

---

**Guide de survie pour  
débat sur les  
médias sociaux**

*Éditorial  
Page 2*

---

**Valeurs et mission de l'école francophone : véritables  
enjeux de gestion de la diversité ethnoculturelle en  
milieu scolaire acadien**

*Par Lamine Kamano, Université de Moncton*

**Les finalités éducatives scolaires, une question  
socioéducative centrale à étudier...**

*Par Yves Lenoir, Université de Sherbrooke*

**Enseignement explicite des stratégies cognitives  
rédactionnelles et cohérence textuelle : résultats d'une  
recherche longitudinale de type pragmatique**

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

**Dans ce numéro**

- 1 Nouvelles du CRDE
- 2 Éditorial
- 5 Recherche et éducation
- 24 Ailleurs en éducation
- 35 Chercheurs en émergence
- 40 Recherches du CRDE
- 42 Projets de recherche des membres
- 44 Publications des membres
- 55 Causeries-midi du CRDE

**L'e-portfolio, un outil pour l'éducation à l'orientation**

*Par Ali Hamdi, Université de Tunis*

**L'éducation à la citoyenneté démocratique dans une  
perspective planétaire : Un regard à renouveler**

*Par Michèle Hébert, Julie-Christine Morin, Simon St-Onge et  
Catherine Hébert, étudiants, Université de Moncton*

# NOUVELLES DU CRDE

Par Noémie Michaud, adjointe de recherche

## Le personnel

Le CRDE tient à souligner la reprise des fonctions de Jimmy Bourque à la direction scientifique suite à un congé sabbatique d'une année. L'équipe du CRDE tient à souligner l'excellent travail de Michel T. Léger qui a assuré la direction scientifique à l'intérim lors de cette période.

## Le Comité de gestion

En 2015-2016, le Comité de gestion du CRDE se compose de :

- Stefanie Renée LeBlanc, directrice administrative du CRDE;
- Jimmy Bourque, directeur scientifique du CRDE;
- Marianne Cormier, doyenne de la Faculté des sciences de l'éducation;
- Marcel Lavoie, directeur général, services éducatifs francophones, 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<sup>e</sup> cycle.

## Prix Allard-Landry

La description du Prix Allard-Landry a été mise à jour suite à la proposition d'ajouter un chapitre arbitré dans un ouvrage collectif et appuyé par des données empiriques comme critère d'éligibilité, en plus d'un article dans un périodique. La date limite pour l'édition 2015-2016 du Prix est le 30 juin 2016 à minuit.

## Nouveaux docteurs en éducation

Le CRDE souhaite féliciter les diplômés 2015 du doctorat en éducation à l'Université de Moncton. Que vos carrières soient remplies de succès, Josée Nadeau, Gilberte Godin, Manon Jolicoeur, Fadila Boutouchent et Monique Levesque.♦



# ÉDITORIAL

## Guide de survie pour débats sur les médias sociaux

Par Jimmy Bourque, directeur scientifique, CRDE

Les médias sociaux facilitent l'échange d'informations et le partage d'opinions. Toutefois, toutes les opinions ne sont pas également bien informées et, dans le cas d'affirmations contradictoires sur une question factuelle, elles ne peuvent toutes être vraies. Il en découle de houleux débats, pas toujours respectueux, opposant des interlocuteurs aux niveaux d'expertise variables quant au sujet qu'ils débattent. Une particularité remarquable de ces débats : même après de longs échanges, il semble que règle générale, les deux parties en ressortent plus ancrés encore dans les convictions qu'elles prônaient au départ. Ce résultat est intuitivement étonnant si l'on admet qu'une seule des parties peut avoir raison.

Dans les dernières années, deux controverses en particulier ont généré des débats enflammés sur les médias sociaux : la vaccination et les changements climatiques. Ces débats sont intéressants en ce que, contrairement à l'impression qui peut s'en dégager, il existe une unanimité presque complète à leur sujet dans la communauté scientifique : l'innocuité et l'efficacité de la majorité des vaccins, surtout ceux administrés durant les premières années de l'enfance, sont largement démontrées empiriquement par les preuves scientifiques les plus rigoureuses qu'il est possible de produire (Taylor, Swerdfeger & Eslick, 2014). De même, la réalité du réchauffement de la planète et son anthropogénèse ne sont plus mis en doute que par 2 % à 3 % de scientifiques du domaine et les rares dissidents démontrent un niveau d'expertise moindre sur le sujet que ceux qui adhèrent au consensus (Anderegg, Prall, Harold & Schneider, 2010; IPCC Working Group, 2013). Pourquoi alors ces sempiternelles disputes entre profanes? Pourquoi la discussion rationnelle et les arguments scientifiques ne parviennent-ils pas à convaincre les sceptiques? Je veux aborder ici trois

**Info-CRDE – Janvier 2016**

éléments de réponse possibles à cette question : le biais de confirmation, l'incommensurabilité épistémologique des positions avancées par les parties opposées dans ces débats et l'illusion de l'expertise.

Le biais de confirmation est une tendance par un individu à chercher et retenir des preuves qui appuient son opinion initiale, ou à accorder davantage de crédibilité à ce type de preuves (Stanovich, West & Toplak, 2013). Il s'agit d'un biais cognitif important en ce qu'il préserve l'individu d'informations contradictoires à son opinion et l'amène en fait à la renforcer. Par exemple, une étude menée par Lachapelle, Montpetit et Gauvin (2014) auprès de 1 507 adultes québécois conclut que les participants ont conféré davantage de crédibilité aux experts qui défendaient une position cohérente avec leurs propres croyances politiques relativement aux changements climatiques, à la fracturation hydraulique, aux téléphones cellulaires et aux parcs éoliens. Ce biais explique donc en partie la résistance de débatteurs aux éléments de preuve allant à l'encontre de leurs croyances.

Avant de poursuivre avec l'incommensurabilité épistémologique, il peut être utile d'aborder le concept de « forme de vie » (*lebensform*), développé par le philosophe analytique Ludwig Wittgenstein (1969). Selon Wittgenstein, une *lebensform* comprend les conditions formelles et règles qui rendent possible l'attribution de sens. Sans consensus entre interlocuteurs sur la *lebensform*, la conversation est difficile, sinon impossible, puisque les règles d'argumentation la gouvernant ne sont pas partagées. Les interlocuteurs abordent alors le débat avec différentes règles d'argumentation et de preuves. C'est ce dont je parle quand j'utilise l'expression « incommensurabilité épistémologique » : l'utilisation

dans un même débat par différents interlocuteurs de règles d'argumentation et de preuves incompatibles. Comme dans un cas où deux joueurs s'affronteraient devant un échiquier, mais où l'un appliquerait les règles des échecs et l'autre, des dames, la frustration est inévitable : les deux joueurs accuseraient leur adversaire de ne pas respecter les règles, voire de tricher. C'est ce que l'on observe dans les débats où les parties en présence s'inscrivent dans différentes *lebensformen* : accusations de mauvaise foi, de malhonnêteté intellectuelle. Or, ce n'est pas nécessairement le cas : il peut en fait s'agir de personnes convaincues par différentes formes de preuves quant à leur source, à leur forme et à leur contenu.

Il ne s'agit pas uniquement d'une scission gauche libérale contre droite conservatrice : par exemple, certains débats opposent la science (la recherche le démontre) et la nature (ce n'est pas naturel, c'est chimique), ou encore la science (la recherche le démontre) et la nature (il faut protéger l'environnement) à l'économie (ça va coûter des milliards et créer du chômage). Mais au final, il s'agit d'une question épistémologique, une question de *lebensformen* : le statut de la science comme discours source de connaissance, par exemple, est vu différemment par les deux protagonistes. D'un côté, la science est perçue comme source de rigueur et ses preuves comme les plus valides, avec son arbitrage par les pairs, ses méta-analyses, ses essais randomisés et ses résultats probants. Mais de l'autre côté, la science est vue comme corrompue et à la solde de l'industrie (pétrolière, pharmaceutique, etc.) ou alors produite par des chercheurs au biais libéral évident ou par des intellectuels déconnectés de la réalité. Pour les gens qui se méfient de la science, les vraies preuves ne se trouvent qu'à l'extérieur de la science institutionnelle et traditionnelle. La vérité n'est véhiculée que par les sources alternatives, les groupes marginaux, les médecines douces, les théories du complot, les vidéos Youtube de chercheurs « rebelles » ou « dissidents », etc. Évidemment, le résultat ne peut être qu'un dialogue

de sourds où chaque participant ne peut pas comprendre comment l'autre peut être aussi naïf ou malhonnête.

Un troisième facteur contribuant à la stérilité des débats sur les médias sociaux est l'illusion d'expertise que procure le recours facile à Google, à Wikipédia et à d'autres sources d'information en ligne dont la crédibilité varie considérablement. Il n'est pas rare de voir des gens sur Facebook rejeter un consensus scientifique largement établi sous prétexte qu'ils ont « fait leurs propres recherches. » Or, l'expertise n'est pas uniquement (ni même principalement) une question d'accès à l'information : elle requiert un travail acharné durant de longues années, la capacité de comprendre le langage et les méthodes de la discipline. Pourtant, certains commentateurs semblent disposer d'une expertise universelle et ce, sans même avoir étudié les domaines sur lesquels ils se prononcent pourtant avec une prétention d'autorité.

Comment alors sortir de ce cercle vicieux ? Il est parfois utile de simplement savoir choisir ses batailles et éviter de s'embourber dans un débat qui ne peut qu'aller nulle part. Les gens qui étalent leurs opinions sur les médias sociaux ne le font généralement pas dans le but de s'informer au contact d'opinions contraires ou de s'éduquer. Elles ne sont pas là pour être converties. Avec des amis, il est parfois plus facile d'avoir une conversation respectueuse, mais il vaut souvent mieux le faire en personne. Encore ici, il faut savoir choisir ses batailles et savoir quand abandonner. À long terme, je crois que nous avons ici une autre raison d'insister sur la formation de l'esprit scientifique et de la pensée critique. Cette formation ne saurait faire l'économie des principes de l'épistémologie. Toutes les opinions et croyances n'ont pas la même valeur. Il importe donc d'être suffisamment informé sur la formation du savoir et les divers niveaux de preuve associés à différents types de questions pour pouvoir faire la différence entre les croyances suffisamment justifiées par des preuves solides pour être qualifiées

de connaissances et celles qui relèvent du mythe davantage que de la réalité.

### Références

- Anderegg, W.R.L., Prall, J.W., Harold, J., & Schneider, S.H. (2010). Expert credibility in climate change. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 107(27), 12107-12019.
- IPCC Working Group (2013). *Climate Change 2013: The Physical Science Basis*. Stockholm, Sweden: IPCC.
- Lachapelle, E., Montpetit, E., & Gauvin, J.P. (2014). Public perception of expert credibility on policy issues: The role of expert framing and political worldview. *Policy Studies Journal*, 42(4), 674-697.
- Stanovich, K.E., West, R.F., & Toplak, M.E. (2013). Myside bias, rational thinking, and intelligence. *Current Directions in Psychological Science*, 22(4), 249-264.
- Taylor, L.E., Swerdfeger, A.L., & Eslick, G.D. (2014). Vaccines are not associated with autism: An evidence-based meta-analysis of case-control and cohort studies. *Vaccine*, 32(29), 3623-3629.
- Wittgenstein, L. (1969). *On Certainty*. Oxford, UK: Blackwell.♦



# RECHERCHE ET ÉDUCATION

## Valeurs et mission de l'école francophone : véritables enjeux de gestion de la diversité ethnoculturelle en milieu scolaire acadien

Par Lamine Kamano, Ph.D., assistant de recherche, CRDE

L'école francophone du milieu minoritaire canadien en général et acadien du Nouveau-Brunswick en particulier apparaît comme un levier en ce qui a trait à la transmission des savoirs, à la revitalisation de la langue française et de la culture francophone (Bernard, 1997, 2001; Cormier, 2005; Ferrer & Allard, 2002; Landry, 2010). Elle contribue, pour ce fait, à la sauvegarde de l'identité culturelle acadienne. Toutefois, cette institution charnière est confrontée, ces dernières années, à une diminution de sa population (Landry, 2010). Le recours à l'immigration pour compenser cette baisse rend les effectifs scolaires de plus en plus hétérogènes du point de vue de la composition ethnoculturelle (Thériault, Gilbert & Cardinal, 2008). Dès lors, il paraît nécessaire de réfléchir sur l'influence des valeurs et de la mission de l'école francophone dans le processus de gestion de la diversité ethnoculturelle en milieu scolaire.

*...il paraît nécessaire de réfléchir sur l'influence des valeurs et de la mission de l'école francophone dans le processus de gestion de la diversité ethnoculturelle en milieu scolaire.*

Ainsi, à l'instar d'autres milieux francophones minoritaires du Canada, l'immigration en milieu francophone acadien du Nouveau-Brunswick est un phénomène récent, ce qui explique d'ailleurs le caractère moins abondant des recherches dans ce domaine. Toutefois, l'augmentation constante du nombre d'élèves immigrants dans les écoles

francophones donne lieu à des réflexions profondes sur la mission et les valeurs cardinales véhiculées par l'école. Notre réflexion porte sur certaines questions auxquelles s'est intéressée notre étude menée en 2014 : la gestion de la diversité ethnoculturelle en milieu scolaire fait-elle bon ménage avec les valeurs et la mission de l'école dont l'enseignante ou l'enseignant est le principal garant ? Les attentes des immigrants riment-elles avec cette mission ? Les gens d'ailleurs sont-ils disposés à adhérer à cette logique d'identification unilatérale dans un contexte culturel bipolarisé dominant-dominé ?

Les résultats de l'étude confirment la fidélité du personnel enseignant à la mission de l'école francophone. Il l'actualise dans ses discours par la promotion de la langue et de la culture auprès des élèves issus de l'immigration. Convaincus du caractère noble de cette mission, certains enseignantes et enseignants pensent qu'il s'agit pour eux d'un devoir de promouvoir la langue française et la culture francophone. C'est pourquoi les résultats indiquent que le personnel enseignant n'a pas besoin de préparer des activités spécifiques pour ces élèves. Il convient tout simplement de leur expliquer ce que font les autres élèves, car l'objectif principal est de les inclure. Ceci dénote la cohérence du raisonnement du personnel enseignant avec les politiques éducatives inclusives de la province. De ce fait, il convient de s'interroger sur les enjeux de cette orientation éducative en ce qui concerne les membres des communautés issues de l'immigration. Comment réussir à convaincre ces communautés de cette nécessité de promotion de la langue française eut égard aux différents obstacles d'épanouissement des minorités dans un contexte anglo-dominant ?

Comment inclure un élève qui présente plusieurs caractéristiques différentes de celles de la communauté d'accueil, notamment sur le plan culturel et linguistique? La réponse à ces questions ne semble pas évidente dans la mesure où les résultats de l'étude montrent que pour l'instant, l'école acadienne est encore à l'étape du constat de la présence de la diversité en son sein. Entretemps, selon les résultats, peu d'actions semblent accompagner ce fait, car les acteurs éducatifs en général et le personnel enseignant en particulier croient fermement à la double mission qui leur est dévolue. Ce constat semble en contradiction avec celui de Gérin-Lajoie (2010) qui relève qu'en Ontario, les enseignantes et enseignants se considèrent davantage comme des agents de transmission des savoirs plutôt que comme agents de reproduction linguistique et culturelle, alors que c'est cette dernière fonction qui rend spécifique leur rôle en contexte francophone minoritaire.

Or, contrairement aux constats de Gérin-Lajoie (2010) en contexte ontarien, au Nouveau-Brunswick, les enseignantes et enseignants croient fortement à cette composante de la mission de l'école (maintien et sauvegarde de la langue et de la culture francophones). Toutefois, ils se plaignent de la lourdeur de cette mission. Les plaintes sont dirigées en général contre les parents d'élèves ayant droits, sur qui semblent reposer la responsabilité liée à la francisation de leurs enfants. Ceci corrobore les remarques de Rocque (2011), qui relève, dans le contexte albertain, les difficultés d'intégration et le manque de participation des parents à l'école, l'importance d'accroître la place du français dans le foyer, la compréhension du mandat de l'école, la communication entre l'école et la maison, le manque d'habiletés langagières en français des élèves, l'incapacité des parents à assister leurs enfants dans les devoirs et l'influence de la langue anglaise dans la vie familiale et scolaire. Par conséquent, comme le souligne Landry (2010), l'anglais ayant une place de choix, la vitalité des communautés francophones se fragilise de plus en plus.

Quant aux valeurs véhiculées par l'école, les résultats indiquent qu'elles s'inspirent fondamentalement de celles des sociétés occidentales en général. Les valeurs de collaboration, de partage, de laïcité, d'égalité, de respect, d'autonomie, de responsabilité, d'équité, de liberté, de justice sont, entre autres, celles auxquelles croit fortement le personnel enseignant. Toutefois, certaines de ces valeurs seraient incompatibles avec les aspirations de certains parents d'élèves issus de l'immigration, laissant place à une confrontation implicite. Chaque enseignante et enseignant entend gérer selon son expérience et ses initiatives personnelles. Ce constat rejoint celui de l'étude de Leeman (2006), qui retrace les difficultés des enseignantes et enseignants à intervenir quand les élèves de différentes communautés ethniques sont en confrontation sur des sujets d'ordre culturel, ethnique ou racial. Cette confrontation se transforme le plus souvent en tensions exacerbées. Ces dilemmes sont généralement liés aux valeurs de justice, d'égalité, de respect pour l'école et l'enseignante et l'enseignant, de diversité et de communauté. Pour Pagé (1993), le personnel enseignant se fonde essentiellement sur le courant d'éducation civique pour éduquer les élèves à ces valeurs de base qui sont reconnues dans les sociétés de droit.

En somme, la gestion positive de la diversité ethnoculturelle en milieu scolaire donne lieu à une dispersion des efforts qui devraient être orientés exclusivement sur la mission de l'école. C'est pourquoi le personnel enseignant n'en fait pas, du moins pour l'instant, une priorité en termes de pratiques enseignantes, de crainte d'affaiblir l'accomplissement de cette noble mission. Le défi de faire comprendre aux gens d'ailleurs les différents enjeux de la minorité rend également cette mission complexe. Comme le souligne Belkhodja (2012), en contexte francophone minoritaire, la question du multiculturalisme se pose en termes d'évolution des balises identitaires de la communauté. Toutefois, pour Belkhodja (2012), certains nouveaux arrivants ne voient pas la nécessité de jouer le jeu du minoritaire et de prendre parti d'un discours militant de défense des acquis linguistiques; ils ne sont pas

venus uniquement pour consolider la communauté d'accueil. Ceci entraîne une divergence d'attentes entre la communauté immigrante et la société d'accueil et rend ambigu et contradictoire le processus de prise en compte de la diversité ethnoculturelle à l'école.

### Références

- Belkhdja, C. (2012). Propos libre au tour de la diversité en Acadie du Nouveau-Brunswick. *Diversité canadienne*, 9(2), 64-67.
- Bernard, L. (2001). Enseigner en milieu minoritaire : histoires d'enseignantes oeuvrant dans les écoles francsaskoises. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 127-150.
- Bernard, R. (1997). Les contradictions fondamentales de l'école minoritaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(3), 509-527
- Cormier, M. (2005). La pédagogie en milieu minoritaire francophone : une recension des écrits. Ottawa/Moncton : *Fédération canadienne des enseignantes et enseignants/ICRML*.
- Ferrer, C., et Allard, R. (2002). La pédagogie de la conscientisation et de l'engagement : une éducation à la citoyenneté démocratique. *Éducation et francophonie*, 30(2).
- Gérin-Lajoie, D. (2010). Le discours du personnel enseignant sur leur travail en milieu scolaire francophone minoritaire. *Canadian Journal of Education*, 33(2), 356-378.
- Landry, R. (2010). *Petite enfance et autonomie culturelle, Là où le nombre le justifie*. Moncton : Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- Leeman, Y. (2006). Teaching in Ethnically Diverse Schools: Teachers' Professionalism. *European Journal of Teacher Education*, 29(3), 341-356.
- Pagé, M. (1993). *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Rocque, J. (2011). Le phénomène des couples mixtes (interlinguistique/interculturel) en milieu francophone minoritaire: Constats du terrain et considérations pour le personnel enseignant. *Canadian Issues*, 54-59.
- Thériault, J-Y., Gilbert, A., et Cardinal, L. (dir.) (2008). *L'espace francophone en milieu minoritaire au Canada : Nouveaux enjeux, nouvelles mobilisations*. Montréal : Fides.♦





# Les finalités éducatives scolaires, une question socioéducative centrale à étudier...

Par Yves Lenoir, professeur, Université de Sherbrooke

Les systèmes scolaires de très nombreux pays ont été profondément modifiés au cours des dernières décennies, influencés par les phénomènes de massification (Charlot, 1987; Mabilon-bonfils et Saadoun, 2001), de globalisation (Barrow, Didou-Aupetit et Mallea, 2003; Gélinas, 2000; Rizvi et Lingard, 2006), de mondialisation (Barret-Ducrocq, 2002; Braudel, 1979; Le Goff, 2002) et d'internationalisation (Enders, 2004; Teichler, 2004), auxquels s'ajoutent l'influence du néolibéralisme (Augier, 2012; Dardot et Laval, 2010; Fabre et Gohier, 2015; Hambye, Mariscal et Siroux, 2013; Laval, 2007). Les orientations curriculaires ont également profondément changé (approche par compétences, constructivisme, nouvelles technologies, etc.). Or, partout en Occident, des voix s'élèvent pour critiquer diversement les orientations actuelles de l'école (Baillargeon, 2009; Bulle, 2010; Comeau et Lavallée, 2008; Gagné, 1999; Hirsch, 1996; Laval, 2003; Ravitch, 2010; Zajda, Biraimah et Gaudelli, 2008). Les travaux menés par le titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative (CRCIE) durant les 15 dernières années (2001-2015), mais aussi par des chercheurs associés à cette Chaire de recherche, ont porté sur les pratiques d'enseignement-apprentissage au primaire, mais aussi au secondaire et dans la formation initiale et continue des enseignants. Parmi les divers résultats obtenus, deux des facteurs qui influencent les pratiques des enseignants et futurs enseignants ressortent fortement de ces travaux : le rapport au savoir, c'est-à-dire leurs conceptions épistémologiques, et les finalités éducatives scolaires (FES), c'est-à-dire, d'une part, leurs manières d'appréhender les orientations éducatives (les missions) prescrites par le Gouvernement et inscrites dans les textes officiels et dans les curriculums et, d'autre part, les visées éducatives (les intentions) qu'ils entendent poursuivre dans leurs interventions en classe pour former leurs élèves.

