent que l'efficacité des établissements scolaires repose essentiellement sur la qualité du rôle lié au leadership pédagogique de la direction d'école (OCDE-ISP, 1988 ; Weva, 2003; Éthier, 2003). C'est ainsi que pour répondre au besoin de notre étude, nous avons utilisé le modèle de Weva (2003), c'est-à-dire le modèle de développement du potentiel administratif des directions d'école, particulièrement les domaines liés au rôle des directions d'école. Ce modèle a permis aux chercheurs d'élaborer un questionnaire comportant neuf domaines de gestion relative au rôle lié au leadership pédagogique des directeurs d'école. Compte tenu du cadre épistémologique de la présente étude, soit le paradigme positiviste, nous avons également utilisé le questionnaire de Weva (2003) en vue d'évaluer les perceptions des participants à la recherche.

À cet effet, deux-cent-cinquante (250) questionnaires ont été distribués à un échantillon d'enseignants du secondaire et à tous les directeurs des collèges et lycées publics de l'île de Ngazidja-Comores. Parmi ces questionnaires, deux-cent-trois (203), soit 81 % des questionnaires distribués ont été dûment remplis et retournés aux chercheurs. L'échelle de mesure du questionnaire comportait six échelons de 1 (pas du tout important) à 6 (très important).

Suite aux différentes réponses obtenues, nous avons, dans un premier temps, décrit les répondants à l'aide de certaines statistiques descriptives, notamment les fréquences, les moyennes et les écarts-types. Puis, nous avons procédé à la vérification des hypothèses en utilisant une analyse de variance (ANOVA) à plan simple et un test des comparaisons multiples des moyennes par l'entremise du logiciel Statistical Package for Social Sciences (SPSS).

Les résultats du test ANOVA ont permis de constater l'existence d'une différence statistiquement significative entre les perceptions des enseignants et celles des directeurs des collèges de même qu'entre les perceptions des enseignants et celles des proviseurs des lycées. Par contre, ce test a révélé qu'il n'existait pas de différence statistiquement significative entre les directeurs des collèges et les proviseurs des lycées publics de l'île de Ngazidja-Comores au sujet des perceptions qu'ils ont de leur rôle lié au leadership pédagogique. Il devient donc

possible d'affirmer que, s'il n'existe pas de désaccord entre les chefs d'établissement à propos de leurs perceptions quant au rôle lié au leadership pédagogique, il en va tout autrement quant à la perception des enseignants. En effet, cette recherche démontre qu'il existe un clivage important entre les enseignants et les chefs d'établissement au sujet du leadership pédagogique, ce qui pourrait conduire à de nombreuses mésententes et à affecter sérieusement la réussite éducative des élèves.

Cette recherche démontre qu'il existe un clivage important entre les enseignants et les chefs d'établissement au sujet du leadership pédagogique.

Par ailleurs, le test de comparaison multiple des moyennes a révélé que les répondants de la recherche estiment que les directeurs des collèges et les proviseurs des lycées publics considèrent comme assez important chacun des domaines de gestion scolaire du modèle de Weva (2003), à l'exception de celui relié à la gestion de l'inclusion des élèves à besoins spéciaux qu'ils considèrent comme plus ou moins important. Le manque d'intérêt au sujet de l'inclusion des élèves à besoins spéciaux peut s'expliquer par le fait que cette composante reste inexistante dans le programme scolaire et, conséquemment, dans les processus d'enseignement et d'apprentissage. En outre, selon les données de l'étude, les chefs d'établissement semblent privilégier le leadership administratif au leadership

pédagogique, ce qui pourrait aussi contribuer aux faibles taux de réussite éducative des élèves du Ngazidja-Comores.

Enfin, les résultats obtenus ont permis de formuler plusieurs recommandations dont celle de définir avec précision le rôle du chef d'établissement. La formation des directions d'école au sujet du leadership pédagogique constitue également une avenue intéressante pour améliorer les différentes composantes de système scolaire du Ngazidja-Comores de même que la réussite éducative des élèves.

Bibliographie

- Blase, J., et Kirby, P. C. (2010). *Des stratégies pour une direction scolaire efficace, motiver et inspirer les enseignants*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Bernabé, E. et Dupont, P. (2001). Le leadership pédagogique : Une approche managériale du style d'enseignement. *Éducation et francophonie. Origines et incidences des nouveaux rapports de force dans la gestion de l'éducation*, XXIX(2), 130-150. Repéré à : http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXIX_2_130.pdf
- Ethier, G. (2003). *La gestion de l'excellence en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- ELPNE (2013). *Qu'est-ce que le leadership pédagogique ?* Nouvelle-Écosse, the Leadership Academy. Repéré à <http://nseic.ednet.ns.ca/quest-ce-que-le-leadership-pedagogique.html>.
- Gouvernement des Comores, ministère de l'Éducation nationale (2012). *Diagnostic du système éducatif comorien pour une politique nouvelle dans le cadre de l'EPT. Rapport d'État du Système Éducatif Comorien*. Moroni : Direction nationale de la planification.
- OCDE - ISIP (1988). *Le chef d'établissement et l'amélioration du fonctionnement de l'école: Études de cas de dix pays de l'OCDE*. Paris : Economica.
- Weva, K.W. (2003). *Le rôle et la formation des directeurs d'école en Afrique*. Grand Baie : Association pour le développement de l'éducation en Afrique. ♦

L'indécision vocationnelle : jusqu'où peut-elle mener?

Par Lise Gallant, maîtrise en orientation, Université de Moncton

C'est à la fin du secondaire et au début des études postsecondaires que le jeune adulte est confronté à l'une des décisions les plus intégrales à son avenir, c'est-à-dire le choix de carrière. Pour certains, cette décision se prendra sans difficulté, tandis que plusieurs autres éprouveront des défis notables au point de se voir incapables de formuler un choix de carrière lorsqu'ils seront appelés à le faire. En fait, on parle ici d'indécision vocationnelle, un phénomène souvent difficile sur le plan personnel et qui peut même affecter la santé psychologique d'une personne.

Un phénomène souvent difficile sur le plan personnel et qui peut même affecter la santé psychologique d'une personne.

L'indécision vocationnelle

Pour Dosnon (1996), l'indécision vocationnelle réfère à « [...] l'incapacité d'une personne à choisir ou à s'engager dans un cours d'action particulier quand on lui demande de le faire ou quand, une fois le choix effectué, elle éprouve un sentiment d'incertitude à propos du but visé » (p. 130). Il s'agit de l'une des problématiques vocationnelles les plus courantes et sa prévalence auprès des étudiantes et des étudiants du niveau postsecondaire n'en fait pas exception. D'après une étude récente effectuée par Picard (2012), 68 % des collégiennes et des collégiens québécois questionnés avaient de la difficulté à cerner la suite de leur parcours académique et environ 75 % éprouvaient de la difficulté à faire un choix de carrière.

L'indécision vocationnelle constitue une étape du développement de carrière de l'individu et fait partie

intégrante de son processus de choix de carrière. Cependant, plusieurs vont vivre une indécision plus chronique qui peut s'étendre dans plusieurs sphères de vie, nécessitant ainsi des interventions plus spécifiques de la part des conseillères et des conseillers en orientation. Nous nous demandons donc quelles peuvent être les répercussions de l'indécision vocationnelle sur le plan personnel.

L'indécision vocationnelle et la santé psychologique

L'indécision vocationnelle est une épreuve difficile en soi, mais lorsqu'elle s'agence également à des défis d'ordre psychologique, cette détresse s'exaspère. Par exemple, Walker et Peterson (2012) affirment que les étudiantes et les étudiants universitaires de premier cycle qui ont des pensées dysfonctionnelles vis-à-vis la carrière et qui souffrent d'indécision vocationnelle sont plus portés à vivre des symptômes dépressifs. Pour leur part, Campagna et Curtis (2007) confirment que les personnes indécises sont plus portées à être anxieuses.

