

---

« L'école-usine est conçue pour produire ce que Marx appelait la force de travail, c'est-à-dire la volonté et la capacité de travailler. »

*Harry Cleaver Jr.*

*Page 22*

---

## L'insertion professionnelle en éducation

*Par Jeanne d'Arc Gaudet, professeure titulaire  
Université de Moncton*

## Regard sur les « standards » en éducation

*Par Jean-Guy Blais, professeur titulaire  
Université de Montréal*

## L'éducation face à la culture : une réflexion

*Par Mourad Ali-Khodja, professeur titulaire,  
et Jean-François Thibault, professeur adjoint  
Université de Moncton*

### Dans ce numéro

- 3 Nouvelles du CRDE
- 4 Éditorial
- 5 Recherche et éducation
- 9 Ailleurs en éducation
- 18 Regards croisés sur l'éducation
- 24 Projets des membres
- 26 Chercheurs en émergence
- 29 Recherches du CRDE
- 31 Publications
- 34 Causeries-midi du CRDE

## Projet de création en arts visuels : Espace vécu

*Par Lise Robichaud, professeure titulaire  
Université de Moncton*

## Comprendre la trajectoire de femmes engagées dans un processus d'alphabétisation à partir des récits de vie

*Par Lise Savoie, professeure adjointe et étudiante au doctorat  
Université de Moncton*

## Le personnel

À l'automne 2007, le CRDE a accueilli de nouveaux visages au sein de son personnel. Ainsi, suite au départ de Pauline Shea, le poste de secrétaire administrative est maintenant occupé par Gaëtane Goguen. Madame Goguen nous fera bénéficier de sa vaste expérience et d'une compétence qu'elle a su bien établir au Bureau de l'enseignement coopératif.

Par ailleurs, Stefanie LeBlanc, titulaire d'une maîtrise en psychologie, remplace Carole Essiembre, en prêt de service pour une durée de deux ans au vice-rectorat à l'enseignement et à la recherche. Madame LeBlanc se spécialise dans les méthodes quantitatives, mais dispose aussi d'une expérience de recherche qualitative. ☞

## Le Conseil d'administration

Le Conseil d'administration du CRDE a également été renouvelé puisque le mandat de plusieurs des membres venait à échéance cette année. Ainsi, le mandat de Sylvie Blain comme directrice prenait fin le 30 juin. De plus, Anne Lowe, membre d'office comme doyenne de la Faculté, Marianne Cormier, Clémence Michaud, Jimmy Bourque et Maurice Saulnier, représentant des étudiantes et des étudiants de troisième cycle, devaient aussi être remplacés. Le CRDE en profite pour remercier mesdames Blain, Lowe, Cormier et Michaud, ainsi que messieurs Bourque et Saulnier, pour le travail accompli dans les dernières années.

La relève de Sylvie Blain à la direction sera assurée par Jimmy Bourque. Monsieur Bourque se spécialise dans l'enseignement des méthodes de recherche, surtout quantitatives. Madame Blain ne coupe cependant pas les ponts avec le CRDE puisqu'elle joint le Conseil d'administration. Aïcha Benimmas et Angèle AuCoin agiront aussi à titre de représentantes des membres réguliers alors que Sébastien Poirier jouera ce rôle pour les étudiantes et les étudiants de troisième cycle. Jean-François Richard siégera d'office comme doyen et succède ainsi à Anne Lowe. Dominic Manuel, représentant du deuxième cycle, demeure donc le seul membre à demeurer dans ses fonctions d'origine. ♦

Enfin, Jacinthe Beauchamp a accepté de nouvelles fonctions débutant en janvier 2008. Un concours a été ouvert pour trouver quelqu'un qui saura lui succéder en recherche qualitative au CRDE. Donald Long, expert en statistiques présent depuis les tout débuts du CRDE, complète cette équipe dynamique. ♦

## L'Info-CRDE

Le principal organe de diffusion du CRDE, le bulletin Info-CRDE, expérimente cette année une nouvelle formule. En plus de la présentation des activités de recherche des membres, de nouvelles sections sont ajoutées. D'abord, la section « Ailleurs en éducation » vise à faire profiter à nos membres et partenaires des recherches en éducation menées dans d'autres institutions. Dans ce numéro, on y traite d'éducation interculturelle (A. Akkari), des standards en éducations (J.-G. Blais), de l'importance des compétences en lecture et en écriture dans les études universitaires (F. et L. Gremion), de l'école orientante (M. Gingras et G. Leclerc) ainsi que de l'éthique professionnelle entre collègues (F. Jutras).

Puis, dans la section « Regards croisés sur l'éducation », M. Ali-Khodja et J.-F. Thibault proposent une réflexion sur la place de la culture en éducation, J. W. Berry aborde le phénomène de l'acculturation des jeunes immigrants et H. Cleaver jette un regard marxiste sur le vécu étudiant. Cette section présente un regard sur l'éducation provenant de chercheurs d'autres disciplines, ici les sciences politiques (Ali-Khodja et Thibault), la psychologie (Berry) et l'économie (Cleaver).

Ensuite, la section « Chercheurs en émergence » permet aux membres étudiants de présenter leurs projets et leurs réflexions. Dans ce numéro, Lise Savoie et Charline Vautour nous font connaître leurs projets doctoraux respectifs.

Enfin, comme par le passé, des membres du CRDE nous font part de leurs travaux et de leurs publications. Les projets de recherche menés par le CRDE sont également présentés. ♦

# Éditorial :

## La place de la recherche scientifique en éducation

Par Jimmy Bourque, directeur

### Une science en quête de légitimité

La relation entre l'éducation et la recherche scientifique poursuit aujourd'hui une importante transformation, amorcée avec la fermeture des écoles normales et la création des facultés d'éducation. Il s'agit en partie d'un processus d'appropriation, par les impétrants issus du milieu de l'éducation, d'une « science » qui jusque-là appartenait aux philosophes, psychologues, sociologues et autres intellectuels des domaines qui formaient il n'y a pas si longtemps les « sciences de l'éducation », l'éducation en soi relevant, on le croyait du moins à l'époque, davantage du métier, de l'art ou même de la vocation. Cette nouvelle science, maintenant pratiquée par des chercheurs pédagogues et didacticiens dans les facultés d'éducation, se retrouve, ironiquement, en quête de scientificité, justement. Plus que toute autre discipline scientifique, peut-être à cause de son jeune âge, l'éducation se voit affublée, à tort ou à raison, du statut peu enviable de « science molle » par excellence.

### De la nature de la science

Le concept de science s'avère lui-même fréquemment galvaudé. Le discours populaire en a souvent une vision manichéenne et l'associe soit à ses succès les plus spectaculaires, soit à ses dérives les plus tragiques. Il importe donc de préciser ce que la science est et n'est pas. La science n'est pas une croisade ou un combat pour une cause : elle se doit de demeurer ouverte à tous les résultats possibles, y compris (et surtout !) à la réfutation de ses propres hypothèses. Détachée de la pensée religieuse depuis les Lumières, elle se doit d'éviter le dogmatisme : il lui faut sans cesse revoir ses méthodes, ses théories, ses postulats, douter et évoluer donc. Elle a le devoir de transparence et de rigueur au niveau de ses méthodes et procédés, cela afin de se distinguer du journalisme et de l'art

(l'auteur ne vise pas ici à porter un jugement de valeur mais bien à apporter une distinction d'espèces : le journaliste ne divulgue pas ses sources ni ses méthodes, ce que le scientifique est tenu de faire ; l'artiste n'est pas tenu à une méthode et n'a pas non plus à l'exposer à la critique, le scientifique doit s'en faire un devoir). La science se veut donc une entreprise dynamique, méthodique et transparente de remise en question de la nature des phénomènes qui constituent la réalité. La recherche en éducation doit donc, pour asseoir sa légitimité, se plier à ces critères.

### Des résultats de la science

Cela dit, le produit de la science est-il, justement, la Vérité, l'essence même du Réel ? Ce ne saurait être le cas ! Bruno Latour (*Science in Action*, 1987) décrit bien la « réalité » produite par la science comme la réification de résultats à des tests ou à des expériences : avant de se transmuter en « réalité », en « chose-en-soi », un objet de recherche se réduit à ses caractéristiques. Alors que la posture réaliste (souvent historique) valide cette réalité construite dans une hypothétique confrontation avec la Nature, la démarche scientifique en action, au cœur de ses controverses, voit plutôt la Nature comme le consensus que représente la fin de la controverse. La Nature, malheureusement, ne se pose pas en arbitre devant les crises de la science. Or, les contorsions du discours scientifique donnent parfois une image faussement absolue du savoir qu'il produit. Les sciences sociales n'offrent pas d'absolus ; au mieux, elles peuvent donner des probabilités. Même les statistiques, trop souvent axées sur la « norme », la moyenne, comportent leurs valeurs extrêmes, voire « déviantes » (*outliers*), et décrivent une variation autour de cette norme. La science n'est pas non plus « objective » au sens où elle peut faire abstraction des influences

## Éditorial :

### La place de la recherche scientifique en éducation (suite)

extérieures à l'objet observé : elle véhicule aussi implicitement un ensemble de croyances, de valeurs, d'idéologies, le tout, comme l'a bien illustré Latour, dans un réseau micropolitique et rhétorique complexe. Cela dit, la science n'est pas non plus entièrement « subjective » au sens relativiste, post-moderne, du terme, qui la placerait sur un pied d'égalité avec les autres modes d'appréhension du réel (le mythe, le sens commun, le rêve, la légende, etc.) : la justesse et la pérennité de ses réalisations et interprétations en témoignent. Même au niveau le plus qualitatif, l'entreprise scientifique ne se borne pas à un simple récit soumis au bon vouloir du chercheur : dans son travail de déconstruction et de reconstruction du discours, elle doit faire preuve de rigueur et de transparence et s'en tenir au contenu sémantique construit par l'auteur du discours. La relativité du savoir scientifique est, justement, toute relative : à défaut d'unanimité, la science vise à produire un savoir possédant un sens collectif suffisamment stable pour créer au moins un consensus sur sa signification (après quoi des écoles de pensées antagonistes pourront débattre féroceement sur son éventuelle véracité).

### Une science, l'éducation ?

Suite à ces réflexions, que conclure de la recherche menée dans les facultés d'éducation ? Que comme toute autre science, l'éducation est à la merci de ceux qui la font. Il fut un temps où chercheurs, formateurs et enseignants auraient pu pratiquer dans des dimensions parallèles : ce temps est révolu. Nous devons maintenant créer un « cycle du savoir », où des problématiques provenant de la classe sont étudiées de façon rigoureuse et les leçons ainsi apprises réappropriées par les enseignants et futurs enseignants. Les pratiques éducatives doivent quitter progressivement un terrain largement occupé par l'idéologie et se prêter à la validation ou à la falsification empirique. Actuellement, certaines des méthodes d'enseignement les plus en vogue n'ont jamais fait leurs preuves (l'efficacité de certaines étant même contestée autant par les chercheurs que par le corps enseignant) alors que d'autres, reléguées aux oubliettes, avaient su démontrer leurs mérites de façon empirique. C'est dans cette mouvance que s'inscrit le mandat du CRDE, qui inclut la promotion de la recherche scientifique en éducation et le soutien aux chercheurs : la marche d'une jeune discipline vers le statut de science « mature ».♦

# Recherche et éducation

## La parole aux membres du CRDE

### L'insertion professionnelle en éducation

*Par Jeanne d'Arc Gaudet, professeure titulaire  
Université de Moncton*

En Amérique du Nord, l'insertion professionnelle du personnel enseignant débutant dans la carrière a été étudiée sous diverses facettes. Les auteurs reconnaissent que les défis des jeunes novices ne dépendent pas toujours ni uniquement de la compétence de l'enseignant à gérer sa classe mais

peuvent aussi être tributaires d'autres facteurs environnementaux tels que l'ampleur et la diversité des programmes d'études, l'intégration d'élèves à besoins spéciaux, la diversité culturelle et socioéconomique et le manque de soutien apporté par la direction pour n'en citer que

### L'insertion professionnelle en éducation (suite)

quelques-uns. La problématique de l'insertion professionnelle est souvent le jeu d'un nombre de facteurs interdépendants, sur lesquels les enseignantes et enseignants novices ont peu de contrôle. Or, depuis quelque temps, la tendance est de chercher des moyens « écologiques » pour résoudre ce problème complexe.

#### Pourquoi s'en inquiéter ?

Plusieurs enseignantes et enseignants quittent la profession après seulement quelques années d'expérience. Aux États-Unis, le taux d'abandon est de 20% dans la première année, de 30% dans les deux premières années et, dans certains États, de 50% dans les cinq premières années. Au Canada, 15% des nouvelles enseignantes et enseignants quittent la profession dès la première année comparativement à 6% pour les autres secteurs d'emploi. Au Québec, 25% des jeunes enseignantes et enseignants abandonnent leur carrière au cours des cinq premières années d'exercice tandis qu'en Suisse, entre 20% et 40% des enseignants novices abandonneraient la profession dans de nombreux cantons et ce malgré l'existence de programmes d'aide à l'insertion dans la majorité d'entre eux.

#### Quelle est la situation au Nouveau-Brunswick francophone ?

Au Nouveau-Brunswick, il n'existe aucune statistique permettant de décrire la situation de l'abandon dans la profession enseignante. Toutefois, le Ministère de l'éducation (MÉNB) reconnaît que les premières années sont délicates pour l'enseignante ou l'enseignant novice et que les nouveaux arrivés ont besoin qu'on facilite leur transition vers le développement de leur plein potentiel en tant que professionnels de l'enseignement. C'est pourquoi, en 2005, le Ministère de l'éducation du Nouveau-Brunswick (MÉNB) section francophone, en association avec

les districts scolaires, la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton et l'Association des enseignantes et enseignants francophones du Nouveau-Brunswick (AEFNB), a initié un programme d'insertion professionnelle pour favoriser l'insertion et la rétention du personnel enseignant. Privilégiant un mode d'accompagnement du novice selon une formule de mentorat, lequel est assuré volontairement par une enseignante ou un enseignant d'expérience, le Ministère a demandé à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton de procéder à l'évaluation de son Programme d'insertion professionnelle. Une première évaluation a été réalisée en 2005-2006 et les résultats obtenus nous amènent tout d'abord à saluer l'initiative. D'un point de vue global, l'expérience s'est avérée utile et enrichissante, tant pour les mentors que pour les novices. Pour une vaste majorité de répondantes et de répondants, la pertinence du programme ne fait aucun doute et cette première année peut donc être considérée comme couronnée de succès.