Si le premier facteur a été et est toujours abondamment étudié, la recension de plus de 600 écrits sur les FES nous a conduit au constat d'une absence quasi totale d'études empiriques, que ce soit au niveau local, national ou international, qui permettraient de présenter les conceptions des différentes catégories d'acteurs sur les FES, ce dont témoignent aussi des auteurs (Guttek, 2004; Paturet, 2007). Les seules études comparatives internationales trouvées, tout intéressantes et importantes qu'elles soient, ne portent que sur l'analyse des politiques éducatives (par exemple : Alexander, 2010; Apple, 2004; Benavot et Braslavsky, 2007; Coulby and Jones, 1995; McAdams, 1993; Vaniscotte, 1996). Par contre, l'abondance des publications sur la question témoigne d'une grande confusion quant à la signification attribuée aux FES, y compris au sein même du courant libéral, ce que mentionnent divers auteurs (Aronowitz et Giroux, 1986; Reboul, 1971; White, 2010). De fait, les FES font partie de ces concepts fondamentaux, complexes, abstraits et d'ordre qualitatif, que Gallie (1955-1956) qualifie d'*essentially contested concepts*. Ce sont des concepts qui suscitent des débats sans fin tant sur leurs attributs que sur la signification à leur octroyer.

Des résultats exploratoires au Québec montrent l'existence d'une absence de consensus vis-à-vis des FES chez les quelques acteurs rencontrés (enseignants, futurs enseignants, formateurs universitaires, grand public, parents) (Lebrun, Araújo-Oliveira et Lenoir, 2010; Lebrun, Lenoir, Froelich et Esquivel, 2015; Thévenaz-Christen, 2008). Par ailleurs, les discours montrent également que d'autres finalités que celles préconisées explicitement par les gouvernements seraient privilégiées par divers groupes d'acteurs, en particulier l'autonomie, la responsabilité et l'estime de soi (Lenoir, 2012, 2013; Organisation de coopération et de développement économiques, 1995; Uğurlu,

2013). De plus, se perçoit, particulièrement dans les milieux scolaires et de formation à l'enseignement, une tension forte entre les finalités d'instruction et de socialisation (Lenoir, 2006; Lenoir et Tupin, 2012).

Ces différents constats nous ont conduits, avec une équipe de 76 chercheurs provenant de huit entités territoriales distinctes (Brésil, France, Île de la Réunion, Mexique, Nouveau-Brunswick, Québec, Roumanie, Turquie) et de 53 partenaires institutionnels et externes, à soumettre cet automne un projet de recherche au Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) dans le cadre du programme "Partenariat-Savoir". Intitulé "*Quelle école au XXI<sup>e</sup> siècle ? Une enquête internationale auprès des différentes catégories d'acteurs*" (ESE 21 pour "École-School-Escuela 21"), ce projet de recherche d'une durée de cinq ans (2016-2021) a pour but de dégager, à partir d'une recherche internationale empirique et comparative, les conceptions des finalités éducatives scolaires (FES) au XXI<sup>e</sup> siècle véhiculées par différentes catégories d'acteurs. Les objectifs spécifiques sont les suivants:

1. Procéder à une analyse critique de la documentation actuelle, scientifique, gouvernementale et de vulgarisation, relative à la question des FES (volet A).
2. Caractériser les contextes sociohistoriques et socioéducatifs des entités territoriales en rapport avec les FES (volet B).
3. Dresser un portrait de l'évolution des FES depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle (volet B).

Avec l'éclairage apporté par les résultats de ces trois premiers objectifs :

4. Dégager les conceptions des finalités chez différentes catégories d'acteurs sociaux identifiés dans les volets C, D, E et F.
5. Dégager les conceptions des FES et les modalités privilégiées par ces acteurs pour recourir aux processus organisationnels, curriculaires,

didactiques et pédagogiques permettant de les poursuivre.

6. Identifier les enjeux et défis auxquels l'école du XXI<sup>e</sup> siècle est confrontée selon les différentes catégories d'acteurs sociaux considérés.
7. Réaliser, pour chacun des six objectifs précédents, une analyse comparative pour en faire ressortir les éléments distincts et convergents en tenant compte des spécificités contextuelles.

L'objectif 7 sera traité tout le long des cinq années de la recherche. L'objectif 8, qui vise à assurer la synthèse de l'ensemble des travaux et résultats obtenus, sera traité lors de la cinquième année:

8. Réaliser une synthèse faisant ressortir les conceptions partagées et divergentes au regard des conceptions des FES de l'école du XXI<sup>e</sup> siècle à partir de cette analyse comparative contrastée.

Ces différents objectifs s'inscrivent au sein de six volets complémentaires de recherche répartis sur 5 ans:

- A- Conceptions dans la documentation relative aux diverses notions (Obj. 1, an 1);
- B- Contextualisations territoriales et sociohistoriques des FES (Obj. 2 et 3, an 1);
- C- Conceptions des enseignants, des futurs enseignants et des formateurs d'enseignants (Obj. 4 à 6, an 2);
- D- Conceptions des parents, du grand public et des associations éducatives (Obj. 4 à 6, an 3);
- E- Conceptions des responsables politiques et administratifs (Obj. 4 à 6, an 4);
- F- Conceptions des organisations économiques, syndicales, culturelles, sociales, religieuses, internationales (Obj. 4 à 6, an 5).

En traitant d'une question continuellement débattue et complexe, mais centrale, car elle fonde et guide les actions éducatives des systèmes d'enseignement, les

résultats de cette recherche mettront à la disposition des intéressés des résultats fondés scientifiquement pour les orienter dans leurs choix éducatifs. Ils seront à même de mettre en exergue les orientations et les enjeux de la formation des nouvelles générations, de la formation à l'enseignement et, par les choix éducatifs qui seraient réalisés, d'influer de manière significative sur la destinée éducative des systèmes éducatifs et de la vie des sociétés.

## Références

- Alexander, R. (dir.). (2010). *The Cambridge primary review research surveys*. London: Routledge.
- Apple, M.W. (2004). Creating difference: Neo-liberalism, neo-conservatism and the politics of educational reform. *Educational Policy*, 18(1), 18-44.
- Aronowitz, S. et Giroux, H.A. (1986). *Education under siege: The conservative, liberal and radical debate over schooling*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Augier, S. (2012). *Néolibéralisme(s): une archéologie intellectuelle*. Paris: Grasset.
- Baillargeon, N. (2009). *Contre la réforme. La dérive idéologique du système d'éducation québécois*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Barret-Ducrocq, F. (dir.). (2002). *Quelle mondialisation?* Paris: Grasset.
- Barrow, C.W., Didou-Aupetit, S. et Mallea, J. (2003). *Globalisation, trade liberalisation, and higher education in North America. The emergence of a new market under NAFTA?* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Benavot, A. et Braslavsky, C. (2007). School knowledge in comparative and historical perspective. Changing curricula in primary and secondary education. Dordrecht: Springer.
- Braudel, F. (1979). *Civilisation matérielle, économie et capitalisme*. T. 3: *Le temps du monde*. Paris : Armand Colin.
- Bulle, N. (2010). *L'école et son double. Essai sur l'évolution pédagogique en France*. Paris: Hermann Éditeurs.
- Charlot, B. (1987). *L'école en mutation. Crise de l'école et mutations sociales*. Paris: Payot.
- Comeau, R. et Lavallée, J. (dir.). (2008). *Contre la réforme pédagogique*. Montréal: VLB éditeur.
- Coulby, D. and Jones, C. (1995). Postmodernity and european education systems: Cultural diversity and centralism knowledge. Stoke-on-Trent: Trendham Books.
- Dardot, P. et Laval, C. (2010). *La nouvelle raison du monde. Essai sur la société néolibérale*. Paris: La Découverte.
- Enders, J. (2004). Higher education, internationalisation, and the nation-state: Recent developments and challenges to governance theory. *Higher Education*, 47, 361-382.
- Fabre, M. et Gohier, C. (dir.). (2015). *Les valeurs éducatives au risque du néo-libéralisme*. Rouen: Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Gagné, G. (dir.). (1999). *Main basse sur l'éducation*. Montréal: Éditions Nota bene.
- Gallie, W.B. (1955-1956). Essentially contested concepts. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 56, 167-198.
- Gélinas, J. B. (2000). *La globalisation du monde. Laisser faire ou faire?* Montréal: Éd. Écosociétés.
- Gutek, G.L. (2004). *Philosophical and ideological voices in education*. Boston, MA: Pearson.
- Hambye, P., Mariscal, V. et Sioux, J.-L. (2013). Capitalisme néolibéral et réalisation de soi par le travail. In H. Buclin, J. Daher, C. Georgiou et P. Raboud (dir.), *Penser l'émancipation. Offensives capitalistes et résistances internationales* (p. 87-109). Paris: La Dispute.
- Hirsch, E. D. (1996). *The schools we need and why we don't have them*. New York, NY: Double day.
- Laval, C. (2003). *L'école n'est pas une entreprise. Le néolibéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. Paris: La Découverte.
- Laval, C. (2007). *L'homme économique: essai sur les racines du néolibéralisme*. Paris: Gallimard.
- Lebrun, J., Araújo-Oliveira, A. et Lenoir, Y. (2010).

- L'enseignement-apprentissage des sciences humaines: quelles finalités, quelles difficultés et quelles compétences professionnelles ? Résultats d'une enquête auprès de futurs enseignants québécois du primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 33(1)1-30.
- Lebrun, J., Lenoir, Y., Froelich, A. et Esquivel, R. (2015). The aims of the school: Results of an exploratory study. *European Journal of Educational Studies*, 7(2), 99-116.
- Le Goff, J. (2002). Les mondialisations à la lumière de l'histoire. In F. Barret-Ducrocq (dir.), *Quelle mondialisation?* (p. 23-28). Paris: Grasset.
- Lenoir, Y. (2006). Du curriculum formel au curriculum enseigné: comment des enseignants québécois du primaire comprennent et mettent en œuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire. *Raisons Éducatives*, 10, 119-141.
- Lenoir, Y. (2012). La socialisation entre éducation thérapeutique et lutte pour la reconnaissance: la question de l'estime de soi. In Y. Lenoir et F. Tupin (dir.), *Les pratiques enseignantes entre instruire et socialiser. Regards internationaux* (p. 185-231). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Lenoir, Y. (2013). La autonomía de los alumnos, una finalidad anhelada por los docentes de primaria. Pero, ¿qué es la autonomía? In J. A. Méndez et A.G. Ruiz (dir.), *Nuevos escenarios desafíos para los sistemas educativos de America latina: una mirada critica y propositiva desde sus actores* (p. 253-286). Monterrey: Escuela de Ciencias de la Educación.
- Lenoir Y. et Tupin F. (dir.). (2012). *Les pratiques enseignantes entre instruire et socialiser. Regards internationaux*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- McAdams, R.P. (1993). *Lessons from abroad. How other countries educate their children.* [s.l.] : Technomic Publishing.
- Mabilon-bonfils, B. et Saadoun, L. (2001). *Sociologie politique de l'école*. Paris: PUF.
- Organisation de coopération et de développement économiques (1995). *Le dernier cycle de l'enseignement obligatoire: quelle attente?* Paris: OCDE.
- Paturot, J.-B. (2007). *De la responsabilité en éducation* (3<sup>e</sup> éd.). Ramonville Saint-Agne : Érès.
- Ravitch, D. (2010). *The death and life of the great american school system. How testing and choice are undermining education*. New York, NY: Basic Books.
- Reboul, O. (1971). *La philosophie de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Rizvi, F. et Lingard, B. (2006). Globalisation and the changing nature of the OECD's educational work. In H. Lauder, P. Brown, J. Dillabough and A.H. Hasley (dir.), *Education, globalisation and social change* (p. 247-260). New York, NY: Oxford University Press.
- Slate, J. R., Jones, C. H., Wiesman, K., Alexander, J. et Saenz, T. (2008). School mission statements and school performance : A mixed research investigation. *New Horizons in Education*, 56(2), 17-27. Document disponible à l'adresse : <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ832903.pdf>>.
- Teichler, U. (2004). The changing debate on internationalisation of higher education. *Higher Education*, 48, 5-26.
- Thévenaz-Christen, T. (2008). Au cœur de la forme scolaire, la discipline. L'exemple du français parlé. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30(2), 299-324.
- Uğurlu, C.T. (2013). Teachers' opinions on the realization level of primary education's objectives. *Elementary Education Online*, 12(1), 132-147.
- Vaniscotte, F. (1996). *Les écoles de l'Europe. Systèmes éducatifs et dimension européenne*. Toulouse et Paris: IUFM de Toulouse et Institut national de recherche pédagogique.
- White, J. (2010). Aims as policy in english primary education. In R. Alexander, C. Doddington, J. Gray, L. Hargreaves et R. Kershner (dir.), *The Cambridge Primary review research surveys* (p. 376-405). Abingdon: Routledge.
- Zajda, J., Biraimah, K. et Gaudelli, W. (dir.). (2008). *Education and the social inequality in the global culture*. New York, NY: Springer.♦

# Enseignement explicite des stratégies cognitives rédactionnelles et cohérence textuelle : résultats d'une recherche longitudinale de type pragmatique<sup>1</sup>

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

### Problématique et cadre conceptuel

La compétence à rédiger demeure difficile à acquérir, surtout pour les élèves francophones vivant en contexte minoritaire (CMEC, 2004). En effet, ces élèves ont tendance à voir le français comme une langue artificielle, ils ont peu d'occasions de rédiger en français (Cavanagh et Blain, 2009) et ils souffrent généralement d'insécurité linguistique (Boudreau et Dubois, 1992). On observe alors la tendance à rédiger des textes courts et décousus, à utiliser des phrases simples et juxtaposées et à laisser beaucoup d'idées implicites, ce qui nuit à la compréhension du message (Blain, 2001; Cavanagh, 2007). À cela s'ajoutent des difficultés sur le plan des stratégies cognitives qui sous-tendent la production d'un texte cohérent (Blain, 2001; CMEC, 2004; Cavanagh, 2014).

Nos recherches antérieures ont tenté de remédier aux difficultés des élèves en développant des séquences didactiques orientées vers l'enseignement explicite de stratégies cognitives rédactionnelles (Cavanagh, 2006, 2008; Cavanagh et Langevin, 2010). Ces séquences didactiques incorporent plusieurs stratégies cognitives qui se définissent comme une suite d'opérations agencées de façon à atteindre un but particulier avec efficacité (Flower, 1993). Ces stratégies rédactionnelles sont réparties en fonction des trois processus d'écriture conceptualisés par Hayes, c'est-à-dire la planification, la mise en texte et la révision (Hayes, 1995, 1998 et 2004). L'enseignement de ces stratégies a été expérimenté sur une période allant de 4 à 6 semaines auprès d'élèves franco-albertains afin de vérifier leurs effets sur la cohérence des textes produits. Selon nos résultats, il semble que les élèves aient réussi à

améliorer la cohérence macrostructurelle de leurs récits. Cependant, il n'y avait pas eu de progrès significatif pour la cohérence microstructurelle et la cohérence situationnelle. La durée limitée de l'intervention pourrait expliquer ces résultats mitigés.

De plus, aucune mesure n'avait été prise pour mesurer l'apprentissage des stratégies cognitives rédactionnelles, un aspect important de la compétence à écrire. Pour combler ces lacunes, nous avons entrepris une recherche longitudinale pragmatique auprès d'un groupe d'élèves francophones du Nouveau-Brunswick et de l'Alberta de 4<sup>e</sup> année du primaire que nous avons suivi l'année suivante en 5<sup>e</sup> année. Le sommaire des résultats rapportés ici est lié à la question de recherche suivante : l'enseignement explicite des stratégies cognitives rédactionnelles améliore-t-il la qualité des récits des élèves de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> année du point de vue des trois dimensions de la cohérence textuelle?

### Méthodologie

Le cadre méthodologique général est le pragmatisme (Johnson et Onwuegbuzie, 2004; Savoie-Zajc et Karsenti, 2000), qui préconise une méthodologie mixte qui emprunte des types d'analyse aux méthodes quantitatives et qualitatives<sup>2</sup> (Johnson et Turner, 2003; Pinard, Potvin et Rousseau, 2004).

<sup>1</sup> Subventionnée par le CRSRH 2011-2014.

<sup>2</sup> Les résultats qualitatifs concernant l'apprentissage des stratégies de planification ont été publiés : 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.

Dans le cadre de cet article, nous présenterons les résultats pour les données quantitatives qui consistent en cinq textes rédigés entre septembre 2011 et janvier 2013 par 74 élèves du Nouveau-Brunswick et de l'Alberta, 33 pour le groupe témoin et 41 pour le groupe expérimental. Lorsque les élèves du groupe expérimental étaient en 4<sup>e</sup> année, ils ont rédigé trois récits imaginaires et les enseignants ont suivi la démarche didactique de Cavanagh (2007). En 5<sup>e</sup>

année, ils ont rédigé deux récits réalistes (Cavanagh et Blain, 2015). Parallèlement, les élèves du groupe témoin ont rédigé les mêmes genres de récits et ils recevaient un enseignement régulier qui consistait en remue-méninge collectif suivi de la rédaction d'un plan avant de faire la mise en texte. La phase de révision était surtout consacrée à la correction des erreurs.

**Tableau 1 : chronologie de la collecte des données**

Pour chaque texte, il y avait un premier brouillon et une copie finale.	Temps/texte	Groupe expérimental	Groupe témoin
	4 <sup>e</sup> année T1 sept. 2011	rédaction de récit imaginaire (prétest)	rédaction de récit imaginaire (prétest)
	4 <sup>e</sup> année T2 nov. 2011	rédaction de récit imaginaire avec intervention	rédaction de récit imaginaire enseignement régulier
	4 <sup>e</sup> année T3 janv. 2012	rédaction de récit imaginaire sans intervention, mais avec les outils à leur disposition	rédaction de récit imaginaire enseignement régulier
	5 <sup>e</sup> année T4 oct. 2012	rédaction de récit réaliste avec intervention	rédaction de récit réaliste enseignement régulier
	5 <sup>e</sup> année T5 janv. 2013	rédaction de récit réaliste sans intervention, mais avec les outils à leur disposition	rédaction de récit réaliste enseignement régulier

## Traitement et analyse des données

Les textes recueillis ont été retranscrits en corrigeant les erreurs d'orthographe lexicale et grammaticale. Comme notre recherche vise à mesurer la cohérence et que la quantité d'erreurs peut influencer le jugement des évaluateurs, nous avons voulu éliminer ce biais en corrigeant les fautes des élèves.

Par la suite, nous avons entraîné trois juges pour l'évaluation de la cohérence textuelle des récits imaginaires. Nous avons vérifié l'accord inter et intra juge tout au long de l'entraînement et nous avons modifié la grille en fonction des lacunes observées par nos évaluateurs. Le même processus s'est répété à la fin de la deuxième année de la recherche pour le

récit réaliste. Le taux d'accord interjuge était acceptable selon la corrélation de Pearson, soit huit fois sur dix.

Afin de déterminer si l'intervention a eu un effet significatif, nous avons fait des analyses de variance de type mixte inter et intra groupes (Tabachnick et Fidell, 2007). Ces analyses nous ont permis de vérifier l'effet principal de deux variables : les groupes (expérimental ou témoin) et le temps, et ce, sur chaque type de cohérence, c'est-à-dire macrostructurelle, microstructurelle et situationnelle. Ces analyses ont été effectuées pour les textes 1, 2 et 3 dans un premier temps et les textes 1, 4 et 5 dans un deuxième temps. Dans cet article, nous présenterons uniquement les résultats des analyses de variance

## Recherche en éducation

pour la deuxième année de la recherche lorsque les élèves étaient en 5<sup>e</sup> année.