Mais qu'en est-il de l'épuisement professionnel chez les personnes indécises relativement à leur choix de carrière? Selon Maslach, Schaufeli et Leiter (2001), l'épuisement lié au travail ou aux études se caractérise par de l'épuisement émotionnel, par un sentiment de dépersonnalisation et par une baisse du niveau d'efficacité. Il est bien documenté que l'épuisement est un phénomène prévalent chez les étudiantes et les étudiants (Mazurkiewicz, Korenstein, Fallar et Ripp, 2012), mais il existe très peu de recherches qui font état du lien qui pourrait exister entre l'indécision vocationnelle et l'épuisement professionnel⁸. On peut cependant constater ses effets auprès des étudiantes et des

⁸ L'étude de la relation entre l'indécision vocationnelle et l'épuisement professionnel constitue l'un des objectifs de recherche de la thèse de l'auteure. Ses résultats paraîtront dans un avenir rapproché.

étudiants résultant en un manque d'engagement ou en un désir d'abandonner leurs études (Moneta, 2011; Salanova, Schaufeli, Martínez et Bresó, 2010).

Par ailleurs, les individus qui ont une bonne connaissance de soi et du marché du travail sont considérés comme étant moins indécis (Guay, Ratelle, Senécal, Larose et Deschênes, 2006). Toutefois, en s'appuyant sur la théorie d'autodétermination (Deci et Ryan, 1985), Guay *et al.* (2006) estiment que les individus indécis feraient preuve de moins d'autonomie et d'efficacité, évitant ainsi d'importantes activités liées à leur choix de carrière. Ce constat laisse croire que les personnes indécises seraient plus portées à être épuisées puisque la baisse du niveau d'efficacité constitue l'une des trois composantes principales de l'épuisement professionnel. Pour leur part, Boudreau, Santen, Hemphill et Dobson (2004) avancent que l'incertitude vis-à-vis le futur serait parmi les facteurs déterminants de l'épuisement professionnel chez les étudiantes et les étudiants universitaires.

Somme toute, les personnes indécises sur le plan vocationnel peuvent vivre d'importantes difficultés d'ordre psychologique; d'où l'importance pour la conseillère et le conseiller en orientation de bien connaître les répercussions de l'indécision vocationnelle sur le plan de la santé psychologique des personnes qu'ils accompagnent au cours de diverses transitions vie-carrière.

Références

- Boudreau, D., Santen, S. A., Hemphill, R. R. et Dobson, J. (2004). Burnout in medical students : Examining the prevalence and predisposing factors during the four years of medical school. *Annals of Emergency Medicine*, 44(4), 75-76.
- Campagna, C. et Curtis, G. J. (2007). So worried I don't know what to be : Anxiety is associated with increased career indecision and reduced career certainty. *Australian Journal of Guidance & Counseling*, 17(1), 91-96.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Dosnon, O. (1996). L'indécision face au choix scolaire ou professionnel : concepts et mesures. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 25(1), 129-168.
- Guay, F., Ratelle, C., Senécal, C., Larose, S. et Deschênes, A. (2006). Distinguishing developmental from chronic career indecision : Self-efficacy, autonomy, and social support. *Journal of Career Assessment*, 14, 235-251.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. et Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Mazurkiewicz, R., Korenstein, D., Fallar, R. et Ripp, J. (2012). The prevalence and correlations of medical student burnout in the pre-clinical years : A cross-sectional study. *Psychology, Health & Medicine*, 17(2), 188-195.
- Moneta, G. B. (2011). Need for achievement, burnout, and intention to leave : Testing an occupational model in educational settings. *Personality and Individual Differences*, 50(2), 274-278.
- Picard, F. (2012). Reducing academic and career indecision : The effectiveness of a first-year college program. *The Online Journal of Counseling and Education*, 1(3), 71-83.
- Salanova, M., Schaufeli, W., Martínez, I. et Bresó, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance : The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress & Coping*, 23(1), 53-70.
- Walker, J. V. I. I. I. et Peterson, G. W. (2012). Career thoughts, indecision, and depression : Implications for mental health assessment in career counseling. *Journal of Career Assessment*, 20(4), 497-506. ♦

RECHERCHES DU CRDE

Projet TRADE : Formation, Restitution, Apprentissage, Développement et Emploi

Par Monica Lavoie, adjointe de recherche de 2011 à 2014, CRDE

Mise en contexte

Intégrer le marché du travail suite à la sortie de prison est un élément essentiel dans la prévention de la récidive et pour briser le cycle de la réincarcération. Cependant, il y a divergence entre les exigences croissantes des employeurs pour les travailleurs qualifiés et les caractéristiques des ex-détenus qui souhaitent entrer sur le marché du travail. Ainsi, un besoin d'éducation et de formation additionnelle se fait sentir pour cette population à risque.

Favorisant l'intégration au marché du travail d'ex-détenus, la Société John Howard du Sud-Est du Nouveau-Brunswick (SJH) vise une qualité de vie améliorée pour ces individus, à la fois en matière des conditions sociales et économiques. C'est donc dans ce contexte que la SJH a créé le *Projet TRADE*. Ce projet pilote, parrainé par Ressources humaines et Développement social Canada (RHDSC) ainsi que Service correctionnel Canada (SCC), a été mis en œuvre avec la collaboration de l'Operating Engineers Training Institute (OETI), le collège BayTech, et le programme Compétences essentielles au travail (CET) du département d'Éducation postsecondaire, formation et travail. Finalement, le Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE) a été sollicité pour effectuer une évaluation du projet par l'entremise de données qualitatives et quantitatives recueillies auprès des participants au programme, ainsi que des professionnels impliqués.

Le programme de formation pilote, *Projet TRADE*, a été offert à deux cohortes de dix et onze individus, respectivement, sur une période de 20 semaines. Les participants au programme ont reçu les

compétences de base pour l'entrée dans l'un des métiers les plus recherchés dans la région de Moncton, soit la charpente, la cloison sèche (dry walling) et la maçonnerie (première cohorte) ou la soudure (deuxième cohorte). La formation reçue dans les métiers comprenait une composante théorique ainsi qu'une composante pratique importante. Les participants ont aussi reçu neuf certifications de sécurité, ont visité des sites de travail pertinents, ont participé à un stage de deux semaines et ont complété le programme Compétences essentielles au travail, conçu pour préparer les apprentis aux évaluations tels que le Essential Skills Assessment (ESA).

L'objectif du *Projet TRADE* était de déterminer si la combinaison du programme Compétences essentielles au travail, d'une formation de base dans les métiers, ainsi que d'un stage dans un métier faisant face à une pénurie de main-d'œuvre pouvait améliorer la situation d'emploi et de logement de la population ciblée. Le programme visait aussi à explorer si les expériences d'emploi appariées avec les intérêts, compétences et aptitudes améliorent les résultats d'emploi et préviennent l'itinérance.

Les participants

Au total, 22 individus ont pris part au *Projet TRADE* (cohorte 1 : 10 participants; cohorte 2 : 12 participants). En matière d'éducation, quatre des dix participants de la première cohorte et onze des douze participants de la deuxième cohorte avaient préalablement un diplôme du secondaire. Avant leur implication dans le *Projet TRADE*, les participants de la deuxième cohorte furent évalués et ont obtenu des scores élevés sur des mesures de compétences relatives à l'emploi et de compétences de vie, et une

amélioration subséquente a également été notée suite à la complétion du programme Compétences essentielles au travail. Il est important de noter que ce ne sont pas tous les participants du *Projet TRADE* qui présentaient une histoire d'activités criminelles. Toutefois, ceux pour qui c'était le cas rapportaient un nombre d'actes criminels variant grandement en gravité, allant du vol à l'étalage jusqu'aux actes frauduleux. Les crimes les plus fréquents incluaient la consommation de drogues, le trafic de drogues et les agressions. Au niveau de l'emploi, les expériences antérieures des participants se situaient surtout dans l'industrie du service à la clientèle. Les participants rapportaient que leur casier judiciaire représentait la barrière la plus importante à leur accès à l'emploi, alors que leur plus grand besoin en matière d'emploi était de recevoir des salaires raisonnables.

Les participants ont rapporté avoir grandement bénéficié de leur implication dans le *Projet TRADE*. Ils ont apprécié la composante des compétences de vie, mais la composante pratique des métiers était de loin préférée. En général, de bonnes relations se sont formées entre les participants, ainsi qu'entre les professionnels et les participants. Les professionnels autant que les participants eux-mêmes ont rapporté une belle performance de la part des participants, qui à la fin du programme, se sentaient bien préparés et prêts à l'emploi.