#### Que réserve l'avenir ?

En janvier 2008, nous répéterons l'expérience d'évaluation du programme de mentorat pour l'année 2007-2008. Bien que nous sommes d'accord pour dire qu'il s'agit d'une démarche qui répond à certains besoins, nous croyons aussi que pour résoudre des problèmes d'une telle complexité, la responsabilité de l'insertion professionnelle devrait revenir à l'ensemble des actrices et acteurs institutionnels, ce qui veut dire que le soutien apporté aux novices exigerait une plus grande collaboration entre la direction, les enseignantes et les enseignants et les jeunes novices. De plus, nous croyons que nous devons poursuivre d'autres recherches qui permettront de comprendre plus en profondeur les besoins des novices, qu'ils soient d'ordre professionnel ou psychosocial♦

## Les effets de l'utilisation des ordinateurs portatifs individuels sur l'apprentissage et les pratiques d'enseignement

*Par Sylvie Blain, professeure agrégée  
Carole Essiembre, agente de recherche, CRDE  
Jacinthe Beauchamp, agente de recherche, CRDE  
Viktor Freiman, professeur agrégé  
Nicole Lirette-Pitre, professeure adjointe*

*Denyse Villeneuve, chargée d'enseignement  
Université de Moncton*

*Hélène Fournier  
Centre national de recherche du Canada*

En 2004, le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick lançait à ses écoles une demande de participation à un projet visant à étudier les effets de l'accès direct à un ordinateur portatif (OP) sur l'apprentissage et les pratiques d'enseignement. Les composantes suivantes ont été retenues pour fins d'observation et d'évaluation : implantation du projet; gestion scolaire; motivation, attitudes et croyances à l'égard de l'ordinateur; processus d'enseignement-apprentissage (gestion de classe et pratiques pédagogiques, apprentissages des élèves en sciences, en mathématiques, en français, en littérature en matière de TIC et en méthodes de travail); participation parentale.

Devant la diversité des composantes à l'étude, nous avons retenu comme approche méthodologique le pragmatisme ou l'approche mixte, qui emprunte aux méthodologies qualitative et quantitatives. Cette approche permettait une compréhension plus globale et plus riche du phénomène. Plus spécifiquement, trois méthodes ont été retenues soit le schème quasi-expérimental (questionnaires prétest et post-test avec un groupe expérimental et un groupe témoin), l'ethnographie (cueillette de données sur le terrain dont des entrevues individuelles au début et à la fin du projet et des observations non-participantes) et la recherche-action (étude en profondeur du processus enseignement-apprentissage grâce à l'implantation, en collaboration avec les enseignants, de deux scénarios pédagogiques de type apprentissage par problèmes). Les participants à l'étude provenaient de trois écoles francophones de la province : 191 élèves de 7e et 8e année, 21 enseignants, 4 directions d'école, 3 mentors et les 33 parents qui ont participé aux entrevues de groupe à la fin du projet.

À la suite de l'analyse et de l'interprétation des données portant sur les composantes mentionnées ci-haut, quelques constats s'imposent.

### Implantation

Dans l'ensemble, les participants étaient satisfaits des éléments de la mise en place du projet par le ministère. Ils ont particulièrement apprécié l'approche progressive et individualisée, le soutien du mentor et du technicien et la formation fournie. Leur seule critique était de ne pas avoir accordé l'accès direct à l'OP à toutes les classes d'un même niveau dans la même école. Cette décision a posé un défi aux directions et aux enseignants.

### Gestion scolaire

L'approche respectueuse du rythme de chacun adoptée par les directions des écoles participantes, leur attitude d'ouverture et de curiosité ainsi que l'appui et l'accompagnement qu'elles ont prodigués aux enseignants ont favorisé la réussite du projet. Dans quelques cas, un manque d'appui, d'accompagnement ou de consultation a entraîné une source d'insatisfaction, de frustration et de résistance au changement. Quant aux directions, elles ont souligné le besoin d'avoir davantage de temps pour gérer un projet de cette envergure de même que l'importance d'avoir l'appui des agents pédagogiques du ministère et des districts scolaires.

### Motivation, attitudes et croyances

Les résultats montrent que, globalement, les élèves ont des attitudes favorables envers l'ordinateur. Celui-ci est de moins en moins perçu comme un jouet et de plus en plus comme un outil de travail. La motivation s'est maintenue tout au long du projet, particulièrement chez les garçons. Les résultats révèlent que les attitudes négatives d'enseignants (scepticisme, résistance) se sont

### Les effets de l'utilisation des ordinateurs portatifs individuels sur l'apprentissage et les pratiques d'enseignement (suite)

transformées positivement. À la fin du projet, la plupart des enseignantes disent ne plus vouloir enseigner sans cet outil. Sauf dans certaines matières scolaires (arts, éducation physique, musique), ils perçoivent la pertinence pédagogique de l'utilisation de l'OP en salle de classe.

#### Gestion de classe et pratiques pédagogiques

Les tâches proposées sont généralement significatives pour les élèves, des éléments du constructivisme sont intégrés dans les pratiques pédagogiques des enseignants et ceux-ci offrent couramment leur soutien durant la réalisation des tâches demandées. Toutefois, quelques participants semblent préférer des activités de style exerciceur. La plupart du temps, le contexte d'apprentissage est individuel plutôt qu'interactif, surtout lors de la première année d'implantation.

#### Apprentissages en littératie en matière de TIC

L'accès direct et l'utilisation constante de l'OP mènent à une meilleure maîtrise de l'outil, surtout sur le plan de la maîtrise technique. Cependant, il reste des apprentissages à faire pour une maîtrise cognitive et éthique de l'outil. Les élèves ont de la difficulté à intégrer les informations, à porter des jugements sur la qualité, la pertinence et l'utilité ou l'efficacité des informations qu'ils trouvent sur Internet.

#### Apprentissages en méthodes de travail

Les résultats suggèrent que l'outil permet aux élèves de mieux organiser leurs travaux, de respecter les échéanciers et de gérer différentes ressources. Ils sont également fiers de leur travail, montrent plus d'autonomie et d'esprit d'initiative. Il reste des apprentissages à faire en ce qui a trait à la planification du travail en équipe et à la verbalisation ainsi qu'à l'analyse de stratégies métacognitives.

#### Apprentissages en sciences

L'OP semble être un bon outil pour l'apprentissage en sciences puisqu'il permet l'accès à des informations réelles et récentes en sciences et qu'il facilite de meilleures méthodes de travail. Ceci dit, les élèves ont de la difficulté à sélectionner les

informations sur Internet, à en faire la synthèse et à choisir le type de graphique qui représente mieux leurs résultats de recherche.

#### Apprentissages en mathématiques

Les résultats suggèrent une attitude positive des élèves face à la tâche, leur plus grande autonomie, leur utilisation de stratégies variées, leur maîtrise des outils informatiques menant à leur découverte constante de nouvelles façons de faire et leur vocabulaire mathématique riche et cohérent. Toutefois, les élèves font une analyse limitée du contexte problématique, démontrent une absence de regard critique sur les résultats obtenus à l'aide de moyens technologiques ainsi qu'une faiblesse des liens métacognitifs entre différentes parties d'un problème. De plus, leurs représentations mathématiques manquent de détails.

#### Apprentissages en français

L'accès direct à l'OP a motivé les élèves à écrire des textes plus longs et de bonne qualité en ce qui a trait à la grammaire textuelle, à l'orthographe d'usage et au vocabulaire. En contrepartie, plusieurs questions demeurent quant à l'apport du traitement de texte au processus de révision et aux transferts des apprentissages lors d'une situation d'écriture faite sans l'aide de cet outil.

#### Participation parentale

Les parents sont heureux de la participation de leur enfant à un tel projet. Ils constatent des impacts positifs au niveau de la motivation et des habiletés de l'enfant. Ils sont néanmoins préoccupés en ce qui a trait à l'apprentissage, au développement et au maintien de certaines habiletés, à la sécurité et à la santé des enfants. Certains se sentent mal outillés pour accompagner leur enfant dans l'utilisation de ce nouvel outil.

De ces résultats, nous tirons la conclusion suivante. L'accès direct à l'OP combiné avec l'appui technique a été un catalyseur technologique important qui a généré une plus grande motivation et l'acquisition d'habiletés techniques. Cependant, l'outil à lui seul n'est pas suffisant pour amener un

renouveau pédagogique chez le personnel enseignant et de meilleurs résultats d'apprentissage chez les élèves. L'apprentissage par problèmes (scénarios pédagogiques développés en collaboration avec l'équipe des chercheurs) combiné avec le soutien des mentors a été le

catalyseur pédagogique essentiel afin d'exploiter le plein potentiel de cet accès direct à la technologie. Il est donc important d'offrir une formation pédagogique basée sur les résultats de recherche récents en didactique lorsque vient le temps d'intégrer la technologie en milieu scolaire. ♦

# Ailleurs en éducation

## Éducation interculturelle : quelle place pour la recherche ?

*Par Abdeljalil Akkari, doyen à la recherche*

*Haute Ecole pédagogique de Berne-Jura-Neuchâtel (Suisse)*

Dans de nombreux systèmes éducatifs, la diversité culturelle des apprenants mobilise l'ensemble des acteurs de l'éducation avec deux types de préoccupations. La première considère que cet accroissement de la diversité culturelle (ou de la reconnaissance politique de sa légitimité) dans l'espace scolaire accroît les problèmes d'apprentissage : décrochage scolaire, distance culturelle de certains groupes par rapport à la norme scolaire, tensions entre élèves liées à leurs appartenances ethniques, irruption du fait religieux dans la classe, accommodement déraisonnables etc. La deuxième préoccupation renvoie à une conception plus ouverte de la diversité culturelle. Elle considère que l'école contemporaine doit capitaliser sur le potentiel pédagogique de diversité culturelle en amenant les élèves à mieux apprendre et à vivre ensemble en harmonie à l'école et dans la société. La recherche peut amener quelques éléments de réponse à ce débat ancien entre ces deux différentes conceptions de la diversité culturelle. Je me limiterai dans ce texte à proposer quelques pistes de réflexion sur deux points : la méthodologie de la recherche et l'importance des études comparatives.

Tout d'abord, j'estime que la recherche en éducation interculturelle enrichit considérablement nos méthodologies générales de recherche en éducation. En effet, prendre au sérieux la culture en éducation est un défi redoutable. Si l'on se limite au niveau des élèves, la question se pose tout d'abord au niveau de la variable « culture ». Certains chercheurs la

considèrent comme une composante de l'appartenance sociale, cette dernière étant alors mesurée par le revenu des parents. D'autres chercheurs vont examiner la culture en tant que variable principale à part entière. Dans ce dernier cas, se pose la question de la classification des élèves selon leurs appartenances culturelles. Dans les recherches de type quantitatif, c'est la classification officielle (ou administrative) des élèves par la nationalité (dans le cas des migrants) ou par le groupe racial ou ethnique (dans le cas des populations amérindiennes ou minoritaires) qui est le plus souvent utilisée. Or cette classification est discutable car l'équation passeport = culture est de moins en moins opérationnelle dans un monde marqué par la mobilité internationale et les mariages mixtes. Dans les études de type qualitatif, le chercheur peut se baser sur l'auto-identification par les sujets eux-mêmes lors d'un entretien non-directif pour les situer culturellement. Néanmoins, on constate qu'un sujet peut ne pas être consistant dans son auto-identification culturelle lors d'une recherche ou même d'un entretien. Si la classification des apprenants dans des catégories (appartenance sociale, culture) et la recherche de relations entre cette classification et les comportements éducatifs est une activité de base du chercheur, la recherche sur l'éducation interculturelle montre la complexité d'une telle démarche et les précautions qui en découlent en matière d'interprétation des données de recherche ou de propositions d'actions pédagogiques. Ensuite, il me paraît indéniable que les études les plus fécondes dans le domaine de l'éducation



# Ailleurs en éducation

## Éducation interculturelle : quelle place pour la recherche ? (suite)

interculturelle devront inclure dans les années à venir une perspective comparative. En effet, la recherche met en lumière la nécessité d'une analyse comparée des politiques d'éducation interculturelle. On peut, par exemple, comparer des contextes ayant comme caractéristique principale une politique officielle de multiculturalisme avec d'autres où la conception de la nation reste déterminée par un héritage historique monoculturel. Pour dévoiler les mécanismes des discriminations, on peut aussi comparer les situations où les notions de « race » et de « minorités visibles » sont légitimes avec les situations où elles sont bannies par les politiques publiques.

Par ailleurs, il me semble essentiel d'explorer les liens entre modèles pédagogiques privilégiés par certaines cultures et ceux favorisés par la forme scolaire. Il est par exemple manifeste que les pédagogies des peuples indigènes privilégient les composantes collective et environnementale par rapport aux dimensions individuelle et compétitive des apprentissages scolaires. L'efficacité des

programmes de formation des enseignants dans la préparation des enseignants à la gestion de la diversité culturelle des élèves est également une problématique très appropriée pour des études comparatives en éducation interculturelle. En effet, les institutions de formation des enseignants se caractérisent par l'hétérogénéité de leurs référentiels de compétences et de l'organisation de leurs curricula. Il s'agit dans ce cas d'identifier les dimensions de la formation qui font la différence en matière de sensibilité accrue des enseignants à la diversité culturelle.

Sans nier les multiples incertitudes conceptuelles et méthodologiques que doit affronter l'éducation interculturelle, ce secteur de la recherche en éducation me semble prometteur non seulement car il répond à une demande sociale accrue (organiser le vivre et l'apprendre ensemble au delà de nos différences culturelles) mais aussi parce qu'il se caractérise par une grande créativité méthodologique combinant le qualitatif et le quantitatif et une ouverture vers les études comparatives et internationales.♦

## Regard sur les « standards » en éducation

*Par Jean-Guy Blais, professeur titulaire  
Université de Montréal*

Depuis un certain temps déjà, on peut constater une recrudescence internationale des préoccupations associées à l'éducation et ceci n'est pas le fait uniquement des sociétés dites développées. Des opérations d'évaluation et de réforme du système éducatif sont mises en place et on observe une augmentation en nombre et en importance des opérations de récolte de données à grande échelle (TIMSS, PISA, PIRS, etc.). Les différentes réformes à travers le monde s'appuient principalement sur une perception de l'importance de l'éducation pour l'économie d'un pays et sur la nécessité, étant donné ce rapport à l'économie (entre autres pour les montants qui y sont investis, mais aussi pour son apport hypothétique à la croissance et à la compétitivité), d'accroître la qualité, l'efficacité et l'équité du système d'éducation. On constate que ces préoccupations

envers l'éducation entraînent aussi une utilisation croissante de procédures de vérification des connaissances ou des compétences censées être acquises ou développées à différentes étapes de la scolarisation obligatoire, c'est-à-dire qu'il y a croissance du nombre d'épreuves standardisées (des tests) dont les résultats sont utilisés à cet effet. Ces dynamiques sont intimement reliées, car sans données pertinentes et valides il est difficile de piloter le système dans la « bonne » direction et de rectifier le tir le cas échéant. Les budgets dévolus à ces activités augmentent donc également, il ne faut surtout pas l'oublier au moment de la planification.

