
« La complexification de la réalité sociale oblige le citoyen, plus que jamais auparavant dans l'histoire de l'humanité, à toujours penser à neuf les enjeux qui concernent le vivre-ensemble... »

Mathieu Lang

Page 10

At Home/Chez Soi : Un projet de recherche sur l'itinérance et la santé mentale

*Par Stefanie Renée LeBlanc, chercheure, CRDE
Université de Moncton*

Enseigner l'écriture en milieu francophone minoritaire

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

L'approche orientante dès le primaire : principaux résultats d'un projet pilote

*Par Diane LeBreton, professeure
Université de Moncton*

Dans ce numéro

- 1 Nouvelles du CRDE
- 3 Éditorial
- 6 Recherche et éducation
- 20 Ailleurs en éducation
- 24 Chercheurs en émergence
- 28 Recherches du CRDE
- 32 Projets de recherche des membres
- 33 Publications des membres
- 43 Causeries-midi du CRDE

Histoire des sciences et formation à l'enseignement des sciences

*Par Mourad Madrane et coll.
École Normale Supérieure de Tétouan*

L'expérience de l'apprenti ethnographe : un trope?

*Par Charline vautour, étudiante au doctorat
Université de Moncton*

Nouvelles du CRDE

Par Jimmy Bourque, directeur



L'équipe du CRDE : Gaëtane Goguen – secrétaire administrative, Natasha Prévost – chercheure, Jimmy Bourque – directeur du CRDE et Stefanie Renée LeBlanc – chercheure.

Le personnel

L'année 2009-2010 a été marquée par la retraite du premier agent de recherche du CRDE, Donald Long, en décembre 2009. Le CRDE désire d'ailleurs exprimer sa profonde gratitude à monsieur Long pour ses vingt ans de dévouement.

Le reste de l'équipe demeure la même : Jimmy Bourque à la direction, Gaëtane Goguen comme secrétaire administrative ainsi que Stefanie Renée LeBlanc et Natasha Prévost comme chercheures quantitative et qualitative, respectivement.♦

Nouveaux membres

En 2009-2010, le Conseil d'administration du CRDE a octroyé le statut de membre associé à trois professeurs, soit Jean-Claude Kalubi (Université de Sherbrooke), Abdelrahim Khyati (École Normale Supérieure de Casablanca) et Sabah Selmaoui (École Normale Supérieure de Marrakech). Le professeur Yves de Champlain (Université de Moncton, campus de Shippagan), quant à lui, a reçu le statut de membre régulier. Nous souhaitons la bienvenue à ces nouveaux membres et espérons de nombreux partenariats fructueux.♦

Le Conseil d'administration

Pour l'année 2009-2010, le Conseil d'administration se compose du doyen de la Faculté des sciences de l'éducation, Jean-François Richard, de Gilberte Godin (étudiante au 3e cycle), de Dominic Manuel (étudiant au 2e cycle) ainsi que de Mireille LeBlanc, Aïcha Benimmas et Angèle AuCoin (représentantes du corps professoral).♦

Financement : renouvellement de la subvention de Patrimoine Canada

Depuis 1989, le CRDE reçoit du financement du Ministère du Patrimoine, Canada, pour assurer son fonctionnement. Le dernier exercice témoigne de la difficile conjoncture économique qui sévit au pays, alors que le CRDE a reçu une subvention annuelle de 60 000\$ pour la période 2009-2013. Cette subvention, qui couvre quatre ans plutôt que cinq comme par le passé, représente une diminution de 40 000\$ par rapport au montant de la précédente, qui s'élevait à 100 000\$ par an. Le Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick continue jusqu'ici de contribuer au financement du CRDE à raison de 40 000\$ annuellement.♦

Nouvelles du CRDE

Réflexion sur l'avenir de la recherche francophone en éducation au Nouveau-Brunswick

Dans la mouvance des nombreuses initiatives ayant marqué l'éducation francophone au Nouveau-Brunswick dans les dernières années (Commission sur l'école francophone, Commission sur l'enseignement postsecondaire, formation du Réseau de recherche sur les politiques sociales) et au regard de constats peu encourageants quant à la place de la recherche francophone en éducation au Nouveau-Brunswick, le Ministère de l'Éducation a remis 10 000\$ au CRDE pour entreprendre une réflexion sur l'avenir de la recherche francophone en éducation dans la province. Le CRDE doit proposer une stratégie de recherche au Ministère d'ici la fin de l'année 2010 et, d'un même pas, redéfinir sa place dans cette stratégie.

A cette fin, un comité a été formé en 2010 et travaille à analyser la situation actuelle et à en dégager les forces et défis pour en cerner les besoins et être en mesure de proposer des solutions. Ce comité est formé de Réal Allard (professeur associé à la Faculté des sciences de

l'éducation et premier directeur du CRDE), Lyne Boudreau (professeure à la Faculté des sciences de l'Éducation au campus de Shippagan et étudiante au doctorat), Jimmy Bourque (professeur à la Faculté des sciences de l'Éducation et directeur du CRDE), Viktor Freiman (professeur à la Faculté des sciences de l'Éducation et responsable du programme de doctorat en éducation), Jeanne d'Arc Gaudet (professeure à la Faculté des sciences de l'Éducation), Gilberte Godin (administratrice générale du Groupe d'action de la Commission sur l'école francophone et étudiante au doctorat), Renée Guimond-Plourde (professeure à la Faculté des sciences de l'Éducation au campus d'Edmundston), Lamine Kamano (assistant de recherche et étudiant au doctorat), Nicole Lirette-Pitre (professeure à la Faculté des sciences de l'Éducation et directrice du Département de l'enseignement secondaire et des ressources humaines) et Jean-François Richard (doyen de la Faculté des sciences de l'Éducation).♦

Lauréat 2010 du Prix Allard-Landry



La photo nous fait voir, de gauche à droite, le directeur du CRDE Jimmy Bourque, Jean-François Richard, doyen de la Faculté des sciences de l'éducation, le récipiendaire, Michel Léger, et les professeurs Réal Allard et Rodrigue Landry.

Le CRDE désire féliciter chaleureusement monsieur Michel Léger, récipiendaire du Prix Allard-Landry pour 2010. Le Prix vise à récompenser le meilleur article scientifique portant sur l'éducation publié dans une revue arbitrée, rédigé par une étudiante ou un étudiant de 2e ou 3e cycles de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton. Monsieur Léger se mérite cet honneur pour son article *Influence des télévotants sur le résultat scolaire : une méta-analyse*, publié en 2010 dans la Revue

internationale des technologies en pédagogie universitaire (volume 7, numéro 2). Le Prix lui a été remis officiellement le 23 novembre dernier, alors que monsieur Léger présentait les résultats de cette recherche lors d'une causerie-midi du CRDE. Le Prix avait été lancé en 2008, mais n'avait pas été attribué en 2009. Les détails et le formulaire d'inscription sont disponibles sur notre site Internet (<http://www.umoncton.ca/crde/node/17>).

Le prix Allard-Landry rend hommage à l'engagement professionnel de messieurs Réal Allard et Rodrigue Landry, deux membres fondateurs du CRDE, qui ont contribué tout au long de leur carrière à l'étude et à l'amélioration de la qualité de la recherche en éducation ainsi qu'au développement de l'éducation en milieu minoritaire francophone. Professeurs associés à l'Université de Moncton et chercheurs réguliers au CRDE, messieurs Allard et Landry ont consacré l'essentiel de leur enseignement et de leurs activités de recherche à la situation des francophones en milieu minoritaire. Ils ont produit plusieurs articles sur ce thème, en plus de participer à de nombreuses activités et manifestations scientifiques nationales et internationales. ♦

Éditorial : plus ça change...