### Résultats

Voici d'abord, dans les trois prochains tableaux, les statistiques descriptives pour chaque type de

cohérence (macrostructurelle, microstructurelle et situationnelle) avant de discuter des résultats pour l'analyse de variance pour les textes 1, 4 et 5. Comme on peut le constater, la taille de l'échantillon a été réduite pour la deuxième année due principalement à l'absentéisme, mais aussi au déménagement de certains élèves.

**Tableau 2 : statistiques descriptives pour la cohérence macrostructurelle des textes 1, 4 et 5**

Temps	Version du texte	Groupe témoin			Groupe expérimental		
		N	Moyenne	Écart type	N	Moyenne	Écart type
T1	premier brouillon	21	2,55	0,52	31	2,39	0,38
	copie finale	21	2,55	0,44	31	2,34	0,51
T4	premier brouillon	21	3,18	0,36	31	3,48	0,21
	copie finale	21	3,03	0,25	31	3,54	0,23
T5	premier brouillon	21	3,08	0,25	31	3,53	0,26
	copie finale	21	3,31	0,38	31	3,44	0,29

**Tableau 3 : statistiques descriptives pour la cohérence microstructurelle des textes 1, 4 et 5**

Temps	Version du texte	Groupe témoin			Groupe expérimental		
		N	Moyenne	Écart type	N	Moyenne	Écart type
T1	premier brouillon	21	2,06	0,49	31	2,15	0,56
	copie finale	21	2,16	0,58	31	1,85	0,62
T4	premier brouillon	21	2,88	0,29	31	2,98	0,24
	copie finale	21	2,90	0,26	31	2,92	0,18
T5	premier brouillon	21	2,69	0,31	31	2,85	0,40
	copie finale	21	2,83	0,29	31	2,78	0,40

**Tableau 4 : statistiques descriptives pour la cohérence situationnelle des textes 1, 4 et 5**

Temps	Version du texte	Groupe témoin			Groupe expérimental		
		N	Moyenne	Écart type	N	Moyenne	Écart type
T1	premier brouillon	21	2,35	0,51	31	2,31	0,49
	copie finale	21	2,34	0,55	31	2,10	0,52
T4	premier brouillon	21	2,23	0,60	31	2,60	0,45
	copie finale	21	2,86	0,28	31	2,68	0,53
T5	premier brouillon	21	2,70	0,48	31	2,49	0,49
	copie finale	21	2,26	0,37	31	2,48	0,52

Lors de la deuxième année de la recherche, les groupes témoin et expérimental ont amélioré leur cohérence macro, micro et situationnelle de façon

significative, et ce, tant pour le premier brouillon que leur copie finale. Voici les résultats des analyses de variance en ce qui a trait au temps (intra groupe) :

**Tableau 5 : analyses de variance intra groupe pour les textes 1, 4 et 5**

Cohérence	Version	$\Lambda$ de Wilks	$F$	dl1	dl2	$p$	$\eta^2$
cohérence macrostructurale	premier brouillon	0,34	55,5	2	56	< 0,01	0,67
	copie finale	0,25	6,7	2	50	< 0,01	0,75
cohérence microstructurale	premier brouillon	0,45	34,8	2	56	< 0,01	0,55
	copie finale	0,34	48,6	2	50	< 0,01	0,66
cohérence situationnelle	premier brouillon	0,89	3,4	2	56	0,04	0,11
	copie finale	0,86	15,8	2	49	< 0,01	0,39

Cette amélioration dans le temps est cependant plus substantielle pour le groupe expérimental ( $p < 0,01$ ), sauf pour la cohérence microstructurale du premier

brouillon ( $p = 0,07$ ). Le tableau suivant donne les résultats des analyses de variance intergroupe pour le prétest et les textes écrits en 5<sup>e</sup> année.

**Tableau 6 : analyses de variance intergroupe pour les textes 1, 4 et 5**

Cohérence	Version	$\Lambda$ de Wilks	$F$	dl1	dl2	$p$	$\eta^2$
cohérence macrostructurale	premier brouillon	0,67	13,6	2	56	< 0,01	0,33
	copie finale	0,64	14,0	2	50	< 0,01	0,34
cohérence microstructurale	premier brouillon	0,91	2,8	2	56	0,07	0,09
	copie finale	0,72	9,6	2	20	< 0,01	0,28
cohérence situationnelle	premier brouillon	0,79	7,5	2	56	< 0,01	0,21
	copie finale	0,70	10,4	2	49	< 0,01	0,30

## Discussion et conclusion

En examinant les analyses de variance intra groupe, il semble que les deux groupes d'élèves (enseignement régulier et enseignement explicite des stratégies cognitives) ont réussi à améliorer la qualité de leurs récits pour les trois dimensions de la cohérence, et ce, pour les deux versions de leurs textes. Ces résultats indiquent donc que tant l'enseignement régulier que l'enseignement explicite des stratégies contribuent à l'amélioration de la cohérence textuelle.

Cependant, les analyses de variance intergroupe indiquent que l'amélioration du groupe expérimental est plus importante que celle du groupe témoin pour les récits réalistes écrits lors de la deuxième année de la recherche où l'on observe un effet d'interaction significatif pour tous les types de cohérence pour les deux versions du texte sauf pour la cohérence microstructurale du premier brouillon. L'enseignement explicite des stratégies rédactionnelles a donc eu un effet positif sur la

cohérence des récits écrits lors de la 2<sup>e</sup> année de la recherche. Contrairement aux études précédentes (Cavanagh, 2006, 2008; Cavanagh et Langevin, 2010) effectuées sur une courte période de temps où l'on observait une amélioration significative uniquement pour la cohérence macrostructurale, les résultats de notre étude longitudinale montrent que les élèves ont réussi à améliorer toutes les dimensions de la cohérence textuelle. Il semble donc qu'une intervention sur une plus longue période de temps permet probablement aux élèves d'intégrer l'ensemble des connaissances relatives à la cohérence microstructurale et situationnelle.

En dépit de certaines limites méthodologiques (par exemple, la taille restreinte de l'échantillon du groupe témoin pour la deuxième année), ces résultats suggèrent que la séquence didactique proposée axée sur l'enseignement explicite des stratégies cognitives et métacognitives permet aux élèves francophones en milieu minoritaire d'améliorer la cohérence textuelle, composante essentielle de la qualité de l'écriture.



## Références

- Blain, S. (2001). Study of Verbal Peer Feedback on The Improvement of the Quality of Writing and the Transfer of Knowledge in Francophone Student in Grade 4 Living in a Minority Situation in Canada. *Language, Culture and Curriculum*, 14(2), 156-170.
- Boudreau, A. et Dubois, L. (1992). Insécurité linguistique et diglossie : Étude comparative de deux régions de l'Acadie du Nouveau-Brunswick, *Revue de l'Université de Moncton*, 25 (1-2), 3-32.
- Cavanagh, M. (2014). Séquence didactique axée sur les stratégies et amélioration d'un texte explicatif de comparaison chez des élèves canadiens en milieu minoritaire. *Pratiques*, 161-162. [En ligne]. Disponible : <http://pratiques.revues.org/>
- Cavanagh, M. (2008). Vers un programme d'intervention pour aider les élèves francophones de 9-10 ans en milieu minoritaire à rédiger un récit cohérent. *Éducation francophone en milieu minoritaire*, 3 (1) 1-14.
- Cavanagh, M. (2007). Profil scriptural d'élèves du primaire en vue d'une intervention en milieu francophone minoritaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 30 (3) 691-724.
- Cavanagh, M. (2006). Validation d'un programme d'intervention pour la cohérence des écrits argumentatifs au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 32, 159-182.
- Cavanagh, M. et Blain, S. (2015). Enseigner le récit réaliste : pour développer le plein potentiel de chaque élève. Éditions Chenelière Éducation, 230 pages.
- Cavanagh, M. et Blain, S. (2009). Relever quatre défis de l'enseignement de l'écrit en milieu francophone minoritaire. *Les Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21(1 et 2), 151-178.
- Cavanagh, M. et Langevin. (2010) The Quality of French Minority Students' Fictional Texts: A Study on the Influence of a Preferential Cognitive Style and Writing Strategy Scaffolding. *Language, Culture and Curriculum*, 23, 71-87.
- CMEC. (2004). Résultats pancanadiens des élèves francophones en milieu minoritaire au programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS). Rapport analytique. Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, Toronto, (Canada).
- Flower, J. L. (1993). *Problem-Solving Strategies for Writing* (4e éd.). New York : Harcourt Brace Jovanovich (1<sup>re</sup> éd. 1981).
- Hayes, J. (1995). Un nouveau modèle du processus d'écriture. In J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (dir.), *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (p. 49-72). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Hayes, J. (1998). Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction. In A. Piolat et A. Péliissier (dir.), *Rédaction de textes. Approche cognitive* (p. 51-101). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Hayes, J. (2004). What triggers revision ? In L. Allal. Chanquoy et P. Largy (dir.), *Volume 13, Revision : Cognitive and instructional processes* (p. 9-20). Boston : Kluwer.
- Johnson, R. B., et Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Johnson, B., et Turner, L. A. (2003). Data collection strategies in mixed methods research. Dans A. Tashakkori et C. Teddlie (dir.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (p. 297-319). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Pinard, R., Potvin, P., et Rousseau, R. (2004). Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation. *Recherches qualitatives*, 24, 58-80. Repéré à [http://www.recherchequalitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero24/24\\_Pinard\\_et\\_al.pdf](http://www.recherchequalitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero24/24_Pinard_et_al.pdf)
- Savoie-Zajc, L., et Karsenti, T. (2000). La méthodologie. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 127-140). Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.
- Tabachnick, B. G., et Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston, MA :Pearson.♦

# La pédagogie entrepreneuriale : le cas des écoles communautaires du Nouveau-Brunswick

Par Lise Gallant, agente de recherche et d'évaluation, Place aux compétences

### Mise en contexte

Depuis 2005, l'ensemble des écoles francophones du Nouveau-Brunswick emprunte le modèle de l'école communautaire qui vise que chaque enfant soit heureux de venir apprendre à l'école. Plus spécifiquement, le modèle de l'école communautaire du Nouveau-Brunswick cherche à développer, dès le primaire, une culture de l'apprentissage autonome et de l'esprit d'entreprendre au service des élèves, des familles, des partenaires et de la communauté. Selon ce modèle : « Il faut toute une communauté-école pour éduquer un enfant! » (MEDPE, 2011a).

L'un des moyens dont se sont dotées les écoles communautaires du Nouveau-Brunswick afin de développer l'autonomie et l'esprit d'entreprendre des élèves est la création de projets pédagogiques entrepreneuriaux. Ces projets visent à placer l'élève au cœur de ses apprentissages en l'amenant à jouer les rôles d'initiateur, de réalisateur et de gestionnaire d'un projet signifiant (MEDPE, 2011b). Parmi ces projets se trouvent, entre autres, la création et la vente de livres, la mise sur pied d'un service de collations santé, la réalisation de vidéos pour contrer l'intimidation ainsi que la semence et la récolte d'un jardin communautaire.

Afin de mieux connaître les effets qu'ont les projets pédagogiques entrepreneuriaux sur l'esprit d'entreprendre des élèves des écoles communautaires du Nouveau-Brunswick, une étude de faisabilité (Jbilou *et al.*, 2015) a été réalisée lors de l'année scolaire 2014-2015 grâce à une collaboration entre Place aux compétences<sup>1</sup> et Jalila Jbilou, professeure

<sup>1</sup> Place aux compétences est un organisme sans but lucratif qui gère un fonds d'appui pour le développement de la culture entrepreneurial dans les écoles communautaires du Nouveau-Brunswick.

et chercheuse à l'Université de Moncton. L'étude de faisabilité visait principalement à évaluer dans quelle mesure les élèves qui participent à des projets pédagogiques entrepreneuriaux développent la compétence « s'entreprendre » ainsi que des qualités et des attitudes entrepreneuriales, comme décrites par le profil de sortie des écoles communautaires du Nouveau-Brunswick (MEDPE, 2011b).

### Méthodologie

À l'aide d'un questionnaire développé et validé par l'équipe ayant piloté cette étude évaluative, les élèves de la 6<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année qui ont participé à au moins un projet pédagogique entrepreneurial durant l'année scolaire 2013-2014 ont été sondés par l'entremise de questions à choix de réponses et d'une question ouverte.

### Résultats

Au total, 512 élèves des écoles communautaires du Nouveau-Brunswick ont répondu au questionnaire. De manière générale, les élèves déclarent avoir acquis un haut niveau de la compétence « s'entreprendre » et des qualités et des attitudes entrepreneuriales visées.

En effet, 86 % des élèves indiquent qu'ils sont en accord avec le fait qu'ils ont développé la compétence « s'entreprendre » dans le cadre d'un projet pédagogique entrepreneurial. Par ailleurs, les élèves déclarent également qu'ils sont en accord avec le fait qu'ils ont développé les qualités entrepreneuriales suivantes dans le cadre d'un projet : leadership (81,7 %), esprit d'équipe (90,8 %), confiance en soi (84,8 %), sens des responsabilités (93,0 %) et sens de l'organisation (81,9 %). De plus, les élèves ayant participé à ces projets déclarent une

haute réceptivité à l'innovation (86,4 %), une importante implication dans les activités d'engagement offertes en milieu scolaire ou communautaire (81,1 %), une fierté culturelle francophone (92,1 %) et une grande utilisation du français dans leur vie quotidienne (93 %), soit les attitudes entrepreneuriales évaluées dans le cadre de l'étude.

Dans la même veine, l'analyse thématique de contenu de la question ouverte du questionnaire a permis d'identifier des thèmes émergents liés à la participation à un projet pédagogique entrepreneurial par les élèves tels que l'acquisition de nouvelles connaissances, l'amélioration des capacités d'expression, le fait d'avoir du plaisir ainsi que des thèmes récurrents tels l'esprit d'équipe, la confiance en soi et la découverte de soi.

### Conclusion

Cette première étude dresse un bilan favorable des effets des projets pédagogiques entrepreneuriaux chez les élèves des écoles communautaires du

Nouveau-Brunswick. Par le biais d'expériences entrepreneuriales concrètes, ces élèves font des apprentissages leur permettant de développer des compétences, des qualités et des attitudes essentielles à leur cheminement vie-carrière.

### Références

Jbilou, J., Jates, C., Gallant, L., Washburn, N., Poitras, A. et Caron, J.-L. (2015). *Évaluation des effets des projets pédagogiques entrepreneuriaux sur l'esprit d'entreprendre : une étude de faisabilité au sein des écoles francophones du Nouveau-Brunswick*. Moncton, NB : Université de Moncton.

Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (MEDPE; 2011a). *Écoles communautaires du Nouveau-Brunswick (ECNB) : Synthèse générale* [En ligne]. Disponible : <http://www.gnb.ca/0000/publications/CommEcoleFran/ECNBSyntheseGeneraleEtProfilDeSortie.pdf>

Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (MEDPE; 2011b). *Écoles communautaires du Nouveau-Brunswick (ECNB) : Profil de sortie - Définitions* [En ligne]. Disponible : <http://www.gnb.ca/0000/publications/CommEcoleFran/ECNBProfilDeSortie-d%C3%A9finitions.pdf> ♦



# ACCÈS esprits ouverts – NB : une stratégie de recherche axée sur le patient pour les jeunes Canadiens ayant recours aux services en santé mentale

Par Christian Whalen, Bureau du défenseur des enfants et de la jeunesse du Nouveau-Brunswick

En février 2013, les Instituts de recherche en santé du Canada (IRSC) et la Fondation Graham Boeckh annonçaient en grande pompe le premier des grands octrois canadiens de la Stratégie de recherche axée sur le patient (SRAP). Le programme TRAM offre 25 millions de dollars sur cinq ans pour développer un réseau canadien de transfert des connaissances afin d'améliorer la livraison de services et le rétablissement de jeunes patients en santé mentale, âgés de 11 à 25 ans.

En mai 2014, l'octroi fut accordé au réseau *ACCÈS-esprits ouverts*, sous la direction du Dr Ashok Malla, chercheur à l'Hôpital Douglas de l'Université McGill, à Montréal. Ce réseau national est constitué de douze sites à travers le pays, en régions urbaines et rurales, y compris en milieu autochtone et dans les communautés éloignées du Grand Nord canadien. À l'intérieur de ce réseau, la province du Nouveau-Brunswick constitue un site de démonstration provincial où une véritable transformation des services en santé mentale auprès des jeunes devra s'opérer au cours des cinq prochaines années.

Le programme TRAM fut établi afin de contrer le manque d'accès aux services de santé mentale pour les jeunes Canadiens. La maladie mentale touche près d'un Canadien sur cinq, mais 75 % des problèmes de santé mentale se manifestent avant l'âge de 25 ans. Même si les jeunes ont de loin la plus grande incidence de problèmes de santé mentale, ils ont aussi le moins d'accès aux soins. Ce problème n'est pas unique au Canada et se pose dans bien d'autres pays développés. Étonnamment, le service est le plus faible là où il devrait être le plus fort. La Stratégie de recherche axée sur le patient *ACCÈS* vise à changer cela.

La théorie du changement de l'équipe *ACCÈS esprits ouverts – NB* mise sur les quatre éléments de la transformation nationale ainsi que sur les éléments d'une transformation de service provinciale déjà en cours. Le programme national vise à: 1) améliorer le dépistage de problèmes de santé mentale dès qu'ils se manifestent; 2) permettre l'accès rapide au système sans aiguillage; 3) permettre les bonnes interventions au bon moment selon les preuves et le dossier du patient; 4) assurer la continuité des services en éliminant les problèmes liés au transfert de dossiers entre les systèmes de santé mentale adolescent et adulte.

L'équipe *ACCÈS esprits ouverts - NB* visera à atteindre ces objectifs en tenant en compte aussi des vecteurs de changement provinciaux en cours, tels la prestation des services intégrés, la déjudiciarisation des dossiers de justice pénale adolescents, le développement d'un centre d'excellence pour le traitement des jeunes à besoins complexes, un réseau d'excellence provincial encadrant tous ces services, appuyé par une nouvelle chaire de recherche en santé mentale adolescente à l'Université de Moncton.

Les critères de sélection du programme des IRSC insistent, comme dans les autres programmes SRAP, sur la nécessité de mettre le patient au cœur de la recherche-action. Le réseau national de transfert des connaissances que développe *ACCÈS esprits ouverts* est constitué de chercheurs, de jeunes, de leurs familles, d'experts cliniques et des responsables des politiques et des programmes. Au Nouveau-Brunswick, la structure de gouverne du projet assure la participation de tous ces secteurs, dans une approche interdisciplinaire.

Dans un modèle de service axé sur le rétablissement, le progrès clinique dépend principalement du patient, mais le jeune est encadré par sa famille, ses proches, ses pairs et par une équipe clinique interdisciplinaire. Participent à cette équipe non seulement les intervenants du système de santé (psychiatres, psychologues, pédiatres, omnipraticiens et équipe de soins primaires de la santé, infirmiers, diététiciens, conseillers en santé mentale, etc.), mais aussi toute l'équipe multisectorielle et interdisciplinaire impliquée dans la livraison de services auprès du jeune (enseignants, travailleurs sociaux, agents correctionnels, agents de la paix, intervenants communautaires, entraîneurs, etc.).

Autour de cet encadrement du microsystème et du méso-système du patient, *ACCÈS esprits ouvert – NB* conçoit et met un accent particulier sur les droits humains fondamentaux des enfants et des jeunes. *ACCÈS esprits ouverts – NB* formera les enfants et les jeunes à prendre conscience de leurs droits et de ceux de leurs pairs en tant que citoyens à part entière. L'intervention part du principe que ces patients sont imbus de la même dignité et valeur humaine que tout autre membre de la société sans égards à l'âge, à la race, au handicap physique ou mental, au statut autochtone, à la condition sociale ou tout autre statut particulier ou motif de discrimination. Le patient devient agent autonome de son rétablissement sachant que cette dignité humaine égale lui est reconnue.

Les équipes d'intervenants seront formées à concevoir leur rôle non seulement en tant que cliniciens ou prestataires de services, mais aussi en tant que détenteurs d'obligations juridiques envers des ayant droits. L'approche interdisciplinaire de la résolution d'enjeux sociaux telle la pénurie de services auprès des jeunes patients en santé mentale permet ainsi de concevoir le problème autrement que comme un défi propre aux services de la santé : il s'agit aussi de reconnaître l'inégalité de fait que font perdurer nos vieilles approches et le devoir qui nous incombe afin de combler l'écart de services. Cette approche fondée sur les droits informe aussi notre

stratégie en milieu autochtone, où les interventions menées seront culturellement sécuritaires et appropriées, fondées aussi sur des approches traditionnelles et des interventions de santé propres aux communautés culturelles intéressées.

L'intervention du programme de recherche-action *ACCÈS esprits ouverts-NB* est basée sur trois grands axes d'action : 1) la formation d'équipes multisectorielles au dépistage et à l'intervention précoce basée sur les forces; 2) la mise en œuvre de centres d'accès jeunesse avec encadrement clinique et par les pairs; et 3) la déstigmatisation et l'amélioration des suivis au moyen des technologies de l'information et des communications et de la santé mentale électronique.