L'objectif d'accroître la qualité, l'efficacité et l'équité du système d'éducation s'accompagne souvent d'un processus de vérification se

# Ailleurs en éducation

## Regard sur les « standards » en éducation (suite)

traduisant par l'élaboration de standards de référence pour la qualité et l'efficacité. Ces standards sont utilisés en quelque sorte pour observer les mouvements, hausses ou baisses, des résultats des élèves et pour inférer que le système va bien ou mieux ou encore qu'il régresse. La mise en place de standards en éducation n'est pas une opération simple et elle est caractérisée par le fait qu'il s'agit d'une question de « jugement » humain. Un jugement qui est encadré et qui obéit à des directives plus ou moins précises selon la méthode utilisée pour le produire. Il n'y a pas de méthode unique pour produire des standards et des méthodes différentes produisent souvent des standards différents.

Établir des standards en éducation est ainsi une opération qui vise essentiellement à mesurer des valeurs subjectives, une opération qui a plus à voir avec les laboratoires de psychophysique du XIX<sup>e</sup> siècle qu'avec la mesure de la distance par exemple. En fait, les standards sont trop instables dans le temps et dans l'espace pour se voir assigner l'étiquette de « mesure » et jouir ainsi des propriétés de la mesure. Les standards sont des balises qualitatives qui varient selon les époques et qui sont différentes d'une société à une autre (du moins actuellement). Ainsi, pour la mise en place de standards il n'y pas de référent externe objectif et stable, comme dans le cas de la mesure de la perception de l'intensité lumineuse, à laquelle pourraient se référer ceux et celles qui sont appelés comme juges ou experts pour échelonner les apprentissages et les compétences. La validité et les mérites d'une méthode, procédure, approche, pour la mise en place de standards sont à démontrer à la pièce selon l'occasion. L'interaction continue entre le jugement humain informé et les données de l'expérience est ainsi au cœur du processus et le vrai test de l'adéquation des standards est leur capacité à être utile pour la prise de décision en rendant compte le mieux possible de la réalité.

Lorsqu'on consulte des dictionnaires pour trouver la définition du mot standard, on remarque

d'abord que le mot vient de l'anglais, ensuite qu'il semble avoir pris un sens précis en français qui l'éloigne de ses origines anglo-saxonnes et, enfin, qu'il peut être utilisé comme nom ou comme adjectif. Un standard nous renvoie ainsi à la normalité, la conformité ou l'uniformité, c'est-à-dire à quelque chose de courant, d'usuel. Sous sa forme d'adjectif, il sert à qualifier des produits, des situations, des processus normaux dans le sens de ce qui est attendu socialement (un prix standard, le français standard, une performance standard, etc.). Il est bon de rappeler cependant que chez les anglo-saxons le mot standard référait aux insignes du roi (le mot étendard vient de l'ancien français estandard) et aux notions d'excellence et d'exemplarité. Le standard du roi était un symbole autour duquel tout le monde se ralliait. Ainsi en était-il également des Standards royaux pour la mesure des poids, longueurs et volumes, auxquels tous étaient appelés à se rallier pour les échanges commerciaux et les affaires. Les instruments de mesure devaient donc également être standardisés pour s'assurer qu'ils rendaient compte uniformément de la même manière des standards de mesure. Deux acceptions donc, différentes mais non sans lien, l'une qui vise à nommer ce qui est excellent et l'autre ce qui est suffisant.

En éducation, le concept de standard est utilisé principalement pour décrire les apprentissages ou les performances des individus; il renvoie d'une part au contenu qui fait l'objet de l'apprentissage et d'autre part à la performance des élèves dans l'apprentissage de ce contenu. Il y a un contenu standard à apprendre selon le consensus social et il y a un standard à rencontrer pour réussir selon ce qui est attendu socialement (le standard de performance ou le standard de réussite). Le plus souvent, standard rime avec suffisance. Il ne s'agit pas ainsi d'identifier ce qui se rapproche de l'excellence, mais plutôt d'arriver à trouver une façon de distinguer ce qui est suffisant pour réussir de ce qui ne l'est pas tant du point de vue du curriculum ciblé que de la performance lors de l'évaluation des apprentissages.

# Ailleurs en éducation

## Regard sur les « standards » en éducation (suite)

L'idée de standard peut aussi intégrer les concepts d'excellence et de suffisance sous la forme d'un continuum avec différents points de référence où un de ces points marque la différence entre ce qui est suffisant et ce qui ne l'est pas. On peut alors identifier des étapes entre l'excellent et le suffisant, ou encore identifier ce qui précède le suffisant. On essaiera ainsi de créer une échelle en plusieurs points où, par exemple, l'apprentissage sera marqué, assuré, acceptable, insuffisant ou nettement insuffisant; dans le même sens la compétence sera très bien développée, bien développée, assez développée, peu développée, très peu développée (voir les échelles de niveau de compétence du 1er cycle du secondaire du MELS du Québec). Ces points pourraient être représentés par des lettres ou des nombres, peu importe, ce qui

compte c'est ce qu'on leur rattache comme performance. Ils deviennent en quelque sorte autant de sous-standards à définir, des étapes qui indiqueraient une direction vers ce qui est mieux.

Il faut garder en tête cependant qu'au-delà des définitions de termes, la définition opérationnelle d'un ou plusieurs standards en éducation est aussi une opération complexe qui implique plusieurs personnes et plusieurs modifications à la normalité des activités scolaires; les enjeux sont multiples, les tensions également. Le défi de l'élaboration de standards en éducation ne se termine pas avec leur mise en place, il continue longtemps après en englobant celui de l'utilisation efficiente des données recueillies.♦

## Savoir écrire, savoir lire : des compétences essentielles pour la formation à la recherche.

*Par Lise et François Gremion, formateurs  
Haute Ecole pédagogique de Berne-Jura-Neuchâtel (Suisse)*

Un Référentiel de compétences Romand et Tessinois pour la formation à l'enseignement, s'inspirant fortement des référentiels québécois, est actuellement en phase d'expérimentation dans les différentes hautes écoles pédagogiques des parties francophone et italophone de la Suisse. Une lecture attentive du référentiel nous permet de constater que les compétences en matière de lecture et d'écriture professionnelles n'y sont pas mentionnées. Être un lecteur et un scripteur compétent fait partie des attentes implicites de la part des formateurs et de l'institution à l'égard des étudiants dès leur entrée en formation. Travaillant avec des publics d'étudiants fort différents qui se destinent à l'enseignement à divers niveaux de la scolarité, notre pratique nous conduit à revoir cette croyance. Ce qui a initié notre interrogation, ce

sont deux types de réactions que nous observons de façon récurrente et plus ou moins prononcée selon les types d'étudiants lorsque nous leur demandons des textes réflexifs ou lorsque nous les accompagnons dans un travail de recherche.

La première observation concerne les réactions vives et émotionnelles des étudiants à nos demandes de complément ou à nos commentaires induisant des modifications de texte. Ces réactions allant parfois jusqu'à compromettre la relation établie entre étudiants et formateurs, elles demandent beaucoup d'énergie pour reprendre le travail dans un climat serein. Dans un premier temps, nous avons pensé que nos commentaires et notre façon de faire étaient à l'origine du malaise que nous percevions chez les étudiants. Or, malgré

# Ailleurs en éducation

## Savoir écrire, savoir lire (suite)

toute l'attention et les nuances apportées à nos commentaires ainsi qu'à la façon de rendre les travaux, le même phénomène s'est reproduit. Certains étudiants se disent blessés, décontenancés, voire en colère contre nous. Interloqués, nous avons décidé de leur exposer nos interrogations et de discuter avec eux de l'origine de leur mécontentement et de ce qui les blessent. Par cette discussion, nous percevons que ce qui se joue en formation est profondément ancré dans la scolarité passée des étudiants. Les commentaires sont ressentis comme autant de remarques négatives et de mécontentement de la part du formateur. Ils provoquent ainsi déception, frustration ou honte chez les étudiants qui se sentent personnellement atteints. À leurs yeux, reprendre, retravailler le texte, surtout à partir de commentaires tiers, dépersonnalise le travail et fausse son authenticité puisqu'il n'est plus tout à fait le leur. Becker explique cette réaction en partie parce que « personne dans ce système, ni enseignant, ni administrateur, ne dit aux élèves comment sont réellement produits les écrits qu'ils lisent (...) la séparation qui existe entre le travail scientifique et l'enseignement, dans quasiment tous les établissements, sert à cacher le processus aux étudiants. » Dès lors, les commentaires des formateurs résonnent sur des mécanismes anciens, liés à des vexations successives subies durant la scolarité et qui atteignent l'étudiant dans son identité. Becker rappelle à ce propos que « chacun écrit en tant que quelqu'un, joue un rôle, adopte une « persona » qui parle à sa place. » Ainsi, les écrits que rendent les étudiants en formation les impliquent en tant que personnes.

La deuxième observation qui nous a fait sortir de la construction idéale des représentations institutionnelles est liée avec la formation à la recherche. Dans notre enseignement, nous visons la compétence suivante : « se former par l'analyse de ses pratiques, par le recours aux savoirs

théoriques et par la recherche », dont nous retenons deux composantes, soit 1) établir des liens entre ses pratiques et les théories qui sous-tendent les activités d'enseignement-apprentissage et 2) comprendre et utiliser les principes de la recherche pour faire évoluer sa pratique.

Dans ce contexte, la réception régulière de travaux sans contenus personnels nous a déçus dans un premier temps puis a suscité notre curiosité. Implicitement nous nous attendions un peu naïvement à ce que les adultes en formation, dans ce contexte, reconnaissent la pertinence de l'écriture professionnelle comme outil de formation. Ou du moins, qu'ils tentent de se l'approprier avec leurs limites, mais sans craintes. Pourquoi des adultes en formation ne saisissent-ils pas l'opportunité de se former par l'écriture ? Les étudiants perçoivent le travail d'écriture plutôt comme un test à rendre au formateur, test dans lequel ils doivent apporter la réponse juste du « premier coup ». Ils sont davantage en quête de « ce qu'il faut faire » afin de rendre ce qui est attendu et rien de plus. Que le travail « passe », c'est tout ce qu'ils demandent. Nous avons découvert ainsi que les étudiants, adultes en formation tertiaire, jouent le métier d'élève pour atteindre un seul but : l'obtention de leur diplôme. L'adulte en formation, face à la demande institutionnelle, retrouve la culture des élèves construite tout au long de sa scolarité et qui, est selon Perrenoud, « forme de transmission des représentations et des savoir-faire qui permettent de résister aux demandes exorbitantes de l'école. » Les écrits produits sont destinés à satisfaire le formateur tout en esquivant la consigne. Le rapport à rendre a pour objectif premier l'obtention des crédits nécessaires à la validation de la formation. En ce sens, le travail d'écriture n'est pas perçu comme un outil de formation. Tout au plus est-il considéré comme un exercice de style.

# Ailleurs en éducation

## Savoir écrire, savoir lire (suite)

Ces deux types de réaction nous montrent que le rapport conflictuel à l'écriture résonne avec le passé scolaire. Les travaux écrits en formation servent à l'obtention de bonnes notes. L'étudiant travaille à satisfaire les désirs du formateur, comme le fait l'élève vis-à-vis de son maître. Dès lors, les réactions des étudiants peuvent être comparées aux stratégies essentiellement défensives, qui consistent à « jouer avec les règles, à les contourner, à y échapper ou à en négocier l'application de cas en cas » décrites par Perrenoud. Les résistances et les négociations pour une baisse des exigences trouvent là une explication qui nous semble cohérente et à partir de laquelle nous pouvons envisager de reprendre la discussion avec les étudiants pour leur proposer, après une réflexion sur leurs représentations, une nouvelle approche du travail d'écriture comme outil de formation personnelle. Conscients de ces difficultés, nous avons suivi les idées de Becker et initié des ateliers dans lesquels nous avons abordé les raisons des résistances et des peurs liées à l'exercice de l'écriture ainsi que des émotions suscitées par les commentaires de tiers sur un texte personnel. Dans ce contexte, nous avons incidemment compris que la lecture professionnelle pose elle aussi problème aux étudiants dans leur rapport à l'écrit. Si la plupart de nos étudiants se disent lecteurs et, parfois même, lecteurs assidus, ils évitent et négocient cependant toute demande de lectures d'ouvrages et d'articles se rapportant aux recherches en sciences de l'éducation de façon générale. Lors du séminaire, les étudiants parlent de leurs craintes de lire des textes dont le vocabulaire les déroutent. Ils expliquent leur façon de lire en s'astreignant, lorsqu'un livre est choisi, à le lire de la première à la dernière page, n'osant pas le refermer même lorsqu'ils n'y trouvent pas ou peu d'intérêt. D'autre part, leur propre insécurité face à de nouveaux horizons de réflexion engourdit leur esprit critique.