Par Jimmy Bourque, directeur



Le Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE) a célébré ses 20 ans en 2009. Ce jalon constitue une occasion pertinente pour s'arrêter à une réflexion sur l'éducation d'aujourd'hui et sur la formation à l'enseignement dispensée dans nos facultés de sciences de l'éducation. Pour alimenter cette réflexion, reculons d'un siècle, alors que paraissait, en 1909, la traduction en anglais de cinq discours prononcés par F. W. Nietzsche à l'Université de Bâle en 1872, sous le titre *On the Future of our Educational Institutions*. Nietzsche a toujours eu cette capacité de défier et questionner les conventions, bousculant parfois sans ménagement les croyances établies. Avec lui, nous soulèverons ici trois questions qui nous semblent fondamentales et toujours d'actualité. L'intention n'est pas de faire l'apologie d'une position aux dépens d'une autre, mais bien de susciter une réflexion sur des valeurs ou croyances prises pour acquies en espérant, modestement, forcer quelques remises en question. Ces trois questions porteront respectivement sur les finalités de l'éducation, sur sa démocratisation et sur la formation initiale à l'enseignement.

Des finalités de l'éducation

Dès 1872, Nietzsche affirme son désaccord face à une tendance de l'éducation à délaisser ce qu'il nomme la culture au profit d'une subjugation de ses finalités à l'État et à l'industrie. Sa position trahit sa nostalgie des études classiques et des civilisations grecque et romaine, mais soulève des enjeux encore présents aujourd'hui, notamment les tensions qui opposent les technosciences et les affaires aux arts et aux « humanités » sur les campus universitaires.

Ainsi, Nietzsche considère que la culture, stricto sensu, est alors ostracisée dans la mesure où elle fixe des buts qui outrepassent « l'or et le gain ». Ce que l'État demande, selon lui, est une « éducation rapide », qui produit avec célérité des êtres aptes à gagner de l'argent. Contrairement aux États antiques, l'Allemagne de 1872 visait, semble-t-il, à « reconnaître comme culture uniquement ce qui était directement utile à l'État » et à en faire le menu de ses écoles publiques et de ses universités. Ce dont le philosophe témoigne ici, c'est de la tension entre *éduquer* et *qualifier*.

Il serait probablement erroné de croire que le débat est clos. Les réformes de l'éducation, depuis au moins les années 1980, continuent de l'alimenter. Si un discours sur le développement intégral de la personne persiste, les curricula, eux, témoignent fidèlement d'un changement de cap. Les positions officielles, pourtant, continuent de révéler un certain malaise : au Nouveau-Brunswick, les TIC côtoient un discours sur une « école communautaire entrepreneuriale », elle-même en crise d'identité, déchirée entre une orientation franchement néolibérale et une interprétation à saveur thérapeutique (entrepreneuriale dans le sens de « s'entreprendre comme être humain »). L'adhésion au concept « d'école orientante » partage d'ailleurs cette dualité entre, d'une part, sa composante strictement vocationnelle et, d'autre part, une dimension thérapeutique de développement personnel ancrée dans les approches de *counseling*.

La Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton fait d'ailleurs écho à ces tensions en tentant tant bien que mal d'intégrer sa pédagogie actualisante à une formation professionnalisante, son cadre conceptuel humaniste à un référentiel de compétences professionnelles. Tous ces débats ramènent à trois questions toujours irrésolues : à quoi doivent servir nos systèmes d'éducation ? Qui doit décider des finalités de l'éducation ? Et que faire devant des valeurs, des demandes contradictoires ?

De la démocratisation de l'éducation

Notre deuxième question explore les répercussions de la démocratisation de l'éducation. La prémisse nietzschéenne à ce deuxième enjeu ne peut que choquer les consciences dans le contexte actuel : « L'éducation des masses ne peut, par conséquent, être notre visée ; mais plutôt l'éducation de quelques élus en vue de grands ouvrages mémorables. » Que Nietzsche ait été élitiste nous concerne peu aujourd'hui. La question n'est pas non plus de reconsidérer le bien-fondé d'une éducation de base pour toutes et tous. Il s'agit plutôt de réfléchir aux exigences d'entrée à l'université.

La démocratisation de l'éducation pose comme principe fondamental que cette dernière est un droit universel. Par conséquent, toutes et tous, peu importe le sexe, l'âge, l'appartenance ethnique, l'allégeance politique ou la confession religieuse, doivent disposer d'un accès égal à l'éducation postsecondaire. Mais est-ce à dire que toutes et tous doivent être admis et diplômés ? De répondre à cette question par l'affirmative suggère que toutes et tous peuvent devenir neurochirurgiennes, physiciennes, comptables ou compositeurs du moment qu'ils le désirent. Cependant, s'il paraît aisé d'adhérer aux notions de contingence et de sélection dans les facultés de médecine ou de droit, l'éducation semble faire exception à la règle (et les statistiques d'admission et de certification appuient ce constat).

Dans une province qui fait figure de précurseur en ce qui a trait à l'inclusion scolaire, évoquer

l'idée d'une sélection plus rigoureuse pour l'accès aux programmes universitaires, ou alors de voies « enrichies », est un blasphème, une hérésie. Pourtant, peu de gens confieraient leur cerveau à un neurochirurgien admis de justesse à son programme et ayant réussi de peine et de misère à obtenir un diplôme, nonobstant la légèreté d'un cursus dont les exigences auraient été ajustées à la baisse pour limiter le nombre d'échecs et d'abandons. Étonnamment, nos scrupules s'envolent lorsqu'il est temps de confier les cerveaux de nos enfants à nos enseignantes et enseignants : dans ce contexte, la recherche de l'excellence est condamnée comme un élitisme de mauvais aloi. Est-il justifié, donc, d'effectuer une sélection à l'entrée des candidates et candidats les plus prometteurs ? Ou doit-on au moins donner la chance à chacun de prouver sa valeur ?

De la formation à l'enseignement

Le postulat d'éducabilité offre une réponse, au moins partielle, à la question précédente : dans la mesure où chacun peut apprendre, il peut s'avérer prématuré de porter un jugement sur le potentiel d'une future enseignante ou d'un futur enseignant avant de lui donner la chance d'apprendre le métier. Notre dernière question porte donc sur la nature et les résultats de la formation initiale à l'enseignement. Pour plusieurs, que nos facultés s'affublent du titre de « sciences » de l'éducation tient du délire : au mieux, l'enseignement serait un art qui dépendrait autant de la personnalité de qui le pratique que d'un ensemble plutôt réduit de techniques. L'enseignement s'apprendrait « sur le tas » et n'aurait rien de scientifique.

Nietzsche semble partager cet avis sur la scientificité déficiente de l'éducation, du moins en 1872 : « Laissons quiconque examiner la littérature pédagogique actuelle ; celui ou celle qui n'est pas choqué par son absolue pauvreté d'esprit et ses bouffonneries ridiculement maladroites ne peut qu'être insensible. »

Malheureusement, aujourd'hui encore, l'éducation semble porter le titre de science « molle » par excellence. La formation à l'enseignement s'appuie encore souvent davantage sur le discours « grand public » rose

bonbon d'essayistes de talent que sur un corpus scientifique rigoureux. De plus, une proportion grandissante de futures et futurs enseignants rechigne devant la lecture et l'écriture. Or, la culture (au sens que lui donne Nietzsche) ne s'acquiert pas spontanément par osmose : elle se construit à travers un contact continu avec le savoir, autant artistique que scientifique.