Ces trois grands axes d'intervention seront présents à travers les douze sites du projet au pays. Les efforts de formation seront dirigés vers l'ensemble des acteurs de terrain afin de s'assurer que peu importe la porte de secours essayé, le jeune avec des besoins en santé mentale pourra être dirigé spontanément vers les services appropriés. Également, la formation visera les soins cliniques afin de s'assurer que les jeunes reçoivent la bonne intensité de service avec des interventions utiles, partout au Nouveau-Brunswick.

L'établissement de centres d'accès jeunesse parsemés à travers le territoire provincial sera au cœur de la démarche pour déstigmatiser la recherche d'appuis et de services en santé mentale et pour mettre les jeunes responsables de leur démarche vers le rétablissement. Ces cafés de jeunes ou centres d'accès seront basés sur des pratiques prometteuses à l'échelle mondiale, comme *Jigsaw* en Irlande ou *HeadSpace* en Australie, et viseront à offrir un lieu d'échange et d'information à toute jeune personne ayant un questionnement face à son état de santé mentale. Le service sera libre d'accès, disponible en communauté, orienté vers les jeunes de 15 à 25 ans, facile d'approche dans un environnement géré par les pairs avec une gamme de services déterminés par les pairs, mais où un certain

encadrement clinique ainsi qu'un mentorat par les pairs sera disponible.

Enfin pour rejoindre un plus grand nombre de jeunes et pour mieux encadrer les patients identifiés par les efforts de dépistage et les centres d'accès, des ressources en ligne et sur médias sociaux seront développées pour faciliter l'obtention de services cliniques et l'engagement du jeune dans son plan de rétablissement.

Le projet de recherche-action innove aussi en raison de son approche de l'évaluation. Plusieurs des douze sites du projet national participent à une évaluation contrôlée randomisée, mais le site provincial au Nouveau-Brunswick, en tant que site de démonstration provincial, mesurera l'ampleur de la transformation des services envisagée dans le contexte de toute la transformation provinciale en cours dans ce secteur en misant sur les facteurs et les indicateurs de mieux-être des enfants et des jeunes qui constituent les objectifs ultimes du programme. Nous souhaitons donc voir en fin de parcours une réduction du nombre de patients en santé mentale traités en urgence, une hausse des facteurs de résilience notés chez la population étudiante globale, au plan, par exemple, des indicateurs d'attachement à une communauté à l'écoute de leur état de santé, de

leur sentiment d'appartenance communautaire, ou de la réduction de l'incidence rapportée de comportements automutilateurs ou de tentatives de suicide.

L'approche est innovatrice, pancanadienne et s'inspire du programme d'action mondiale revendiqué par les jeunes eux-mêmes pour une amélioration des services de santé mentale aux adolescents et aux jeunes adultes. *ACCÈS esprits ouverts-NB* est cofinancé à plus de 5 millions de dollars sur cinq ans par le projet national, la Fondation de recherche en santé du Nouveau-Brunswick et des bailleurs de fonds du secteur privé. Ann Beaton est la chercheuse principale responsable du projet, Gisèle Maillet, directrice de la santé mentale et du traitement des dépendances au ministère de la Santé préside le comité de gouverne du projet provincial, le Surintendant Rick Shaw de la GRC préside le comité exécutif, Christian Whalen, Défenseur adjoint au Bureau du Défenseur des enfants et de la jeunesse est secrétaire du projet et responsable du projet en liaison avec le comité exécutif du projet national. Enfin l'évaluation de ce projet de recherche-action est copilotée par le Dr Jimmy Bourque et par Michelina Mancuso, Directrice de l'évaluation et de la recherche au Conseil de la Santé du Nouveau-Brunswick.♦



# QSR NVivo : de l'analyse de données qualitatives à la revue des écrits scientifiques

Par Danielle Doucet, M.A.Ps. , Agente de recherche, CRDE

### Un aperçu du logiciel

*QSR NVivo* est un logiciel destiné à l'analyse de données qualitatives. Bien que l'analyse qualitative ne puisse être effectuée que par le chercheur lui-même, le logiciel facilite grandement l'accomplissement de cette tâche en permettant au chercheur d'évoluer avec aisance dans l'identification de codes et de thématiques ainsi que l'organisation de l'information. L'efficacité et la rigueur sont hautement favorisées et la communication des résultats s'en trouve aussi grandement simplifiée (Bazeley et Jackson, 2013).

La première version du logiciel, appelée *NUD\*IST* (pour *Non-numerical, Unstructured Data Indexing, Searching and Theorizing*) remonte à 1981 (QSR International, 2015). Plutôt que de faire suite à une étude de marché, le logiciel émerge directement des besoins d'une chercheuse. En effet, c'est le professeur d'informatique Tom Richards de l'Université *La Trobe*, en Australie qui a développé le logiciel pour répondre aux besoins de la professeure et chercheuse Lyn Richards. *QSR NVivo* est donc très centré sur les besoins des utilisateurs. Le logiciel a par la suite évolué et a été renommé *NVivo*, un jeu de mots que l'on peut associer au terme latin *in vivo*, qui signifie « au sein du vivant », en comparaison avec *in vitro*, qui signifie « dans le verre », ou dans un laboratoire. Ainsi, les données sont générées directement de la source (typiquement, les individus interrogés).

Grâce à *QSR NVivo*, il est possible d'analyser non seulement du texte en format *Word*, mais aussi des documents en format *PDF*, des pages web et même de l'information provenant de médias sociaux.

Grâce à *QSR NVivo*, il est possible d'analyser non seulement du texte en format *Word*, mais aussi des documents en format *PDF*, des pages web et même de l'information provenant de médias sociaux. La compagnie *QSR International*, qui chapeaute le logiciel, a de plus établi un partenariat avec l'entreprise *SurveyMonkey*, spécialisée dans l'administration de sondages en ligne. De cette façon, les chercheurs sont en mesure de télécharger et d'analyser les questions ouvertes de *SurveyMonkey* à partir de *QSR NVivo* (Mr Web, 2013). Plusieurs autres fonctions ont été ajoutées au logiciel, mais les fonctionnalités initiales de base suffisent aux fins de l'analyse qualitative. Il ne s'avère donc aucunement nécessaire de maîtriser ces autres fonctions pour effectuer des analyses qualitatives avec le logiciel, d'où l'importance de ne pas se laisser intimider si l'on souhaite apprendre à utiliser *QSR NVivo*. Par ailleurs, les chercheurs sont aussi en mesure d'effectuer des requêtes, c'est-à-dire de rechercher une thématique ou un mot en particulier et ses synonymes dans le texte. De surcroît, le logiciel se prête aussi bien à l'analyse du discours, la théorisation enracinée, l'ethnographie et à la phénoménologie qu'aux méthodes de recherche mixtes (Bazeley et Jackson, 2013). L'une des versions du logiciel permet même aux chercheurs de travailler en équipe sur un projet en temps réel et de facilement retracer le travail accompli par d'autres membres de l'équipe.

Le fonctionnement du logiciel peut se résumer comme suit : il s'agit d'importer des données textuelles, de créer des codes (ou thèmes) et de les catégoriser. Le logiciel permet aussi la rédaction de notes (appelés Mémos) au sujet de nos réflexions d'analyse. Pour chaque code qui est créé, il s'agit de le lier à l'extrait en question avec la fonction "encoder". Lorsqu'il s'agit d'avoir un aperçu visuel du travail effectué ou de rédiger un rapport, il suffit

de sélectionner l'un des codes créés et la liste de tous les extraits qui ont été associés à ce code s'affiche.

### QSR NVivo, aussi pour les chercheurs d'approche quantitative?

En plus d'être hautement utile pour la recherche qualitative, la recherche mixte et l'évaluation de programme, même les chercheurs qui se considèrent plutôt d'approche quantitative peuvent grandement bénéficier du logiciel *QSR NVivo*. En effet, plusieurs des principes de la revue des écrits scientifiques ressemblent à ceux de l'analyse qualitative, soit lire, commenter, identifier des citations, des thèmes, des contradictions, etc. (di Gregorio, 2000).

Il va sans dire qu'effectuer une revue des écrits scientifiques de manière efficace demande une dose considérable d'organisation. Le logiciel *QSR NVivo* peut venir en aide aux chercheurs en leur permettant d'importer des articles scientifiques en format *PDF* et ainsi de rassembler toute l'information en un seul endroit, d'organiser les textes, d'identifier des thèmes et de catégoriser. Les chercheurs sont en mesure de prendre des notes et de les lier directement aux codes et thèmes. Par exemple, il est possible de prendre des notes au sujet de ses critiques ou de résumer des propos. Toute l'information reliée à un thème est regroupée. Une quantité considérable de temps est ainsi épargnée. En effet, lorsque le chercheur enclenche l'étape de la rédaction, il lui suffit

d'afficher toute l'information qui se retrouve sous un même thème (extraits, notes personnelles, etc.) et de procéder à l'écriture.

Enfin, une version d'essai gratuite du logiciel *QSR NVivo* peut être téléchargée à <http://www.qsrinternational.com/>. La version 11, soit la plus récente, est disponible depuis quelques mois. De plus, le CRDE offre des formations individuelles de base sur l'utilisation du logiciel *QSR NVivo*. Si vous souhaitez recevoir une formation, veuillez communiquer avec nous au 858-4277 ou à [crde@umoncton.ca](mailto:crde@umoncton.ca).

### Références

- Bazeley, P. & Jackson, K. (2013). *Qualitative Data Analysis with NVivo* (Sec. Ed.). Sage Publications.
- di Gregorio, S. (2000). *Using NVivo for Your Literature Review*. Paper presented at Strategies in Qualitative Research: Issues and Results from Analysis using QSR NVivo and Nud\*ist conference at the Institute of Education, London.
- Mr Web (2013). *QSR Links NVivo with SurveyMonkey*. Consulté en ligne le 2 novembre 2015. <http://www.mrweb.com/drno/news17889.htm>
- QSR International. *Our History*. Consulté en ligne le 2 novembre 2015. <http://www.qsrinternational.com/About-Us/history> ♦



# AILLEURS EN ÉDUCATION

## L'e-portfolio, un outil pour l'éducation à l'orientation

Par Ali Hamdi, Université de Tunis

L'e-portfolio est encore peu répandu dans la population des apprenants, même si de plus en plus d'institutions scolaires et universitaires l'adoptent. Or, cet outil semble répondre aux besoins générés par les nouvelles façons de penser la formation et le partage des connaissances, à travers une collecte et une organisation d'informations authentiques qui illustrent un bilan des compétences et des talents et qui permettent de faire le point sur les motivations et les aptitudes en vue de délimiter et bâtir le projet professionnel. L'éducation à l'orientation mériterait d'être mentionnée dans tous les textes officiels pour qu'elle prenne aujourd'hui une place plus développée dans la construction du projet d'orientation. La capacité à entreprendre un choix de carrière doit être clairement spécifiée comme une des compétences nécessaires pour tout élève en fin de scolarité obligatoire. Elle doit mettre l'accent sur la prise en charge, par l'apprenant, de son orientation et de son choix en participant activement à la construction de connaissances sur les métiers et à la réflexion sur lui-même, sa personnalité, ses goûts, ses possibilités d'orientation comme un acteur de son parcours.

### Bilan des compétences

Compétences, identité et attitude réflexive s'appuient sur des savoirs multiples et comportent plusieurs dimensions, cognitive, affective, sociale, culturelle et praxéologique. Berzonsky (2003) postule que les « individus jouent un rôle, tant dans la construction de ce qu'ils pensent être que de la réalité dans laquelle ils vivent. Ce sont les interprétations personnelles des expériences et non les événements en eux-mêmes qui constituent la réalité d'une personne » (p. 239). En outre, l'environnement professionnel, à quelques exceptions, évolue de manière particulièrement rapide, voire brutale : les métiers qui recrutaient le plus aujourd'hui

n'existaient pas encore en 2000 et la question de l'orientation ne peut définitivement plus se conjuguer au singulier avec un choix d'une profession pour la vie. De nouvelles compétences sont nécessaires pour faire face à l'imprévu et à la complexité. La formation initiale nous y prépare mal, car elle est surtout centrée sur la transmission de savoirs. Néanmoins, être compétent aujourd'hui pourrait vouloir dire tisser des liens avec de multiples savoirs et savoir-faire, car le développement de compétences ne suffit plus s'il ne permet pas parallèlement une réflexion sur soi en vue de se voir en *plus clair* en adoptant une démarche personnelle volontaire et interactive qui demande un engagement.

**...la question de l'orientation  
ne peut définitivement plus  
se conjuguer au singulier  
avec un choix d'une  
profession pour la vie.**

### Des exercices de mise en situation en connaissance de soi

Nous ignorons parfois trop de nous-mêmes et nous avons beaucoup à gagner de ces territoires inexplorés, parfois inattendus, qui sont sans doute des outils favorables pour atteindre nos objectifs et mener à bien nos projets. Il y a de multiples aspects de nous-mêmes à explorer pour mettre nos talents, nos motivations, nos potentialités et nos mécanismes de réussite à notre service dans le processus d'orientation. Il faut, en revanche, savoir admettre nos limites en vue de les dépasser et de les tenir en compte dans nos stratégies. Généralement, ce que nous savons de nos opinions, idées, goûts, potentialités, principes, croyances et valeurs reste

superficiel. Nous agissons sans avoir pleinement conscience de ce qui nous motive, de la part du conditionnement et du libre arbitre dans nos comportements et décisions, comme nous pouvons avoir du mal à accepter nos qualités et nos faiblesses. L'image que l'autre nous renvoie est alors déformée et ce que nous recevons en retour correspondant à cette image, et pas à nous. De ce fait, bien se connaître, c'est découvrir notre place dans les groupes auxquels nous appartenons, ce qui nous motive, détermine et conditionne nos actions, nos choix, nos états d'esprit, nos mécanismes internes, nos modes de fonctionnement, notre personnalité et notre estime de soi. Bien que centrée sur l'individu, la connaissance de soi ne doit cependant pas négliger les aspects sociaux en favorisant l'interaction entre le sujet et les environnements professionnel, culturel et de formation, avec leurs ressources et leurs exigences.

### Découvrir le monde du travail et bâtir des formations adéquates

Nous le savons depuis longtemps les diplômés ayant reçu un enseignement qui reste la plupart du temps théorique, avec rarement confrontation à la réalité du monde de l'entreprise, sortent démunis de plusieurs compétences professionnelles et ont du mal à s'adapter aux nouvelles réalités. Ils sont surpris de cet univers caractérisé par de nouveaux rapports hiérarchiques, des relations humaines différentes, etc. et vivent une transition difficile, source de stress et de remises en question. Ils se sentent désarmés et réalisent rapidement la différence entre le professeur et le supérieur : l'un est là pour former, l'autre pour diriger. Dans cet ordre d'idée, la connaissance de soi, notamment de ses réactions face à la complexité, est une des conditions de l'adaptation au monde du travail : il s'agit d'identifier ses ressources et d'anticiper ses stratégies. Il serait opportun qu'outre les cours théoriques, l'éducation à l'orientation propose des réflexions pratiques et thématiques liées à l'environnement professionnel et au travail en vue de découvrir les métiers ou simplement de se frotter

aux réalités du monde du travail. L'immersion en entreprise permet aux apprenants et aux demandeurs d'emplois d'effectuer un projet professionnel, de confirmer un projet de formation et d'enclencher une stratégie.

Hélas, l'univers professionnel est devenu de plus en plus évolutif et incertain et il nous semble intéressant de changer de paradigme pour concilier l'histoire de vie de l'individu et l'évolution rapide de la société. Pour ce faire, il paraît particulièrement intéressant, dans le cadre d'un accompagnement de carrière, non seulement d'inviter l'apprenant à réfléchir à partir des représentations qu'il se fait des différents métiers, mais bien de l'inviter à revisiter son histoire personnelle au travers des diverses expériences qui ont jalonné son chemin pour en tirer un enseignement sur ce qui pourrait constituer précisément la suite de cette histoire en terme d'activités professionnelles.

### Conclusion

Nous considérons le bilan des compétences comme un processus dynamique au cours duquel les ressources mobilisées par l'apprenant, bénéficiant d'un accompagnement éducatif adéquat, sont ajustées autour de la réorganisation des rapports à la situation. L'e-portfolio apparaît donc bien comme un moyen de viser les compétences à différents niveaux tant pour les élèves que pour les demandeurs d'emploi. L'évolution et le développement des usages des technologies de l'information et de la communication, notamment en enseignement, portent un éclairage sur les pratiques innovantes dans la gestion du parcours social et professionnel de l'apprenant qui pourrait s'organiser autour des trois phases du bilan, à savoir :

- Une phase initiale destinée à confirmer l'engagement de l'apprenant et à s'informer sur les conditions de déroulement du bilan.
- Une phase d'investigation permettant à l'apprenant de mener une réflexion sur soi pour identifier et analyser ses motivations et

ses intérêts, de préciser ses compétences et de déterminer ses possibilités d'évolution et de formation.

- Une phase finale permettant la prise de connaissance des éléments recueillis dans la phase d'investigation et de préciser les projets de formation et son choix.

### Références

- Astolfi, J.-P. (1996). Mettre l'élève au centre, oui, mais au centre de quoi ?, dans Sens du travail scolaire et construction des savoirs : quelle place pour les enseignants ? Quelle place pour les élèves ?, *Actes du Forum 1995 de l'enseignement primaire* (p. 11-32), Genève, Département de l'instruction publique.
- Berzonsky, M. (2003). The structure of identity: Commentary on Jane Kroger's view of identity status transitions. *Identity. An International Journal of Theory and Research*, 3, 231-245.
- Cohen-Scali, V. et Guichard, J. (2008). L'identité : perspectives développementales. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37(3), 321-345.
- Hamdi, A. (2010). *Éducation à l'orientation et TIC*. Berlin : Éditions universitaires européennes.
- Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Former à l'action, est-ce possible ?*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.♦



## Conceptions d'enseignants marocains relatives à l'éducation alimentaire

Par Selmaoui Sabah<sup>1-2</sup>, Agoram Boujemaa<sup>1-2</sup>, Alami Anouar<sup>2</sup>, Ait Yahia Fatima Ezzahra<sup>1</sup>, Razouki Abdelaziz<sup>1</sup>, Aarfaoui Mustafa<sup>1</sup> et Khzami Salah-Eddine<sup>1-2</sup>

1- EREF, ENS, Université Cadi Ayyad, Marrakech, Maroc

2- LIRDST, Faculté des Sciences Dhar El Marhaz, Fès, Maroc

### Problématique

L'éducation à l'alimentation (EA) constitue l'un des volets de l'éducation à la santé (ES) puisqu'elle est sujet de plusieurs études et programmes mobilisés par des organisations mondiales telles que l'OMS et FAO. Ce n'est d'ailleurs pas étonnant, puisque l'alimentation est une condition essentielle pour la croissance physique, mentale et psychoaffective aussi bien pour l'enfant que pour l'adulte. Elle constitue un déterminant majeur de la santé et un facteur clé pour le développement d'un pays (Ministère de la Santé du Maroc, 2011).

Former au mieux tous les jeunes, dans un contexte social complexe et changeant, nécessite un réajustement constant des pratiques. Dans cette perspective s'insère l'indispensabilité de l'école, qui intervient sûrement dans l'adoption de certains comportements alimentaires et l'abandon d'autres chez les élèves. Et comme l'enseignant constitue un maillon fort de la transposition didactique, il pourrait influencer cette transposition par ses conceptions, ses valeurs et ses pratiques. Dans ce cadre, nous nous sommes intéressés, dans cette étude, à déterminer les conceptions des enseignantes et des enseignants relatives à l'EA en répondant à la question suivante : Quelles sont les conceptions d'enseignantes et enseignants marocains relatives à l'EA ?

### Méthodologie

Nous avons choisi comme outil d'investigation un questionnaire adressé au personnel enseignant en exercice dans des établissements publics des trois niveaux scolaires : primaire, collège et lycée. Nous avons analysé les résultats concernant la définition de l'EA.

Les définitions de l'EA recueillies ont été catégorisées en fonction des deux conceptions relatives à la santé :

- Le modèle biomédicale (BM) focalisé sur les maladies et la prévention, dans une perspective réductionniste de cause à effet, avec des informations à propos des maladies, comment les traiter et comment les éviter (Leininger, 1984).
- Le modèle de la promotion de la santé (PS), défini par la Charte d'Ottawa (1986) comme un processus qui confère aux populations le moyen d'assurer un plus grand contrôle sur leur propre santé et d'améliorer celle-ci.

Pour chaque modèle de la santé, il y a des indicateurs qui permettent de le déceler à travers le discours utilisé dans les définitions données par les enseignants.