Ils ne remettent pas en cause son contenu, « c'est écrit et publié, c'est donc vrai ! » Ne lire qu'un chapitre, traverser le livre pour y chercher les éléments en lien avec une recherche sont perçus comme des transgressions aux règles de lecture scolairement établies. D'autre part, leur propre insécurité face à de nouveaux horizons de réflexion engourdit leur esprit critique. La lecture professionnelle est donc, elle aussi, envahie par le passé scolaire. Cet aspect du rapport à la lecture nous a fait percevoir un élément de plus favorisant les résistances à écrire. Les étudiants imaginent l'écriture comme un don que possèdent les auteurs et qui, évidemment, ne réécrivent ni ne font relire leurs textes comme s'ils les écrivaient en un seul jet. C'est pourquoi, leurs frustrations se renforcent lorsque les travaux d'écriture sont à reprendre imaginant comme le dit Becker que « seuls les imbéciles se voient acculés à faire et à refaire. »

Le système scolaire, par ses évaluations successives et souvent manichéennes, a progressivement construit l'idée de « la bonne réponse » inférant que ce qui n'est pas exact est faux. « Si vous croyez qu'il existe une réponse correcte et que les autorités de votre établissement la connaissent, alors vous savez que votre tâche est de trouver cette bonne réponse et de la reproduire à la demande, montrant ainsi que vous êtes digne de la récompense prévue », nous dit Becker. Les réactions des étudiants nous ont progressivement conduits à tenir compte de leur passé scolaire. Ainsi, si nous souhaitons que les enseignants soient capables d'établir des liens entre leurs pratiques et les théories qui sous-tendent les activités d'enseignement-apprentissage, une des conditions préalables est d'accueillir leurs résistances, leurs peurs et de les aider à les dépasser pour qu'ils soient en mesure d'oser se saisir des nouvelles formes d'apprentissage qui leur sont proposées. ♦

# Ailleurs en éducation

## Les relations entre collègues en milieu éducatif : une nouvelle question pour la recherche en éthique professionnelle

*Par France Jutras, professeure titulaire  
Université de Sherbrooke*

Dans le cadre d'une rencontre de coordination de l'équipe professorale, on demande à une enseignante de faire un ajustement par rapport à la progression dans la matière. Comme ce n'était pas la première fois qu'une telle demande était formulée, l'enseignante s'est sentie agressée par ses collègues et se considère lésée par rapport à la logique de l'organisation de sa matière. Elle contacte alors son syndicat afin de porter plainte pour harcèlement psychologique au travail. Les collègues sont surpris de cette plainte et ne savent plus trop comment se comporter dans les circonstances d'autant plus que l'ajustement demandé était mineur et visait à mieux arrimer le cours théorique à la pratique en laboratoire. Plusieurs questions se posent par rapport à cette situation. Quelle est la frontière entre le harcèlement psychologique et les ajustements nécessaires qu'on nous demande d'apporter à notre pratique pédagogique lorsqu'on travaille dans une approche programme ? Quelles sont les balises pour juger des comportements acceptables et des comportements inacceptables dans les relations entre collègues dans le milieu éducatif ? Quelle est l'éthique professionnelle à adopter dans les relations entre collègues ? Quelques pistes de réflexion seront explorées ici pour tenter de comprendre la complexité des relations entre collègues dans le milieu éducatif : les visées du travail enseignant, la composition multigénérationnelle des groupes de travail et l'éthique professionnelle comme mode de régulation de l'agir entre collègues.

### Les visées du travail enseignant

Tant les ministères de l'éducation que les chercheurs et praticiens considèrent que le travail du personnel enseignant consiste non seulement à mettre en œuvre un programme d'étude dans un laps de temps déterminé, mais aussi à prendre continuellement des décisions dans des situations complexes caractérisées par des relations avec des

personnes (élèves, collègues, direction, autres personnels, parents), à l'intérieur d'un ensemble de limites et de contraintes disciplinaires, temporelles, normatives, organisationnelles, pédagogiques, sociales et affectives.

Quand on pose que l'enseignement est un travail professionnel, c'est qu'on le considère autrement qu'un travail technique ou d'exécution. L'exercice du jugement professionnel les différencie. Un jugement technique porte sur le comment faire dans une situation où les variables sont contrôlées (réparer un grille-pain, par exemple). Un jugement professionnel doit non seulement porter sur le quoi faire et comment le faire dans une situation où les variables sont en nombre indéfini (les élèves et leurs caractéristiques respectives dans une classe, par exemple), mais aussi et avant tout sur pourquoi le faire. Dans le cas des enseignants, cela signifie que les visées éducatives et la mission sociale de l'éducation doivent sans cesse être présentes dans la prise de décision.

### La composition multigénérationnelle des groupes de travail

Bien souvent on traite du groupe professionnel des enseignantes et enseignants comme un tout assez homogène. Cependant, l'observation des milieux de travail montre plutôt que les enseignants se répartissent en plusieurs sous-groupes. Il serait illusoire de penser que le sexe, l'âge ou la phase de la carrière n'entraînent pas de répercussions dans les rapports entre les collègues. Par exemple, un enseignant en début de carrière, voulant faire ses preuves, peut sans le savoir bousculer des habitudes de longue date ou des consensus qui font l'affaire de tout le monde. Ainsi, les besoins différents des collègues, leurs valeurs et la nature de leur relation au travail exercent une influence sur leurs comportements respectifs et éventuellement peuvent donner lieu à des tensions entre les personnes.



### L'éthique professionnelle comme mode de régulation de l'agir

L'idée qui vient en tête habituellement lorsqu'on évoque l'éthique professionnelle est celle de la relation du professionnel avec son client. Ce dernier se trouve en situation de vulnérabilité par rapport au professionnel auquel il fait appel car il a besoin de lui pour régler un problème qu'il ne pourrait pas régler par lui-même. On n'a qu'à penser aux raisons pour lesquelles on a recours à un architecte, un comptable ou un dentiste. Pour ce qui concerne l'enseignement, la situation de vulnérabilité de l'élève par rapport à l'enseignant est tout aussi présente : l'élève a besoin de l'enseignant pour encadrer et évaluer son apprentissage et, de surcroît, il ne choisit habituellement pas l'enseignant avec qui il devra progresser. Une grande partie de l'éthique professionnelle vise ainsi à fournir des repères pour assurer la qualité de la relation à l'autre. Mais ce à quoi on pense moins spontanément, c'est la relation avec les collègues, bien que la plupart des codes d'éthique en traitent un peu.

Cinq codes ou déclarations d'éthique professionnelle enseignante ont été consultés : ceux du Nouveau-Brunswick, de l'Ontario, du Québec, de la Suisse romande et de l'Internationale de l'éducation. Les codes analysés présentent généralement une approche optimiste de l'éducation et de l'éthique professionnelle qui porte davantage sur la mise en valeur de conduites idéales souhaitables plutôt que sur la répression des comportements considérés comme inadéquats. C'est ainsi que les valeurs et les principes qui doivent guider le travail enseignant occupent une grande place. La nécessité de la formation continue et l'importance de la réflexion sur sa pratique sont bien mises en évidence, de même que le professionnalisme collectif, le soutien aux enseignants qui débutent et l'aide à apporter aux collègues qui en éprouveraient le besoin. La confidentialité des renseignements qu'on possède sur les collègues et le respect des collègues sont aussi clairement indiqués, le code suisse recommandant même de ne pas rendre publiques d'éventuelles divergences. La solidarité avec les collègues est de mise mais, selon le code suisse, il faut refuser la loi du silence si des comportements répréhensibles se produisent. Seul le code de déontologie du Nouveau-Brunswick va jusqu'à identifier très clairement les

comportements qui constituent des fautes professionnelles, les procédures de traitement des plaintes et les sanctions données par le Comité de déontologie lors d'un verdict de culpabilité. Parmi les fautes qui peuvent concerner les rapports avec les collègues, on en trouve deux qui sont liées aux relations interpersonnelles privilégiées : détruire la confiance d'élèves ou de parents par rapport à un collègue et transmettre des renseignements faux ou trompeurs sur un collègue.

Il est intéressant de remarquer que les cinq codes analysés possèdent tous au moins une rubrique sur les relations entre collègues. Il s'agit là, à tout le moins, d'une reconnaissance du fait que le respect des individualités, la collaboration entre collègues et même l'entraide professionnelle sont nécessaires à la réussite éducative et à une vie professionnelle satisfaisante. Cependant, au-delà des principes vertueux, la question de la gestion très concrète des relations quotidiennes entre collègues demeure. Voilà bien un nouveau territoire à explorer par la recherche sur l'éthique professionnelle enseignante.

### Conclusion

Quel qu'il soit, le travail occupe une bonne partie de nos journées et constitue une dimension significative dans nos vies. Dans ce contexte, il est normal que des divergences d'opinion se manifestent et que des frictions aient lieu entre collègues même si nous poursuivons un but commun, la formation des personnes. Des façons différentes de concevoir l'enseignement et l'engagement professionnel existeront toujours. Et c'est tant mieux ! Nous ne pouvons être tous semblables, même si nous travaillons en approche programme. En revanche, nous devons apprendre à vivre avec nos différences, à reconnaître leur existence et à nous respecter les uns les autres lorsque nous formons une équipe. Ce qui est malsain cependant, comme dans la situation présentée au début du texte, c'est qu'une enseignante perçoive un tel mépris et une telle pression de la part de ses collègues qu'elle en vienne à porter plainte pour harcèlement psychologique au travail... et que les collègues en arrivent à ne plus trop savoir comment se comporter les uns avec les autres dans une profession qui exige beaucoup de relations interpersonnelles. ♦



# Ailleurs en éducation

## Le développement d'une culture de l'orientation par l'approche orientante

*Par Marcelle Gingras, c.o., professeure  
Université de Sherbrooke*

*Gaston Leclerc, président de l'Association québécoise d'information scolaire et professionnelle*

Qu'est-ce que tu veux faire plus tard? Quel est ton but dans la vie? Que faites-vous comme travail? Ces questions toutes simples qui traversent les époques et s'adressent à diverses clientèles jeunes ou adultes, marquent bien l'omniprésence de l'orientation professionnelle tout au long de la vie. De même, les nombreuses difficultés principalement vécues par les jeunes comme le décrochage scolaire, le manque de motivation et d'intérêt par rapport aux études, l'absence de projets d'avenir et l'indécision vocationnelle révèlent d'autant plus l'importance de se préoccuper de leur orientation professionnelle et de les outiller sur ce plan.

Au surplus, le Renouveau pédagogique amorcé au Québec depuis ces dernières années aux ordres d'enseignement primaire et secondaire contribue à l'émergence d'un nouveau concept qui vise justement à répondre aux nombreuses questions qui se posent en matière d'orientation et à trouver des solutions pertinentes aux difficultés rencontrées dans ce domaine, c'est-à-dire, l'approche orientante. Selon le ministère de l'Éducation du Québec, une approche orientante est en fait une démarche concertée entre une équipe-école et ses partenaires, dans le cadre de laquelle on fixe des objectifs et met en place des services (individuels et collectifs), des outils et des activités pédagogiques visant à accompagner l'élève dans le développement de son identité et dans son cheminement vocationnel. Il s'agit donc d'activités et de services intégrés au plan de réussite et au projet éducatif d'un établissement et non d'un simple cumul d'actions isolées engageant peu l'équipe-école.

Par conséquent, les principaux objectifs d'un tel soutien intégré et continu en matière d'information et d'orientation scolaires et professionnelles visent à développer l'identité du jeune et à faciliter son processus d'orientation en lui fournissant notamment des occasions de se

découvrir et de découvrir son environnement (école, famille, communauté, y compris le monde du travail) et ce, grâce à la collaboration de tous les acteurs éducatifs concernés dont les enseignants, les professionnels de l'orientation et les autres membres du personnel scolaire, les parents et les représentants du monde du travail, sans oublier l'élève lui-même.

Généralement, deux principes de base caractérisent l'approche orientante : 1) l'infusion ou l'intégration de notions relatives à la carrière ou au développement de carrière dans les contenus disciplinaires et les autres activités scolaires et parascolaires dans le but de donner du sens aux apprentissages; 2) la collaboration ou l'établissement d'un partenariat entre les divers acteurs de l'école et avec les membres de la communauté en vue d'accentuer leur engagement dans des actions concertées permettant de contribuer au développement de carrière des élèves.

Jusqu'à présent, les différentes pratiques et modalités d'implantation de l'approche orientante ainsi que les conclusions de travaux de recherche en lien avec ce concept militent en la faveur du déploiement généralisé d'une telle culture de l'orientation en milieu scolaire. D'ailleurs, selon l'OCDE qui qualifie cette approche de « prometteuse », la plupart des pays intègrent désormais des éléments d'orientation professionnelle dans les programmes d'études en abordant des contenus qui visent plus particulièrement une meilleure compréhension de soi et du monde du travail, la construction de l'identité du jeune, l'exploration de ses passions, talents et compétences, la capacité de prendre des décisions et de s'adapter aux changements perpétuels; tout ceci devant contribuer d'après cet organisme à accroître la motivation de l'élève envers la réussite de ses études et de ses projets de carrière. ♦

# Regards croisés sur l'éducation

## L'éducation face à la culture : une réflexion

Par Mourad Ali-Khodja, professeur titulaire,  
et Jean-François Thibault, professeur adjoint  
Université de Moncton

*Le savoir efficace est voué sous les espèces de la spécialisation et de la technicisation, à une fragmentation toujours plus poussée. Mais n'y a-t-il pas forcément un autre savoir ? Un savoir dans le cadre duquel serait possible le regard global qui n'épuise pas les choses, mais leur donne un sens, et dont même ceux qui ne jurent que par le savoir efficace ressentent le besoin ?*

Jan Patočka, « Comenius et l'homme d'aujourd'hui », *Lettre internationale*, n°35, Hiver 1992-1993, p. 59.

Le 25 octobre 2006, le ministre de l'Éducation du Nouveau-Brunswick annonçait une réforme intitulée « Les enfants au premier plan » dont l'objectif viserait à « instaurer dans le système d'éducation une culture où les forces et les passions de chaque enfant seraient mises en valeur ». Le 19 janvier 2007, le Premier ministre du Nouveau-Brunswick annonçait la création d'une Commission sur l'éducation postsecondaire dont l'objectif consistait cette fois à « instruire » une « main d'œuvre [...] afin de placer la province sur la voie de l'autosuffisance ». Si notre contexte ne fait pas exception aux incessantes réformes auxquelles les systèmes d'éducation ont été soumis, ici et ailleurs, depuis plus d'un demi-siècle, sans doute convient-il de prendre aujourd'hui du champ et d'examiner la question dans une perspective plus large. Car ces réformes, souvent appliquées dans le bruit et la fureur – la liste des controverses serait trop longue à établir – n'ont pas « amélioré » les systèmes d'éducation; ces derniers demeurant plus que jamais fragiles où les changements apportés, en apparence louables, s'avèrent souvent contestables tant dans leurs conceptions que dans leurs conséquences. Il faut dire que les constats d'échecs et les réquisitoires que ces réformes ont périodiquement suscités attestent de la situation plutôt inquiétante qui prévaut aujourd'hui dans la plupart des systèmes d'éducation.