A défaut d'enseignantes et d'enseignants cultivés et curieux, friands d'excellence, il est difficile de croire que l'école puisse servir de tremplin intellectuel pour la jeunesse : « Qui vous conduira au pays de la culture, si vos guides sont aveugles, mais jouent néanmoins le rôle de prophètes ? » Selon ce paradigme, éducatrices et éducateurs devraient être les fleurons de leur génération, les penseurs les plus féconds, les intellectuels les plus rigoureux et les plus cultivés, parce que non seulement ils doivent

connaître pour eux-mêmes, mais ils doivent en plus enseigner, élever leurs élèves vers les sommets de la science, de l'équilibre, du savoir et de l'esthétique. Qu'en est-il en réalité ? Offrons-nous à nos étudiantes et étudiants cette expérience enrichissante capable d'en faire des mentors ? Exigeons-nous d'elles et eux d'atteindre ce niveau intellectuel, ces habiletés scientifiques, esthétiques, éthiques et philosophiques qui en feront non seulement des êtres sains et équilibrés, mais aussi dignes d'accompagner nos enfants dans leur épanouissement comme futurs adultes et citoyens ?

Cent ans après Nietzsche, il est tentant de penser que nous devrions avoir des réponses. Or, il semble que nous ressassions encore les mêmes interrogations, en partie parce que la situation montre différentes façades, mais demeure essentiellement la même : un système d'éducation que l'on accuse régulièrement de faillir à sa tâche.◇

Nouveaux doctorants en éducation



La photo nous fait voir, de gauche à droite, Jean-François Richard, doyen de la Faculté des sciences de l'éducation, Angèle Aucoin, Mathieu Lang et Nicole Lirette-Pitre, nouveaux doctorats, et la vice-doyenne, Diane LeBreton

Recherche et éducation

Perspective communautaire de formation à l'enseignement des arts visuels au primaire

*Par Lise Robichaud, professeure titulaire
Université de Moncton*



Plusieurs exemples démontrent que le domaine de l'éducation peut apprendre des arts visuels et vice-versa. Il faut se rappeler que le domaine des arts visuels est de première importance pour le développement global des jeunes parce qu'il s'agit d'un langage unique par lequel communiquer ses propres idées. Cela nécessite d'être familiarisé aux divers procédés techniques ainsi qu'aux étapes du processus de création avec la matière pour y donner forme. Mais il faut aussi apprendre les trucs pour décoder ces objets d'art que sont les peintures, sculptures, installations, arts médiatiques et autres. Cela se nomme la lecture de l'œuvre d'art. En tant que professeure d'arts visuels en éducation, nous croyons en l'importance de former des enseignantes et enseignants créatifs et habiles à décoder les images afin d'être habilités à en faire de même avec leurs élèves. La création et l'appréciation des œuvres sont d'ailleurs les deux RAG visés par le programme d'étude du Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick.

C'est dans ce contexte que nous avons développé une activité de formation au postsecondaire mettant en relation l'art public de Moncton et l'éducation esthétique. Ces études reliées à l'approche de l'art Acadien furent amorcées il y a de cela 20 ans avec une orientation contextuelle plus postmoderne dès 1998. C'est cette approche que résume ce texte.

Qui connaît bien la culture acadienne sait qui sont les Claude Roussel, Marie-Hélène Allain, Jacques Martin et autres artistes d'origine acadienne. Qui connaît la culture anglophone du Nouveau-Brunswick saura reconnaître les sculptures de Peter Powning. Quant aux autres artistes de la francophonie, il est possible de voir à Moncton des sculptures de John Nesbitt, Francine Larivée, André Lapointe, François Léger, Serge Dupreuil, Félix Roulin et Siriki Ky, sans oublier la murale du peintre originaire d'Espagne Jordi Bonet et l'art nature de calibre international que l'on a ici sur le campus de l'Université de Moncton, dont une œuvre de l'artiste allemand Nills Udo. Maintenant que l'on a à Moncton une galerie d'art autochtone, on pourra voir les créations artistiques des artistes issus des Premières Nations et comprendre les masques sculptés par Ned Bear, les sculptures tissées de Peter Clair et autres œuvres d'artistes autochtones d'ici et d'ailleurs.

Ce sont les œuvres d'art public de Moncton que découvrent des étudiantes et étudiants de la troisième année inscrits au programme de cinq ans B.A.-B.Ed primaire. De l'expérience esthétique personnelle, ils doivent passer au volet pédagogique et apprendre comment faire pour amener les élèves du primaire à vivre leurs propres expériences esthétiques à partir de ces œuvres d'art originales.

La stratégie développée consiste à amener les apprenantes et apprenants à aller sur place voir les œuvres et à en prendre quelques photographies numériques dans le but de découvrir l'œuvre sous tous ses angles et de l'observer contextuellement. Ensuite, il s'agit de dégager l'idée de l'œuvre à l'aide d'une stratégie de lecture de l'image empruntée à Lagniez, puis procéder à une recherche documentaire à propos de l'artiste et de son œuvre. Par la suite, il faut résumer la biographie de l'artiste, le processus de création de l'artiste et se rapprocher du sens de l'œuvre tout en mettant en pratique le vocabulaire relié au domaine d'études. Finalement, il y a l'étape de transfert vers le secteur de l'éducation par la création d'un livre d'histoire de l'art pour enfants. Des textes en couleur sont imprimés et les mots nouveaux sont ressortis à l'aide de couleurs contrastantes; le format du livre est inspiré d'une forme dominante dans l'œuvre. En tout temps, il faut faire preuve de créativité dans ce projet et en arrimer le contenu avec le programme d'étude. Idéalement, il s'agirait ensuite d'animer un atelier d'éducation esthétique auprès d'un groupe d'élèves de manière à ce que les enfants puissent dégager, à leur manière, le sens de cette œuvre. En général, dans l'application de cette stratégie, c'est l'étape de la recherche documentaire à propos d'artistes moins connus qui fut difficile à réaliser à cause du manque de documentation. En ce qui concerne la lecture de l'œuvre d'art, il s'est avéré que l'art nature semble nécessiter plus d'effort et de lectures de documents spécialisés afin d'en dégager le sens.

Pour d'autres, la difficulté s'est manifestée lors de l'étape de la réalisation d'un livre d'art pour enfants, surtout pour la partie qui consiste à arrimer le contenu issu de la recherche documentaire avec les informations issues du programme d'études en arts visuels (M-8). Toutefois, dans l'ensemble, cette stratégie pratique sur le terrain donne des résultats intéressants car il y a interaction entre apprenantes, apprenants et objets d'art dans une perspective communautaire de formation à l'enseignement des arts visuels au primaire.

Des témoignages écrits confirment que l'expérience est très formative par rapport au domaine des arts visuels en éducation. Il s'agit d'une expérience pratique d'enseignement sur le terrain sur la plan de la formation des maîtres qui contribue bien à la formation des étudiantes et étudiants à ce qu'est l'éducation esthétique en enseignement des arts visuels en milieu francophone minoritaire au Canada.

Nous espérons qu'en vivant eux-mêmes et elles-mêmes des expériences esthétiques par la fréquentation des œuvres d'art de leur milieu de vie, nos futures enseignantes et futurs enseignants du primaire oseront en faire de même avec leurs élèves car cette stratégie est ancrée dans le principe de Csikzentmihalyi selon lequel « Avant d'espérer apporter une contribution créatrice, il faut non seulement travailler dans un système mais aussi l'intérioriser mentalement. » ♦



La pensée critique au cœur de l'éducation à la citoyenneté : Aperçu d'une thèse en philosophie de l'éducation

Par Mathieu Lang, professeur
Université de Moncton



La thèse *La pensée critique au cœur de l'éducation à la citoyenneté*, soutenue avec succès par Mathieu Lang le 11 décembre 2009 à la Faculté de philosophie de l'Université Laval, montre le lien entre le développement de la pensée critique et l'éducation à la citoyenneté. Elle se décline en deux temps. Premièrement, elle explore l'historique de la proximité d'une certaine forme de pensée critique avec la citoyenneté chez les philosophes Platon, Rousseau et Dewey. Par la suite, la thèse présente un examen sommaire de la question actuelle de la citoyenneté en soulignant l'exigence de se remémorer la tradition philosophique relevée en première partie à l'égard de la pensée critique.