L'évaluation du *Projet TRADE*

Les plus grandes forces du *Projet TRADE* émanant de l'évaluation du CRDE incluent la qualité de l'équipe de professionnels, les certifications de sécurité offertes, l'accessibilité financière du programme, la formation axée sur la pratique, ainsi que l'aspect de gestion de cas et de soutien. Pour la première cohorte du *Projet TRADE*, les membres de l'équipe ont fait face à quelques défis, notamment l'absentéisme, l'interférence de la vie personnelle des participants avec leur implication dans le programme,

un manque de motivation pour le programme Compétences essentielles au travail, ainsi que des problèmes liés à la dynamique de groupe. Tous ces défis semblaient découler du processus de sélection précipité initialement utilisé par le projet. Pour adresser ces défis, les membres de l'équipe du *Projet TRADE* ont raffiné le processus de sélection du programme, ils ont établi un cours préalable et ajouté une composante de gestion de cas au programme. Ces changements ont suscité des améliorations considérables pour l'expérience et le succès des participants de la deuxième cohorte du *Projet TRADE*.

Au niveau de la réussite du *Projet TRADE*, les objectifs du programme furent généralement rencontrés, malgré un faible taux de diplomation à la première cohorte. Les participants et les professionnels du *Projet TRADE* rapportent unanimement que le programme constitue un atout à la réussite des participants sur le plan professionnel. Les membres de l'équipe mentionnent tout de même que le succès par rapport à l'acquisition d'un emploi dépendra de la volonté des participants, de la demande du marché, ainsi que l'ouverture de la part d'employeurs envers des candidats avec un passé particulier. En guise de derniers commentaires, chacun faisait part de son soutien envers le *Projet TRADE* et affirmait son désir de voir le programme se poursuivre.

Enfin, pour ce qui est du suivi par rapport à la situation d'emploi des participants au *Projet TRADE*, six participants de la deuxième cohorte avaient trouvé un emploi dans les six à huit semaines suivant leur graduation du programme. Chez ceux-ci, la moitié a réussi à obtenir un emploi dans un domaine relié au *Projet TRADE* et à la formation offerte. Finalement, les participants ayant seulement obtenu un emploi à temps partiel ou un emploi non relié aux métiers poursuivaient leur recherche d'un emploi à temps plein dans le domaine de leur choix. ♦

PROJETS DE RECHERCHE DES MEMBRES

At Home-Chez Soi Four Year Follow-Up Study, projet subventionné par la Commission de la santé mentale du Canada, réalisé par Tim Aubry, **Jimmy Bourque** et **Stefanie Renée LeBlanc**.

At Home-Chez Soi Sustainability Follow-Up Study, projet subventionné par la Commission de la santé mentale du Canada, réalisé par Tim Aubry, **Jimmy Bourque** et **Stefanie Renée LeBlanc**.

Construire les cadres de créativité dans les espaces numériques d'apprentissage : une perspective transdisciplinaire, projet subventionné par la FESR, réalisé par Viktor Freiman, **Yves de Champlain**, Lucie DeBlois (ULaval), Xavier Robichaud et Jean-Phillipe Bélanger (ULaval).

De l'école à la maison: une étude de cas multiples sur le développement d'une compétence d'action environnementale en contexte de famille, projet subventionné par la FESR, réalisé par **Michel T. Léger** et Vincent Guérette.

Double minorisation, profils identitaires collectifs et santé mentale : quels sont les dispositifs de soutien chez les jeunes adultes francophones en milieu minoritaire?, projet subventionné par les IRSC, réalisé par **Ann Beaton**, Diane Morin, Danielle Nolin, Danielle De Moissac, Annabel Levesque, Monique Benoit, Boniface Bahi et Paulin Mulatris

Élaboration d'un plan d'évaluation d'impact, incluant les instruments à administrer, ainsi que l'accompagnement, l'encadrement et la supervision du déroulement de l'évaluation d'impact pour le programme INTERSECTION/YIP (Youth Inclusion Program) dans la Péninsule acadienne, projet subventionné par le Centre de bénévolat de la Péninsule Acadienne, Inc., réalisé par **Jimmy Bourque**.

Élaboration et accompagnement de la mise à l'essai d'une approche et d'outils d'évaluation de l'effet de l'intervention en alphabétisation familiale communautaire *Entre parents*, sur les pratiques ou compétences chez les parents d'enfants âgés de 3 à 8 ans et chez des membres de leurs familles (réalisé pour le Conseil de développement de l'alphabétisme et des compétences du Nouveau-Brunswick (CODACNB), projet subventionné par le Groupe d'action de la Commission pour l'école francophone (GACEF), réalisé par **Charline Vautour** et Stéphanie Frenette

Enseigner les sciences, quelles compétences, quelles contraintes pour quels processus en et en dehors de la classe ? Projet supervisé par l'équipe de recherche accréditée : Groupe Interdisciplinaire de Didactique des Sciences, sous la direction d'**Abderrahim Khyati**.

Étude des actions environnementales pratiquées et des défis associés à leur maintien chez plus 1000 familles francophones au N.-B., projet subventionné (en partie) par les Fonds en fiducie pour l'Environnement du Nouveau-Brunswick, réalisé par **Michel T. Léger**.

Étude multicas de pratique 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 Luc Prud'homme, Mélanie Paré et **Mireille Leblanc**.

Étude sur la situation des étudiants internationaux, projet subventionné par le vice-rectorat aux affaires étudiantes et internationales et le vice-rectorat à l'enseignement et à la recherche, réalisé par **Danielle Doucet**, **Lamine Kamano**, **Noémie Michaud** et **Stefanie Renée LeBlanc**.

Étude sur l'intégration des élèves nouveaux-arrivants dans les écoles francophones du Nouveau-Brunswick, projet subventionné par le District scolaire francophone Sud et le Ministère de l'Éducation postsecondaire, Formation et Travail (EPFT), réalisé par (en ordre alphabétique): Angela Aucoin, **Aïcha Benimmas**, **Jimmy Bourque**, **Marianne Cormier**, Martine Girouard, **Lamine Kamano**, **Stéphanie Renée LeBlanc**, Sylvie Legault, **Michel T. Léger**, Pauline Légère et **Noémie Michaud**.

Projets de recherche des membres

Évaluation de la mise en œuvre de l'enveloppe égalitaire, projet subventionné par le Ministère de l'Éducation et du développement de la petite enfance, réalisé par **Jimmy Bourque, Stéfanie Renée LeBlanc** et **Michel Léger**.

Evaluation of the YWCA's *Youth Thrive!* Program, projet subventionné par le YWCA de Moncton, réalisé par **Stéfanie Renée LeBlanc, Jimmy Bourque, Monica Lavoie**, Jennifer-Anne Forgues, Julie Dupuis, Marie-Josée Nadeau et Mélanie Babin.

Expérimenter l'apprentissage expérientiel : étude de l'effet d'un enseignement expérientiel sur l'apprentissage au primaire, projet est subventionné par la FESR, réalisé par **Manon LeBlanc, Michel T. Léger, Mathieu Lang** et **Nicole Lirette-Pitre**.

La motivation en lecture, la compétence en lecture et le vécu langagier, projet subventionné par le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, la FESR et la Faculté des sciences de l'éducation, réalisé par **Marianne Cormier** et **Manon Jolicoeur**.

Le développement d'une vision commune au sein d'un établissement d'enseignement à vocation artistique, réalisé par Danielle Nolin et **Yves de Champlain**.

Les mots pour grandir, la francisation dans un contexte de revitalisation langagière, projet détaillé soumis au CRSH, réalisé par **Marianne Cormier**, Miles Turnbull, **Nicole Lirette-Pitre, Sylvie Blain**, Pierre Cormier, Laura Thompson, Ann Louise Davidson et Jules Rocques.

Les rapports des futurs enseignants avec les environnements physiques et numériques, projet subventionné par le CRSH, la FESR, la Fondation de l'innovation du Nouveau-Brunswick et le Programme Coopération Québec-Nouveau-Brunswick, réalisé par **Diane Pruneau**, Viktor Freiman, Joanne Langis et Jackie Kerry.

L'inclusion professionnelle des personnes handicapées sous le regard des employeurs et des intervenants sociaux de demain, projet subventionné par le CRSH, réalisé par **Ann Beaton**, John Kabano et Charles Gaucher

Perceptions des compétences numériques chez des élèves du primaire qui utilisent des ordinateurs portables: vers une perspective longitudinale, subventionné par le CRSH au groupe de recherche CompéTI.CA, projet réalisé par **Michel T. Léger** et Viktor Freiman.