Ce diagnostic trouve un écho dans l'état des lieux que dressait il y a peu, et de l'intérieur même du champ de l'éducation, Maurice Tardif, un

spécialiste canadien de ces questions. Les causes de l'état actuel des systèmes d'éducation sont selon lui attribuables au rôle de relais auquel est vouée l'École dans « une économie de services largement arrimée aux métiers des relations humaines », à sa massification, à sa normalisation par le recours répété d'une transposition à la culture scolaire de méthodes pédagogiques empruntées directement à l'industrie, à sa fragmentation dans un contexte sociétal où, palliant les effets de la transformation et du délitement des grandes institutions telles que l'État ou la famille, l'institution scolaire est néanmoins réduite à une « fonction instrumentale d'adaptation au marché » et tout cela sans pour autant avoir réglé l'épineuse question des inégalités devant l'éducation. Ajoutons enfin que cette « crise de l'éducation » s'étend au-delà de l'École. En effet, les « naufrages », « ruines », « destructions » et autres « illusions » évoqués systématiquement par les bilans qui depuis au moins vingt ans ont été établis de l'état actuel des universités – baromètre on ne peut plus probant de celui des systèmes d'éducation – attestent indéniablement de cet état des choses. Pour notre part, traitant cette « crise de l'éducation » comme le résultat d'une mutation de la culture et non comme celui d'une situation conjoncturelle qu'une énième intervention suffirait à endiguer, nous nous arrêterons à deux de ses dimensions les plus significatives et les plus symptomatiques. La première concerne, dans leurs expressions les plus globales, les rapports que les sociétés contemporaines entretiennent justement avec la culture intellectuelle et scientifique. La

# Regards croisés sur l'éducation

## L'éducation face à la culture : une réflexion (suite)

seconde est relative aux moyens qu'elles semblent tendanciellement valoriser et appliquer aux systèmes d'éducation – celle-ci comme celle-là constituant deux analyseurs déterminants de la crise en question et partant des rapports qu'entretient aujourd'hui l'institution scolaire avec la culture. Il va de soi que dans les limites de cette réflexion on ne pourra qu'effleurer les questions soulevées.

Soumise aux impératifs du progrès scientifique et technique, soulignons rapidement que dès la fin du 19<sup>ème</sup> siècle, la culture occidentale fut confrontée à des exigences inédites dont la plus importante consista à être désormais en attente d'une prévisibilité, d'une disponibilité et d'une quête exponentielle de réponses et de savoirs toujours nouveaux laissant ainsi totalement ouverte la question possible du sens et du contenu de la vie. De cette première mutation de la culture moderne, de ce « désenchantement du monde », Nietzsche en aura été le témoin le plus précoce et le plus vigilant lorsqu'il analysait la situation du gymnase – établissement d'enseignement secondaire supérieur en Suisse. S'il n'est pertinent aujourd'hui de défendre ni « l'authentique esprit allemand », ni le « génie grec », ni ce qui s'offre comme un plaidoyer insolent et d'un autre temps pour une « culture des meilleurs », après tout nous sommes en 1872, il faut bien admettre que le philosophe au marteau voyait juste et bien en décrivant ce qui s'annonçait alors comme les prémices de ce qu'est aujourd'hui devenue l'éducation.

Bien que nous soyons loin, très loin, du tableau qu'il en dressait, on ne peut nier que la culture, et par voie de conséquence l'éducation, en leurs expressions les plus générales, aient aujourd'hui tendanciellement « pour but et fin [...] l'utilité ou plus exactement le profit, le plus gros gain d'argent possible ». Faut-il se surprendre à ce que l'une et l'autre soient peu à peu devenues « fragiles », « aléatoires » et généralement amnésiques de toutes les traditions qui les ont précédées et, y substituant au besoin les facilités de cette « colle visqueuse » qu'est la « pensée » médiatique, elles ne trouvent leur légitimité que dans le recours massif à une panoplie toujours plus étendue de

moyens techniques qu'imposent, à l'échelle mondiale, le marché omnipotent et la professionnalisation échevelée des savoirs. Loin de relever d'une conception obsessionnelle de la culture et de ses rapports à l'éducation, ce diagnostic est généralement convergent avec tous ceux qui ont été posés ces dernières années. En effet, tour à tour ont été déplorés la prévalence de l'utilitarisme, la « connaissance prête-à-utiliser et prête-à-jeter », la compartimentation des savoirs, la célébration cynique du présent et le refus obstiné de l'historicisation, l'oubli de la discipline intellectuelle, la pauvreté de la formation des membres du corps professoral que certains n'hésitent pas à qualifier « d'aimables fossoyeurs », la méconnaissance des rapports qu'entretiennent le maître et le disciple et les promesses d'émancipation dont ils sont porteurs; sans parler de toutes les possibilités dont sont privés les élèves devant des conceptions qui les coupent souvent de toute pensée de l'altérité et de la différence. Quid de ces tendances au plus proche de nous ? Un exemple édifiant suffira. Chargé des bonnes intentions de son auteur et bien qu'il soulève des questions sociales et économiques pertinentes, l'éditorial du 20 novembre 2007 de L'Acadie nouvelle intitulé « L'éducation désenclavée » ne plaide pas moins pour que l'institution scolaire devienne un centre de formation professionnelle et de placement pour le marché du travail. Exit la culture...

Qu'en est-il de la seconde dimension ? Si dans leurs tendances les plus lourdes, les systèmes d'éducation pâtissent des mutations de la culture intellectuelle et scientifique, il revient à l'un de ses « produits » de constituer le relais et l'opérateur théorique et pratique de ces mutations. Nous voulons parler de cette prétendue « science des apprentissages » qu'est la pédagogie contemporaine. Constituée à l'ombre des systèmes étatiques et techniques en ce qu'elle offrait les conditions les plus sûres à la mise en œuvre administrative de la réforme des systèmes d'éducation, on peut dire de cette « science » qu'elle a fini par créer une inquiétante ligne de démarcation entre les dispositifs technopédagogiques – pourvoyeurs de recettes miracles et d'autant de dispositifs techniques que démultiplie l'usage irraisonné et compulsif des

# Regards croisés sur l'éducation

## L'éducation face à la culture : une réflexion (suite)

outils informatiques tel PowerPoint – et tous les autres savoirs qui se virent peu à peu désubstantifiés et réduits à être des laboratoires ponctuels aux fins d'expériences, de mesures, de tests et autres vains calculs; lesquels, sous prétexte de privilégier l'enfant, le coupent à vrai dire des sources les plus riches et les plus vivantes de la culture.

Il faut dire que là également, certains se sont très tôt inquiétés devant l'émergence de cette « science » que prétendait être la pédagogie. En 1958, Hannah Arendt en fit une analyse cinglante. « Ces théories modernes de l'éducation, écrivait-elle, étonnant salmigondis de choses insensées, d'absurdités [veulent] révolutionner de fond en comble tout le système d'éducation sous la bannière du progrès de l'éducation. » En 1963, Georges Gusdorf écrivait pour sa part : « Cette intempérance pédagogique, bien loin d'être un signe réconfortant,

paraît plutôt comme un symptôme supplémentaire de dissolution. Plus on fait de pédagogie, plus il semble que la culture se désagrège; et l'on en vient à se demander si la génération adulte, par une sorte de sadisme inconscient, ne cherche pas à se venger sur la génération plus jeune de son propre échec devant la vie. » Et de poursuivre: « C'est pourquoi l'inflation pédagogique présente souligne encore les maux qu'elle prétend sinon supprimer, du moins dissimuler. »

Mais que les technopédagogues se rassurent, cinquante ans plus tard, de telles mises en garde apparaissent bien vaines tant les réformes et autres inflations pédagogiques ont lieu à répétition malgré les nombreux constats d'échecs dont on ne tire cependant guère les leçons – mais faut-il réellement s'en surprendre étant donné notre incapacité à comprendre le sens de cette répétition...♦

## L'acculturation et l'adaptation des jeunes immigrants

*Par John W. Berry, professeur émérite*

*Queen's University*

*Traduit de l'anglais par Alicia F. Cleaver*

L'acculturation est devenue une question fondamentale dans les relations interculturelles au sein des sociétés pluriculturelles. Notre recherche récente sur les jeunes immigrants explore deux questions centrales: comment s'acculturent les jeunes immigrants et quelle est la qualité de leur adaptation? S'il y a des variations dans la façon dont ils cherchent à vivre dans leurs nouvelles sociétés ainsi que dans leurs stratégies d'adaptation, il est possible de poser une troisième question: existe-t-il une « meilleure façon » de s'acculturer pour réussir dans leur nouvelle vie?

En utilisant un échantillon de 5 000 jeunes immigrants établis dans 13 pays, nous avons découvert quatre façons de s'acculturer. De même, nous avons évalué certaines variables interculturelles: les attitudes d'acculturation (préférences d'intégration, d'assimilation, de séparation et de marginalisation) et les identités culturelles, l'utilisation et la connaissance de la langue, ainsi que les relations sociales avec les pairs

(ces dernières variables furent évaluées en fonction du groupe ancestral et de la société nationale). La façon préférée par-dessus tout est l'intégration, qui se définit comme étant orientée à la fois vers la culture ancestrale et vers la nouvelle société (exprimée par 36 % de l'échantillon). Dans ce groupe, il y a une attitude positive envers l'intégration, une identification positive avec les deux groupes culturels, une connaissance et une utilisation des deux langues, et des liens d'amitié avec des membres appartenant aux deux groupes culturels. L'assimilation est l'attitude la moins présente (19 %). Nous avons observé chez les jeunes de ce groupe qu'ils sont principalement orientés vers la société nationale. La séparation est en deuxième place (23 %). Dans ce groupe, les jeunes sont orientés principalement vers leur culture ancestrale. La marginalisation est en troisième place (22 %). Dans ce groupe, les jeunes sont incertains au sujet la façon de s'acculturer, ils s'identifient négativement aux deux groupes culturels, possèdent une faible maîtrise de la langue

# Regards croisés sur l'éducation

## L'acculturation et l'adaptation des jeunes immigrants (suite)

dominante et détiennent peu d'amis dans les deux groupes.

Nous avons évalué l'adaptation à l'aide de deux variables : le bien-être psychologique (l'estime de soi, la satisfaction de vivre et l'absence de problèmes psychologiques, tels que d'être triste ou de s'inquiéter fréquemment) et l'adaptation socioculturelle (l'adaptation à l'école, l'absence de troubles du comportement dans la communauté, tels que le vandalisme et les petits vols). Nous trouvons un certain intérêt à la relation entre les deux formes d'adaptation. Dans un modèle d'équations structurelles, l'ajustement optimal est obtenu lorsque l'adaptation socioculturelle précède l'adaptation psychologique, plutôt que l'inverse. C'est-à-dire que réussir à l'école et dans la communauté mène à un meilleur bien-être psychologique. Finalement, il est important de noter qu'il n'y a aucune différence globale ni pour l'une ni pour l'autre des formes d'adaptation entre les jeunes appartenant à la société nationale et les jeunes immigrants.

Cependant, il y a des différences importantes dans les deux formes d'adaptation selon l'acculturation des jeunes immigrants. Il y a des liens considérables entre comment les jeunes sont acculturés et la qualité de leur adaptation. Ceux qui possèdent un profil d'intégration présentent les meilleurs résultats sur le plan de l'adaptation psychologique et socioculturelle, les pires résultats appartenant à ceux qui ont un profil diffus (marginalisation). Ceux avec un profil ethnique monoculturel disposent d'une adaptation psychologique relativement bonne, mais d'une adaptation socioculturelle plus faible, tandis que ceux avec un profil favorisant la culture nationale présentent une adaptation psychologique relativement faible et une adaptation socioculturelle légèrement négative. Cette structure de résultats fut en grande partie reproduite en utilisant la modélisation par équations structurelles.

La relation entre la façon dont les jeunes s'acculturent et la qualité de leur adaptation est particulièrement intéressante pour notre discussion, de même qu'une autre variable : la

discrimination perçue. Cette variable est importante puisqu'une telle discrimination est le meilleur indicateur du degré de participation équitable permis aux jeunes immigrants dans la vie de la société nationale. Les répondants favorisant l'intégration sont ceux qui se disent le plus rarement victimes de discrimination, alors que ceux présentant un profil de marginalisation se retrouvent à l'autre extrême. Ceux qui se situent entre les deux, c'est-à-dire le groupe des jeunes s'identifiant uniquement à la société nationale, mentionnent une discrimination relativement faible et les jeunes adhérant seulement à leur culture ancestrale en indiquent une relativement élevée. De plus, dans le modèle d'équations structurelles, la variable la plus puissante pour prédire qu'une adaptation psychologique et socioculturelle sera faible est le degré de discrimination perçue par les jeunes immigrants. Ainsi, le niveau de discrimination éprouvé par les jeunes immigrants correspond à leur stratégie d'acculturation préférée et influe directement sur leur adaptation.

Il semble que les jeunes immigrants réussissent mieux, psychologiquement et socialement (ainsi qu'à l'école), quand ils sont capables d'atteindre un équilibre entre leurs relations et les compétences qu'ils développent à la fois sur le plan des cultures ancestrales et de la nouvelle société dans laquelle ils vivent. En revanche, les jeunes qui sont marginalisés se trouvent dans une position très difficile, subissant un degré considérable de discrimination et atteignant de faibles résultats psychologiques et sociaux. Conséquemment, les politiques publiques qui encouragent et soutiennent un équilibre entre les relations et les compétences dans les situations interculturelles sont supérieures aux autres dispositions qui pourraient être proposées par les politiciens ou appliquées par les institutions publiques. Les écoles publiques au Canada jouent un rôle clé dans l'atteinte de cet équilibre, car nous ne disposons d'aucune autre institution publique intégrative. Le mouvement multiculturel dans les écoles (qui s'étend actuellement à d'autres institutions, tels les médias, les soins de santé et la justice) semble être la façon la plus appropriée d'entamer des relations interculturelles dans nos sociétés et nos quartiers pluriculturels. ♦

## Le travail scolaire et les luttes étudiantes

*Par Harry Cleaver Jr., professeur*

*Université du Texas à Austin*

*Traduit de l'anglais par Alicia F. Cleaver*

Les structures scolaires, ainsi que les règles et politiques administratives, proviennent au moins partiellement du fait que l'enseignement supérieur est structuré de la même façon qu'une industrie et que l'université est structurée et gérée comme une usine. L'école-usine est conçue pour produire ce que Marx appelait la force de travail, c'est-à-dire la volonté et la capacité de travailler. Malgré les prétentions idéologiques voulant que les écoles visent l'épanouissement personnel et le modelage de citoyens capable de participer à la gouvernance démocratique de la société, la réalité est toute autre. De la maternelle jusqu'aux études supérieures, les écoles sont structurées et les programmes sont élaborés de façon à transformer les humains en travailleurs hautement spécialisés qui possèdent la discipline nécessaire pour faire ce qui leur est demandé, de la façon qu'on leur demande.