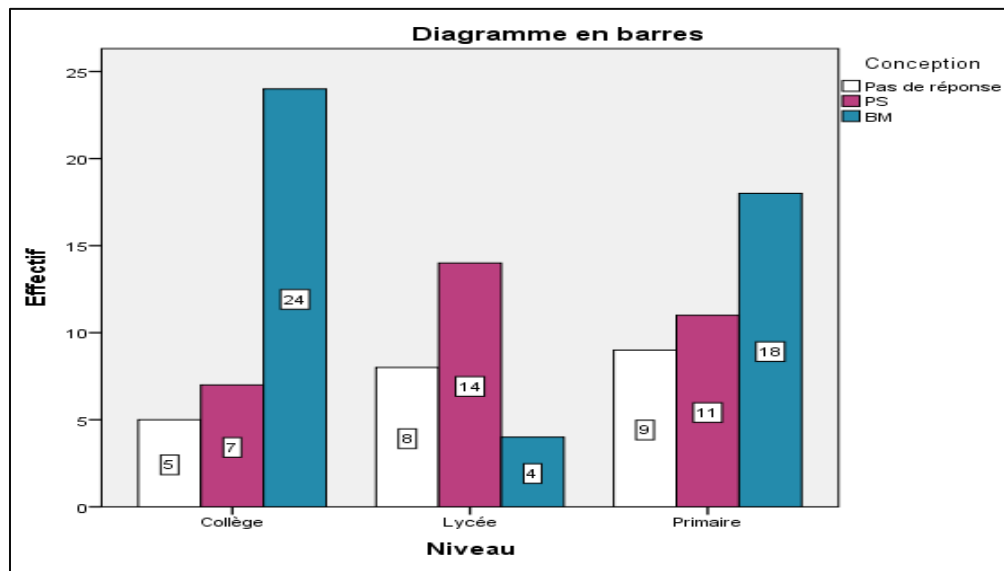


Figure 1 : L'effectif enseignant en fonction de la conception de la définition de l'EA

La plupart des enseignants (46%), dont la majorité fait partie du collège et du primaire (42%), ont donné des définitions qui reflètent une conception BM, par exemple :

*-L'EA est la nécessité de connaître ce qu'on doit consommer pour qu'on puisse vivre sans maladies.*

*-L'EA est l'éducation du citoyen sur les aliments qu'il doit consommer sans exagération, pour ne pas tomber malade comme l'obésité et le diabète.*

Trente-deux pourcents des enseignants, dont la majorité fait partie du cycle qualifiant (14%), ont donné des définitions qui adoptent la PS comme conception :

*-L'EA permet de développer chez les citoyens une responsabilité de choisir les aliments convenables pour la construction d'un corps en bonne santé, ce qui lui permet d'être actif et productif.*

*-L'EA est un ensemble de concepts et de connaissances qu'on doit connaître et adopter sous forme de comportements, pour obtenir une stabilité psychique et corporelle permettant de vivre en bonne santé et d'être actif tout au long de la vie.*

Vingt-deux pourcents des enseignants n'ont pas donné une définition à l'EA.

L'association entre les conceptions adoptées par les enseignants dans leurs définitions et le niveau enseigné est statistiquement significative. Cette significativité pourrait être due au niveau d'études des enseignants de chaque niveau scolaire : plus l'enseignant a un niveau d'étude élevé, plus il adopte la conception PS.

### Discussion des résultats

La conception des enseignantes et enseignants marocains du lycée relative à l'éducation alimentaire s'exprime le plus souvent par l'adoption de l'approche PS, alors que ceux du primaire et du cycle

secondaire collégial adoptent une approche BM dans leurs définitions. Ceci pourrait être en relation avec le niveau d'étude des enseignants de chaque niveau scolaire, puisque dans le primaire et le cycle secondaire collégial, ce sont des enseignants bacheliers qui prédominent, alors que pour le cycle secondaire qualifiant, ce sont les licenciés (Bac+3 ans) et les débauchés de l'École Normale Supérieure (Bac+4 ans) qui prédominent.

Mais il ne faut pas oublier que les valeurs personnelles des enseignants pourraient influencer leurs conceptions à l'égard de l'éducation alimentaire selon le modèle KVP proposé par Clément (2004, 2006). Selon ce modèle, toute conception peut être analysée comme interaction entre ces trois pôles : savoirs scientifiques (K), valeurs (V) dans un sens très large (opinions, convictions, représentations sociales, croyances, idéologies) et pratiques sociales (P), professionnelles, familiales, citoyennes.

### Références

- Clément, P. (2006). Didactic Transposition and KVP Model: Conceptions as Interactions Between Scientific knowledge, Values and Social Practices, *Actes de l'ESERA Summer School. IEC Univ. Of Minho* ( p. 9-18), Braga , Portugal.
- Odile, S. (2011). L'éducation à la santé en milieu scolaire au Liban : d'une approche analytique biomédicale vers une perspective écologique biopsychosociale (Thèse). Université Saint-Joseph, Beyrouth.
- Clément, P. (2004). Science et idéologie : exemples en didactique et épistémologie de la biologie. *Actes du Colloque Sciences, médias et société. ENS-LSH* (p.53-69), Lyon. Repéré à <http://sciences-medias.ens-lsh.fr>.
- Leininger, M. (1984). Transcultural nursing : An overview. *Nursing outlook*, 32(2),. 72-73
- Ministère de la santé du Maroc (2011)., *La stratégie nationale de la nutrition 2011-2019*. Unicef, Repéré à [http://www.unicef.org/morocco/french/Strategie\\_Nationale\\_de\\_Nutrition\\_.pdf](http://www.unicef.org/morocco/french/Strategie_Nationale_de_Nutrition_.pdf).
- WHO (1986). Ottawa Charter for Health Promotion. In First International Conference on Health Promotion. Ottawa, WHO/HPR/HEP/95.1. ♦



# Comment remédier au problème du manque de matériel scientifique dans les laboratoires marocains : cas de l'électricité

Par Chekour Mohammed, Laafou Mohamed, Janati-Idrissi Rachid, Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Ingénierie Pédagogique, École Normale Supérieure de Tétouan, Maroc

### 1. Introduction et cadre théorique

La physique est une science expérimentale et doit être enseignée comme telle (Kane, 2011). En effet, l'expérience est le point de départ vers la recherche et le savoir : elle permet l'observation des phénomènes, la confirmation des hypothèses et la vérification des lois (Slaïmia, 2014). Dans les classes marocaines, les enseignants de physique passent moins de temps à faire des activités expérimentales et passent plus de temps à parler dans la classe. Ce constat est démontré dans une étude récente qui a conclu que 68 % des enseignants marocains de physique réalisent moins de 50 % des expériences programmées dans le manuel scolaire. De plus, seulement 23 % de ces expériences sont réalisées par l'enseignant et toute la classe (Chekour, Laafou et Janati-Idrissi, 2015a), ce qui montre que le rôle de ces élèves est limité à l'observation de la manipulation de leurs enseignants et à l'analyse des résultats de l'expérience. Ce manque d'activités expérimentales est dû, suivant la même étude, au manque de matériel scientifique au sein des laboratoires (Chekour et al., 2015a). Taylor et ses collègues ont montré que les expériences de laboratoire et les technologies éducatives sont des ressources précieuses pour motiver et faciliter la tâche cognitive des apprenants (Taylor, Williams, Sarquis et Poth, 1990). Or, ces technologies sont peu exploitées dans nos établissements scolaires et seulement 8 % des enseignants intègrent les TIC d'une façon régulière en classe (Alj et Benjelloun, 2013). Toutefois, la plupart des enseignants de science physique jugent que les simulations augmentent le rendement des élèves (Chekour, Laafou, Janati-Idrissi et Mahdi, 2014). Les élèves marocains éprouvent des difficultés majeures lors de l'acquisition des concepts en électricité. Ils

entretiennent des représentations naïves des notions d'intensité et de tension (Benseghir et Closset, 1993). Le manque d'activités expérimentales est la principale cause de l'introduction de fausses représentations chez les apprenants (Houssaini, Hassouni, Echalfi et Ziali, 2014).

### 2. La simulation : un outil technopédagogique prometteur

#### *La valeur ajoutée de la simulation*

La simulation numérique présente un intérêt considérable en électricité, car elle permet de simplifier les systèmes réels étudiés (Alessi et Trollip, 1991), de comprendre les phénomènes cachés (Gobin, Barka, Ferrieres et Grando, 2002), de motiver les apprenants (Chekour, Laafou et Janati-Idrissi, 2015b), de réaliser virtuellement les expériences inaccessibles à cause du manque ou de l'absence de matériel scientifique dans les laboratoires et de remédier au problème des expériences qui demande une longue durée de réalisation.

#### *Choix du simulateur*

Il y a une multitude de simulateurs destinés à l'éducation. Nous avons choisi le simulateur PSPICE parce qu'il est en harmonie avec nos objectifs et le contexte de notre public. En effet, PSPICE est un simulateur complet et simple à manipuler par les lycéens marocains (Chekour, Laafou et Janati-Idrissi, 2015c).

### 3. La démarche d'investigation

La démarche d'investigation est relativement récente pour l'enseignement de la physique. Elle s'inscrit dans le cadre d'apprentissage actif où l'apprenant est un chercheur capable de résoudre des problèmes. Trois buts principaux de la démarche d'investigation sont de faire face à la désaffection des élèves pour les études scientifiques (Rocard et al., 2007), d'augmenter leur autonomie et de donner la possibilité de choisir, d'argumenter et de discuter la validité de leurs résultats (Dumas-Carré et Weil-Barais, 1998).

La démarche d'investigation combine quatre caractéristiques principales (Grangeat, 2013) :

- une activité de résolution de problèmes ouverts;
- une part significative d'expérimentation et de recherche d'informations;
- une possibilité d'autorégulation des apprentissages, laissant plus d'autonomie aux élèves;
- un appui sur les débats scientifiques entre pairs.

### 4. Conclusion

Les expériences de laboratoires et les simulations virtuelles peuvent atteindre des objectifs similaires, tels que la découverte de la nature de la science, l'augmentation de l'intérêt des élèves pour les sciences, l'élévation de la compréhension conceptuelle et le développement des compétences d'investigation. Aussi, la démarche d'investigation peut être exploitée en présence d'un logiciel de simulation. En effet, les élèves, via un logiciel de simulation, peuvent facilement tester les expériences précédentes, évaluer leurs propres hypothèses en changeant les paramètres des phénomènes étudiés sans avoir besoin d'aucune réalisation matérielle. Ainsi, les enseignants peuvent proposer des projets qui visent la réalisation de certaines expériences

virtuelles afin d'encourager l'autonomie chez leurs élèves.

### Références

- Alessi, S. M. et et Trollip, S. R. (1991). *Computer-based instruction: Methods and development*. USA: Prentice Hall Professional Technical Reference. Repéré à <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=574643>
- Alj, O. et Benjelloun, N. (2013). Intégration des TIC dans l'enseignement des sciences physiques au Maroc dans le cadre du programme GENIE : difficultés et obstacles. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire (RITPU)*, 10(2), 38-48.
- Benseghir, A. et Closset, J.-L. (1993). Prégnance de l'explication électrostatique dans la construction du concept de circuit électrique: points de vue historique et didactique. Repéré à <http://documents.irevues.inist.fr/handle/2042/20183>
- Chekour, M., Laafou, M. et Janati-Idrissi, R. (2015a). Les facteurs influençant l'acquisition des concepts en électricité: cas des lycéens marocains. *Adjectif*
- Chekour, M., Laafou, M. et Janati-Idrissi, R. (2015b). Vers l'introduction du simulateur Pspice dans l'enseignement de l'électricité: Cas du Tronc commun Sciences. Repéré à <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a1505e.htm>
- Chekour, M., Laafou, M., Janati-Idrissi, R. et Mahdi, K. (2014). La valeur ajoutée de la formation continue en ligne des enseignants de sciences physiques dans le simulateur PSPICE. *frantice.net*. Repéré à <http://www.frantice.net/document.php?id=959>. ISSN 2110-5324
- Dumas-Carré, A. et Weil-Barais, A. (1998). Les interactions didactiques: Tutelle et/ou Médiation. *Tutelle et Médiation dans l'Éducation Scientifique (1-15)*. Berne: Peter Lang.
- Grangeat, M. (2013). Modéliser les enseignements scientifiques fondés sur les démarches d'investigation: développement des compétences professionnelles, apport du travail collectif. *Les enseignants de sciences face aux démarches d'investigation*, 155–184.
- Houssaini, W. I., Hassouni, T., Echalfi, F. et Ziali, F. (2014). Importance des expériences dans



l'enseignement et l'apprentissage du système nerveux au collège: étude de cas. *European Scientific Journal*, 10(28). Repéré à <http://ejournal.org/index.php/esj/article/view/4392>

- Kane, S. (2011). Les pratiques expérimentales au lycée- Regards croisés des enseignants et de leurs élèves. *Radisma, 1*. Reperé à [http://196.1.95.56/articles/saliou/article2\\_pratiques.pdf](http://196.1.95.56/articles/saliou/article2_pratiques.pdf)
- Rocard, M., Csermely, P., Jorde, D., Lenzen, D., Walberg-Henriksson, H. et Hemmo, V. (2007). L'enseignement scientifique aujourd'hui: une pédagogie renouvelée pour l'avenir de l'Europe. *Rapport du groupe d'experts sur l'enseignement des sciences de la direction générale de la recherche, unité «information et communication», Commission européenne*. Repéré à <http://ec.europa>

[eu/research/science-society/document\\_library/pdf\\_06/report-rocard-on-science-education\\_fr.pdf](http://eu/research/science-society/document_library/pdf_06/report-rocard-on-science-education_fr.pdf).

- Slaimia, M. M. (2014). *L'image de l'activité scientifique au travers de l'histoire de la dioptrique: élaboration et expérimentation d'une séquence d'enseignement pour la classe de seconde; rapport des enseignants tunisiens à l'enseignement des sciences et à l'innovation*. Université Paris Sud-Paris XI; Institut supérieur de l'éducation et de la formation continue (Tunis). Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00978508/>
- Taylor, B. A., Williams, J. P., Sarquis, J. L. et Poth, J. (1990). Teaching science with toys: a model program for inservice teacher enhancement. *Journal of Science Teacher Education*, 1(4), 70–73. ♦



## **L'enseignement/apprentissage de la géologie au Maroc : Cas de la théorie de la tectonique des plaques**

*Par Bidari Aziz, Madrane Mourad, Zerhane Rajae, Janati-Idrissi Rachid et Laafou Mohamed, Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Ingénierie Pédagogique (LIRIP), École Normale Supérieure, Université Abdelmalek Essaadi, Tétouan, Maroc*

L'apprentissage des sciences de la Terre ne passe plus uniquement par la simple acquisition de savoirs scientifiques figés, mais il peut se faire par la mise en place d'un problème qui sera le sujet d'un débat scientifique.

En effet la géologie possède la particularité d'être à la fois une science fonctionnaliste qui s'intéresse aux fonctionnements actuels de la Terre et une science historique qui vise la reconstruction du passé de la Terre (Orange, 2005). Ces dimensions fonctionnaliste et historique amènent Orange à distinguer entre des problèmes dynamiques de la planète et ceux de sa reconstruction historique lors de processus d'apprentissage. La tectonique des plaques, quant à elle, s'intéresse principalement aux mouvements des plaques et aux conséquences qui en découlent.

### **Comment se présente alors la théorie de la tectonique des plaques dans des classes marocaines ? Le cas des séismes.**

Pour répondre à cette question, nous avons réalisé une observation en classe. Il ne s'agit pas en fait d'un jugement ou d'une évaluation, mais plutôt d'une recherche qui vise les facteurs entravant l'apprentissage de la géologie. Selon cette observation, l'enseignante a débuté cette thématique des séismes et de leurs relations avec la tectonique des plaques par une petite introduction qui montre en principe les conséquences d'un tremblement de terre. Cette introduction a été suivie de trois questions. Traduite de l'arabe, l'introduction se lit comme suit : « les séismes sont sous forme de secousses ou d'une série de secousses puissantes de la surface du globe

terrestre et qui engendre des dégâts matériels et humaines. Ces secousses se propagent sous forme d'ondes dites ondes sismiques. Quelle est l'origine des séismes ? Comment enregistre-t-on les séismes ? Quelle relation existe-t-il entre les séismes et la théorie de la tectonique des plaques ?

Comme on le voit, la manière de poser ce type de questionnement cache implicitement les réponses attendues concernant la dynamique de la terre.

Une présentation de savoirs scolaires non liée aux questionnements et aux problématisations relatifs aux aspects scientifiques laisse penser que les sciences de la Terre constituent une suite de découvertes réalisées de façon aléatoire et simple. Ce qui ne permet en aucun cas de les présenter comme une activité de construction de modèles explicatifs, animée, orientée et cadrée par des questionnements et des problèmes précis.

Orange (2005) note que le passage des idées aux raisons, c'est le passage d'une logique de communication à une logique de validation. Les savoirs scolaires, le séisme pris comme exemple, masquent la problématisation dont ils sont issus et ils ne peuvent s'engager que dans des problèmes propres à l'école, conformément aux idées avancées par Astolfi (1992). Ce sont plutôt des savoirs propositionnels plus proches du sens commun que de véritables savoirs scientifiques, ce qui explique pourquoi les savoirs scolaires sont à peine réutilisables en dehors des salles de classe (Idem).

En conclusion, s'il y a une discipline qui devait être l'objet de recherches didactiques fournies, c'est bien les sciences de la terre. En effet, le développement de ces sciences nécessite une vision critique à travers des débats scientifiques. Les didacticiens s'efforcent de se focaliser et de pousser les travaux sur la problématisation qui est devenue une nécessité pour améliorer et réussir le processus d'apprentissage « pour familiariser nos élèves avec le monde dans lequel ils vivent, de les amener à une représentation scientifique en leur fournissant l'outillage conceptuel et méthodologique indispensable à qui veut comprendre territoires et sociétés » (Baldner et al., 1995).

### Références

- Astolfi, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*, Paris : ESF.
- Baldner et al., (1995). *Histoire, géographie et éducation civique dans les cycles à l'école élémentaire. Éléments d'une recherche*. Paris : Institut national de recherche pédagogique.
- Jaubert, M. et Rebière, M. (2001). Pratiques de reformulation et construction de savoir. Écrire pour comprendre les sciences. *Aster, recherches en didactique des sciences expérimentales*, 33, 80-110.
- Orange, C. (2005). Problème et problématisation dans l'enseignement scientifique. Problème et problématisation. *Aster, recherches en didactique des sciences expérimentales*, 40, 3-11.
- Orange-Ravachol, D. (2005). Problématisation fonctionnaliste et problématisation historique en science de la terre chez les chercheurs et chez les lycéens », *Aster, recherches en didactique des sciences expérimentales*, 40, 177-204. ♦



# CHERCHEURS EN ÉMERGENCE

## L'éducation à la citoyenneté démocratique dans une perspective planétaire : Un regard à renouveler

Par Michèle Hébert, Julie-Christine Morin, Simon St-Onge et Catherine Hébert, étudiants, Université de Moncton

Article rédigé à l'hiver 2015 suite à une rencontre avec la pédagogue concernée dans le cadre du cours Fondements de l'éducation.

Aux prises avec de multiples enjeux, la société doit se réorganiser, se restructurer, bref se transformer afin de se rapprocher d'un idéal planétaire qui permettra à l'ensemble de la collectivité de s'épanouir pleinement. Dans cette optique, Catalina Ferrer, femme pédagogue d'influence, envisage l'éducation comme un projet de société, où il importe de former des citoyennes et des citoyens capables de comprendre les enjeux locaux et internationaux et de réfléchir de façon critique dans le but de trouver des solutions (Houssaye, 2009). Puisque l'éducation est un moteur de changement aux effets retentissants et qu'elle constitue le chemin à exploiter pour favoriser la compréhension et la résolution des enjeux sociaux, Ferrer propose un modèle axé sur le respect, la justice, l'égalité et la solidarité. Elle en vient ainsi à organiser sa philosophie autour de l'éducation à la citoyenneté démocratique dans une perspective planétaire (Ferrer et Allard, 2002).

Bien que sa philosophie date déjà de plusieurs années, elle s'avère aujourd'hui encore d'actualité. Concrètement, elle se traduit par une pédagogie de la conscientisation et de l'engagement (PCE), où chaque apprenante et chaque apprenant est invité à étudier les réalités sociales et à trouver des solutions. Ferrer définit la conscientisation comme « le processus qui permet de sensibiliser les élèves à une réalité sociale, politique, écologique et économique par la prise de conscience » (Ferrer et Allard, 2002, p. 99). Elle présente ensuite l'engagement comme étant la capacité de réfléchir aux comportements

souhaités en tant que citoyenne ou citoyen responsable et de mettre en place un plan d'action ainsi que des stratégies permettant d'atteindre ces objectifs (Ferrer et Allard, 2002). Le mandat de la PCE est d'amener les apprenantes et les apprenants à travailler ensemble afin de reconnaître qu'ils font partie d'une communauté à la fois locale, nationale et mondiale et que leurs actions individuelles peuvent avoir une influence sur le monde (Ferrer et Allard, 2002). La PCE tend à préparer les ambassadeurs de demain à s'engager dans la lutte aux injustices et aux inégalités (Ferrer et *al.*, 1990). Elle tente alors d'enseigner la démocratie, par la démocratie, pour la démocratie (Ferrer et Allard, 2002; Ferrer, s.d.).

Afin de mettre en œuvre la PCE en salle de classe, Ferrer affirme qu'il importe de tenir compte de l'intégralité de chaque personne, tout en allant au-delà des différences et du caractère multiple des réalités sociales, éléments aujourd'hui considérés à la base de l'inclusion scolaire (Ferrer et Allard, 2002). Par ailleurs, par les termes conscientisation et engagement, Ferrer estime qu'il est essentiel pour les enseignantes et les enseignants de favoriser la pensée critique et l'engagement réfléchi dans les gestes quotidiens des élèves (Ferrer et Allard, 2002). Puisque c'est par la pensée critique que tout individu en vient à entrevoir différemment le monde dans lequel il évolue et à s'ouvrir à de nouvelles perspectives susceptibles d'engendrer progrès et améliorations (Paul & Elder, 2002), il devient essentiel, pour Ferrer, d'en assurer le développement.