Que ce soit pour établir l'ordre et l'harmonie dans l'âme et la Cité chez Platon, pour résister à la corruption qu'exerce la société sur l'individu chez Rousseau, ou pour contribuer à la croissance continue de la personne et de la communauté chez Dewey, la pensée critique constitue, avec ces trois philosophes de trois époques différentes, une activité particulière de l'esprit par laquelle l'individu sort de sa sphère privée pour accéder à la sphère publique. La pensée critique défendue est cette pensée particulière qui permet la synthèse du sujet avec l'objet, de la partie avec le tout, de l'individuel avec l'universel. Elle est une remise en question constante des certitudes et des normes qui figent l'individu dans des positions consensuelles et qui l'empêchent trop souvent de produire du nouveau. La pensée critique implique à la fois une sortie de soi vers le monde et vers autrui, favorisant l'élaboration et la compréhension du sens commun propre à l'expérience civique, et un retour en soi, dans ce dialogue singulier que nous entretenons parfois avec nous-mêmes, permettant, par la réflexion, de dégager une signification de nos actions individuelles et

communes. Elle n'est donc pas strictement cognitive au sens où elle s'intéresse à une réponse vraie. Elle s'intéresse bien plutôt au sens le plus juste qui est donné à ces connaissances perçues et ces expériences vécues.

La thèse soulève ainsi l'idée que cette forme particulière de pensée est centrale pour une citoyenneté sans cesse interpellée par les bouleversements rapides et constants qui sont la marque de nombreuses sociétés à travers le monde. La complexification de la réalité sociale oblige le citoyen, plus que jamais auparavant dans l'histoire de l'humanité, à toujours penser à neuf les enjeux qui concernent le vivre-ensemble en ce sens que les réponses anciennes ne sont plus toujours adéquates. Pour ce faire, le citoyen doit être en mesure d'exercer une pensée autonome et pleinement responsable, qui, dans les moments sans repères, interroge et est capable de s'examiner elle-même, d'examiner le monde et les autres.

Certes, le lecteur avisé peut se demander en quoi le retour et le recours à des philosophies

révolues – du moins sur le plan politique – peut être d’une utilité dans ces temps uniques, marqués par une mondialisation des échanges et une multiplication d’enjeux inconcevables aux époques où ont vécu Platon, Rousseau et même Dewey, qui n’est pas si loin de nous. Cependant, leur conception de la pédagogie et leur philosophie de l’éducation demeurent tout à fait pertinentes. La thèse s’inscrit dans cette tradition pédagogique qui consiste en un accompagnement de l’élève dans le monde afin que ce dernier soit en mesure de le penser par et pour lui-même. Rien d’une pédagogie de la transmission, l’éducation de chaque enfant – et par extension, l’éducation du citoyen – doit permettre à celui-ci de vivre une expérience dialectique renvoyant toujours le sujet apprenant à sortir vers le monde extérieur – le monde, les autres, lui-même lorsqu’il se pense – à revenir en lui-même pour dégager le sens que cette expérience révèle et à repartir le mouvement dialectique en ressortant à nouveau vers le monde extérieur pour confronter cette compréhension avec le monde et les autres. Ainsi, ce n’est pas uniquement le contenu des apprentissages qui compte dans la relation pédagogique, mais leurs conditions de réalisation en tant que telles.

Appliquée à la citoyenneté, cette thèse soutient l’idée que les enfants ne pourront devenir pleinement des citoyens actifs, engagés, autonomes et responsables s’il ne leur est pas permis, au sein du monde scolaire, de vivre cette expérience de pensée critique sur des enjeux qui concernent le vivre-ensemble. Quand voyons-nous des élèves participer à un authentique dialogue et à une réelle participation *politique* – lire, où ils ont un pouvoir de participer à l’organisation du vivre-ensemble – sur des

enjeux qui les concernent comme le chant ou non de l’hymne national, le patriotisme, le décrochage scolaire, l’absentéisme, l’échec, l’inclusion, etc. ? Bien sûr, l’adulte est plus à même de comprendre ces enjeux qui affectent les jeunes, entre autres en s’appuyant sur la recherche scientifique. Cependant, décider toujours à la place des élèves ne leur apprendra pas à être autonomes et responsables. Agir ainsi semble tout aussi illogique que de les abandonner à leurs sorts. Il est donc du devoir de l’adulte de voir à la formation civique des élèves en les accompagnants dans leur sortie de la sphère privée vers la sphère publique où se jouent des enjeux propres au vivre-ensemble.

Enfin, la thèse se termine par une exploration du programme de philosophie pour enfants créé par Matthew Lipman, qui met en scène un espace pédagogique, la communauté de recherche, permettant aux enfants de vivre l’expérience de cette relation dialectique (sujet-objet-sujet) qui caractérise la pensée critique. En effet, ce programme, qui couvre le préscolaire jusqu’au secondaire, permet aux élèves de faire diverses expériences de pensée allant de la logique à l’esthétique en passant par la métaphysique, l’épistémologie et bien sûr, le politique. La philosophie pour les enfants met en place une communauté de recherche philosophique qui permet à l’élève de vivre un dialogue avec les autres et avec lui-même, qui favorise une meilleure compréhension de soi-même et du monde, par une action collective et partageable d’une remise en question du rôle et de la pertinence des repères habituels que sont, dans un contexte de citoyenneté, les institutions publiques et les enjeux liés au vivre-ensemble. ♦

Pas plus spécial que nécessaire : étude de l'historique, du cadre légal et du vécu de l'inclusion scolaire chez les Acadiens et les Acadiennes de la Nouvelle-Écosse

Par Angèle AuCoin, professeure
Université de Moncton

Le but de cette thèse était d'étudier le phénomène de l'intégration scolaire dans une perspective ethnographique à la lumière du questionnement suivant : comment aborde-t-on les concepts de différences et de ressemblances entre les élèves handicapés et les autres élèves, tant à l'intérieur des discours écrits qu'oraux et dans le vécu quotidien des enseignantes, des enseignants et de leurs élèves? Le choix d'une étude ethnographique a permis d'inclure aussi bien l'étude de la communauté à l'intérieur de laquelle cette intégration scolaire est vécue (son histoire, ses valeurs, etc.) que l'ensemble des lois, politiques scolaires et directives administratives qui fournissent l'orientation des services offerts aux élèves avec handicaps ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA), sans oublier le vécu de l'intégration scolaire sur le terrain des écoles et des classes ordinaires.

Parmi le très large éventail d'élèves « à besoins particuliers » ou EHDA, nous avons choisi comme sujets d'étude les élèves avec handicaps intellectuels. La plus grande originalité de cette étude réside toutefois dans le choix du milieu scolaire étudié, soit celui des écoles acadiennes de la Nouvelle-Écosse, écoles regroupées depuis 1996 sous un seul conseil scolaire francophone, le Conseil scolaire acadien provincial (CSAP). La collecte de données de cette étude ethnographique s'est déroulée pendant trois années (de 2004-2005 à 2006-2007) dans une communauté acadienne de la Nouvelle-Écosse. La période consacrée à l'analyse des résultats et à la rédaction des articles et aux autres productions exigées dans le cadre d'une thèse par publications s'est poursuivie pendant toute cette période pour se terminer en juin 2009.

L'étude ethnographique réalisée se traduit par trois articles complémentaires.

Le premier article, intitulé *De la construction d'un groupe minoritaire à la prise en charge des différences individuelles*, permet de retracer les fondements historiques et sociologiques qui ont mené à l'identité collective toute particulière des habitants, ou oserions-nous dire, des survivants de cette région francophone minoritaire. Loin de prétendre à une étude historique exhaustive, ce premier article vise plutôt à présenter le contexte culturel de l'étude, ce que Bronfenbrenner désigne comme le macrosystème dans le modèle écologique qu'il propose pour l'étude de phénomènes du type de l'inclusion scolaire. Ce bref aperçu du parcours historique des Acadiens et Acadiennes de la Nouvelle-Écosse permet d'évoquer la genèse des attitudes, des règles sociales et des valeurs collectives qui animent aujourd'hui ce peuple et qui influencent son rapport avec la « différence » (les élèves handicapés) et sa manière d'aborder leur intégration en milieu scolaire.