### L'étude comme travail

La première chose à noter au sujet du travail principal des étudiants, l'étude, c'est que leurs choix sont très similaires à ceux des travailleurs rémunérés. Ils peuvent choisir jusqu'à un certain point le domaine général dans lequel ils travailleront, mais en grande partie dans ce domaine ils devront faire ce qui leur est dicté, dans l'ordre dicté et de la façon dictée. Tout comme un travailleur rémunéré qui peut choisir parmi divers emplois, ainsi un étudiant peut-il choisir son domaine d'étude.

Par contre, une fois que le domaine d'étude est choisi, l'étudiant, comme le travailleur qui a choisi un type d'emploi rémunéré, entre dans le monde de la compulsion. Pour l'étudiant, la compulsion prend la forme du programme d'étude : une séquence fixe de cours obligatoires qui mènera au diplôme. À cette étape, le choix est limité à un plus petit nombre de cours optionnels.

Le lieu de travail le plus commun pour les étudiants est la salle de classe. En salle de classe, les étudiants peuvent être collectivement distraits

ou, plus fréquemment, ennuyés par les cours magistraux portant sur des sujets qu'ils n'ont que superficiellement choisis. Tandis que peu de professeurs sont distrayants, encore moins sont inspirants ou font réellement réfléchir. Pour contourner les risques, réels ou imaginaires, la plupart des étudiants gardent le silence, ne posent aucune question et ne contredisent pas le professeur. Dans les cours les plus ennuyeux, ils sont nombreux à suivre la tradition consacrée de s'asseoir dans les dernières rangées, où il est possible de s'assoupir, de lire les journaux ou d'étudier pour d'autres cours. Ils vont aux cours seulement pour s'assurer de n'avoir rien manqué d'essentiel pour le prochain test.

L'exercice parfois arbitraire du pouvoir des professeurs sur les étudiants a été assez courant et aussi assez contesté pour que quelques universités promulguent des règlements qui forcent les professeurs à fournir un plan de cours au début de chaque semestre. Ces plans de cours servent en quelque sorte de contrats de travail presque légaux entre professeurs et étudiants, décrivant avec exactitude l'ouvrage que l'étudiant devra accomplir pour obtenir une bonne note.

Entendre un cours donné de façon magistrale dans une salle de classe s'avère peut-être une expérience plus ou moins collective, mais une grande partie du reste du travail que les étudiants doivent accomplir est de nature individuelle, comptant beaucoup d'étude, de recherche, de rédaction et, bien sûr, des tests, où la coopération est perçue comme de la tricherie.

Pourtant, l'étudiant isolé n'est nullement le paradigme de la seule ou même de la plus productive façon d'apprendre. Par contre, la question n'est pas celle de la passivité, car il est possible que l'étudiant qui œuvre seul soit passionnément intéressé par ses études, pas seulement dans la lecture d'un manuel, mais possiblement dans la comparaison et la différenciation des sources, dans la résolution de

# Regards croisés sur l'éducation

## Le travail scolaire et les luttes étudiantes (suite)

problèmes variés, dans l'établissement de liens avec d'autres sujets et ainsi de suite. La question est plutôt celle de l'absence de dialogue, c'est-à-dire l'absence des genres d'interaction qui facilitent grandement l'apprentissage.

De façon plus générale, puisque les étudiants sont habitués à la notion de hiérarchie basée sur les notes, la structure de l'évaluation favorise la compétition. Poussée à l'extrême, une telle compétition peut non seulement générer l'intolérance en salle de classe, mais aussi le refus individualiste d'aider les autres à l'extérieur de la salle de classe par peur de perdre sa place dans la hiérarchie.

Ainsi, il est possible d'observer les types d'aliénation avancés par Marx dans les Manuscrits de 1844 : l'aliénation du travail (pour les étudiants ceci résulte principalement de l'acte d'étudier ce que quelqu'un d'autre leur dit d'étudier dans l'ordre qu'on leur dit de l'étudier); l'aliénation du produit (par le travail scolaire comme activité effectuée parce que le professeur ou un employeur éventuel le requiert et, en conséquence, les habiletés acquises ont été construites pour quelqu'un d'autre qui les utilisera pour dominer l'individu qui les a développées); l'aliénation des travailleurs les uns des autres (par la compétition entre les étudiants et l'antagonisme ressenti envers les professeurs); et, finalement, l'aliénation sociale (par le manque de liberté de pouvoir déployer son être social autodéterminé, à la fois sur le plan individuel et collectif).

Ces types d'aliénation impliquent deux formes d'antagonismes. Le premier est l'antagonisme associé à l'aliénation qui existe entre étudiants; le second est l'antagonisme que les étudiants expriment envers les professeurs. Ces antagonismes sont masqués par l'organisation médiée de l'imposition du travail, de façon à ce que les étudiants perçoivent ou comprennent rarement les pressions institutionnelles qui jouent sur les professeurs et de façon à ce que les professeurs ne perçoivent pas les aliénations, mais perçoivent et ressentent l'antagonisme des étudiants comme une paresse irresponsable et un reproche.

Puisque cette situation est truffée d'aliénations, plusieurs étudiants désirent au moins minimiser leur souffrance en se divertissant; ils veulent que les cours soient drôles, stimulants et peut-être même inspirants. Ils aimeraient aussi, bien sûr, qu'il y ait peu de travail exigé, que celui-ci soit facile à accomplir et bien récompensé. Ils veulent, raisonnablement, des conditions de travail qui sont les moins désagréables possible.

### Le coût de la surcharge scolaire

L'éventail d'aliénations intrinsèques au travail étudiant qui produisent l'isolement, le manque de contrôle sur leur propre vie et la distanciation entre eux-mêmes et leurs collègues, crée un stress répété chez les étudiants, qui est non seulement destructif au plan intellectuel, mais aussi potentiellement dévastateur aux plans psychologique et physique. Il n'est pas surprenant que pendant les périodes d'évaluation, particulièrement celles des examens finaux, il y ait une demande accrue auprès des services universitaires de counselling pour aider les étudiants souffrant de surmenage qui luttent pour composer avec la situation ou qui tentent même simplement de survivre.

### Les étudiants qui luttent

À l'université, les étudiants confrontent initialement les cours, leurs professeurs et le travail que ces professeurs imposent à titre d'individus, des individus qui se situent très bas dans la hiérarchie du pouvoir. À ce titre, ils ont généralement très peu de capacité à résister autrement que par l'absentéisme (faire l'école buissonnière, physiquement ou mentalement, ou décrocher) ou d'autres formes isolées de refus. Il est également rare de trouver un étudiant avec assez d'assurance et un sens développé de son propre programme intellectuel pour se livrer à ce que les situationnistes nomment le détournement, ou la déviation d'un mécanisme de domination en une composante de base de son propre développement intellectuel.

Il n'est pas surprenant qu'un des premiers éléments à l'ordre du jour d'un étudiant soit l'acquisition d'amis pour échapper à l'isolement,

# Regards croisés sur l'éducation

## Le travail scolaire et les luttes étudiantes (suite)

pour briser les liens d'aliénation du travail scolaire et de la salle de classe, ainsi que pour obtenir un certain plaisir de leur passage à l'école. Parfois, la formation de tels réseaux a lieu dans des cours particuliers, dans lesquels les étudiants collaborent pour s'entraider à composer avec le travail imposé, en formant entre autres des groupes d'étude.

Parfois, échapper à l'isolement se fait dans le cadre des communautés universitaires au sens large, par le biais d'une grande variété d'organisations étudiantes. Lorsque ce genre de réseautage devient suffisamment étendu et défie ouvertement l'organisation du pouvoir de la hiérarchie et de l'aliénation, nous pouvons parler de mouvements étudiants.

De toute évidence, il y a des limites à ces luttes contre l'imposition du travail scolaire et à la réalisation d'objectifs alternatifs. Des individus

isolés ne parviennent souvent guère plus qu'à survivre. Des groupes et des réseaux de petite taille réussissent non seulement mieux à survivre, mais aussi à créer des espaces et du temps pour la valorisation de soi autre que celle liée à la résistance.

Bien sûr, tout ceci reproduit un statu quo quelque peu modifié mais encore aliénant et ne fait que provoquer un nouveau cycle de luttes chez les étudiants. Il est clair que cette dialectique se poursuivra jusqu'à ce que les structures scolaires actuelles soient entièrement remplacées par les individus qui en ont assez d'avoir leurs apprentissages et ceux de leurs enfants se faire subordonner aux désirs du monde des affaires pour des personnes disciplinées qui feront ce qu'on leur dit en dépit de leurs besoins et de leurs désirs personnels. ♦

## Projets des membres

### Élaboration d'un modèle de formation en arts visuels intégrant des environnements éducatifs formels et informels

*Lise Robichaud, professeure titulaire  
Université de Moncton*

Il s'agit d'une recherche qualitative qui a pour but de répondre à un besoin contextuel du milieu de formation culturelle acadien. Elle innovera en ce sens qu'elle proposera une nouvelle stratégie pour l'enseignement des arts visuels en région. De plus, il y aura innovation en incorporant les apports de l'éducation formelle et informelle en arts visuels. Cette étude a pour but de renforcer la formation en arts visuels en milieu francophone minoritaire au Canada. En tenant compte des environnements éducatifs formels et informels en arts visuels, cette recherche adoptera une vision élargie du milieu de l'enseignement des arts visuels. L'étude est menée relativement au contexte culturel et social acadien du Nouveau-Brunswick. La réflexion conceptuelle terminée, l'auteure a pu préciser les concepts reliés à l'art, à l'éducation et à l'identité acadienne. La

collecte de donnée amorcée est presque terminée. Elle travaille actuellement à analyser des données visuelles et textuelles qui furent recueillies sur les territoires culturels acadiens au Nouveau-Brunswick.

En janvier 2008 il lui reste à terminer l'analyse et à terminer la synthèse qui vise à identifier des éléments de solutions possibles pour répondre aux besoins en matière de développement artistiques et en développement de programme intégrant les ressources artistiques du milieu de vie acadien du Nouveau-Brunswick. La rédaction du rapport sera suivie de la communication des résultats. Cette recherche est réalisée avec l'aide d'une subvention de la Faculté des études supérieures et de la recherche. ♦



# Projets des membres

## Artboretum : Réflexion écrite sur une pratique artistique

*Lise Robichaud, professeure titulaire  
Université de Moncton*

Poïétique d'un artboretum : Analyse de données (dessins contemporains) à la lumière d'écrits théoriques sur le processus de création et interprétation des résultats sous forme de texte écrit. ♦

## Artboretum : Devis pédagogique portant sur le dessin expérimental

*Lise Robichaud, professeure titulaire  
Université de Moncton*

Pistes pour initier les jeunes à la création de leur propre artboretum en arts visuels : Rédaction d'un document utile pour les cours de didactique en arts visuels et pour toute personne intéressée à explorer la thématique de l'arbre par le dessin expérimental dans un contexte d'éducation artistique et esthétique. ♦

## Projet de création en arts visuels : Espace vécu

*Lise Robichaud, professeure titulaire  
Université de Moncton*

Ce projet de création en arts visuels intègre deux volets : transformation et climat. Les recherches de Lise Robichaud portent entre autres sur le volet du « faire » afin d'identifier des pistes de transferts possibles pour participer au développement artistique et esthétique des jeunes du milieu scolaire et communautaire.

Il a souvent été question de nature et de culture dans ses créations en arts visuels, qu'il s'agisse d'art pictural ou de sculptures éphémères au sol réalisées avec des matériaux naturels ou fabriqués. Il en sera ainsi pour le projet en création sur lequel elle travaille actuellement. L'artiste-enseignante-chercheuse nous rappelle que sa recherche en arts visuels vise à contribuer, via l'espace pictural, au débat contemporain sur le paysage, un espace social habité. Elle souligne que la définition retenue ici est que le paysage s'avère être le reflet des actions, des pratiques et des valeurs d'un groupe social qui habite le territoire. Elle ajoute que la notion de paysage n'est pas sans rappeler la

thématique du climat, un sujet d'actualité qui implique plusieurs problématiques. L'artiste précise que celles retenues pour cette exposition porteront sur la rareté des vieux arbres dans nos forêts ainsi que sur le mauvais traitement des homards qui se perdent dans toutes ces cages laissées tombées volontairement au fond de l'eau. Elle ajoute qu'il s'agit d'exemples de reflets d'actions dans notre société puis précise que le paysage est avant tout un espace vécu et pas seulement un espace qui est contemplé par le regard. Les résultats de cette recherche en création artistique seront diffusés à la Galerie d'art Louise-et-Reuben-Cohen de l'Université de Moncton du 11 janvier au 26 février 2008. Ce projet est réalisé dans le cadre de son congé sabbatique avec l'aide de subventions de la Faculté des études supérieures et de la recherche afin de réaliser le projet de création Transformation ainsi que le projet Climat qui formera l'exposition Espace vécu. ♦

# Chercheurs en émergence

## La résolution d'un problème environnemental par des adultes non diplômés

*Par Charline Vautour, étudiante au doctorat,  
et Diane Pruneau, professeure titulaire  
Université de Moncton*

*Subventionné par le Conseil canadien sur l'apprentissage (CAA)*

Les concepts clé de la recherche sont la résolution de problèmes, l'apprentissage chez les adultes non diplômés et l'éducation relative à l'environnement. Lors des dernières décennies, en psychologie cognitive, la résolution de problèmes a principalement été étudiée chez les experts et chez les jeunes et jeunes adultes, en milieu scolaire formel. Les recherches récentes mènent vers des pistes d'étude de la résolution de problèmes dans des contextes moins formels et visent à comprendre comment le contexte influence la résolution de problèmes chez les individus et chez les groupes. Par ailleurs, le problème des changements climatiques nécessite que les communautés prennent en charge leur avenir et préparent des adaptations à certains impacts du phénomène, tels les inondations et les sécheresses.

La recherche vise à comprendre comment deux groupes d'adultes non diplômés, l'un à Cocagne et l'autre à Montréal, trouvent des solutions d'adaptation à un impact possible des changements climatiques. Les membres des deux groupes seront respectivement accompagnés d'une animatrice ou d'un animateur, dans une démarche de résolution de problèmes d'une durée de dix rencontres. Des activités diverses et interactives, pratiques et réflexives, en groupe et sur le terrain, seront proposées aux non diplômés, afin de mettre à profit leurs expériences de vie, dans un projet communautaire lié à l'environnement.