Pour une gestion intégrée des ressources en eau, au Maroc, dans le contexte du changement climatique et l'opportunité de paiement pour les services environnementaux (GIREPSE), projet subventionné par le Centre de recherche en développement international (CRDI), réalisé par Abdellatif Khattabi, **Diane Pruneau**, Boutaina ElJai et Joanne Langis.

ProblemaTICE, projet subventionné par l'Organisation internationale de la francophonie, réalisé par **Manon LeBlanc** et Viktor Freiman (avec la collaboration de Sébastien Hache, Jean-Philippe Vanroyen et Katia Hache).

Réseau CompéTI.CA : Partenariat stratégique pour comprendre l'écosystème, l'adaptabilité et le transfert des compétences numériques, projet subventionné par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) et par la Fondation de l'innovation du NB (FINB), réalisé par Viktor Freiman, Jeanne Godin, **Manon LeBlanc, Michel T. Léger**, François Larose et Yves Bourgeois.

TRAM N.-B. ACCESS (Pour des services en santé mentale dédiés aux adolescents/jeunes adultes, pilotés par la communauté et basés sur l'intervention précoce, la résilience et la non-stigmatisation), projet subventionné par les IRSC et la Fondation Graham Boeckh, réalisé par **Ann Beaton, Jimmy Bourque** et Michelina Mancuso.

Transition professionnelle, savoir professionnel et «savoir enseigner» chez l'enseignant du Collège communautaire du NB: impacts de la formation universitaire en andragogie et du soutien en emploi sur la transmission à l'étudiant-futur-professionnel, projet subventionné par le CRSH, réalisé par **Johanne Barrette, Yves de Champlain, Jimmy Bourque, Jean Labelle** et Lorraine Savoie-Zacj (UQO).♦

PUBLICATIONS DES MEMBRES

Articles dans des revues scientifiques avec comité d'arbitrage

- Beaton, A.M., Kabano, J. et Léger, M. (2014). How do employers view people with disabilities in the labour market? *Développement humain, Handicap et Changement social*, (numéro spécial : «Emploi et approches inclusives : Le droit des personnes ayant des incapacités à participer, par un travail décent, au développement économique»), 20(3).
- Beaton, A.M., Tougas, F., Rinfret, N., et Monger, T. (2014). The Psychological Disengagement Model among women in Science, Engineering, and Technology. *British Journal of Social Psychology*. doi:10.1111/bjso.12092
- Benimmas, A., Boutouchent, F. et Kamano, L. et Bourque, J. (2014). Le sentiment d'appartenance chez les parents d'élèves immigrants francophones du Nouveau-Brunswick. *Revue Canadian Ethnic Studies*, 41(1), 87-119.
- Bergeron, L., Vienneau, R. et Rousseau, N. (2014). Essai de synthèse sur les modalités de gestion pédagogique de la diversité chez les élèves. *Enfance en difficulté*, 3, 47-76.
- Blain, S. et Cavanagh, M. (2014). Effets de l'apprentissage des stratégies de planification en écriture sur la cohérence textuelle de récits imaginaires d'élèves francophones du Nouveau-Brunswick et de l'Alberta. *Language and Literacy*, 16(2), 17-37.
- Bourque, J., VanTil, L., LeBlanc, S.R., Kopp, B., Daigle, S., LeBlanc, J., Sareen, J., Darte, K., Landry, L.-A. et More, F. (2014). Correlates of Veterans Status in a Canadian Sample of Homeless People With Mental Illness. *Canadian Journal of Community Mental Health*. doi : 10.7870/cjcmh-2014-031
- Bourque, J., Beaton, A.M., Mainville, L., Chalifoux, M. et LeBlanc, J. (2013). Effet d'une intervention basée sur la thérapie comportementale dialectique sur les acquis développementaux de jeunes du secondaire : résultats d'un essai randomisé. *Revue de psychoéducation*, 42(2), 333-355.
- Bourque, J., Lang, M. et Labelle, J. (2014). La formule actuelle d'évaluation ministérielle au Nouveau-Brunswick : pour qui? Pourquoi? *Éducation et francophonie*, 42(2), 15-30.
- Bourque, J., Prévost, N. et Lang, M. (2013). La Toile et la pensée critique : une conceptualisation deleuzienne. *Sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation*, 20, Repéré à <http://sticf.org>.
- de Champlain, Y. (2014). La entrevista de explicitación como metodología de la investigación transdisciplinaria. *Vision Docente Con-Ciencia*, (74), 6-14.
- Jbilou, J., Robertson, S. S., Jazebizadeh, H., Gallant, L., Robinson, M, Pakzad, S. et Tremblay, G. (2013). Men-centered approaches for primary and secondary prevention of HIV/AIDS : A scoping review of effective interventions. *Journal of AIDS and Clinical*, 4(11). doi:10.4172/2155-6113.1000257

Publications des membres

- Kerry, J., Pruneau, D., Cousineau, M., Mallet, M.-A., Laliberté, B. et Langis, J. (2013). Faire naître l'espoir et l'auto-efficacité chez les jeunes par l'action environnementale. *Revue Canadienne de l'éducation*, 36(4), 4-21.
- Léger, M. T., Kerry, J., Pruneau, D. et Langis, J. (2014). Planifier pour un avenir écodurable : développer la compétence de planification écodurable dans une classe de 6^e année. *Canadian Journal of Environmental Education*, 19.
- Léger, M. T. et Pruneau, D. (2014). L'adoption de comportements durables dans la famille. *Éducation relative à l'environnement : Regards, recherches, réflexions*, 12.
- Mahdi, Kh., Chekour, M., Laafou, M., Janati-Idrissi, R. et Madrane, M. (2014). The generalization of using the ICT in the work of the physics teachers in Moroccan schools: Obstacle of training courses and solutions. *International Journal of Innovation and Applied Studies*, 9(2), 829–834.
- Pakzad, S., Jbilou, J., Bourque, J., Ringuette, J., Berghel, S., Bourque, P. E. et Gallant, L. (sous presse). Le recours aux services de santé, sociaux et communautaires par les personnes itinérantes de la région de Moncton.. *Revue Canadienne de Santé Mentale Communautaire*.
- Pruneau, D., Kerry, J., Freiman, V. et Langis, J. (2014). Future teachers' relationships with physical and technological environments. *European Journal of Sustainable Development*, 3(4), 71-82.
- Pruneau, D., Lang, M., Kerry, J., Langis, J., Fortin, G. et Liboiron, L. (2014). Leaders of sustainable development projects: Resources used and lessons learned in a context of environmental education. *Journal of Education for Sustainable Development*, 8(2), 1-15.
- Rinfret, N., Tougas, F., Beaton, A.M., Laplante, J., et Ngo Manguelle, C. (2014). The long and winding road: grades, psychological disengagement and motivation among female students in (non-) traditional career paths. *Social Psychology of Education*, 17(4), 637-656.
- Rinfret, N., Tougas, F., Laplante, J., et Beaton, A.M. (2014). Être ou ne pas être en politique : quelques déterminants de l'implication des femmes. *Revue Politique et Sociétés*, 33(2), 3-22.
- Rousseau, N., Bergeron, G et Vienneau, R. (2013). L'inclusion scolaire pour gérer la diversité : des aspects théoriques aux pratiques dites efficaces. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 35(1), 71-90.
- Silva, D.S., Bourque J., Goering, P., Hahlweg, K., Stergiopoulos, V., Streiner, D.L. et Voronka, J. (2014). Arriving at the end of a newly forged path: Lessons from the Safety and Adverse Events Committee of the At Home/Chez Soi project. *IRB: Ethics & Human Research*, 36(5), 1-7.
- Utzschneider, A., Therrien, J. & Pruneau, D. (2014). Les décisions et stratégies d'adolescents du Nouveau-Brunswick en matière d'alimentation et d'activité physique : une recherche collaborative. *PhénEP*
- Veldhuizen, S., Adair, C.E., Methot, C., Kopp, B.C., O'Campo, P., Bourque, J., Streiner, D.L. et Goering, P.N. (2014). Patterns and predictors of attrition in a trial of a housing intervention for homeless people with mental illness. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*. doi 10.1007/s00127-014-0909-x

Articles dans des actes de colloques

- LeBlanc, M. (2014). Students doing research in a math education course... why not? / Des étudiants qui font de la recherche dans un cours de didactique des maths... pourquoi pas? *Actes de la rencontre annuelle 2013 du Groupe canadien d'étude en didactique des mathématiques* (p. 231-232), Toronto, Ontario.
- Pruneau, D. (2013, octobre). Encourager le changement de comportements: les trois sphères de l'intervention. *Actes du séminaire sur l'éducation aux changements climatiques*, Québec, Fondation Monique Fitz-Back. Repéré à <http://www.fondationmf.ca/seminaires/seminaire-2013>
- Pruneau, D., Kerry, J., Freiman, V. et Langis, J. (2014, septembre). Future teachers' relationships with physical and technological environments. *Proceedings of the 2nd International Conference on Sustainable Development* (p. 79-80). Rome: European Center of Sustainable Development.