Faculté des sciences de l'éducation  
Université de Moncton

Dans le cadre de cette pédagogie s'ajoute la tangente voulant que l'enseignante ou l'enseignant ne soit plus le seul détenteur de vérité. Il devient, avec l'élève et à travers le dialogue, apprenante ou apprenant à son tour (Ferrer et Allard, 2002). Afin de développer chez les élèves une conscience humaniste planétaire et de les encourager à s'engager activement dans un processus de changement (Ferrer et Allard, 2002), il est essentiel de mettre en place une démocratie participative, respectueuse et égalitaire, où chacun peut porter des jugements critiques (Ferrer et Allard, 2002). Dans une optique de conscientisation, il importe d'amener les élèves à s'engager dans une démarche intérieure où ils pourront réfléchir aux principes existentiels de la vie tout en se questionnant sur leur contribution, voire leur appartenance à l'humanité. Les enseignantes et enseignants devraient également favoriser l'effort intellectuel, la lecture, l'ouverture à la culture locale et universelle, le respect de la dignité humaine et la valorisation de la coopération (Ferrer et Allard, 2002). C'est entre autres par le biais de discussions, de débats, de séances de remue-méninges, de projets collectifs, d'études de cas et d'entrevues, sans compter les réflexions d'ordre éthique comme la clarification de valeurs, la résolution de conflits et les conseils de coopération, que les éducatrices et les éducateurs peuvent mettre en œuvre la pédagogie de la conscientisation et de l'engagement de Ferrer (Ferrer et Allard, 2002). L'enseignante ou l'enseignant doit aller au-delà des connaissances en s'assurant de développer le côté affectif et social des apprenantes et des apprenants et en présentant des problèmes signifiants, complexes et contextualisés. Elle ou il doit donc servir de modèle afin d'encadrer, de guider, d'inspirer et de cheminer avec ses élèves dans le but de les amener à construire leurs savoirs et à donner un sens à leur vie (Ferrer, s.d.). Le rôle d'une enseignante ou d'un enseignant se résume donc à « semer des graines » qui, un jour, germeront et permettront de développer des individus conscientisés et engagés qui contribueront positivement au développement d'une société démocratique dans une perspective planétaire (Ferrer 1997; Ferrer et Allard, 2002; Houssaye, 2009). Jour

après jour, ils se rappelleront que « nombreuses seront les graines qui ne germeront pas, mais [qu'] il est un fruit [qu'ils ne pourront] jamais récolter : c'est celui de la graine [qu'ils n'auront] pas plantée » (Federico Mayor).

**L'enseignante ou l'enseignant doit aller au-delà des connaissances en s'assurant de développer le côté affectif et social des apprenantes et des apprenants et en présentant des problèmes signifiants, complexes et contextualisés.**

Il est temps de croire en la capacité des jeunes à réfléchir aux enjeux planétaires et à agir afin d'apporter des changements significatifs visant à améliorer le sort de l'humanité. Afin de les outiller à renouveler le monde de demain, il devient important, comme organisation éducative, de porter à nouveau un regard sur notre pratique enseignante. Si l'on souhaite optimiser la prise de décisions réfléchies, la collaboration, la conscientisation et l'engagement actif, et que l'on vise l'amélioration des conditions de vie actuelles, il s'avère indispensable d'optimiser le développement de la pensée critique, compétence non innée nécessitant investissement, pratique et encadrement (Beaulieu, 2005; Lipman, 1995; Paul & Elder, 2002). À la lumière de ces répercussions favorables au développement intégral de tous, le moment est venu d'adopter un projet de société comme celui de Ferrer où pourront éclore des individus qui fleuriront grâce à la richesse de l'éducation qu'ils auront reçue.

**Il est temps de croire en la capacité des jeunes à réfléchir aux enjeux planétaires et à agir afin d'apporter des changements significatifs visant à améliorer le sort de l'humanité.**

### Références

- Beaulieu, R. (2005). *Élaboration de stratégies pour l'enseignement de la pensée critique dans les cours de philosophie au collégial*. Sherbrooke, QC : Université de Sherbrooke.
- Ferrer, C. (s.d.). *La démocratisation de l'école à l'aube du 21e siècle*. Moncton, NB: Groupe de recherche sur l'éducation pour une perspective mondiale.
- Ferrer, C. (1997). Vers un modèle d'intégration de l'éducation dans une perspective planétaire à la formation des enseignantes et des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23, 17-48.
- Ferrer C. et Allard, R. (2002). La pédagogie de la conscientisation et de l'engagement : pour une éducation à la citoyenneté démocratique dans une perspective planétaire. Première partie - Portrait de la réalité sociale et importance d'une éducation à la conscientisation critique et à l'engagement. *Éducation et francophonie*, 32, 66-95.
- Ferrer C. et Allard, R. (2002). La pédagogie de la conscientisation et de l'engagement : pour une éducation à la citoyenneté démocratique dans une perspective planétaire. Deuxième partie - La PCE : concepts de base, transversalité des objectifs, catégorisation des contenus, caractéristiques pédagogiques, obstacles et limites. *Éducation et francophonie*, 32, 96-134.
- Ferrer, C., LeBlanc-Rainville, S. et Gamble, J. (1990). *Les droits humains et la paix : une question d'éducation*. Moncton, NB: Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton.
- Houssaye, J. (2009). *Femmes pédagogues*. Québec, QC : Fabert.
- Lipman, M. (1995). *À l'école de la pensée*. Bruxelles, Belgique: De Boeck & Larcier.
- Paul, R., & Elder, L. (2002). *Critical thinking: Tools for taking charge of your professional and personal life*. Upper Saddle River, États-Unis: Pearson Education Inc. ♦



# Promouvoir la résilience dans les écoles du Nouveau-Brunswick

Par Monica Lavoie, étudiante, Université de Moncton

### Mise en contexte

Le Nouveau-Brunswick est témoin d'un mouvement de renouveau quant à l'offre de services aux jeunes depuis plusieurs années déjà. Les instances gouvernementales, les organismes communautaires et nombreux partenaires reconnaissent l'urgence de travailler communément pour traiter adéquatement les besoins diversifiés et de complexité grandissante des jeunes de la province. Entre autres, on reconnaît l'importance du travail multidisciplinaire pour le bien-être et la santé mentale de nos jeunes, et le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance s'implique activement comme partenaire. Cette façon innovante de travailler n'est pas la seule nouveauté dans le domaine de la santé mentale. On remarque également un mouvement vers les approches basées sur les forces (*strength-based*), comparativement à une approche focalisée sur la maladie. Dans cet élan, la résilience s'avère un concept qui suscite beaucoup d'intérêt.

La résilience est généralement définie comme la bonne adaptation d'un individu, malgré son expérience d'adversité importante (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000). Pour faire justice au construit, Windle, Bennett et Noyes (2011) sont d'avis qu'une définition de la résilience devrait également refléter la multidimensionnalité du construit, c'est-à-dire que la résilience ne découlerait pas uniquement de caractéristiques individuelles propres à l'individu, mais également des ressources présentes dans son environnement (Ungar & Liebenberg, 2011). Plus précisément, les facteurs de risques et les facteurs de protections contribuant à la résilience relèveraient de trois domaines, soit des domaines individuel, familial et environnemental. Chacune de ces dimensions contribuerait un élément unique et important à la résilience d'un individu.

### Projet de recherche

Dans le cadre d'un projet<sup>1</sup> mené par le Conseil de la santé du Nouveau-Brunswick (CSNB), en collaboration avec le Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE), les facteurs ou les déterminants de la santé pouvant contribuer à la résilience des élèves ont été examinés. Pour ce faire, les données du *Sondage sur le mieux-être des élèves du Nouveau-Brunswick* de 2012-2013 du CSNB ont été utilisées. Un total de 35 954 élèves provenant de 177 écoles à travers la province a participé à ce sondage. Les élèves étaient répartis également entre les sexes, la majorité rapportait être d'ethnicité blanche (90 %) et l'âge moyen était de 14,3 ans (*É.-T.* = 2,1).

Une série de facteurs ont été testés pour identifier leur contribution à la résilience des jeunes. Parmi ces facteurs on compte, entre autres, l'activité physique, le sommeil, les habitudes alimentaires, la consommation de drogue et d'alcool, l'intimidation, les comportements pro-sociaux et oppositionnels. Toutefois, la principale variable d'intérêt est la santé psychologique (*mental fitness*). La santé psychologique se définit comme un état psychologique de bien-être qui dérive de la satisfaction de trois besoins psychologiques de base : l'autonomie, la compétence et l'appartenance. L'autonomie fait référence à notre besoin de liberté de faire les choix ou décisions qui affectent nos vies. La compétence fait référence à notre besoin de reconnaître et d'utiliser nos forces personnelles pour accomplir nos buts. L'appartenance fait référence à notre besoin de connexion et de proximité avec les membres de la famille, les amis et les autres membres de la communauté. Ces trois besoins psychologiques

<sup>1</sup> Pour les détails des activités et des résultats consulter le rapport au : [www.csnb.ca](http://www.csnb.ca).

de base doivent être satisfaits dans les trois domaines de la vie des jeunes, soit avec la famille, avec les amis et à l'école.

### Résultats

Des analyses de régression multiples ont été effectuées et montrent que pour les élèves des districts scolaires francophones, les plus importants prédicteurs de la résilience sont les composantes de santé psychologique famille, amis et école, suivies des comportements pro-sociaux. La connaissance du programme *Le maillon* et le bénévolat sortaient également comme des prédicteurs de la résilience, mais considérablement moins importants que les précédents.

Pour les élèves des districts scolaires anglophones, les plus importants prédicteurs de la résilience sont également les composantes de santé psychologique, mais selon l'ordre famille, école, amis, également suivi des comportements pro-sociaux. Finalement, le sommeil constituait également un prédicteur de la résilience, mais encore une fois, de manière moins importante que les facteurs précédents.

Par ailleurs, tout comme il est important d'avoir une satisfaction équilibrée des trois besoins psychologiques de base, ils est également important qu'ils soient satisfaits équitablement à travers les trois domaines de la vie : la famille, l'école et avec les amis (Emery, Toste et Heath, 2015; Milyavskaya et al., 2009). Or, les résultats de cette étude indiquent que les besoins psychologiques de base des élèves sont le plus adéquatement comblés par leurs amis. C'est ensuite par la famille que ces besoins seraient le mieux satisfaits. Enfin, l'école semble être le domaine de vie où les besoins d'autonomie, de

compétence et d'appartenance des élèves sont le plus faiblement assouvis.

Étant donnée l'importante contribution des composantes de la santé psychologique à la résilience des jeunes néo-brunswickois, il semble pertinent de déployer ou de soutenir les efforts pour l'amélioration de la satisfaction de ces besoins dans les écoles (voir *Être... sur la bonne voie : Guide en matière de santé psychologique et résilience*). En équipant nos jeunes d'une résilience solide, on leur fait cadeau d'outils essentiels pour surmonter les défis qui se présenteront à eux et leur offre la possibilité de s'en sortir avec des résultats positifs.

### Références

- Luthar, S., Cicchetti, D. & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development, 71*, 543-562.
- Windle, G., Bennett, K. M. & Noyes, J. (2011). A methodological review of resilience measurement scales. *Health and Quality of Life Outcomes, 9*, 1-18.
- Ungar, M. et Liebenberg, L. (2011). Assessing resilience across cultures using mixed methods: Construction of the Child and Youth Resilience Measure. *Journal of Mixed Methods Research, 5*, 126-149. doi: 10.1177/1558689811400607
- Milyavskaya, M., Gingras, I., Mageau, G. A., Koestner, R., Gagnon, H., Fang, J. & Boiché, J. (2009). Balance across contexts: Importance of balanced need satisfaction across various life domains. *Personality and Social Psychology Bulletin, 35*, 1031-1045.
- Emery, A. A., Toste, J. R. & Heath, N. L. (2015). The balance of intrinsic need satisfaction across contexts as a predictor of depressive symptoms in children and adolescents. *Motivation and Emotion, 39*, 753-765.♦



# RECHERCHES DU CRDE

## L'accueil et l'intégration des nouveaux arrivants : une question qui prend de l'ampleur pour le District scolaire francophone Sud

*Par Stefanie Renée LeBlanc, M.A.Ps, directrice administrative et chercheure, CRDE*

Depuis février 2014, le CRDE entreprend en collaboration avec le District scolaire francophone Sud (DSF-S) une étude au sujet des défis d'intégration d'élèves nouveaux arrivants dans les écoles francophones du Nouveau-Brunswick. Ce projet est rendu nécessaire par le fait que le DSF-S accueille un nombre grandissant de nouveaux arrivants dans ses écoles depuis plusieurs années. Plus précisément, les pratiques pédagogiques actuelles et les services d'intervention scolaire présentement mis en place sont perçus de la part des membres de l'équipe aux services intégrés du district comme insuffisants et peu adaptés pour combler les besoins complexes des jeunes et de leurs familles souvent allophones, parfois réfugiés et ayant vécu des traumatismes importants avant leur arrivée. Il va de soi que l'accueil, l'adaptation et l'intégration scolaire de ces jeunes engendrent des défis pour les enseignantes et enseignants, les directions d'écoles, mais également pour le personnel de soutien. Par ailleurs, la pertinence de ce projet est d'autant plus manifeste que la province s'apprête à accueillir 1 500 réfugiés syriens très prochainement (Radio-Canada, 2015).

Dans le but d'orienter le DSF-S dans ses pratiques favorisant l'accueil, l'adaptation et l'intégration des jeunes nouveaux arrivants dans leurs écoles aux plans académique, social et culturel, le CRDE a premièrement effectué une recension de la littérature ainsi que des programmes existants et pratiques prometteuses dans divers contextes francophones ou minoritaires et ce, à l'échelon national et international.

Suite aux recommandations proposées par le CRDE dans ce rapport (Kamano, 2014), le DSF-S anticipe implanter un programme d'intégration scolaire composé de pratiques et d'interventions inspirées du modèle de Piquemal (2012). Ce modèle préconise la mise en place d'ateliers spécialisés de mise à niveau en francisation, littératie et en numératie (ainsi que toute autre matière pertinente pour laquelle le jeune démontre un besoin de mise à niveau) et prévoit également une programmation parascolaire et socioacadémique qui favorise l'intégration du jeune au sein de son nouveau milieu à l'aide d'activités sociales et de loisirs. La nature et les objectifs visés dans le contexte des ateliers sont établis à l'aide de l'enseignante ou de l'enseignant régulier du jeune. Il est à noter que le modèle de Piquemal est privilégié par le DSF-S puisqu'il s'aligne très bien à la politique en matière d'inclusion scolaire du Nouveau-Brunswick, qui mise sur la présence des jeunes immigrants en salle de classe autant que possible dès leur arrivée.

En vue de la mise en œuvre du programme d'aide à l'intégration scolaire des élèves immigrants au DSF-S, le CRDE demeure directement impliqué au niveau de l'implantation et de l'évaluation de cette initiative. D'abord, l'équipe de recherche assiste le district au plan de la formation et de l'administration d'un comité consultatif permanent sur l'accueil et l'intégration des élèves immigrants. Ce comité, qui est composé de diverses personnes du milieu scolaire et d'organismes communautaires directement impliqués dans les processus d'accueil et d'intégration au sein des écoles du district, ainsi que d'élèves immigrants et de familles, vise à encadrer

les pratiques et interventions adoptées par le district. Le comité consultatif se charge également de monitorer et d'évaluer périodiquement le fonctionnement du programme.

En plus d'une assistance au plan de l'établissement du comité consultatif sur l'accueil et l'intégration, l'équipe du CRDE propose une procédure d'évaluation et des tests de classement en mathématiques et en matière d'habiletés en français. L'administration des tests de classement permettra d'établir un plan d'accompagnement scolaire cohérent avec les principes du modèle de Piquemal (2012) pour chaque élève immigrant. Effectivement, l'école doit disposer des outils propices pour évaluer le niveau scolaire des jeunes immigrants et établir le niveau de besoin éprouvé de chaque élève en matière de francisation, certes, mais également au plan de la numératie et d'autres matières, cela afin d'intervenir le plus efficacement possible. Il va de soi qu'un accompagnement efficace qui permet au jeune de reprendre un cheminement scolaire qui concorde avec son groupe d'âge constitue un élément essentiel à son intégration scolaire réussie.

En troisième lieu, le CRDE s'est également engagé à travailler avec l'équipe du DSF-S afin de proposer un protocole formel et des dispositifs d'accueil et d'accompagnement des élèves et familles immigrantes dans l'environnement scolaire. Cette composante est intégrale à l'inclusion sociale des élèves immigrants et de leurs familles dans le cadre du milieu scolaire et plus largement, au sein de la communauté, donc une composante importante de la réussite du jeune nouvel arrivant. Les dispositifs d'accueil et d'accompagnement se déploient

notamment à travers des activités parascolaires et autres formes d'activités favorisant les échanges et la création de liens entre la société d'accueil et les élèves et familles immigrantes et ce, dans une atmosphère propice.

Quoique le programme soit encore à ses stades de démarrage, il est anticipé que les retombées d'un programme formel en matière d'accueil et d'intégration des nouveaux arrivants seront importantes étant donné le nombre croissant d'immigrants dans les écoles du DSF-S. Une version pilote du programme sera éventuellement implantée dans une école environnante afin de tester et peaufiner les pratiques et interventions préconisées. À cet effet, le CRDE mènera une évaluation de l'implantation et des impacts du programme. Il va sans dire que le programme proposé s'avère très prometteur. Ses preuves, cependant, se feront voir dans les résultats!

### Références

- Kamano, L., Léger, M. T., LeBlanc, S. R. et Michaud, N. (2014). *Recension d'écrits: Intégration des élèves nouveaux arrivants dans les écoles francophones du sud-est du Nouveau-Brunswick*. Moncton, N.-B. : Centre de recherche et de développement en éducation.
- Piquemal, N. (2012). *Idées en vue de l'établissement d'un modèle pour l'intégration scolaire des nouveaux arrivants selon une recherche menée au sein de la DSFM* (ARUC-IFO, 2007-2012).
- Le Nouveau-Brunswick se prépare à accueillir des réfugiés syriens. (2015, 13 novembre). *Ici Radio-Canada*. Repéré à <http://ici.radio-canada.ca/regions/atlantique/2015/11/13/012-acadie-groupe-travail-refugies-nouveau-brunswick.shtml>. ♦

# PROJETS DE RECHERCHE DES MEMBRES

## Auteurs en ordre alphabétique

*ACCESS Open Minds/ACCÈS Esprit Ouvert*, projet subventionné par les IRSC et la Fondation Graham Boeckh, réalisé sous la direction du Dr Ashok Malla (Université McGill). Cochercheurs à l'Université de Moncton : **Ann Beaton** et **Jimmy Bourque**

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**.

Diplômées et diplômés de maîtrise en 2014: *Un aperçu de leur parcours académique et de leur situation professionnelle un an après la fin de leurs études*, 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**.

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**, **Danielle Doucet**, **Lamine Kamano**, **Stefanie Renée LeBlanc** et **Noémie Michaud**.

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 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 Angela Aucoin, **Aïcha Benimmas**, **Jimmy Bourque**, **Marianne Cormier**, Jennifer Daigle-Ebner, Martine Girouard, **Lamine Kamano**, **Stefanie Renée LeBlanc**, Sylvie Legault, **Michel T. Léger**, Pauline Légère et **Noémie Michaud**.

Étude sur les pratiques et interventions favorisant la réussite scolaire des enfants d'âge préscolaire, projet subventionné par l'École Communautaire Abbey-Landry (District scolaire francophone Sud en collaboration avec l'organisme Action Enfant au Cœur de la Communauté (AECC)), réalisé par **Stefanie Renée LeBlanc**, **Michel Léger** et **Noémie Michaud**.

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**, **Danielle Doucet**, **Monica Lavoie**, **Stefanie Renée LeBlanc**, **Michel Léger** et **Noémie Michaud**.

Info-CRDE – Janvier 2016

## Projets de recherche des membres

---

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

Les mots pour grandir, Francisation et développement langagier dans un contexte linguistique minoritaire, projet subventionné par le Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance de l'Île-du-Prince-Édouard et le Réseau d'appui aux ayants droit, réalisé par Pierre Boudreau, **Marianne Cormier**, Rachelle Gauthier et Anouk Utzschneider.

Les rôles joués par la pensée design et par Facebook, durant la résolution de problèmes liés au changement climatique, par des femmes du Maroc profond, projet subventionné par le CRDI, réalisé par Sara Benbrahim, Boutaina ElJai, Abdellatif Khattabi et **Diane Pruneau**.