Tout au long de la démarche de résolution d'un problème environnemental qu'ils auront choisi, des données de recherche seront recueillies. Les chercheurs observeront les facteurs internes et externes qui influencent les stratégies et les heuristiques employées par les adultes pour résoudre le problème. Les facteurs internes pourraient résider dans les capacités des adultes non diplômés (en lecture et en écriture), dans leur sentiment d'auto-efficacité, dans leur motivation ou dans le sens que prend le problème pour eux. Les facteurs externes pourraient être les interactions entre les participants, la réaction de la communauté au projet, l'influence de l'animateur ou de l'animatrice etc. Une méthodologie de recherche ethnographique sera mise à profit. Les outils de collecte de données seront l'observation participante, le journal du chercheur ainsi que des entrevues individuelles et de groupe. Des partenaires communautaires et gouvernementaux, en alphabétisation et en environnement, collaboreront à la réalisation du projet qui se déroulera de mars à décembre 2008. Les animateurs des activités de résolution de problèmes et possiblement les partenaires communautaires participeront à l'analyse ou à l'interprétation des données. Les échanges périodiques entre les chercheurs des deux groupes, à Cocagne et à Montréal, lors des exercices d'analyse des données, sauront aussi enrichir l'interprétation et les résultats de la recherche. ♦

# Chercheurs en émergence

## Comprendre la trajectoire de femmes engagées dans un processus d’alphabétisation à partir des récits de vie

*Par Lise Savoie, professeure adjointe et étudiante au doctorat  
Université de Moncton*

Ce texte tente de montrer comment les récits de vie, en tant que stratégie d’accès au réel, constituent une démarche de recherche créatrice permettant d’appréhender le phénomène social que nous nous proposons d’étudier dans le cadre d’une étude doctorale. Comprendre la trajectoire sociale des femmes qui ont participé à un processus d’alphabétisation suppose en effet de mettre en lumière les rapports qu’elles entretiennent avec leurs mondes sociaux (institutions publiques, communauté, famille) en voulant saisir de l’intérieur la conception qu’elles se font des transformations potentielles qui sont apparues suite à leur implication dans ce processus d’alphabétisation. Ainsi, nous cherchons à comprendre quelle image d’elles-mêmes fonde leur mode d’agir.

La réalité qu’on s’apprête à étudier s’insère dans un système d’intelligibilité qualitatif, c’est-à-dire dans un projet de compréhension où les phénomènes observés sont vus comme autant d’expressions d’un sens qu’il faut mettre au jour. Le schème herméneutique dont il s’agit consiste à développer « une logique [...] de l’au-delà des apparences ou de la surface des choses », comme l’affirme Berthelot. C’est une compréhension du phénomène qui demande de décrire l’hétérogénéité des situations, des trajectoires et des expériences des femmes. Cela consiste également à découvrir, par exemple, des processus de survie insoupçonnés et des participations sociales révélant une inéquation profonde entre leurs aspirations et ce que la vie leur propose. Nous cherchons donc à comprendre les expériences de vie plurielles de ces femmes pour être en mesure de mieux saisir les dimensions particulières qui touchent leur processus d’émancipation à travers les rapports qu’elles

entretiennent avec les mondes sociaux.

Soulignons que les récits de vie s’ancrent dans une approche ethnosociologique qui s’inspire tant de l’ethnologie, qui a comme principe de se rapprocher des personnes concernées pour comprendre leur activité quotidienne et leur propre regard sur ces activités, que de la sociologie, qui cherche quant à elle à comprendre, selon les mots de Delacroix, « des processus collectifs » qui sous-tendent une situation, un phénomène. Cette double posture situe assez bien notre positionnement épistémologique puisque nous souhaitons mettre en relation les formes grâce auxquelles les femmes parlent d’elles-mêmes avec l’état et les conditions de la société auxquelles elles appartiennent. C’est dans ce sens que nous chercherons à développer un cadre d’intelligibilité et de construction du sens.

Les récits racontés par ces femmes serviront, comme le dit Delory-Momberger, « à rapporter les étapes d’une genèse, le mouvement d’une formation en acte, autrement dit à raconter comment un être est devenu ce qu’il est ». Comme l’indique Bertaux, les récits de vie permettent « de saisir par quels mécanismes et processus des sujets en sont venus à se retrouver dans une situation donnée, et comment ils s’efforcent de gérer cette situation ». En fait, le dispositif méthodologique mis en place devrait permettre d’accéder au vécu ordinaire et quotidien de ces femmes, à leur histoire en formation, à leur réalité socio-historique. La participation en alphabétisation constitue un lieu de passage où l’on retrouve des logiques d’action qui comportent des points communs, mais qui s’inscrivent dans une variété de trajectoires et de participations sociales qui demeurent singulières, propres à chacune d’entre elles. Comprendre cette

# Chercheurs en émergence

## Comprendre la trajectoire de femmes engagées dans un processus d'alphabétisation à partir des récits de vie (suite)

diversité des trajectoires suppose d'aller à la rencontre des différentes catégories de situations qui se manifestent selon qu'elles soient mères, mères monoparentales, femmes célibataires, femmes recevant de l'assistance sociale, pour n'en nommer que quelques-unes. Ce sont donc des fragments de leur histoire de vie et non la totalité de leur expérience que nous allons interroger. Il s'agira également de mettre l'accent, toujours selon Bertaux, « non pas sur l'intériorité (la psychologie) des sujets, mais sur ce qui leur est extérieur : les contextes sociaux dont [elles] ont acquis par l'expérience une connaissance pratique. »

Cette recherche demande donc d'aller à la rencontre des femmes, travail qui est d'ailleurs amorcé depuis le début septembre 2007. Déjà huit rencontres ont été faites, dont deux pré-tests pour permettre à la chercheuse de bien s'approprier le guide d'entretien et de bien comprendre la dynamique que comporte la relation sujet/chercheur et six autres rencontres, qui cette fois, constitueront les données empiriques. Précisons tout d'abord que le guide d'entretien a été construit pour permettre aux femmes de se raconter. La mise en œuvre de cet outil méthodologique doit provoquer le déclenchement d'une dynamique où l'échange ira au-delà des simples questions-réponses; un échange qui s'apparente à la conversation. Ce guide, comme le suggère la démarche, n'est pas linéaire : il évolue au fil des rencontres. Nous abordons avec elles plusieurs thèmes passant par leur histoire familiale, leur histoire scolaire, leur histoire de travail et leur histoire d'alphabétisation. Les thèmes que nous avons développés sont restés jusqu'à maintenant les mêmes, car ils permettent de bien cerner leur trajectoire sociale. Les sous-questions élaborées pour chaque thème ont quant à elles évolué et se sont précisées au fil de l'expérience du terrain.

De plus, l'expérience de terrain que nous avons acquise jusqu'à maintenant met en évidence l'importance de la relation entre la chercheuse et la narratrice dans la construction du récit de vie. La chercheuse doit se positionner de façon à créer un espace de dialogue permettant aux femmes de raconter leur histoire. Il importe dès le début de l'entretien de créer un lien de confiance pour que les femmes puissent s'exprimer. La position de l'intervieweuse prend son sens dans la mesure où les femmes ne racontent pas leur vie à un magnétophone, c'est à l'intérieur d'une « réciprocity relationnelle », pour emprunter le terme à Ferrarotti, que le récit prend forme. La tâche principale de l'intervieweuse est donc d'amener la femme à devenir narratrice et, dans cette dynamique, l'amener à approfondir ses propos tout en respectant sa propre démarche narrative. Pour ce faire, et notre expérience nous l'a démontré, nous devons manifester notre intérêt devant cette expérience qui nous est racontée par la mise en place de techniques d'écoute attentive. À première vue, ces dispositions peuvent paraître anodines, mais elles se construisent par l'expérience du terrain, par l'écriture du journal de bord et surtout par l'écoute attentive des entretiens menés. Il ne faut surtout pas négliger ce dernier aspect, car c'est en revenant sur nos entretiens que nous pouvons évaluer notre propre subjectivité et poser un regard sur notre façon d'interagir dans le cadre de ce contexte intime.

Enfin, notre expérience de terrain démontre jusqu'à maintenant que les femmes se racontent avec une grande générosité. Ces femmes ont des choses à dire sur leur expérience. Par la mise en forme de leur pratique quotidienne, elles font une mise en acte de leur trajectoire sociale. C'est dans cette perspective que nous souhaitons par notre recherche développer un cadre d'intelligibilité offrant un sens au phénomène étudié. ♦

# Recherches du CRDE

## L'implantation et l'impact d'un modèle d'enrichissement familial dans des communautés rurales francophones en milieu minoritaire

Par *Jacinthe Beauchamp, agente de recherche  
CRDE, Université de Moncton*

*En collaboration avec :*

*Manon Lacelle, coordonnatrice du projet pour l'AFPNB*

*Jennie Baudais, Brigitte Chassé, Nicole Fontaine-Walker, Myriam Larochelle, Thérèse McLaughlin et Claudette Rondeau, intervenantes régionales*

*Hélène d'Auteuil, Josée Nadeau et Roger Gauthier, directrices et directeur respectivement de la Fédération provinciale des comités de parents du Manitoba (FCPM), de l'Association francophone des parents du Nouveau-Brunswick (AFPNB) et de l'Association des parents fransaskois (APF)*

*Recherche pour le compte de l'AFPNB (porteur national du projet) - Subventionnée en partie par le Secrétariat rural et le Secrétariat national à l'alphabétisation*

Les clubs «Petits Crayons», c'est un modèle d'enrichissement familial pour les parents et les enfants d'âge préscolaire (0 à 5 ans) des communautés rurales francophones en milieu minoritaire. Les parents et les enfants jouent, bricolent, lisent et chantent ensemble. L'originalité du modèle est de favoriser tôt l'engagement des parents en leur offrant la chance de participer à la planification et à l'animation des activités ainsi qu'à la gestion de leur club. De plus, en encourageant la participation d'intervenants, de groupes ou d'organismes de la communauté à la formation et au fonctionnement d'un club, le modèle renforce les réseaux et les liens communautaires. Grâce aux données recueillies de différentes sources (parents, intervenants, représentants d'organismes ou de groupes communautaires et membres de la communauté) et à l'aide de différents outils (journal de bord, appel conférence, entrevue, questionnaire, documents) dans dix communautés rurales francophones du Nouveau-Brunswick, du Manitoba et de la Saskatchewan, ce projet de recherche-action dresse un portrait du processus d'implantation du modèle et explore son impact. En ce qui a trait à l'implantation du modèle, notre équipe s'intéresse particulièrement à la reproduction du modèle à différents sites et à la transférabilité et à l'adaptation de la structure du modèle. Les résultats préliminaires indiquent que la participation des parents leur permet de développer un réseau social. En outre, des parents disent se sentir mieux dans leur communauté suite

à leur participation, avoir tissé des liens et avoir rencontré des gens sur lesquels ils peuvent compter. La participation des parents permet aussi de renforcer la relation parent-enfant. Des parents se disent plus détendus comme parent et disent avoir amélioré leur relation avec leur enfant. D'autre part, la participation aux activités du club permet de développer les capacités parentales. Des parents se disent mieux informés des ressources et des services disponibles aux familles dans leur communauté ou affirment qu'ils ont appris de nouvelles choses. Plusieurs parents répètent des activités faites au club une fois à la maison. La participation des enfants aux activités des clubs «Petits Crayons» leur permet, entre autres, de développer leur français. Selon des parents, leur enfant parle le français plus souvent et mieux. Pour les enfants de familles exogames, cette occasion de pratiquer le français est essentielle comme en témoignent des parents. La participation des enfants a aussi pour effet de faciliter l'entrée à l'école. Ils développent leurs habiletés, particulièrement les habiletés socioaffectives; ils se font des amis; ils sont moins gênés et plus indépendants; ils ont déjà une connaissance des règles et de la routine; ils sont moins anxieux quand vient le temps de commencer la maternelle et mieux préparés à apprendre. Ce projet de recherche-action tire à sa fin et un rapport complet des résultats devrait être soumis en mars 2008. ♦

### L'entrée à l'école : comment des écoles françaises du Nouveau-Brunswick accueillent et accompagnent les familles anglophones-francophones et leurs enfants

*Par Jacinthe Beauchamp, agente de recherche  
CRDE, Université de Moncton*

*Recherche pour le compte du Réseau d'appui à l'intégration des enfants des ayants droit – Subventionnée par le Ministère de l'éducation, le Ministère des affaires intergouvernementales et le Ministère des services familiaux et communautaires du Nouveau-Brunswick*

Les effectifs dans les écoles françaises n'atteignent pas les cibles visées. Pour pallier à ce manque, Landry insiste sur le potentiel des familles exogames et encourage l'offre de services d'appui à ces familles et la mise sur pied d'une structure d'accueil affirmative et ouverte. Un des services offerts par les districts scolaires (DS) du Nouveau-Brunswick et de leurs écoles est la francisation. Des statistiques du Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick (2007) révèlent que les besoins en francisation dans certains DS sont grands et en croissance. Le but des services de francisation est de faciliter l'apprentissage rapide du français de l'enfant tout en développant son sens d'appartenance à son groupe et à son école. Tout ceci doit se faire en respectant aussi les besoins des enfants francophones. Parallèlement aux services de francisation, les DS et leurs écoles mettent en œuvre des stratégies pour accueillir et accompagner les parents de familles exogames. Encore là, il s'agit d'admettre les parents anglophones dans la communauté scolaire tout en respectant la francité de l'école. Bien qu'il existe différents modèles de francisation et différentes stratégies élaborées pour accueillir et accompagner les parents, peu ou pas d'études ont documenté ces interventions et la perception de leur efficacité par le personnel de l'école et les parents (endogames et exogames). D'autre part, Landry, de même que

Gilbert, insistent sur l'importance de la petite enfance comme porte d'entrée à l'école française, particulièrement pour les familles exogames. Il va de soi que plus l'apprentissage de la langue minoritaire est précoce, plus l'école française sera à la portée de ces familles. D'ailleurs, l'importance de la petite enfance dans l'apprentissage est bien démontrée. Des interventions précoces au préscolaire pourraient minimiser ou éliminer les besoins de certains services au scolaire, entre autres, la francisation. Une étude récente faite pour le compte du Réseau d'appui aux ayants droits a exploré l'expérience et les besoins d'ayants droit formant un couple exogame et ayant des enfants d'âge préscolaire. Une étude portant sur le même sujet, mais élargissant l'échantillon, serait pertinente. Pour répondre à ces besoins, le Réseau d'appui aux ayants droit, en collaboration avec le CRDE, a mis en œuvre deux projets de recherche. Le premier projet est une étude multicas qui documentera l'implantation de différents modèles d'intervention en francisation et explorera leur efficacité. De plus, ce projet explorera les stratégies d'écoles françaises pour accueillir et accompagner les parents formant un couple exogame. Quant au deuxième projet, il explorera quantitativement, à l'aide d'un questionnaire, le vécu et les besoins de parents du Nouveau-Brunswick formant un couple exogame et ayant un enfant d'âge préscolaire. ♦