Le second article, intitulé *Pas plus spécial que nécessaire : analyse des politiques scolaires de la Nouvelle-Écosse à l'égard de l'éducation intégrée des élèves avec handicaps*, propose une étude documentaire portant sur l'ensemble des dispositions légales et administratives concernant l'intégration scolaire et les services éducatifs destinés aux élèves avec handicaps. Le cadre théorique, élaboré à partir d'une étude exhaustive des conditions administratives reliées à l'éducation intégrée et d'une recension des politiques scolaires pouvant influencer sa pratique, a mené à la construction d'une matrice originale conçue pour l'analyse des lois et



politiques relatives à l'éducation intégrée en Nouvelle-Écosse, instrument qui a servi à l'analyse des politiques scolaires de cette province, mais qui pourrait évidemment tout aussi bien servir à analyser les politiques de toute autre juridiction scolaire (province, territoire, état, etc.). Les deux axes de cette matrice (13 x 3) sont constitués des 13 conditions administratives retenues et des trois types de politiques scolaires inventoriés. Quelle place accorde-t-on à la différence que représentent, entre autres, les élèves avec handicaps à l'intérieur de ces lois et de ces politiques? Le caractère unique de chaque élève, incluant l'unicité de l'élève handicapé, a-t-il droit de cité dans ces textes?

Évidemment, les lois, les politiques et autres règles administratives, aussi importantes et aussi significatives puissent être leur contribution dans la mise en place d'un système scolaire inclusif, n'expliquent pas nécessairement comment se « vit » l'intégration scolaire sur le terrain, dans la salle de classe, dans l'école, sur la cour de récréation, voire même dans les bureaux d'un conseil scolaire. C'est pourquoi le troisième et dernier article de cette thèse sera consacré à l'étude du *vécu* de l'intégration scolaire. Comment est perçu et comment est vécu l'intégration scolaire d'élèves avec handicaps dans une école élémentaire d'un milieu minoritaire? Quelle est la nature du discours adopté par les divers intervenants scolaires, les parents, les élèves? Ce « rapport à la différence » est-il le même lorsqu'on enseigne à une classe de 5^e année que lorsqu'on a pour fonction de coordonner les services en adaptation scolaire pour un conseil scolaire?

Dans un premier temps, les résultats de notre étude documentaire et des rencontres avec plusieurs intervenant du système scolaire et historiens nous ont permis de dresser le portrait des principales caractéristiques de l'identité collective des Acadiens et Acadiennes de la Nouvelle-Écosse en lien avec leur « rapport à la différence ». Certains des traits de caractère observés ou documentés (ex. : débrouillardise, ténacité et persévérance, esprit communautaire) peuvent contribuer à expliquer la manière assez unique de cette communauté d'aborder les nombreux défis que pose l'intégration scolaire, en particulier en milieu scolaire minoritaire (ex. : manque de spécialistes francophones).

Notre étude du cadre légal de l'intégration scolaire en Nouvelle-Écosse nous aura permis de dresser le portrait d'un système d'éducation en constante évolution depuis plus de 30 ans. Parmi les 13 conditions administratives retenues aux fins de cette étude, cinq sont abordées dans les trois types de textes étudiés : instruction et services éducatifs reçus en classe ordinaire, mise en œuvre de services d'adaptation scolaire (soutien actif), personnel qualifié (aides-enseignantes), procédures d'appel pour parents et programmes individualisés. Après avoir adopté une clause pro-inclusion en 2002, le CSAP s'achemine depuis le début des années 1990 vers l'adoption des *directives administratives* considérées nécessaires à l'implantation d'une éducation intégrée et vers l'introduction de *procédures psycho-éducatives* davantage propices à une éducation intégrée des élèves ayant des besoins particuliers.

Enfin, en ce qui concerne les résultats de l'étude du vécu de l'intégration scolaire dans les écoles acadiennes de la Nouvelle-Écosse, nos observations, visites, interviews et rencontres informelles sur le terrain nous ont permis d'identifier six grandes rubriques à l'intérieur desquelles on peut regrouper les différents thèmes ressortis de notre analyse de contenu. Ces rubriques, communes aux trois groupes de participants (niveaux « classe », « école » et « système ») sont les suivantes : les *différences* (réactions, pratiques différentes, problèmes particuliers au CSAP), l'*intégration* (vécu, orientation privilégiée, pratiques innovatrices), les *acteurs* (rôle de l'enseignant de classe ordinaire, collaboration interne, collaboration à l'externe), les *ressources* (réponses face au soutien, ressources jugées nécessaires, approche communautaire), les *défis* (critiques du système, formation et perfectionnement, approche graduelle) et les *succès* (réactions, conceptions du succès, succès rencontrés). De plus, on aura pu constater que plus on se rapproche du noyau que constitue la classe ordinaire, plus le discours des participants se distingue quant à la manière de percevoir et d'aborder les différences entre élèves, le corollaire de cette proposition étant tout aussi vrai : plus on s'éloigne du noyau de la classe, plus le discours a tendance à s'uniformiser et à offrir une conception davantage positive des différences entre élèves et de l'intégration de cette différence en classe ordinaire. ♦

Enseigner l'écriture en milieu francophone minoritaire

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



Apprendre à écrire est l'une des tâches scolaires les plus difficiles et malheureusement, l'une des plus rebutantes. Pour les élèves francophones vivant en milieu linguistique minoritaire, les défis sont encore plus grands que pour ceux issus de contextes majoritaires. En effet, selon les résultats obtenus aux tests nationaux et internationaux, non seulement en français, mais aussi dans les autres matières comme les mathématiques et les sciences où le langage écrit joue un rôle important dans la compréhension des concepts, les francophones en milieu linguistique minoritaire réussissent moins bien que leurs pairs francophones du Québec. De nombreux facteurs peuvent expliquer ces faibles performances des élèves issus des milieux minoritaires canadiens. Le but du présent article est de faire un bref survol de quatre facteurs explicatifs et de proposer des pistes d'intervention fondées sur des résultats de recherches antérieures sur le sujet.

Une des particularités du milieu linguistique minoritaire est que les élèves voient souvent la langue française, qu'elle soit écrite ou parlée, comme une langue artificielle, une langue confinée au scolaire. En effet, comme ces enfants vivent dans une société anglo-dominante et qu'il est également possible que l'anglais ait préséance dans leur environnement familial s'ils grandissent dans une famille exogame, la langue française a un usage strictement scolaire pour bon nombre d'entre eux. Pour contrer ce facteur, il est important de rendre l'activité de production écrite la plus authentique possible pour que les élèves perçoivent davantage que le français est une langue vivante. L'utilisation d'œuvres d'artistes de la francophonie canadienne contribue à placer les élèves dans des situations d'écriture authentiques afin de leur faire prendre conscience de la richesse de leur culture. L'enseignement de l'orthographe et de la grammaire devrait être intégré au processus d'écriture en mettant l'accent sur le message à communiquer. En effet, ces notions de la langue constituent un moyen de mieux communiquer et non une fin en soi.