Articles dans des revues professionnelles et autres publications

- Beaton, A.M., LeBlanc, J., Bourque, J., Morin, D., et Gaucher, C. (2014). *The New Brunswick Social Inclusion Program: Perspectives from the Social Inclusion Facilitators and Parents*. Rapport final soumis au New Brunswick Association for Community Living Advisory Committee.
- Benimmas, A. (2014). Quelles perceptions ont les directions d'école en milieu minoritaire francophone des facteurs influant la collaboration école-familles immigrées ? *Thèmes canadiens*, printemps, 40-45.
- Benimmas, A. (2014). How do School Principals in Francophone Minority Setting Perceive the Factors Shaping the Relationship between Schools and Immigrant Families? *Canadian Issues*, Spring, 37-41
- Blain, S. (2013). *Apprentissage du français écrit : mythes et réalités*. Repéré à : <http://profblain.wordpress.com/>
- Blain, S., Cavanagh, M. Goguen-Robichaud, M. et Frenette, L. (2014). Apprentissage des stratégies cognitives en écriture : une intervention adaptée pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage. *Les Cahiers de l'Association québécoise des professeurs de français, SPÉCIAL CONGRÈS*, 2(4), 44-45.
- de Champlain, Y. (sous presse). L'entretien d'explicitation comme méthodologie de recherche transdisciplinaire. *Expliciter*. (traduction de l'espagnol)
- Kenny, A. (2014). *La construction identitaire professionnelle des stagiaires en formation à l'enseignement en contexte de la francophonie acadienne et minoritaire*. Thèse de doctorat non publiée, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton, Moncton, Canada, <http://search.proquest.com/docview/1619391697?accountid=14592>. (1619391697).
- Léger, M. T. (2014). L'intégration des TIC en salle de classe: perceptions des étudiantes et des étudiants d'éducation en fin de formation à l'Université de Moncton. *Info-CRDE*, Université de Moncton, 17.
- LeBlanc, M. (2014). *Faire de la recherche dans un cours de didactique des mathématiques... pourquoi pas?* *Info-CRDE*, Université de Moncton, 4 – 5.

Publications des membres

Vautour, C. (2014). *Pratiques sociales d'apprentissage, de communication à l'écrit-inscrit-objets et de participation sociocommunautaire chez une adulte non diplômée* (Thèse de doctorat). Moncton, Canada : Université de Moncton.

Livres et chapitres de livres

Benimmas, A., Bourque, J. et Poirier, S. (2014). La perception de la citoyenneté chez les jeunes immigrants et leurs parents en milieu acadien du Nouveau-Brunswick. Dans A. Pilote (dir.), *Francophones et citoyens du monde : identités, éducation et engagement* (p. 65-83). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.

Cormier, M. et Lowe, A. (2014). La francisation dans les écoles du Nouveau-Brunswick : enjeux et moyens. Dans Laurence Arrighi et Matthieu LeBlanc (dir.), *La francophonie en Acadie : dynamiques langagières et sociales* (p. 223-245), Sudbury, ON : Prise de Parole.

Rapports de recherche

Aubry, T., Bourque, J., Volk, J., Leblanc, S., Nolin, D., et Jetté, J. (2014). *Projet Chez Soi – Rapport final du site de Moncton*. Calgary, Alberta : Commission de la santé mentale du Canada.

Bourque, J. et Desjardins, P.M. (2014). *Cost Analysis for the Integrated Service Delivery Initiative. Addendum to the Final Report*. Moncton, N.-B: Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE).

Bourque, J. et Doucet, D. (2014). *Validation du TCLF en ligne*. Moncton, N.-B: Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE).

Bourque, J., Barrette, J., Lang, M., Poirier, S., Diakhaté Diallo, A., Vienneau, D. et Dupuis, J. (2014). *Proposition d'un cadre andragogique d'apprentissage par problèmes pour le CCNB*. Moncton, N.-B.: Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE).

Doucet, D. et Bourque, J. (2014). *School Absenteeism Analysis for the Integrated Service Delivery Initiative*. Moncton, N.-B: Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE).

Lavoie, M., Nadeau, M. J., Pelland, M. A. et Gallant, L. (2014). *Project TRADE Evaluation Report*. Moncton, N.-B. : Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE).

LeBlanc, S. R. (2014). *Que font-ils maintenant? Situation professionnelle des diplômées et diplômés de 2012 un an après la fin des études de premier cycle: Rapport final*. Moncton, N.-B: Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE).

LeBlanc, S. R. (2014). *Situation professionnelle en 2013 des diplômées et diplômés de 2012: Rapport sommaire*. Moncton, N.-B: Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE).

LeBlanc, S. R. (2014). *Youth Thrive! External Program Evaluation: Second year-end report*. Moncton, N.-B. : Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE).

Poitras, E., Benimmas, A. et Cormier, J.-M. (2014). *Développement de matériel didactique pour faciliter l'apprentissage dans le cadre du programme scolaire du Musée acadien de l'Université de Moncton*. THEN/HIER : Histoire et éducation en réseau. Repéré à <http://thenhier.ca/sites/default/files/Rapport-musee-acadien.pdf>.

Publications soumises

Blais, R., de Champlain, Y. et Nolin, D. (2014). La construction identitaire chez les jeunes francophones du Nouveau-Brunswick : l'exemple de la région d'Edmundston. *Formation et profession*. Manuscrit soumis pour publication.

LeBlanc, J., Beaton, A.M., et Walker, I. (2014). The downside of being up: A new look at relative group privilege and traditional prejudice. *Social Justice Research*. Manuscrit soumis pour publication.

Léger, M. T. (2014). Le TIC dans ma première salle de classe : perceptions et praxis. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 12. Manuscrit soumis pour publication.

Pruneau, D., Kerry, J., Freiman, V., Langis, J. et Cormier, J. (2014). Les rapports des futurs enseignants avec les milieux physiques et numériques. *Éducation relative à l'environnement : regards, recherches, réflexions*. Manuscrit soumis pour publication.

Pruneau, D., Kerry, J. et Langis, J. (2014). New competences to develop in students to help them get involved in sustainable development. *Journal of Science Education and Technology*. Manuscrit soumis pour publication.

Pruneau, D., Lang, M., Kerry, J. et Fortin, G. (2014). 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*. Manuscrit soumis pour publication.

Robichaud, X., de Champlain, Y., DeBlois, L. et Freiman, V. (2014). Créativité et technologie : croisement des cadres en mathématiques et en musique. Dans I. Puozzo et al. (dir.), *Créativité et apprentissage*. Manuscrit soumis pour publication.

Communications et expositions

Beaton, A., Bourque, J. et Mainville, L. (2014, mai). *La perception du stress chez les adolescents francophones : un examen de l'entraînement aux habiletés d'adaptation selon la thérapie comportementale dialectique*. Communication orale présentée dans le cadre des Séminaires de recherche en santé du Réseau de santé Vitalité, Moncton, N.-B.

Beaton, A.M., Tougas, F., Rinfret, N. et Léger, M. (2014, mai). *Du modèle politique en vigueur au modèle politique féminin en construction*. Conférencière invitée dans le cadre du Colloque sur le leadership pour les femmes professionnelles, Université de Moncton, Moncton, N.-B.