# Publications des membres

- Benimmas, A. (à paraître). A Theoretical Model for Map Learning. *Research in Geographic Education*, 29 pages.
- Blain, S., Beauchamp, J., Essiembre, C., Freiman, V., Lirette-Pitre, N., Villeneuve, D., Fournier, H., Clavet, P., Cormier, M., Manuel, D. (2007). Les effets de l'utilisation des ordinateurs portatifs individuels sur l'apprentissage et les pratiques d'enseignement. Rapport de recherche final. Moncton, NB : Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE), Université de Moncton.
- Blain, S., Freiman, S., Essiembre, C., Cormier, M., Lirette-Pitre, N. et Beauchamp, J. (2007). Littéracie en matière de TIC : cadre conceptuel mesurant l'apport de l'accès direct à l'ordinateur portatif chez des élèves francophones de 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année au Nouveau-Brunswick. Actes de colloque, Les littéracies multiples et la croissance des communautés francophones en situation minoritaire : bilan et perspectives. Université d'Ottawa, ON.
- Bourque, J. (2007). Le droit universel à l'éducation : la nouvelle entreprise coloniale? *L'édito du mois du CRIE*, Octobre 2007. Document en ligne à l'URL [www.crie.ca](http://www.crie.ca).
- Bourque, J., Akkari, A., Broyon, M.-A., Heer, S., Gremion, F., & Gremaud, J. (2007). L'insertion professionnelle des enseignants : recension d'écrits. *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE*, 6, 11-34.
- Bourque, J., Akkari, A., Heer, S., Broyon, M.-A., Gremion, F., Gremaud, J., & Berberat, J.-L. (2007). *L'insertion professionnelle des enseignants suisses diplômés des HEP. Rapport final*. Bienne, BE, Fribourg, FR, et St-Maurice, VS : Hautes écoles pédagogiques de Berne-Jura-Neuchâtel, de Fribourg et du Valais.
- Bourque, J., Benimmas, A., & Aucoin, A. (2007). *First Nations and Post-Secondary Education: Opening, Respect and Governance*. Mémoire déposé devant la Commission sur l'éducation postsecondaire au Nouveau Brunswick, Fredericton, NB.
- Bourque, J., Freiman, V., Gaudet, J. d'A., Lang, M., Richard, J.-F., & Robichaud, L. (2007). *La formation universitaire comme manifestation d'un projet de société au Nouveau-Brunswick francophone : épanouissement et survivance*. Mémoire déposé devant la Commission sur l'éducation postsecondaire au Nouveau Brunswick, Fredericton, NB.
- Bourque, J., Gaudet, J. d'A., & Barbier, P.-Y. (2007). Programme d'insertion professionnelle : un premier bulletin prometteur. *Nouvelles de l'AEFNB*, 38 (6), 15-16.
- Deveau, K., Allard, R. et Landry, R. (sous presse). Langue, identité et engagement francophone en situation minoritaire. Dans J.-Y. Thériault, A. Gilbert et L. Cardinal (dir.), *Francophones et minoritaires au Canada : nouveaux enjeux, nouvelles perspectives*.
- Deveau, K. et Landry, R. (2007). Identité bilingue : produit d'un déterminisme social ou résultat d'une construction autodéterminée? (p. 113-134). Dans M. Bock (dir.), *La jeunesse au Canada français : formation, mouvements et identité*. Ottawa, ON : Les presses de l'Université d'Ottawa.
- Freiman, V. et Lirette-Pitre, N. (2007). PISA 2000 Case Study: New Brunswick. Dans *Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (HRSG) Schulleistungen und Steuerung des Schulsystems in Bundesstaat: Kanada und Deutschland im Vergleich*. Waxmann, Muenster, New-York, Muenchen, Berlin, 336-362.
- Freiman, V., Lirette-Pitre, N. et Manuel, D. (2007). Building virtual learning community of problem solvers: example of CASMI Community. Actes de colloque, Second International Symposium on Mathematics and its Connections to the

## Publication des membres

- Arts and Sciences, The University of Southern Denmark, Odense, Denmark.
- Freiman, V., Manuel, D et Lirette-Pitre, N. (2007). CASMI Virtual Learning Collaborative Environment for Mathematical Enrichment. *Understanding our Gifted, summer 2007*, 20-23.
- Freiman, V., Manuel, D., Lirette-Pitre, N., Blain, S, Essiembre, C., et Beauchamp, J. (2007). Mathematical Connections in the New Brunswick Notebook Computer Project: Solving Real-World Problems by Grade 7-8 Francophone Schoolchildren. Actes de colloque, The ninth The International History, Philosophy, and Science Teaching Group, Calgary, Alberta.
- Freiman, V., Pruneau, D., Barbier, P.Y., Ouellet, E., Langis, J., Liboiron, L. et Baribeau, T. (2008). *How students pose an environmental problem: case of Grade 3 students trying to reduce sedimentation in a river*. Conférence annuelle de l'American Education Research Association, New York.
- Gaudet, J. d'A. et C. Lapointe. (à paraître en 2008). Le rôle du leadership scolaire pour une présence accrue des filles et des femmes en sciences, en technologie, en ingénierie et en mathématiques, dans L. Lafortune, M.-C. Williamson, C. Deschênes et P. Provencher (dir.), *Le leadership au féminin en STIM : sciences, technologies, ingénierie et mathématiques*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Gaudet, J. d'A. Mujawamarya, D. et Lapointe, C. (2007). Les liens entre les valeurs, les intérêts, les aptitudes et l'estime de soi et les choix de carrières des jeunes filles. *Revue canadienne des sciences de l'éducation*, 30 (4).
- Gaudet, J. d'A., Savoie, Isabel (2007). Gender Stereotypes and the Role Played by Guidance Counsellors in Accompanying Girls in Atypical Career Choices. *The International Journal of Diversity in Organisations, Communities & Nations*. [www.Diversity-Journal.com](http://www.Diversity-Journal.com)
- Gélinas, V., Pruneau, D., Langis, J. et Freiman, V. (2007). *Une pilule pour l'environnement. Guide pédagogique d'éducation à la résolution de problèmes environnementaux*. Montréal, QC : Biosphère de Montréal.
- Gremion, F., Akkari, A., Bourque, J., & Heer, S. (2007). Premiers résultats de l'enquête 2005 sur l'insertion professionnelle des diplômés des HEP BEJUNE, HEP-FR et HEP-VS. *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE*, 6, 35-74.
- Landry, R. (sous presse). Fédéralisme canadien et revitalisation ethnolangagière des communautés francophones et acadiennes. Dans L. Cardinal (dir.), *Le fédéralisme asymétrique et les minorités*. Sudbury, ON : Prise de parole.
- Landry, R. (à paraître). Au-delà de l'école : le projet politique de l'autonomie culturelle. *Francophonies d'Amérique*, 24.
- Landry, R., Allard, R. et Deveau, K. (à paraître). Vitalité ethnolinguistique, exogamie et ambiance langagière de l'école. Dans R. Bergeron, L. Lafontaine et G. Plessis-Bélair (dir.). *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec, collection Éducation Recherche.
- Landry, R., Allard, R. et Deveau, K. (sous presse). Un modèle macroscopique du développement psycholangagier en contexte intergroupe minoritaire. *Diversité urbaine*.
- Landry, R., Allard, R. et Deveau, K. (2007). *Profil sociolangagier des élèves de 11<sup>e</sup> année des écoles de langue française de l'Ontario : Outil de réflexion sur les défis de l'aménagement linguistique en éducation*. Moncton, NB : Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- Landry, R., Allard, R. et Deveau, K. (2007). *Profil sociolangagier des élèves de 11<sup>e</sup> année des écoles de langue française de l'Ontario : Outil de réflexion sur les défis de l'aménagement linguistique en éducation*. Sommaire exécutif. Moncton, ON : Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.



## Publication des membres

- Landry, R., Allard, R. et Deveau, K. (2007) Médias et développement psycholangier francophone en situation minoritaire. *Canadian Issues/Thèmes canadiens*, été 2007, 9-13.
- Landry, R., Allard, R. et Deveau, K. (2007) Bilingual schooling of the Canadian Francophone minority: a cultural autonomy model. *International Journal of the Sociology of Language*, 185, 133-162.
- Landry, R., Allard, R. et Deveau, K. (2007). A macroscopic intergroup approach to the study of ethnolinguistic development. *International Journal of the Sociology of Language*, 185, 225-253.
- Landry, R. et Forgues, É. (à paraître). Liminaire : La langue française en Amérique : dynamiques spatiales et identitaires. *Francophonies d'Amérique*, 24.
- Landry, R. et Forgues, É. (2007). Official language minorities in Canada: an introduction. *International Journal of the Sociology of Language*, 185, 1-9.
- Laroche, A. M., Gaudet, J. d'A. (2007). Création d'une pièce de théâtre pour intéresser les élèves du secondaire et plus particulièrement les filles aux sciences et au génie. *Actes du colloque (arbitrés). 35<sup>e</sup> Congrès général de la Société canadienne de génie civil*. Yellowknife, YU. Paper no: GC-280.
- Leblanc, M., Lirette-Pitre, N., Isabelle, C. et Savoie, R. (2007). CREATIC.ca, un système de ressources hypermédia qui permet aux apprenants de partager et d'échanger. Dans Herry, Y. et Mougeot, C. *Recherche en éducation en milieu minoritaire francophone* (pp. 196-202). Ottawa, ON : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Nadeau, L. Godbout, P. & Richard, J.-F. (Sous presse). The validity and reliability of a performance assessment procedure in ice hockey. *Physical Education and Sport Pedagogy*.
- Ouellet, E., Pruneau, D., Langis, J., Freiman, V., King, J. (2007). *Mouille et Grouille. Guide pédagogique d'éducation à la résolution de problèmes environnementaux*. Montréal, QC : Biosphère de Montréal.
- Pruneau, D., Freiman, V., Langis, J. et al. (sous presse). How young Canadians pose an environmental problem. *Environmental Education Research*.
- Pruneau, D., Freiman, V., Langis, J., Baribeau, T., Liboiron, L. et Champoux, A. (2007). How scientists and students pose an environmental problem. In Z. Guzovic, N. Duie et M. Ban (Eds.), *Proceedings of the Dubrovnik Conference on Sustainable Development of Energy, Water and Environment Systems*, Dubrovnik, Croatie, juin 2007. CD-Rom, ISBN: 978-953-6313-87-1.
- Pruneau, D., Freiman, V., Langis, J., Cormier, M., Lirette-Pitre, N., Champoux, A., Baribeau, T., Dacres, A. and Liboiron, L. (2007). Creativity strategies that help students pose and solve environmental problems. *Proceedings of the 2006 NAAEE Research Symposium*. En ligne: naaee.org
- Richard, J.-F. (2007). Reaching our educational mission: Towards authentic and meaningful learning in physical education. *Physical and Health Education Journal*, 73 (2), 21-25.
- Savard, R., Michaud, G., Bilodeau, C. et Arseneau, S. (2007). L'effet de l'information sur le marché du travail dans le processus décisionnel relatif au choix de carrière. *Revue canadienne de counseling*, 41(3), 158-171.

# Prochaines causeries-midi du CRDE

11 h 45 à 13 h 15

Le jeudi 21 février 2008 – Local B125 MJDV

## ***La recherche, qu'ossa donne ?***

Donald Long

La recherche chez les étudiant.e.s ne représente pas seulement une exigence académique qu'ils doivent satisfaire pour obtenir un diplôme universitaire. C'est davantage une occasion de rendre plus concrets des concepts théoriques, d'acquérir des habiletés particulières et surtout de se positionner par rapport au processus de la connaissance. Au fil des années et de mes contacts avec les étudiant.e.s qui complètent une thèse, il m'a semblé que les bienfaits de cette expérience sont plus profonds qu'on pourrait le croire à prime abord.

Ma causerie n'est pas fondée sur des résultats empiriques: je me permets un écart de conduite... Je délaisse l'approche quantitative pour vous convaincre de ces bienfaits qui me semblent bien réels. J'ose espérer que mes observations ou que ma réflexion bien personnelle saura vous montrer des aspects bénéfiques de la recherche qui sont passés inaperçus jusqu'à présent.

---

Le jeudi 13 mars 2008 – Local B125 MJDV

## ***La gestion scolaire dans le contexte de l'accès direct à l'ordinateur portable***

Denyse Villeneuve & col. (ADOP)

L'importance du rôle et du leadership des directions d'école pour soutenir le personnel enseignant et faciliter l'apprentissage chez les élèves n'est plus à démontrer. Au sein de l'école, le rôle des directions est souvent considéré essentiel pour favoriser l'implantation d'une innovation (Owens, 2004). L'équipe ADOP s'est penchée sur le rôle important que joue la variable « gestion scolaire » dans l'intégration des ordinateurs portatifs individuels. Dans le cadre de notre étude, nous explorons le rôle de la direction d'école dans le processus

d'implantation des ordinateurs portatifs et dans l'accompagnement du personnel enseignant. Nous répondons aux deux questions de recherche suivantes : 1) Quels sont les effets de l'utilisation de l'ordinateur portable individuel en salle de classe sur les pratiques en matière de leadership scolaire et de gestion de l'école ? et 2) Quels sont les besoins et les attentes des enseignantes et des enseignants envers la direction d'école concernant l'intégration de l'ordinateur portable individuel en classe ?

---

Le mercredi 26 mars 2008 – Local B219 MJDV

## ***Accroître l'apprentissage par l'ergonomie appliquée en salle de classe***

Nancy Black

Nos salles de classe ont pour la plupart des sièges et tables de dimensions fixes et uniformes pour tout utilisateur. De plus, la durée de cours de 90 minutes ne respecte pas les réalités physiologiques et mentales qui font un creux à toutes les 20 minutes. Pour l'enseignant et l'enseignante, la présentation

de matière est hautement active et stimulante, mais pour l'audience la situation peut être toute une autre. Cette session présentera la justification des micro-pauses, les changements de posture et l'équilibre des activités cérébrales et physiques.

# 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 : Gaëtane Goguen

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

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

## *L'équipe du CRDE :*

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

Donald Long (Donald.Long@umoncton.ca), agent de recherche

Stefanie Renée LeBlanc (Stefanie.Renee.LeBlanc@umoncton.ca), agente de recherche

Gaëtane Goguen (Gaetane.Goguen@umoncton.ca), secrétaire administrative

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>



UNIVERSITÉ DE MONCTON  
EDMUNDSTON MONCTON SHIPPAGAN