Un des facteurs inhérents au milieu linguistique minoritaire est le manque d'occasions d'écrire en français, ce qui accentue la perception que le français est une langue minoritaire. Pour contrer ce manque, on suggère de saisir toutes les occasions de leur faire écrire des textes substantiels, et ce, dans toutes les matières. Ces textes devraient aller au-delà des réponses courtes intégrées à un exercice ou à un test. De même, il est possible d'utiliser davantage l'écrit pour apprendre et s'appropriier des concepts par

le biais de journaux de bord, de schémas, de remue-méninges, etc. L'écriture sert alors à encoder plus solidement les nouvelles connaissances dans la mémoire à long terme. Comme nos jeunes d'aujourd'hui appartiennent à la Génération Net, il est essentiel d'exploiter les possibilités offertes par Internet pour les faire écrire et publier leurs écrits: les forums de discussion, les publications des travaux sur le site de l'école et la correspondance courriel avec une autre classe ne sont que quelques exemples pouvant amener les élèves non seulement à écrire davantage, mais aussi à percevoir le français comme une langue vivante puisqu'elle est écrite et lue par des millions d'internautes francophones.

Un autre facteur particulier à une majorité d'élèves grandissant en milieu minoritaire est qu'ils éprouvent souvent une certaine insécurité linguistique, c'est-à-dire un manque de confiance en leur compétence en français qui se manifeste par la peur de faire des fautes ou d'être ridiculisés. En effet, ils sont conscients que leur langue vernaculaire est souvent fort éloignée de la langue privilégiée à l'école, d'où ce sentiment d'insécurité. Différentes mesures peuvent être prises afin de leur permettre de vivre des succès tout en assurant des apprentissages de haut niveau. Offrir un soutien adapté aux élèves à toutes les phases du processus d'écriture est essentiel pour non seulement contrer cette insécurité, mais aussi pour alléger la surcharge cognitive des scripteurs qui doivent tenir compte simultanément des contraintes globales (intention d'écriture, enjeux, type de texte, besoin du lecteur) et locales (orthographe grammaticale, syntaxe, orthographe d'usage, ponctuation, etc.). Ce type de soutien, nommé

métaphoriquement échafaudage, devrait être présent à toutes les phases du processus (planification, mise en texte et révision) sous différentes formes : échafaudage de tâches, de contenu, matériel et social. Enfin, l'utilisation du dossier d'apprentissage ou du portfolio pour mettre en valeur les progrès des élèves et leurs meilleures productions pourrait contribuer à diminuer ce sentiment d'insécurité linguistique.

L'hétérogénéité des compétences langagières des élèves est un autre facteur à considérer par les enseignantes et enseignants en milieu minoritaire francophone. La pédagogie différenciée est clairement recommandée dans ce contexte. Pour la réaliser, il est important d'effectuer une évaluation diagnostique des acquis au début de l'enseignement d'un type de texte donné. Avec un portrait des forces et des lacunes de chacun, il sera alors possible d'offrir des choix en fonction non seulement de leurs intérêts et de leur style cognitif, mais aussi de leurs défis. Lors des activités d'apprentissage, on recommande d'ajuster le degré d'échafaudage en fonction du niveau des élèves et de privilégier l'évaluation formative. Cette rétroaction régulière permet de soutenir les élèves en difficulté et stimuler les élèves doués.

Comme on peut le constater, les facteurs propres au milieu linguistique minoritaire requièrent une attention particulière des intervenants en éducation. La prise en compte de l'ensemble de ces facteurs particuliers et des mesures proposées dans cet article au sujet de l'enseignement de l'écriture pourrait contribuer à de meilleurs apprentissages de tous les apprenants. ♦

L'approche orientante dès le primaire : principaux résultats d'un projet pilote

Par Diane LeBreton, professeure
Université de Moncton

Introduction et contexte de l'étude

Dans son énoncé de politique, le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick (MENB) s'est engagé à assurer la réussite de tous les élèves en intervenant plus tôt dans leur développement de façon à les rendre plus autonomes et à les aider à trouver les domaines d'intérêt pour lesquels ils ont du talent. D'ailleurs, la plupart des pays intègrent désormais des contenus d'orientation professionnelle dans leurs programmes d'études afin d'accroître, notamment, la motivation de l'élève envers la réussite de ses études et de ses projets de carrière. Au MENB, une telle vision se traduit par le concept d'approche orientante, lequel repose sur trois grands principes : la mobilisation (faire naître « l'attitude motivée » chez l'élève), l'infusion (intégrer des notions d'orientation aux contenus disciplinaires) et la collaboration (favoriser le partenariat entre l'école et la communauté).



En septembre 2008, cinq districts scolaires francophones implantaient l'approche orientante, à titre de projet pilote, au sein de 15 écoles primaires, notamment chez les élèves de la 6^e à la 8^e année. Ce projet d'implantation incluait une étude permettant de décrire comment les différents acteurs vivaient leurs expériences et quels étaient les effets du projet sur le développement des compétences vie-carrière des élèves ciblés. La présentation des principaux résultats de cette étude constitue l'objet de ce présent article.

Méthodologie

Afin de mener à terme cette recherche, une méthodologie mixte a été retenue. L'ensemble des données ont été recueillies pendant la période de mai à juin 2009. Au total, 17 entrevues de groupe ont été réalisées, dont 15 avec des groupes d'élèves fréquentant les écoles pilotes de chaque district scolaire francophone. Le nombre d'élèves ayant participé à une entrevue de groupe se chiffrait à 136 (78 filles, 58 garçons), dont 44 élèves de 6^e année (28 filles, 16 garçons), 48 élèves de 7^e année (26 filles, 22 garçons) et 44 élèves de 8^e année (24 filles, 20 garçons). Une entrevue de groupe ainsi que des entrevues individuelles (7) ont également été réalisées auprès du personnel

d'orientation. De plus, une entrevue de groupe a été menée auprès du personnel enseignant du district 11 à partir de volontaires (4), alors qu'un questionnaire à réponses ouvertes a été distribué aux groupes suivants, dont le nombre de personnes l'ayant complété se répartit ainsi : personnel enseignant (13); équipe pédagogique (3) ainsi que gestionnaires (14, dont 12 directions d'écoles et deux directions de l'éducation). Enfin, des questionnaires à réponses fermées ont été administrés à tous les élèves consentants ($n = 1\,224$), de la 6^e à la 8^e année, qui fréquentaient les 15 écoles pilotes, soit 321 élèves de 6^e, 421 élèves de 7^e et 482 élèves de 8^e.

Principaux résultats

Perspective des élèves

Les élèves interrogés s'entendent pour dire que leurs principaux apprentissages touchent à la connaissance de soi et à celle des autres, à la connaissance du monde du travail (ex. : types de profession, exigences liées aux emplois, stéréotypes professionnels), aux liens entre la matière scolaire et l'orientation ainsi qu'au travail d'équipe. Ces apprentissages rappellent la pertinence d'intervenir tôt dans le processus et d'avoir une démarche d'intervention continue en matière de développement vie-carrière. Les activités réalisées dans le cadre du projet pilote ont aussi eu pour effet de les motiver face à leurs apprentissages scolaires et d'amorcer une réflexion quant à la préparation de leur projet d'avenir, ce qui s'avère d'autant plus pertinent sachant à quel point l'indécision crée de l'anxiété chez bon nombre d'individus appelés à faire un choix de carrière. C'est, notamment, dans cet esprit que les élèves soulignent l'importance d'avoir une plus grande présence du personnel d'orientation au sein d'une école. Rappelons que certains membres du personnel d'orientation n'étaient affectés qu'à 10 % de leur temps dans une école, alors que d'autres l'étaient à 100 %, selon le nombre d'élèves.

Sur le plan quantitatif, le questionnaire d'information portant sur les activités orientantes visait à mesurer le progrès fait par les élèves ($n = 1\,224$) en matière de compétences vie-carrière, au moyen d'une échelle de type Likert à trois niveaux : (1 : Pas plus qu'avant, 2 : Plus qu'avant, 3 : Beaucoup plus qu'avant). Les compétences ciblées provenaient du *Plan directeur pour le design en développement vie-travail*. Pour chacun des énoncés liés aux deux principales thématiques (Partie A : Gestion personnelle, Partie B : Exploration des contextes d'apprentissage et de travail et développement

vie-travail), il a donc été possible d'en apprendre davantage quant aux progrès des élèves.