Publications des membres

- Benimmas, A. et Kamano, L. (2014, mai). *L'intégration des familles immigrées : quel partenariat entre les acteurs scolaires et les associations multiculturelles?* Communication présentée au Colloque du Regroupement pour l'étude de l'éducation en milieu minoritaire, Congrès des sciences humaines, St. Catharines, ON.
- Bidari, A., Madrane, M., Laafou M., Janati-Idrissi, R. (2013, décembre). *L'enseignement de la géologie au Maroc : cas de la théorie de la tectonique des plaques*, Communication présentée à la 15^{ème} journée de la Recherche Scientifique, de l'Université Abdelmalek ESSAADI en collaboration avec le Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et de la Formation des Cadres, Ecole Normale Supérieure de Tétouan, Maroc.
- Blain S. et Cavanagh, M. (2013, mai). *Effets de l'apprentissage des stratégies cognitives de planification en écriture sur la cohérence textuelle de récits d'élèves francophones du Nouveau-Brunswick et de l'Alberta*, Communication présentée au 81^e congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS), Colloque 509 – Développement des compétences en littératie en contexte d'inclusion et en contexte scolaire, Université Laval, Québec, QC.
- Blain, S. et Cavanagh, M. (2013, juin). *9-Year-Old Minority Francophone Students in Canada: Learning Revision Strategies for Fiction Writing*. Communication présentée au International Association for the Improvement of Mother Tongue Education Conference: Literacies and Effective Learning and Teaching for All. Paris, France.
- Blain, S. et Cavanagh, M. (2014, juillet). *Teaching literacy in a minority milieu: the Effect of Intervention Program Entails the Learning of Process Writing Strategies on Textual Coherence of Narrative Texts Written by Grade 4 and 5 French Students in Canada*. Communication présentée au Twenty-First International Conference on Learning, New York, États-Unis.
- Blain, S., Cavanagh, M. Goguen-Robichaud, M. et Frenette, L. (2013, novembre). *Apprentissage des stratégies cognitives en écriture : une intervention adaptée pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage*. Atelier présenté à l'Association québécoise des professeurs de français, Montréal, QC.
- Blain, S., Cavanagh, M., Masumbuko Wa-Busungu K.G, L. et Kamano, L. (2014, juin). *Évaluation de la cohérence textuelle dans le cadre d'une recherche en milieu scolaire : processus de validation d'une grille*. Communication présentée au Colloque international sur Les français d'ici, Moncton, N.-B.
- Bourque, J. (2014, février). *How I Survived Pragmatic Research: "Here to help" and Other Paradoxes*. Conférencier d'honneur de la 2^e conférence de recherche de l'Association canadienne de counseling et de psychothérapie (ACCP), Moncton, N.-B.
- Bourque, J. (2014, juin). *At Home/Chez Soi: Results and Lessons Learned*. Communication orale présentée sur invitation au Conseil municipal de la Ville de Moncton, Moncton, N.-B.
- Bourque, J. (2014, juin). *Criminality and Victimization in a Canadian Sample of Homeless People Suffering from Mental Illness*. Communication orale présentée dans le cadre de la 27^e Conférence annuelle sur la prévention du crime de l'Atlantique, Moncton, N.-B.

- Bourque, J., Daigle, S., Darte, K., Kopp, B., Landry, L.A., LeBlanc, J., LeBlanc, S.R., More, F., Sareen, J. et VanTil, L. (2014, mars). *Corrélat du statut de vétéran et impact du projet At Home/Chez Soi sur des vétérans itinérants souffrant de troubles sévères et chroniques de santé mentale*. Communication orale présentée aux Journées de la recherche interdisciplinaire en santé (JRIS), Moncton, N.-B.
- Cavanagh, M. et Blain, S. (2013, juin). *Stratégies d'écriture et cohérence textuelle : une comparaison de deux groupes d'élèves francophones de 4e année, auteurs de récits imaginaires*. Communication présentée au 41^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 de Victoria, Victoria, C.-B.
- Cavanagh, M. et Blain, S. (2013, août). *Intervenir sur les stratégies d'écriture pour amener les élèves franco-canadiens à produire un récit imaginaire cohérent*. Communication présentée au Congrès international d'Actualité de la Recherche en Éducation, Montpellier, France.
- Chekour, M., Mahdi, Kh., Al Achhab, M., Laafou, M. et Janati-Idrissi, R. (2014, octobre). *Qualification of teachers in the physical sciences simulation: Case of electricity*. Communication présentée au 3rd International IEEE Colloquium On Information Science and Technology "CIST'14" Innovative Systems & Technologies for the Future, Tetouan-Chechaouen, Maroc.
- Chekour, M., Mahdi, Kh., Laafou M., Madrane, M. et Janati-Idrissi, R. (2013, décembre). *Formation continue en ligne des enseignants de sciences physiques dans le simulateur SPICE*. Communication orale à la 15^{ème} journée de la Recherche Scientifique, de l'Université Abdelmalek ESSAADI en collaboration avec le Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et de la Formation des Cadres, École Normale Supérieure de Tétouan, Maroc.
- Cormier, M., Jolicoeur, M. (2014, mai). *La lecture en contexte linguistique minoritaire. Comment expliquer les résultats*. Communication présentée au Congrès de la Société canadienne pour l'étude de l'éducation : Regroupement pour l'étude de l'éducation francophone en milieu minoritaire (ACE_RF), St. Catharines, ON.
- El Jai, B., Langis, J., Léger, M. T. et Pruneau, D. (2014, mai). *Restoration of Biodiversity for Health*. Communication orale présentée à la Conférence de l'Institut Canadien des urbanistes: Les gens comptent, Frédéricton, N.-B.
- Freiman, V., De Blois, L., de Champlain, Y., Robichaud, X. et Bélanger, J.P. (2014, mai). *Construire les cadres de créativité dans les espaces numériques d'apprentissage : une perspective transdisciplinaire*. Communication présentée au colloque Créativité et apprentissage, un tandem à ré-inventer? Haute école pédagogique, Lausanne, Suisse.
- Freiman, V., Léger, M. T. et LeBlanc, M. (2014, mai). *Bâtir un continuum des compétences numériques transférables et adaptables : un réseau CompÉTICA*. Communication présentée au Congrès de l'avancement pédagogique des technologies d'informations et de la communication en Atlantique (APTICA), Moncton, N.-B.

Publications des membres

- Freiman, V., Pruneau, D., Cormier, J., Kerry, J. et Langis, J. (2014, septembre). *How do future teachers perceive their relations to digital environments*. Communication présentée au CSLEE 19th Annual Values and Leadership Conference, Huntsville, ON.
- Furlong, C., Aubut, G., Bard, J. et LeBlanc, M. (2014, mai-juin). *Comment enseigner la trigonométrie différemment*. Communication présentée à la Rencontre annuelle du Groupe canadien d'étude en didactique des mathématiques (GCEDM), Edmonton, AB.
- Gallant, L. (2014, mars). *La relation entre l'indécision vocationnelle et l'épuisement professionnel chez les étudiants universitaires : Le rôle de la flexibilité psychologique*. Affiche présentée dans le cadre de la 2^e conférence annuelle de recherche de l'Association canadienne de counseling et de psychothérapie (ACCP), Moncton, N.-B.
- LeBlanc, M. (2014, avril). *Communication assistée par ordinateur*. Communication présentée au Mini-symposium sur les compétences numériques en Atlantique : établir un agenda du réseau CompÉTICA, Moncton, N.-B.
- LeBlanc, M. (2014, mai). *Le forum électronique : un véhicule pour favoriser l'adoption de valeurs démocratiques en salle de classe*. Communication présentée au Congrès de l'avancement pédagogique des technologies d'informations et de la communication en Atlantique (APTICA), Moncton, N.-B.
- LeBlanc, M., Léger, M. T., Lang, M. et Lirette-Pitre, N. (2014, juin). *When a school rethinks its learning environment: a single case study of a new school designed around experiential learning*. Communication présentée au International Conference on New Horizons in Education (INTE), Paris, France.
- Léger, M. T. (2014, avril). *Les TIC à l'école : une question de compétences numériques au 21^e siècle*. Communication orale présentée dans le cadre du Symposium sur les compétences numériques en Atlantique : établir un agenda pour le réseau CompÉTICA, Moncton, N.-B.
- Léger, M. T. (2014, mai). *L'écocitoyenneté familiale : Développer une compétence d'action environnementale collective en contexte de famille*. Communication orale présentée au 82^e Congrès de l'ACFAS, colloque no 508 intitulé Repères contemporains pour l'éducation et la formation relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté : à la croisée féconde des regards et des savoirs, Montréal, QC.
- Léger, M. T. (2014, mai). *De nouvelles compétences à développer à l'école: perceptions et praxis en enseignement*. Communication orale dans le cadre du 13^e Congrès APTICA, Moncton, N.-B.
- Léger, M. T. (2014, mai). *L'intégration des TIC en salle de classe : perceptions des étudiantes et étudiants d'éducation en fin de formation universitaire*. Communication orale au 2^e Colloque international sur les TIC en éducation : bilans, enjeux actuels et perspectives futures, Montréal, QC.
- Léger, M. T. (2014, octobre). *Family-focused ecocitizenship: Developing family-based environmental action competence*. Communication présentée au 44^e Conférence du North American Association of Environmental Education, Ottawa, ON.