Validation de l'ODÉDYS adapté pour les élèves francophones de 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années du Nouveau-Brunswick, organisme subventionnaire à venir, réalisé par **Josée Nadeau**.♦



# PUBLICATIONS DES MEMBRES

## Articles dans des revues scientifiques avec comité d'arbitrage

- Agorram, B., Selmaoui, S., Khzami, S., et Zaki, M. (2015). Didactic implications of using historical approach in teaching the concept of gene? *European Scientific Journal (ESJ)*, 11(33), 87-93.
- Agorram, B., Khzami, S., et Selmaoui, S. (2015). À la redécouverte des lois de la génétique classique par l'utilisation d'un logiciel de simulation. *International journal of innovation and applied in studies*, 12(4), 13-22.
- Aubry, T.D., Cherner, R., Ecker, J., Jetté, J., Rae, J., Yamin, S., Sylvestre, J., Bourque, J., et McWilliams, N. (2015). Perceptions of private market landlords who rent to tenants of a Housing First program. *American Journal of Community Psychology*, 55(3-4), 292-303.
- Bourque, J., VanTil, L., Gibbons, C., LeBlanc, S.R., Landry, L.A., LeBlanc, J., Sareen, J., Darte, K., Kopp, B., et More, F. (2015). Impact of a Housing First intervention on homeless veterans with mental illness: A Canadian multisite randomized control trial. *Journal of Military, Veteran, and Family Health*, 1(2), 52-60.
- Cavanagh, M. et Blain, S. (2015). Planning strategies for writing: their effect on the textual coherence of imaginative stories created by Francophone pupils in New Brunswick and Alberta, *The International Journal of Literacies*, 21(2), 1-16.
- Chekour, M., Laafou, M. et Janati-Idrissi, R. (2015). Distance Training for Physics Teachers in Pspice Simulator. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6 (3 S1), 232-238.
- Flowers, L., Gaucher, C. et Bourque, J. (2014). Evaluating the planning and development phases of a demonstration project: The case of the At Home/Chez Soi project in Moncton. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 33(4), 7-22.
- Guimond-Plourde, R. (2015). L'appel impératif du contact en pédagogie. *Penser l'éducation*, 36, 71-99.
- Jetté, J., Aubry, T.D., Cherner, R., Ecker, J., Yamin, S., et Bourque, J. (2014). La mise en œuvre d'une intervention Logement d'abord en région rurale canadienne. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 33(4), 41-59.
- Khzami, S., Selmaoui, S., et Agorram, B. (2015). Points de vue et perceptions d'adolescent marocains sur l'alimentaion. *European scientific Jouranl*, 11(13), 131-152.
- Léger, M. T. (2015). Le TIC dans ma première salle de classe : perceptions et praxis. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 11(2), 72-82.
- Léger, M. T. et Freiman, V. (2015). A Narrative Approach to Understanding the Development and Retention of Digital Skills Over Time in Former Middle School Students, a Decade After Having Used One-to-One Laptop Computers. *Technology, Pedagogy & Education*, 48(1). DOI : 10.1080/15391523.2015.1103150

- Léger, M., Kerry, J., Pruneau, D., et Langis, J. (2015). Planifier pour un avenir écodurable : développer la compétence de planification écodurable dans une classe de 6<sup>e</sup> année. *Canadian Journal of Environmental Education*, 19, 127-144.
- Mahdi, K., Laafou, M., et Janati-Idrissi, R. (2015). Qualifications of Physics Teachers in ICT to Integrate the Use of ICT in Moroccan Physics Schools: Obstacles and Solutions. *Journal of Educational and Social Research*, 5(1), 177-182.
- Pakzad, S., Bergheul, S., Jbilou, J., Bourque, J., Ringuette, J., Gallant, L. et Bourque, P.É. (2014). Le recours aux services de santé, sociaux et communautaires par les personnes itinérantes de la région de Moncton. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 33(4), 91-105.
- Pruneau, D., Lang, M., Kerry, J. et Fortin, G. (2014-2015). 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*, 12, 139-152.
- Pruneau, D., Kerry, J., Langis, J. et Léger, M. (2015). Améliorer les programmes canadiens de sciences et technologies au primaire par l'ajout de compétences du 21<sup>e</sup> siècle. *Revue canadienne de l'éducation*, 38(3).
- Richard, M. et Gaudet, J.d'A. (2014). Comprendre le rôle de passeuse culturelle : la parole à des enseignantes d'écoles francophones au Nouveau-Brunswick. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(2).
- Richard, M. et Gaudet, J.d'A. (2015). Comprendre le rôle de passeuses culturelles que jouent les enseignantes afin de mieux intervenir en milieu francophone minoritaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(1), 115-133.
- Selmaoui, S., Agorram, B., Almai, A. et Khzami, S. (2015). Les opinions des jeunes relatives au tabagisme. *European Scientific Journal (ESJ)*, 11(32), 441-450.
- Stergiopoulos, V., Hwang, S.W., Gozdzik, A., Nisenbaum, R., Latimer, E., Rabouin, D., Adair, C., Bourque, J., Connelly, J., Frankish, J., Katz, L.Y., Mason, K., Misir, V., O'Brien, K., Sareen, J., Schütz, G., Singer, A., Streiner, D.L., Vasiliadis, M., et Goering, P.N. (2015). Effect of scattered-site housing using rent supplements and Intensive Case Management on housing stability among homeless adults with mental illness: A randomized trial. *JAMA*, 313(9), 905-915.
- Volk, J., Yamin, S., Jetté, J., Aubry, T. et Bourque, J. (2014). The At Home/Chez Soi project: Community partner's perspectives on the implementation of Housing First in Moncton. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 33(4), 77-90.
- Yamin, S., Aubry, T., Volk, J., Jetté, J., Bourque, J., et Crouse, S. (2014). Peer supportive housing for consumers of Housing First who experience ongoing housing instability. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 33(4), 61-76.

# Publications des membres

---

## Articles dans des actes de colloques

- Caissie, J., Gaudet, J.d'A. et Godin, J. (2015). Low-income French Speaking Single-Parent Mothers in New-Brunswick and the Educational Achievement of their Children. Actes du colloque (arbitrés). *23e Congrès mondial de la Fédération internationale en économie familiale*. Daejeon, Corée du Sud.
- Freiman, V., Puneau, D., Kerry, J., Cormier, J. et Langis, J. (2015). Pre-service teachers' relationships to digital environments: towards a better understanding of a new generation of teachers. In S. Carliner, C. Fulford & N. Ostashewski (Eds.), *Proceedings of EdMedia: World Conference on Educational Media and Technology 2015*. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), 598-608.
- Pruneau, D. et Langis, J. (2015). Design thinking and ICT to create sustainable development actions. *Proceedings of the 7th International Conference on Computer Supported Education, Lisbonne, Portugal*, (1), 442-446.

## Articles dans des revues professionnelles et autres publications

- Blain, S. (2014). *L'éducation au Nouveau-Brunswick : une priorité pédagogique*. Article publié sur le site de Radio-Canada Acadie dans le cadre des élections provinciales de 2014. Repéré à <http://ici.radio-canada.ca/regions/atlantique/2014/08/31/009-lettre-sylvie-blain.shtml>
- Blain, S. et Cavanagh, M. (accepté). Enseignement de l'écriture au primaire : outils concrets pour développer la littérature. *Québec français*, 176.
- Bourque, J., Daigle, S., Darté, K., Kopp, B., Landry, L.A., LeBlanc, J., LeBlanc, S.R., More, F., Sareen, J. et VanTil, L. (2014). Corrélats 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. *Info-CRDE*, (17), 24-25.
- Caron, R. (réalisateur) et Gallant F. (productrice). (2015) *Une expérience pour la vie*. Documentaire exposant le «Projet en gestion du stress chez l'enfant de l'école Notre-Dame». Télévision de Radio-Canada Acadie. Disponible en permanence depuis octobre 2015 sur la plateforme de Radio-Canada : <http://ici.radio-canada.ca/regions/atlantique/2015/10/06/004-documentaire-experience-pour-la-vie.shtml>
- Chekour, M., Chaali, R., Laafou, M. et Janati-Idrissi, R. (2015). Impact des théories de la motivation sur l'apprentissage dans le contexte scolaire, *EpiNet*, 174. Repéré à <http://epi.asso.fr/revue/articles/a1504c.htm>
- Chekour, M., El Hatimi, S., Laafou, M., et Janati-Idrissi, R. (2015). Impact de l'ingénierie pédagogique sur la scénarisation de l'enseignement. *EpiNet*, 173. Repéré à <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a1503e.htm>
- Chekour, M., Laafou, M. et Janati-Idrissi, R. (2015). Vers l'introduction du simulateur Pspice dans l'enseignement de l'électricité : Cas du Tronc commun Sciences. *EpiNet*, 175. Repéré à <http://epi.asso.fr/revue/articles/a1505e.htm>
- Chekour, M., Laafou, M., et Janati-Idrissi, R. (2015). L'évolution des théories de l'apprentissage à l'ère du numérique, *EpiNet*, 172. Repéré à <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a1502b.htm>
- Chekour, M., Laafou, M., et Janati-Idrissi, R. (2015). Les facteurs influençant l'acquisition des concepts en électricité. Cas des lycéens marocains. *Adjectif.net*. Repéré à <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article354>

- El Ouazi, S., Madrane, M., Janati-Idrissi, R., Laafou, M. et Atumishi Mubangu, K. (2015). Une exploitation des TICE pour mettre en évolution des conceptions d'enseignants des SVT du secondaire vis-à-vis l'Éducation à l'Environnement et au Développement Durable. *EpiNet*, 179. Repéré à <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a1511b.htm>
- Gallant, L. (2015). *La relation entre l'indécision vocationnelle et l'épuisement professionnel chez les étudiantes et les étudiants universitaires : le rôle médiateur de la flexibilité psychologique*. Thèse de maîtrise inédite. Université de Moncton, Moncton.
- Gallant, L. (2015). C'est parti ! Plusieurs projets entrepreneuriaux ont déjà le feu vert. *La revue IMPACT*, 2(2).
- Gallant, L. (2015). L'indécision vocationnelle : jusqu'où peut-elle mener? *Info-CRDE*, (18), 35-36.
- Gallant, L. (2015). Une étude appuie les effets positifs des projets entrepreneuriaux en salle de classe. *La revue IMPACT*, 2(1).
- Guimond-Plourde, R. (dir.), (2014). *CD Visualiser pour se réaliser. Introduction à la visualisation* (2<sup>e</sup> éd.) Réalisation : Bruno Jacques Pelletier.
- Guimond-Plourde, R. (2014). Un nouveau venu dans l'arène de la santé mentale des élèves du XXI<sup>e</sup> siècle. *Éducation Canada*. Billet de blogue sur la santé mentale des élèves. Association canadienne d'éducation. Repéré à <http://www.cea-ace.ca/fr/blog>
- Guimond-Plourde, R. (2015 novembre-décembre). Étudiants stressés... cerveaux paralysés! *Vivre*, 15(2), 6-7.
- Iancu, P. et Bourque, J. (2015). La résolution de problèmes complexes et flous par des étudiantes et étudiants universitaires : une étude de cas. *Info-CRDE*, (18), 6-7.
- Lavoie, M. (2015). Projet TRADE : Formation, Restitution, Apprentissage, Développement et Emploi. *Info-CRDE*, (18), 37-38.
- Nadeau, J. (2015). *Adaptation et validation de l'ODÉDYS pour les élèves francophones de 5<sup>e</sup> année du Nouveau-Brunswick*. Thèse inédite, Université de Moncton : Moncton, N.-B.
- Nadeau, J. (2015). *ODÉDYS adapté abrégé (Outil de dépistage des dyslexies) pour les élèves francophones de 5<sup>e</sup> année du Nouveau-Brunswick*. Sous licence Creative Commons. Repéré à <https://portail.nbed.nb.ca/centre/se/Pages/Adaptationscolaire.aspx>.
- Tarichen, A., Aidoun, A., Zerhane, R., Madrane, M., Janati-Idrissi, R. et Laafou, M. (2015). Implications didactiques des TIC dans l'enseignement de l'immunologie. *Info-CRDE*, (18), 26-28.

### Livres et chapitres de livres

- Blain, S. (2015). Le XXI<sup>e</sup> siècle : l'ère des compétences multiples en littératie. Préface du livre *Littératie : vers une maîtrise des compétences dans divers environnements*. L. Lafontaine et J. Pharand (Éds.) (p. VII-X). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Cavanagh, M. et Blain, S. (2015). *Enseigner le récit réaliste : pour développer le plein potentiel de chaque élève*. Éditions Chenelière Éducation.



## Publications des membres

---

- Guimond-Plourde, R. (2015). L'éducation pour la santé : une activité de terrain en santé communautaire. Dans G., Carroll, L. Couturier et I. St-Pierre (dir.), *Pratiques en santé communautaire* (2<sup>e</sup> éd.) (p. 157-170). Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Guimond-Plourde, R., Guimond, D. et Plourde, M. (2014). *Un cœur, quatre pattes*. Moncton : Éditions Bouton d'or Acadie.
- Guimond-Plourde, R., Guimond, D. et Plourde, M. (2014). *Un cœur, quatre pattes* (2<sup>e</sup> éd.). Moncton : Éditions Bouton d'or Acadie.
- Kamano, L. (2015). *Diversité ethnoculturelle au sein de l'école francophone minoritaire du Nouveau-Brunswick : Vers un modèle descriptif des croyances et des pratiques déclarées du personnel enseignant*. Éditions européennes, Belgique.
- Mujawamariya, D., Gaudet, J. d'A., et Lapointe, C. (2014). Des filles des milieux minoritaires francophones en STIM : rôle de l'enseignante et de l'enseignant de sciences. Dans Anne Roy, Donatille Mujawamariya et Louise Lafortune (dir.) *Des actions pédagogiques pour guider des filles et des femmes en sciences, technos, ingénierie et maths*. Presses de l'Université du Québec.
- Pruneau D., Barbier, P.-Y., Daniels, F., Freiman, V., Paun, E., Nicu, A., Therrien, J., Langis, J., Langis, M., Lirette-Pitre, N. et Iancu, P. (2015). Pedagogical tools that help pupils pose and solve environmental problems. Dans K. S. Sullenger et S. Turner (Eds.), *New Ground. Pushing the Boundaries of Studying Informal Learning in Science, Mathematics, and Technology*. Bold Visions in Educational Research, Vol. 46, (p. 191-224), Rotterdam: Sense Publishers.

## Rapports de recherche

- Bourque, J., Doucet, D., LeBlanc, S. R., Michaud, N. et Kamano, L. (2015). *Rapport préliminaire d'évaluation d'impact du programme Intersection*. Moncton, N.-B. : Centre de recherche et de développement en éducation.
- Doucet, D. (2015). Diplômées et diplômés de maîtrise en 2014: *Un aperçu de leur parcours académique et de leur situation professionnelle un an après la fin de leurs études*. Moncton, N.-B. : Centre de recherche et de développement en éducation.
- Jbilou, J., Jates, C., Gallant, L., Washburn, N., Poitras, A, et Caron, J.-L. (2015). *Évaluation des effets des projets pédagogiques entrepreneuriaux sur l'esprit d'entreprendre : une étude de faisabilité au sein des écoles francophones du Nouveau-Brunswick*. Moncton, NB : Université de Moncton.
- Kamano, L., Doucet, D., Michaud, N., LeBlanc, S.R. et Bourque, J. (2015). *Intégration académique, sociale et financière des étudiantes et étudiants internationaux de l'Université de Moncton*. Moncton, NB: Centre de recherche et de développement en éducation.
- Kamano, L., Léger, M. T., LeBlanc, S. R. et Michaud, N. (2014). *Recension d'écrits: Intégration des élèves nouveaux arrivants dans les écoles francophones du sud-est du Nouveau-Brunswick*. Moncton, N.-B. : Centre de recherche et de développement en éducation.
- Lavoie, M., Mancuso, M. et Bourque, J. (2015). *Favoriser la résilience dans les écoles et les collectivités du Nouveau-Brunswick*. Moncton, N.-B.: Conseil de la santé du Nouveau-Brunswick.

LeBlanc, S. R. (2015). *Youth Thrive! External Program Evaluation Final report*. Moncton, N.-B. : Centre de recherche et de développement en éducation.

Michaud, N. et Léger, M. T. (2015). *Recension des écrits: Pratiques et interventions à la petite enfance favorisant la réussite scolaire*. Moncton, N.-B. : Centre de recherche et de développement en éducation.

### Publications soumises

Blain, S. et Cavanagh, M. (soumis). Enseignement explicite des stratégies cognitives rédactionnelles : effets sur la cohérence des récits écrits par des élèves francophones de 4<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> année vivant en milieu minoritaire. *Revue Éducation francophone en milieu minoritaire*.

Eddif, A., Selmaoui, S., El Abboudi, T., Agorram, B. et Khzami, S.-E. (sous presse). Conceptions d'élèves marocains de la deuxième année secondaire collégiale relatives aux volcans. *International Journal of Innovation and Applied Studies*.

ElJai, B. et Pruneau, D. (accepté, en révision). Les facteurs qui influencent la restauration de la biodiversité en milieu urbain. *Vertig'O*.

Kamano, L. et Benimmas, A. (soumis). Recours à la théorisation enracinée pour une étude des croyances et des pratiques pédagogiques en lien avec la diversité ethnoculturelle. *Revue Approches inductives*.

Kamano, L. et Benimmas, A. (soumis). L'ethnoculturel et les enjeux de la pratique pédagogique à l'école francophone minoritaire du Nouveau-Brunswick. *Minorités linguistiques et sociétés*.

Pruneau, D., Kerry, J. et Langis, J. (soumis). Les compétences pouvant guider et faciliter l'engagement des citoyens dans la construction de communautés écologiquement viables. *Collectif du Centr'ERE*.

Pruneau, D., Kerry, J. et Langis, J. (sous presse). New competences to develop in students to help them get involved in sustainable development. Dans Z. Smyrniou et M. Riopel (Eds.), *New developments in science and technology education*. Série Innovations in Science Education and Technology. New York : Springer.

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

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

### Communications et expositions

Aidoun, A., Tarichen, A., Zerhane, R., Janati-Idrissi, R., Madrane, M., Laafou, M. (2015, décembre). *Transposition didactique de l'Immunologie dans les manuels scolaires marocains, la deuxième année baccalauréat comme exemple*. Affiche présentée à la Journée de la Recherche 17 de l'Université Abdelmalek ESSAADI (jr 17-UAE), Faculté Polydisciplinaire de Martil, Maroc.

Agorram B., Berdouzi F., Selmaoui S., Khzami S., Razouki A. et Arfaoui M. (2015, mai). *Étude des connaissances, attitudes et pratiques d'étudiants universitaires marocains en matière de santé*.

## Publications des membres

---

Communication orale présentée au Congrès International « Pratiques et Formations dans les Éducatons à... », Hammamet, Tunis.

Alagui, A., Baroug, A., Bouab, W., Chafiqi, F., Chlyeh, M. A., El Foughali, A., El From, Y., El Hariri K., Hassani, L., Razouki, A., Mezrioui, N., Rafouk, L., Skouri, M. et Selmaoui, S. (2014, décembre). *Modèle d'évaluation des formations et des enseignements à l'Université Cadi Ayyad (Cas d'une expérience pilote)*. Communication présentée au Colloque sur L'évaluation de l'enseignement supérieur et de la recherche : démarches, dispositifs et effets sur la qualité, Oujda, Maroc.

Aoulad Moussa, R., Madrane, M., Janati-Idrissi, R., Laafou, M. et El Janati, I. (2015, décembre). *Représentation des futurs enseignants du primaire à propos de la nature de la science*. Affiche présentée à la Journée de la Recherche 17 de l'Université Abdelmalek ESSAADI (jr 17-UAE), Faculté Polydisciplinaire de Martil, Maroc

Barrette, J., De Champlain, Y., Labelle, J., Bourque, J., Savoie-Zajc, L., Boudreau, P., Jaumain, J., Robichaud, X., Gallant, L., Allard, C., Doucet, M. et Arsenault, B. (2015, juin). *La coopération en contexte de transition professionnelle*. Communication orale présentée dans le cadre du Biennale internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles. Paris, France.

Blain, S. (2015, janvier). *La proximité sociale et la gestion de l'attention dans les cours en ligne*. Affiche présentée dans le cadre des pratiques gagnantes à Clair 2015, Clair, Nouveau-Brunswick.

Blain, S. (2015, mai). *Enseigner l'écriture au Nouveau-Brunswick : défis et pistes de solution*. Atelier présenté au Premier Forum francophone sur l'apprentissage, Shippagan, Université de Moncton.

Blain, S., Cavanagh, M. (2015, novembre). *Enseigner le récit réaliste : démarche, activités et stratégies pour développer la compétence à écrire efficacement des textes cohérents*. Atelier présenté à l'Association québécois des professeurs de français, Québec, Québec.

Bourque, J., VanTil, L., Gibbons, C., LeBlanc, S.R., Landry, L.A., LeBlanc, J., Sareen, J., Darte, K., Kopp, B., et More, F. (2015, juillet). *Impact of a Housing First Intervention on Homeless Veterans with Mental Illness: A Canadian Multisite Randomized Control Trial*. Communication orale présentée dans le cadre de la conférence *Military and Veterans Health after a Decade at War: Lessons Learned and the Road Ahead*, Washington, DC.