La plupart des moyennes obtenues par l'ensemble des élèves à chaque regroupement d'énoncés liés aux principales thématiques (Partie A et Partie B) se situent autour de la valeur 2 (Plus qu'avant) de l'échelle de mesure. Ainsi, les élèves prétendent avoir fait du progrès suite aux activités orientantes, le progrès étant plus important sur certains énoncés (ex. : la réussite dépend du travail et de l'effort, la découverte de soi, la préparation face à son avenir, l'apprentissage tout au long de sa vie). Dans tous les cas, une tendance se dégage : la moyenne est inversement proportionnelle aux niveaux scolaires. Autrement dit, la moyenne est toujours plus élevée en 6^e année qu'à tous les autres niveaux scolaires. Ces résultats peuvent s'expliquer par la capacité d'objectivation des élèves qui augmente avec l'âge en raison, notamment, d'une prise de conscience plus grande de leurs connaissances et de leurs compétences. Or, il importe de se rappeler qu'il s'agissait d'une autoévaluation du progrès, plutôt que d'une mesure objective de leurs progrès réels en matière de compétences vie-carrière. Néanmoins, il s'agit de données pertinentes pour les personnes impliquées dans la création des activités orientantes.

Perspective du personnel d'orientation

Parmi les principales pratiques gagnantes soulignées par le personnel d'orientation se trouvent la mobilisation des acteurs clés, la promotion de l'approche orientante et l'utilisation du portfolio. Par exemple, le personnel d'orientation est unanime pour préciser que l'appui des directions d'écoles constitue un élément crucial pour connaître du succès. La création d'un portfolio électronique pour chaque élève a aussi été mentionnée

comme une pratique exemplaire à mettre de l'avant.

Par ailleurs, le personnel d'orientation s'unit pour dire que, malgré les défis rencontrés, l'interaction avec les élèves et la collaboration avec le personnel enseignant s'avèrent fort appréciables, le tout favorisant le développement d'une culture de l'orientation au sein des écoles. Parmi les principales suggestions formulées par le personnel d'orientation se trouvent les suivantes : 1) préciser le rôle du personnel d'orientation ainsi que des autres acteurs clés, 2) se donner des stratégies pour mieux intervenir auprès des populations à besoins particuliers et 3) fournir les ressources humaines et matérielles nécessaires à la bonne conduite du projet.

Perspective du personnel enseignant, de l'équipe pédagogique et des gestionnaires

Selon les membres du personnel enseignant, de l'équipe pédagogique et des gestionnaires ayant participé au projet, les impacts du projet pilote sur les élèves, le personnel enseignant, l'école et les services d'orientation sont nombreux. En ce qui a trait aux élèves, on rapporte un certain éveil face à leur développement vie-carrière et une plus grande motivation à participer aux différents projets orientants. Cet élément de motivation a d'ailleurs été souligné par les élèves eux-mêmes. Parmi les autres impacts positifs, on note une plus grande ouverture chez le personnel enseignant à l'intégration de l'approche orientante dans les disciplines d'enseignement, un mouvement de collaboration avec le personnel d'orientation et la communauté et un souci de développer des

valeurs axées sur la préparation à l'avenir. Enfin, on observe une mise en valeur des services d'orientation dès le primaire, le rôle du personnel d'orientation ayant été démystifié.

Parmi les suggestions formulées par ce groupe figure l'importance d'offrir une formation sur l'approche orientante à l'intention du personnel enseignant dès le début de l'année scolaire, afin de mieux saisir ses fondements puis d'en faire l'expérience plus tôt. Une augmentation du temps de préparation a aussi été signalée par le personnel enseignant qui souhaiterait, par exemple, avoir des rencontres avec le personnel d'orientation plus souvent.

Conclusion

Les résultats de cette étude ont permis de voir à quel point il y avait plusieurs éléments de convergence parmi les propos de toutes les personnes interrogées, peu importe leur groupe d'appartenance, dont les suivants : 1) pertinence du projet par rapport à ses répercussions en matière de développement vie-carrière (ex. : infusion, motivation et prise en charge de l'élève par rapport à son projet vie-carrière), 2) désir de développer une culture de l'orientation dès le primaire en la présence d'un personnel d'orientation, 3) désir d'implantation du projet à l'échelle provinciale, et 4) importance d'assurer un ratio élèves-personnel d'orientation qui favorise l'implantation de l'approche orientante dans ces différentes dimensions. On semble également de plus en plus conscient du fait que le personnel d'orientation n'est pas seul à porter la responsabilité de développer des compétences durables en matière de développement vie-carrière chez les élèves. ♦



Perceptions de finissantes et de finissants sur la formation et la carrière en enseignement

Par Jimmy Bourque et Jeanne d'Arc Gaudet
Professeurs, Université de Moncton

Introduction

De nombreuses recherches font état des défis que rencontrent les enseignants et les enseignantes novices lors de leur transition de la formation initiale à l'enseignement vers leur première année de pratique professionnelle. Dans cet article, nous présentons quelques résultats d'une étude réalisée auprès de finissantes et de finissants en éducation à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton relativement à leur insertion professionnelle. Nous avons rencontré en entrevue dix finissantes et finissants de la cohorte de 2005-2006. Ces données qualitatives ont été compilées en 2006. Les résultats présentés ici touchent trois grands thèmes : le plan de carrière, la formation et l'insertion professionnelle.

Plan de carrière

Nous constatons, sans grande surprise, que les personnes interrogées ont déjà une idée quant à leur plan de carrière à plus long terme. Toutefois, nous remarquons aussi que celui-ci se manifeste différemment d'une personne à l'autre. Ces divergences peuvent être interprétées selon deux axes principaux : le domaine d'enseignement et la situation géographique.

Le premier axe décrit une variation entre les personnes qui espèrent enseigner dans leur domaine de spécialisation et celles pour qui le domaine d'enseignement s'avère une préoccupation secondaire. Contrastons par exemple le point de vue de Lina¹ avec celui de Jacques. Lina représente la position la plus orthodoxe en ce qu'elle traduit la progression logique entre une formation professionnalisante et l'exercice de la profession qui en découle typiquement : *C'est certain que je cherche un emploi dans le domaine de l'éducation. Si*



vraiment, dans un monde idéal, j'avais le choix, j'aimerais enseigner dans ma majeure, c'est sûr. En ce sens, la position de Jacques, qui se dit prêt à occuper pratiquement n'importe quel emploi bien qu'il vienne de terminer une formation de cinq ans onéreuse en temps et en argent, peut sembler étonnante : *En éducation, peu importe, ça n'a pas besoin d'être ma majeure ou mineure. Sans préférence. Peu importe.* Une autre personne, Lucille, se dit même ouverte à travailler dans un domaine autre que l'enseignement. Cette ouverture, surprenante au premier abord, pourrait traduire la conscience que pour certaines disciplines, l'insertion professionnelle serait plus difficile et inclurait la suppléance comme passage obligé, comme l'exprime Marie : *J'espère, évidemment, avoir un contrat, mais s'il faut que je commence avec de la suppléance jour à jour... La suppléance à long terme, ce serait un début, mais évidemment, on cherche tous un contrat D.* Les personnes interrogées semblent donc anticiper une insertion difficile dans certains cas, sans garantie d'obtenir un poste dans la discipline pour laquelle elles ont été formées. Peut-on

aussi penser que cette ouverture puisse être tributaire d'un marché de l'emploi davantage précaire et du fait que les jeunes ont des attentes différentes de leurs parents face à une telle réalité?