- Madrane, M., Bekhat, B., Janati-Idrissi, R., Zerhane, R. et Laafou, M. (2014, décembre). *L'intégration des Nouvelles Technologies dans les pédagogies actives de l'enseignement supérieur marocain : des obstacles et des conditions de possibilités*. Communication présentée au 1^{er} Colloque international «Les innovations des Technologies de l'Information et de la Communication et leur intégration dans les pédagogies actives du système éducatif : réflexivité, enjeux et défis», Faculté Polydisciplinaire de Ouarzazate, Maroc.
- Madrane, M., Razouki, A., Zerhane, R., Janati-Idrissi, R. et Laafou, M. (2014, avril). *Des modèles de formation à l'enseignement : des obstacles et des conditions d'évolution possibles*. Communication présentée au 1^{er} colloque international «Education et Formation : Enjeux pour le Développement Humain », Université Mohammed V Agdal–Rabat, Maroc
- Mahdi, Kh., Chekour, M., Laafou, M., Janati-Idrissi, R. et Madrane, M. (2014, décembre). *Integration and generalization of the use of the ICT in the work of the physics teachers in Moroccan schools: obstacle and solutions*. Communication présentée au Colloque international «Les innovations des Technologies de l'Information et de la Communication et leur intégration dans les pédagogies actives du système éducatif : réflexivité, enjeux et défis», Faculté Polydisciplinaire de Ouarzazate, Maroc.
- Pruneau, D., Kerry, J., Freiman, V. et Langis, J. (2014, septembre). Future teachers' relationships with physical and technological environments. Communication présentée au Second International Conference on Sustainable development, Rome, Italie.
- Pruneau, D., Kerry, J. et Langis, J. (2014, mai). *Competences that can guide and facilitate citizen's involvement in the construction of ecologically viable communities*. Communication présentée au International Conference on New Development in Science and Technology Education, Corfu, Grèce.
- Pruneau, D., Kerry, J. et Langis, J. (2014, mai). *Vers un accompagnement formateur des groupes sociaux durant leur adaptation aux changements climatiques*. Communication présentée au Congrès de l'ACFAS, Montréal, QC.
- Pruneau, D., Kerry, J. et Langis, J. (2014, mai). *Les compétences pouvant guider et faciliter l'engagement des citoyens dans la construction de communautés écologiquement viables*. Communication présentée au Congrès de l'ACFAS, Montréal, QC.
- Pruneau, D., Kerry, J., Freiman, V. et Langis, J. (2014, mai). *Les rapports des futurs enseignants avec les environnements physiques et numériques*. Communication présentée au Congrès de l'ACFAS, Montréal, QC.
- Pruneau, D., Kerry, J., Langis, J. et Léger, M. T. (2014, février). *De nouvelles compétences à développer chez les élèves du primaire en sciences et technologies. Pratiques et possibilités*. Communication présentée à l'atelier du CRSH: Synthèse des connaissances sur le développement de compétences pour répondre aux besoins futurs du marché du travail canadien, Ottawa, ON.
- Pruneau, D., Langis, J. et Chamberland, J. (2014, août). *La pensée de design pour laisser une empreinte réparatrice sur l'environnement*. Communication présentée à l'École d'été en éducation à l'environnement et au développement durable, Université Laval, Québec, QC.

Publications des membres

- Pruneau, D., Langis, J., Kerry, J., Freiman, V. Lang, M., Blain, S., Léger, M. T., Deguire, P. et Fortin, G. (2014, février). *Des compétences pour la construction d'un Canada durable et résilient*. Communication présentée à la Conférence du CRSH: Imaginer l'avenir du Canada, Moncton, N.-B.
- Robichaud, X., DeBlois, L., de Champlain, Y. et Freiman V. (2014, juillet). *Fostering Creativity in Virtual Learning Environments in Mathematics and Music: Is There a Common Ground ?* Communication présentée au 8th International Mathematical Creativity and Giftedness Conference, Denver, États-Unis.
- Tarichen, A., Aidoun, A., Janati-Idrissi, R., Zerhane, R., Madrane, M. et Janati-Idrissi, R. (2014, décembre). *Les TIC : outils pour la remédiation des obstacles d'assimilation des notions en immunologie*. Communication présentée au 1^{er} Colloque international «Les innovations des Technologies de l'Information et de la Communication et leur intégration dans les pédagogies actives du système éducatif : réflexivité, enjeux et défis», Faculté Polydisciplinaire de Ouarzazate, Maroc.
- Tarichen, A., Janati-Idrissi, R., Zerhane, R. (2013, décembre). *TIC: Outils de remédiation des obstacles d'assimilation des notions d'immunologie*. Affiche présentée à la 15^{ème} journée de la Recherche Scientifique, de l'Université Abdelmalek ESSAADI en collaboration avec le Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et de la Formation des Cadres, École Normale Supérieure de Tétouan, Maroc.
- Vautour, C. et Bourque, J. (2014, septembre). *Social practices of learning, written-illustrated communication and community participation involving an adult without a diploma*. Affiche exposée et communiquée oralement au colloque Explorations in Ethnography, Language and Communication 5: Benefits and Challenges, Manchester, Royaume-Uni.
- Vienneau, R. (2013, août). *L'accueil de la diversité en classe ordinaire : quel type d'accueil et de quelle diversité?* Conférence inaugurale offerte dans le cadre de la Semaine d'introduction à la formation pour la rentrée 2014-2015 de la Haute École Pédagogique de Lausanne (HEP-Vaud), Lausanne, Suisse.
- Vienneau, R. (2014, octobre). *Les fondements de l'inclusion scolaire : de l'idéalisme à un pragmatisme scientifique*. Conférence à la 2^e Biennale du Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS), Trois-Rivières, QC.
- Whalen, C., Beaton, A.M., Thornhill, J., et Bilerman, M. (2014). *Mobiliser le milieu pour améliorer la santé mentale des enfants et des adolescents*. Conférenciers invités dans le cadre du Café scientifique des IRSC. Fredericton, N.-B.
- Zerhane, R., Janati-Idrissi, R., Madrane, M., Oujeddou, H. et Laafou, M. (2014, décembre). *E-learning : moyen d'amélioration de l'apprentissage de la Biochimie structurale au premier cycle universitaire (Maroc)*. Communication présentée au Colloque international «Les innovations des Technologies de l'Information et de la Communication et leur intégration dans les pédagogies actives du système éducatif : réflexivité, enjeux et défis», Faculté Polydisciplinaire de Ouarzazate, Maroc.♦

CAUSERIES-MIDI DU CRDE

La crise scolaire de 1871 à 1875 au Nouveau-Brunswick

Par Maître Gaétan Migneault

Maître Gaétan Migneault s'intéresse, entre autres, aux questions constitutionnelles, étant à l'emploi du cabinet du procureur général du Nouveau-Brunswick (Groupe sectoriel de droit constitutionnel). À plusieurs reprises, il a représenté les intérêts de la Province du Nouveau-Brunswick aux assises de la Cour Suprême.

Pendant cette causerie-midi, Maître Gaétan Migneault fait la présentation de livre *La crise scolaire de 1871 à 1875 au Nouveau-Brunswick : Un produit de la Confédération*. Dans cet ouvrage, il explique comment les facteurs sociaux, politiques et législatifs liés à l'avènement de la Confédération de 1867 sont à la base de la crise scolaire.