Bourque, J., VanTil, L., Gibbons, C., LeBlanc, S.R., Landry, L.A., LeBlanc, J., Sareen, J., Darte, K., Kopp, B., et More, F. (2015, octobre). *Impact of a Housing First Intervention on Homeless Veterans with Mental Illness: A Canadian Multisite Randomized Control Trial*. Communication orale présentée dans le cadre du *Forum provincial en santé mentale*, Moncton, NB.

Bourque, J., VanTil, L., Gibbons, C., LeBlanc, S.R., Landry, L.A., LeBlanc, J., Sareen, J., Darte, K., Kopp, B., et More, F. (2015, novembre). *Impact of a Housing First Intervention on Homeless Veterans with Mental Illness: A Canadian Multisite Randomized Control Trial*. Communication orale présentée dans le cadre du 6<sup>e</sup> Forum annuel de recherche sur la santé des militaires et des vétérans, Québec, QC.

Bourque, J., VanTil, L., LeBlanc, S.R., Kopp, B., Daigle, S., LeBlanc, J., Sareen, J., Darte, K., Landry, L.A. et More, F. (2014, novembre). *Correlates of Veteran Status in a Canadian Sample of Homeless People with Severe and Persistent Mental Illness*. Communication orale présentée dans le cadre du 5<sup>e</sup> Forum annuel de recherche sur la santé des militaires et des vétérans, Toronto, ON.

- Cavanagh, M. et Blain, S. (2015, juin). *Enseignement explicite des stratégies d'écriture : effet sur la cohérence des récits d'élèves francophones de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> année vivant en milieu minoritaire*. Communication présentée au 42<sup>e</sup> 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 d'Ottawa, Ottawa, Ontario.
- Cavanagh, M., Blain, S., Bergevin, S. et Goguen-Robichaud, M. (2015, février). *Enseigner le récit réaliste : pour développer le plein potentiel de chaque élève*. Atelier présenté à la North Central Teachers Convention, Edmonton, Alberta.
- Chakour R., Selmaoui S., Alami A. et Andaloussi S. (2015, mai). *Les sciences de la terre entre refus et acceptation: Quelles perspectives pour tendre la balance vers son acceptation?* Poster au Congrès International « Pratiques et Formations dans les Éducatons à... », Hammamet, Tunis.
- Chekour, M., Laafou, M., Janati-Idrissi, R. et Madrane, M. (2015, décembre). *Intégration de la simulation dans l'enseignement des phénomènes physiques*, Communication présentée à la Journée de la Recherche 17 de l'Université Abdelmalek ESSAADI (jr 17-UAE), Faculté Polydisciplinaire de Martil, Maroc.
- de Champlain, Y., Barrette, J., Bourque, J., Labelle, J., Savoie-Zajc, L., Boudreau, P., **Gallant, L.**, Jaumin, I., Robichaud, X., Allard, C., Arseneault, B., Doucet J-J., Doucet, M. et Fongemie, P. (2015, mai). *Enjeux de l'insertion professionnelle des enseignants du Collège communautaire du Nouveau-Brunswick*. Communication orale présentée dans le cadre du Colloque international en éducation (CRIFPE). Montréal, Québec.
- ElJai, B., Pruneau, D., Khattabi, A. et Benbrahim, S. (2015, octobre). *Une expérience d'utilisation de Facebook pour résoudre un problème d'inondation dans le Maroc profond*. Communication présentée à la Conférence de l'Association pour l'avancement pédagogique des technologies de l'information et de la communication en Atlantique (APTICA), Moncton.
- El Janati, I., Lamrani, Z., Madrane, M., Janati-Idrissi, R., Laafou, M., Bidari, A. et Aoulad Moussa, R. (2015, décembre). *L'éducation à l'environnement dans les manuels scolaires des sciences de la vie et de la terre*. Affiche présentée à la Journée de la Recherche 17 de l'Université Abdelmalek ESSAADI (jr 17-UAE), Faculté Polydisciplinaire de Martil, Maroc.
- El Ouali El Alami, I., Laafou, M., Janati-Idrissi, R. et Madrane, M. (2015, décembre). *L'intégration des TIC dans l'enseignement –apprentissage des Sciences physiques : états des lieux et obstacles*. Affiche présentée à la Journée de la Recherche 17 de l'Université Abdelmalek ESSAADI (jr 17-UAE), Faculté Polydisciplinaire de Martil, Maroc.
- El Ouazi, S., Madrane, M., Janati-Idrissi, R. et Laafou, M. (2015, décembre). *Une exploitation des TICE pour mettre en évolution des conceptions d'enseignants des SVT du secondaire vis-à-vis de l'Éducation à l'Environnement et au Développement Durable*. Communication présentée à la Journée de la Recherche 17 de l'Université Abdelmalek ESSAADI (jr 17-UAE), Faculté Polydisciplinaire de Martil, Maroc.
- Freiman, V., Pruneau, D., Kerry, J., Cormier, J., et Langis, J. (2015, juin). *Pre-service teachers' relationships to digital environments: towards a better understanding of a new generation of teachers*. Communication présentée à EdMedia 2015 Conference, Montréal, Quebec.

## Publications des membres

---

- Gallant, L. (2015, mars). *Surmonter l'indécision vocationnelle et l'épuisement professionnel grâce à la flexibilité psychologique?* Affiche présentée dans le cadre du 26<sup>e</sup> colloque des jeunes chercheuses et chercheurs de l'Université de Moncton. Moncton, Nouveau-Brunswick.
- Gallant, L. (2015, avril). *Surmonter l'indécision vocationnelle et l'épuisement professionnel grâce à la flexibilité psychologique?* Affiche présentée dans le cadre du premier Forum de recherche sur les politiques publiques du Nouveau-Brunswick. Moncton, Nouveau-Brunswick.
- Guimond-Plourde, R. (2014, juillet). *L'expérience vécue du stress-coping chez des étudiants universitaires : avenues prometteuses en psychologie positive.* Communication orale présentée dans le cadre du 2<sup>ND</sup> Canadian Conference on Positive Psychology, Château Fairmount Laurier, Ottawa.
- Guimond-Plourde, R. et Nadeau, J. (2015, mai). *La gestion du stress en 2015 : un cadre novateur de réflexion et d'action en milieu éducatif.* Communication orale présentée dans le cadre du 1<sup>er</sup> Forum francophone sur l'apprentissage, Université de Moncton, campus de Shippagan.
- Iancu, P. et Bourque, J. (2015, juillet). *Solving a Complex and Ill-Defined Problem Using Creativity by University Students: A Case Study.* Communication orale présentée dans le cadre d'ICOT 2015: International Conference on Thinking, Bilbao, Espagne.
- Jbilou, J., Gallant, L., Pakzad et El Adlouni, S-E. (2015, mars). *Supporting Men Engaging in Positive Healthy Practices: A Research-Driven Implementation Process in a Community Health Center.* Communication orale présentée dans le cadre du 23<sup>e</sup> congrès American Men's Studies Association (AMSA). New-York, New-York.
- Jbilou, J., Jates, C., Gallant, L., Washburn, N., Poitras, A. et Caron, J.-L. (2015, juin). *Les projets pédagogiques entrepreneuriaux au Nouveau-Brunswick : conceptualisation d'une approche collaborative structurante.* Communication orale présentée dans le cadre du colloque "Le travail de demain sera-t-il entrepreneurial?". Québec, Québec.
- Kamano, L. (2015, octobre). *Recours à la MTE dans l'étude des croyances et des pratiques pédagogiques du personnel enseignant.* Colloque international sur la Méthodologie de la théorisation enracinée et recherche qualitative. Université du Québec à Trois-Rivières et Université de Mons (Belgique), Trois-Rivières, Québec.
- Khzami S., Razouki A., Agorram B. et Selmaoui S. (2015, mai). Les représentations sociales d'enseignants marocains sur la citoyenneté et l'éducation à la citoyenneté dans l'école primaire et au collège. Communication orale présentée au Congrès International « Pratiques et Formations dans les Éducatifs à.. », Hammamet, Tunis.
- Labelle, J., Barrette, J., Bourque, J., de Champlain, Y., Savoie-Zajc, L., Boudreau, P., Gallant, L., Jaumin, I., Robichaud, X., Allard, C., Arseneault, B., Doucet J.-J., Doucet, M. et Fongemie, P. (2015, mai). *De la pratique d'un métier à son enseignement en formation professionnelle : un passage qui nécessite des mesures de soutien.* Communication orale présentée dans le cadre du congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS). Rimouski, Québec.

- Lavoie, M. (2015, juin). The art of Navigating Torrents: A Study of Resilience Dimensions among Adolescents by Ethnic Group. Communication par affiche présentée au Pathways to Resilience III Conference: Beyond Nature vs. Nurture, Halifax, N.-É.
- Lavoie, M. et Beaton, A. (2015, octobre). To Survive and Thrive: Resilience among New Brunswick Francophone Youths. Communication par affiche présentée au Third International Youth Mental Health Conference, Montréal, QC.
- Mahdi, K., Laafou, M. et Janati-Idrissi, R. (2014, décembre). *IWB in Moroccan physics schools and qualifications of physics science teachers to use the interactive educational simulation software's*. Communication présentée au 16ème Journée de la Recherche Scientifique FST-Tanger, Maroc.
- Mahdi, K., Reguragui, S. et Laafou, M. (2015, mai). *M-learning and the qualifications of physics sciences teachers*. Communication présentée au 2ème Journée d'études TICE : « Apprentissage avec les technologies mobiles, Opportunités et défis, pour moderniser l'école Marocaine », Université Al Akhawayne Ifrane, Maroc.
- Maskour L., Agorram B. Selmaoui S. et Alami A. (2015, mai). *L'enseignement de la classification végétale au Maroc : Analyse des manuels scolaires*. Affiche présentée au Congrès International « Pratiques et Formations dans les Éducatons à... », Hammamet, Tunis.
- Nadeau, J. et Bourque, J. (2015, mai). *Adaptation et validation de l'ODEDYS pour une population d'élèves francophones du Nouveau-Brunswick*. Communication orale présentée au 83<sup>e</sup> congrès annuel de l'ACFAS, Rimouski, QC.
- Oujeddou, H., Janati-Idrissi, R., Zerhane, R., Madrane, M. et Laafou, M. (2015, décembre). *L'enseignement de la Biochimie en premier cycle universitaire : Etude exploratoire*, Affiche présentée à la Journée de la Recherche 17 de l'Université Abdelmalek ESSAADI (jr 17-UAE), Faculté Polydisciplinaire de Martil, Maroc.
- Pruneau, D., Kerry, J., Freiman, V. et Langis, J. (2015, juin). *Future teachers' relationships with physical and technological environments*. Communication présentée au World Environmental Education Congress, Gothenburg, Suède.
- Pruneau, D. et Langis, J. (2015, août). *La pensée de design et les TIC pour inventer des actions de développement durable*. Communication présentée à l'École d'été en éducation à l'environnement et développement durable. Université Laval, Québec.
- Pruneau, D., Langis, J. et Freiman, V. (2015, mars). *Atelier de mobilisation des connaissances sur: Les rapports des futurs enseignants avec les lieux numériques et physiques*. Cours de didactique des sciences de Nicole Ferguson, Université de Moncton, Moncton.
- Pruneau, D., Langis, J. et Freiman, V. (2015, mars). *Atelier de mobilisation des connaissances sur: Les rapports des futurs enseignants avec les lieux numériques et physiques*. Cours de didactique des sciences de Christophe Ndong, Université Laval, Québec.
- Pruneau, D., Langis, J. et Freiman, V. (2015, mars). *Atelier de mobilisation des connaissances sur: Les rapports des futurs enseignants avec les lieux numériques et physiques*. Cours de didactique des sciences de Vincent Richard, Université Laval, Québec.

## Publications des membres

---

- Pruneau, D., Langis, J. et Freiman, V. (2015, janvier). *Atelier de mobilisation des connaissances sur: Les rapports des futurs enseignants avec les lieux numériques et physiques*. Cours d'éducation relative à l'environnement de Lucie Sauvé et Tom Berryman, UQAM, Montréal.
- Pruneau, D., Freiman, V. et Langis, J. (2015, janvier). *Les rapports des futurs enseignants avec les lieux numériques et physiques*. Causerie-midi du CRDE, Moncton, NB.
- Reguragui., R., Laafou, M., Janati-Idrissi, R. et Madrane, M. (2015, décembre). *Étude de l'impact de l'utilisation de la vidéo numérique interactive sur l'enseignement –apprentissage de la Biologie : états des lieux et obstacles*. Affiche présentée à la Journée de la Recherche 17 de l'Université Abdelmalek ESSAADI (jr 17-UAE), Faculté Polydisciplinaire de Martil, Maroc.
- Selmaoui S., Agorram B, Khzami, Razouki A. et Arfaoui, M. (2015, mai). *Le tabagisme au Maroc. Quelle réalité et quels enjeux?* Communication orale au Congrès International « Pratiques et Formations dans les Éducatons à... », Hammamet, Tunis.
- Tarichen, A., Aidoun, A., Zerhane, R., Madrane, M., Janati-Idrissi, R. et Laafou, M. (2015, décembre). *E-learning: outil pour la remédiation des obstacles à l'apprentissage de l'immunologie*. Communication présentée à la Journée de la Recherche 17 de l'Université Abdelmalek ESSAADI (jr 17-UAE), Faculté Polydisciplinaire de Martil, Maroc.♦



# CAUSERIES-MIDI DU CRDE

## *La formation économique en éducation : Est-ce le bon moment?*

Par Ronald C. Leblanc, professeur au Département d'économie, Université de Moncton

En 1958, l'Association canadienne des éducateurs de langue française a cru bon de soulever une telle question pour adresser l'état d'infériorité et de dépendances économique des communautés francophones du Canada. Comme suivi d'une enquête sur le besoin et les moyens, l'ACELF juge important discuter sérieusement et réserve son quinzième colloque annuel à cette question en 1962. De ces discussions, il en ressort, entre autres, non seulement que l'économique est à toute fin pratique absent du système d'enseignement public, mais aussi que les enseignants et enseignantes n'ont aucune formation pour l'enseigner. Pratiquement le seul intérêt revient aux programmes d'études commerciales. Un grand nombre de recommandations furent adoptées pour chacun des niveaux de formation, du préscolaire à l'universitaire, ciblant spécifiquement les enseignantes et enseignants, responsables pour l'éducation de la population. L'Acadie était bien représentée à cette rencontre avec la participation de deux futurs recteurs, M. Gilbert Finn et M. Jean Cadieux, une professeure d'éducation, Mme Lorraine LeBlanc et le Révérend. Père Clément Cormier à qui on a confié la responsabilité de faire la synthèse des travaux du colloque. Depuis cet évènement, peut-on conclure que la population acadienne, et en particulier la jeunesse acadienne a pu bénéficier des analyses et recommandations qui ont été adoptées?

\*\*\*

## *Créativité musicale à l'ère numérique : une étude d'explorations sonores conduites par les élèves du primaire à l'aide d'une station audionumérique.*

Par Xavier Robichaud, doctorant en éducation, Université de Moncton

Dans le contexte scolaire francophone (primaire, 3e année) grâce à une étude d'explorations sonores conduites par les élèves à l'aide d'une station audionumérique, je suggérerai des pistes pour comprendre le processus de la créativité musicale dans un environnement numérique. Je vais pouvoir également, à partir de l'analyse des traces numériques des élèves laissées avec la station audionumérique, dégager les éléments importants du processus de la créativité et le rôle de l'environnement numérique dans ce processus. Finalement, ma recherche permettra de proposer de nouvelles pistes pour explorer la créativité musicale dans l'enseignement.

\*\*\*



### ***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 à la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton

Cette étude de cas instrumentale examine l'implantation de l'apprentissage expérientiel comme modèle pédagogique dans une nouvelle école située au nord du Nouveau-Brunswick. Une école M-8 de la région de Balmoral, La Mosaïque du Nord, a choisi de faire une place importante à l'apprentissage expérientiel tant sur le plan de l'enseignement que sur le plan de l'organisation physique des installations. Des entrevues semi-structurées ont été menées avec les membres de la direction ainsi qu'un échantillon de huit enseignantes et enseignants, 8 élèves et 5 parents. À la suite d'une analyse de contenu subséquente, des catégories thématiques ont émergé du discours de chaque groupe de participants par rapport à leur perception de l'apprentissage dans une école qui préconise l'expérientiel. Les propositions théoriques établies au départ sont discutées à la lumière des résultats et des recommandations sont formulées pour d'autres écoles qui songent, comme l'école La Mosaïque du Nord, à orienter leur pédagogie vers l'apprentissage expérientiel.

\*\*\*

### ***Les compétences nécessaires pour un tutorat à distance efficace***

Par Françoise Berthoud, professionnelle associée au sein du Laboratoire Éducation, Cultures, Politiques, Université Lumière Lyon 2, ISPEF

Le travail présenté dans cette communication prend place dans une recherche menée au sein de trois campus numériques français durant les années 2006-2008. Nous présentons une partie des résultats qui s'intéressent aux compétences développées dans le cadre de l'activité tutorale de cybertuteurs. Quelles étaient les compétences attendues et quelles sont les compétences développées? Également nous étudions le lien entre fonction tutorale et profession principale.

\*\*\*

### ***QSR NVivo : De l'analyse de données qualitative à la revue des écrits scientifiques***

Par Danielle Doucet, agente de recherche au CRDE

Cette causerie-midi vise à vous introduire au logiciel QSR NVivo, à ses origines et à ses principales fonctions.

\*\*\*

### *Table ronde*

#### *Déconstruire les piliers théoriques et pratiques de la construction identitaire... pour mieux les comprendre*

#### Panélistes invités :

Diane Gérin-Lajoie (professeure à l'Université de Toronto)  
Réal Allard (professeur émérite de la Faculté des sciences de l'éducation)  
Yves Doucet (enseignant de mathématiques à l'école L'Odysée)  
Gilberte Godin (enseignante de français à l'école Mathieu-Martin)

#### Modérateurs :

Marilyne Gauvreau (étudiante au doctorat en éducation)  
Mathieu Lang (professeur à la Faculté des sciences de l'éducation)

Depuis le début du troisième millénaire, l'ACELF ne cesse de déployer des efforts notables pour outiller les intervenant(e)s en éducation en ce qui concerne la construction identitaire. Tout au long de ce cheminement, de nombreux documents d'appui ont été créés par des experts pour venir en aide à tous les professionnels œuvrant dans le domaine de l'éducation qui s'intéressent à une démarche identitaire saine et humaine. Toutefois, la réalité francophone du Canada est plurielle, c'est-à-dire que les communautés francophones connaissent des réalités spécifiques en référence à leur contexte social, historique et politique. En conséquence, nous pouvons nous poser quelques questions par rapport aux expériences vécues et aux représentations qui nous touchent particulièrement dans notre milieu face à ce concept et à cette pratique. Quand il est question de construction identitaire dans le contexte de l'école francophone et acadienne du Nouveau-Brunswick, de quoi parle-t-on au juste ? S'agit-il de faire des efforts de préservation de la langue? De la culture? Y a-t-il un consensus au sujet d'une définition de la construction identitaire? Que peuvent être les effets du statut minoritaire ou majoritaire d'une communauté francophone sur le sentiment identitaire d'un élève? Comment la construction identitaire peut-elle faire une différence en termes de vitalité linguistique dans nos communautés francophones? Telles sont des questions qui seront abordées par nos panélistes Diane Gérin-Lajoie (professeure à l'Université de Toronto), Réal Allard (professeur émérite de la Faculté des sciences de l'éducation), Yves Doucet (enseignant de mathématiques à l'école L'Odysée et Gilberte Godin (enseignante de français à l'école Mathieu-Martin).

\*\*\*

### *Les théories d'apprentissage et leur application dans la formation des directions scolaires*

Par Issihaka Mdoihoma Mbaé, doctorant en éducation, Université de Moncton

Plusieurs chercheurs en éducation s'accordent sur le principe que bon nombre de facteurs influent sur l'efficacité d'une école, mais le leadership de la direction scolaire est considérée comme étant la caractéristique la plus déterminante (Zhang et Faerman, 2007; Bass, 1990 ; Weva, 1994 ; Normand, 2006 ; Northouse, 2007, Charron, 2008). C'est dans ce cadre que les systèmes scolaires de plusieurs pays s'intéressent davantage à la formation et au développement des compétences des chefs d'établissement scolaire (Adams-Rodgers et Johnston, 2008 ; Berger, Bottani, Soussi, Ostinelli, Gauvreau et Rhyn, 2004 ; Normand, 2006 ; CONFEMEN, 2006, 2007). Des pays comme les États-Unis, le Canada, la France, le Sénégal et tant d'autres considèrent qu'il a été nécessaire de substituer la Pédagogie Par Objectif (PPO) à celle de la compétence « Approche Par Compétences : APC » en vue de mieux atteindre les objectifs d'une formation dont le but est l'acquisition des compétences des directions scolaires. Ainsi, nous voulons comprendre les influences des théories d'apprentissage (béhaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme) sur la PPO et l'APC savoir également si, dans le processus de formation des directions scolaires, une rupture définitive entre ces deux formes de pédagogie est possible de façon effective.♦

\*\*\*

# CENTRE DE RECHERCHE ET DE DÉVELOPPEMENT EN ÉDUCATION



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

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

Jimmy Bourque (jimmy.bourque@umoncton.ca), directeur scientifique

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>