Histoire, conscientisation identitaire et citoyenneté : quelles perceptions chez le personnel enseignant francophone du Nouveau-Brunswick ?

Par Aïcha Benimmas, professeure à la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton

L'histoire comme discipline scolaire fait l'objet d'attentes sociales. On lui accorde souvent plusieurs fonctions: éduquer à la citoyenneté, développer une conscience nationale ou communautaire, légitimer une cause, consolider la mémoire collective d'un peuple, enrichir une culture historique partagée, contribuer à une conscientisation identitaire, etc. (Martineau, 2010; Zanazanian, 2011). La communauté scientifique, quant à elle, s'attend à ce que l'histoire à l'école permette à l'élève de développer le mode de pensée de l'historien et par conséquent quitter la pratique enseignante où le cours d'histoire prend la forme de récits d'histoires sur le passé (Seixas et Morton, 2013; Levesque, 2011; Martineau et Déry, 2002; Idrissi, 2005). C'est dans ce sens qu'il importe de découvrir les perceptions du personnel enseignant francophone de la relation entre histoire, conscientisation identitaire et citoyenneté. La présente communication vise deux objectifs : 1) analyser les perceptions qu'ont les enseignantes et enseignants en milieu minoritaire francophone du Nouveau-Brunswick de ce qui est l'histoire et 2) analyser le lien qu'elles/ils tissent entre la discipline historique, la conscientisation identitaire et la citoyenneté. La communication exposera le contexte de l'étude, le cadre théorique, la méthode de recherche, les résultats et leur discussion.

Aïcha Benimmas, professeure au DESRH, mène des recherches en didactique de la géographie, en didactique de l'histoire, en interculturel et en citoyenneté.

Vers une éducation à l'autonomie? La crise contemporaine de l'éducation vue par Cornelius Castoriadis

Par Marilyne Gauvreau, doctorante en éducation, Université de Moncton

Dans le cadre de cette recherche réalisée par Marilyne Gauvreau pendant son parcours à la maîtrise en sociologie, l'animatrice présentera l'approche théorique de Cornelius Castoriadis (1922-1997) afin de saisir, avec précision et cohérence, la crise sociétale globale du monde occidental et ses conséquences directes sur le système d'enseignement depuis les années 1960. La dimension imaginaire que comporte la théorie de Castoriadis permettra ainsi d'éclairer autant le processus de l'institution de la société que celui de l'institution de l'autonomie en tant que signification imaginaire sociale nécessitant une *paideia* (la formation sociale des individus) dite démocratique. Cette étude vise à comprendre la crise du système d'enseignement que doivent gérer les sociétés occidentales contemporaines à partir de la deuxième moitié du XXe siècle et des obstacles qu'elles doivent surmonter en vue de former des citoyennes et des citoyens autonomes. Pour appuyer ce propos, l'animatrice se réfère, de temps à autre, à ce qui s'est passé au Québec au tournant des années 1960 avec le dépôt du Rapport Parent.

Il est important de préciser que la démarche scientifique qu'emprunte Castoriadis pour comprendre la réalité sociale puise ses origines dans divers champs disciplinaires, tels que la philosophie, la psychanalyse et la sociologie.

Accueil d'étudiants Acadiens à l'égard de migrants canadiens-français et canadiens-anglais s'établissant en Acadie : menace identitaire, vitalité acadienne et orientations d'acculturation.

Par Réal Allard, professeur associé à la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton
Richard Bourhis, professeur titulaire de psychologie, Université du Québec à Montréal
Rana Sioufi, doctorante en psychologie, Université du Québec à Montréal

L'immigration présente de nombreux défis tant pour les immigrants que pour les communautés hôtes. La psychologie sociale s'intéresse depuis plusieurs décennies aux attitudes de membres de pays hôtes qui reçoivent des immigrants venant d'autres pays ainsi qu'à l'adaptation de ces immigrants dans ces pays. Les écrits de John Berry sur les stratégies d'acculturation, de Richard Bourhis sur le modèle d'acculturation interactif (MAI) et de Carmel Camilleri sur les stratégies identitaires, en sont quelques exemples éminents.

Mais, qu'en est-il des attitudes de membres d'une région ou province d'un pays à l'endroit de migrants d'autres provinces du même pays qui viennent s'installer dans leur région ou province? Peut-on prétendre que les migrations internes à l'intérieur d'un même pays sont entièrement à l'abri de certains défis rencontrés par les immigrants venant d'autres pays? Il s'agit là d'une piste de recherche relativement inexplorée et originale.

Le but de cette causerie est de présenter les résultats d'une recherche dont une composante porte sur les attitudes d'Acadiennes et d'Acadiens francophones envers des francophones et des anglophones qui viendraient de l'Ontario, du Québec ou des États-Unis d'Amérique pour s'installer au Nouveau-Brunswick ou en Acadie. Les animateurs présenteront, dans un premier temps, un aperçu du modèle d'acculturation interactif qui a servi pour l'élaboration d'une partie importante du questionnaire d'enquête. Ceci servira de toile de fond pour la présentation des résultats de l'étude sur les attitudes d'un échantillon de 227 étudiantes et étudiants francophones de l'Université de Moncton. Enfin, ils présenteront, à des fins de comparaison et de discussion, les résultats d'étudiantes et d'étudiants francophones de l'Ontario et du Québec.

L'art contemporain, un tremplin vers toutes les matières scolaires. Présentation d'un modèle d'enseignement intégrant la notion d'archives

Par Lise Robichaud, professeure titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton.

La causerie portera sur l'enseignement des arts visuels dans une perspective contemporaine. Une stratégie pratique pour faire des liens entre les arts visuels avec les autres domaines de formation sera proposée. La causerie comprendra une définition du concept d'archives en arts visuels basée sur l'analyse de données photographiques recueillies pendant quinze ans dans le cadre de symposiums et d'événements d'art en direct. Le tout aboutira sur la présentation du modèle d'enseignement des arts visuels (volet création et appréciation) faisant cohabiter les arts visuels et la notion d'archives.

Les rapports des futurs enseignants du primaire avec les environnements physiques et numériques

Par Diane Pruneau, Viktor Freiman, Joanne Langis, Jackie Kerry, Groupe Littoral et Vie, Université de Moncton

Les futurs enseignants, apparentés par leur âge aux natifs numériques font un usage massif des TIC et se distinguent des générations précédentes dans leur manière de vivre, de penser, de travailler et d'apprendre. L'utilisation intensive des TIC par ces jeunes adultes est-elle en train de les distancer du milieu physique? Ou, à l'inverse, la relation à l'environnement des futurs enseignants, en passant par les technologies, serait-elle bien informée et apte à soutenir leur action collective? La recherche ethnographique visait à comprendre les rapports des futurs enseignants de Moncton avec les milieux naturels, urbains et numériques, ainsi qu'à identifier les significations que ces milieux ont pour eux. Les futurs enseignants qui, pour la plupart, sont issus de la campagne, conservent une relation au milieu naturel même s'ils fréquentent moins ce milieu que le monde numérique. La nature leur procure calme, solitude, ressourcement, beauté, et distanciation saine des stimulations de la vie quotidienne et des technologies. La nature représente aussi un lieu pour l'activité physique. L'Internet, fréquenté deux heures et plus par jour, fascine par son utilité et sa rapidité. Il procure distraction, socialisation, appartenance à un groupe, information personnalisée, aide en matière d'organisation et contact avec un monde large. Plusieurs futurs enseignants sont critiques et prudents dans leur usage des TIC. Ils sont enfin peu engagés dans des causes environnementales. ♦

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 : Michel T. Léger et Stefanie Renée LeBlanc
Édition et mise en page : Noémie Michaud

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.

Stefanie Renée LeBlanc, directrice administrative du CRDE

L'équipe du CRDE :

Stefanie Renée LeBlanc (stefanie.renee.leblanc@umoncton.ca), directrice administrative

Michel T. Léger (michel.leger@umoncton.ca), directeur scientifique par intérim

Jimmy Bourque (jimmy.bourque@umoncton.ca), directeur scientifique à compter de juillet 2015

Danielle Doucet (danielle.doucet@umoncton.ca), agente de recherche

Noémie Michaud (noemie.michaud@umoncton.ca), adjointe de recherche

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>