Le deuxième axe touche la dimension géographique de l'insertion et oppose les personnes qui désirent exercer dans leur région à celles qui entrevoient devoir quitter la région ou la province pour travailler. Lina, par exemple, représente les plus sédentaires : *J'aimerais rester dans la région, si j'avais vraiment le choix. J'aimerais ça rester dans la région : ma famille reste ici.* La proximité du réseau social, familial dans ce cas, déterminerait du moins en partie ce souhait. Luc, Jocelyne et Simon, par contre, envisagent leur première expérience d'enseignement à l'extérieur de la province : *Premièrement, moi j'aimerais beaucoup voyager, donc je cherche un emploi qui serait pour tout de suite ailleurs, à l'extérieur de la province, ou à l'extérieur de l'Atlantique. Jusqu'à maintenant, c'est le Grand Nord qui m'intéresse et l'Ouest du Canada [Luc].* Ce nomadisme, s'il semble entièrement volontaire pour Luc et Jocelyne, serait une option de rechange pour Simon, s'il ne trouve rien dans la région. Le départ forcé évoqué par Simon pourrait traduire, comme l'ouverture à enseigner hors du champ de spécialisation, une perception d'un marché de l'emploi partiellement saturé, jumelé à un refus de la précarité : certaines personnes préféreraient quitter la province pour obtenir un emploi stable plutôt que de consacrer quelques années à faire de la suppléance avant de dénicher un contrat D.

Apports de la formation

Les personnes interrogées perçoivent la formation à l'enseignement selon deux grands axes: le premier oppose la théorie à la pratique alors que le second distingue l'expertise disciplinaire de l'expertise pédagogique.

Est-il étonnant de constater à quel point la formation à l'enseignement est perçue par les finissantes et finissants selon une logique binaire? La première opposition décrit une tension manichéenne entre la théorie, perçue

comme inutile, et la pratique, désirable en soi : *Je trouve qu'on n'est pas assez bien préparé. Dans le stage de quatre mois, j'ai appris le double, même le triple de ce que j'ai appris en cinq ans dans ma formation à l'université [Lucie].* Cette posture est largement documentée et prévaut dans de nombreux pays : Canada francophone et anglophone, États-Unis, France et Suisse notamment. Selon les étudiantes et étudiants, l'enseignement s'apprendrait donc « sur le tas », dans l'action plutôt que la réflexion. De là, il n'y a qu'un pas à franchir pour affirmer que l'enseignement est perçu comme une technique beaucoup plus qu'une science, un art ou un métier plutôt qu'une profession.

Le deuxième axe situe les éléments importants de la formation dans le domaine psychopédagogique : didactique des disciplines, pédagogie différenciée et connaissance de soi et gestion des émotions, par exemple. Par contraste, la formation disciplinaire est perçue comme trop poussée, comme l'exprime Louis : *Le moins important, ce sont les cours dans notre spécialité, qui sont trop avancés. Comme les cours de math, en informatique, les cours de math avancés. Je sais que ça peut être utile, mais c'est beaucoup d'ouvrage et je pense que ce n'est pas vraiment utile dans notre formation.* Le débat entre disciplinaires et psychopédagogues ne date pas d'hier. Les étudiantes et étudiants en éducation semblent prendre partie systématiquement et de façon stable pour le pôle pédagogique. Cette posture laisse transparaître, encore une fois, une perception de l'enseignement comme un domaine basé sur un éventail de techniques, de « trucs », plutôt que sur une expertise approfondie d'une discipline. Elle suscite évidemment une question fondamentale : comment enseigner (ou faire apprendre) ce que l'on ne connaît que superficiellement? Cette question pourrait ne laisser indifférents que les (rares) émules de Jacques Rancière² et de la méthode Jacotot. Pour les autres, elle touche le cœur même de la définition de la profession.

Insertion professionnelle

Le troisième thème, l'insertion professionnelle, recoupe les espoirs, craintes et peurs des finissantes et finissants. Certaines, comme Lina, approchent leur insertion prochaine avec confiance : *J'ose croire que je vais trouver ça assez facile. Je n'ai pas trouvé ça difficile en stage, j'ai trouvé ça vraiment facile. J'ai trouvé que c'était vraiment pour moi, je pense que probablement ça va juste être à apprendre à se servir de nos programmes, de nos ressources. [...] Ce n'est pas quelque chose qui m'énerve trop. Je suis assez confiante que ça va bien se passer.* Or, même cette confiance peut laisser transparaître certains doutes, certaines inquiétudes, comme dans le cas de Marie : *c'est comme si j'ai un petit brin d'anxiété en réalité de voir ce que ça va être. Mon stage a vraiment bien été et tout le monde dit que si tu n'as pas eu de difficulté à ce moment-là, tu vas éprouver des difficultés dans ta première ou deuxième année.* Pour Louis, l'inquiétude semble prendre plus de place : *Je pense qu'on est tous nerveux. Je pense qu'il n'y a personne qui s'en va dans l'enseignement confiant, je pense que c'est beaucoup de choses à faire dans une première année.* Jacques, pour sa part, voit des pours et des contres : *Je pense que ça va être assez difficile. Oui, le stage c'est vraiment nous préparer à rentrer dedans. D'un côté, ça va être super difficile de créer ton approche personnelle sans aide. Mais d'un autre côté c'est ça qui va être plaisant : il n'y a personne qui t'évalue à chaque jour.* L'insertion professionnelle, pour la plupart des personnes questionnées, se présente donc comme une transition excitante et inquiétante à la fois. L'enseignante ou l'enseignant a beau être convaincu qu'il est à sa place, l'ampleur de la tâche qui l'attend, dans un domaine où les novices doivent composer avec une tâche souvent plus lourde que celle de leurs collègues plus expérimentés, mais avec les

même attentes, ne peut que semer quelques inquiétudes.

Conclusion

Ce n'est pas aveuglement que les finissantes et finissants foncent vers leur premier emploi en enseignement : leur discours laisse deviner un sain réalisme quant à la situation du marché du travail, conjugué à la conscience de l'ampleur de la tâche qui les attend. Un doute aussi : leur formation initiale les a-t-elle préparés adéquatement? Que de tensions intéressantes quant à la perception, finalement, de ce qu'est un enseignant et de la nature de ce que devrait être sa formation! Unanimement, les répondants décrivent une enseignante ou un enseignant avant tout comme un ou une pédagogue (plutôt qu'un ou une experte disciplinaire). Elles et ils perçoivent leur métier ancré dans la pratique concrète plutôt que dans la théorie ou l'abstraction. Un technicien ou une technicienne de l'éducation donc? Reste, conséquemment, à identifier ce qui est à revoir : la formation parfois théorique et abstraite offerte dans des facultés de sciences de l'éducation, ou alors la perception « techniciste » du métier. Une autre question peut être soulevée par la tension identifiée entre deux discours, celui, pragmatique, des finissantes et finissants et des « gens de terrain », et celui d'une fraction de professeurs universitaires, plus scientifique et professionnalisant. Est-il possible que les facultés de sciences de l'éducation prétendent faire une chose en principe, mais en font une autre en pratique ? Y aurait-il dévalorisation de la théorie et de la recherche au sein même des institutions de formation initiale? Il semble, du moins, que les fondements théoriques et scientifiques de l'éducation ne parviennent pas à se faire une niche dans l'identité professionnelle des novices. ♦

¹ Pour protéger l'anonymat des participantes et participants, tous les noms sont des pseudonymes.

² Lire *Le maître ignorant*.

Ailleurs en éducation

Histoire des sciences et formation à l'enseignement des sciences

Par Mourad Madrane, Rachid Janati-Idrissi, Rajae Zerhane, Zouhaire Lamrani et Mohamed Bellaihou
Université Abdelmalek Essaadi, École Normale Supérieure de Tétouan

Mise en contexte du problème

Malgré les efforts déployés dans le domaine de l'enseignement des sciences, ses retombées sont limitées par rapport aux buts assignés et au budget alloué. Le souci de l'améliorer reste un objectif prioritaire pour tout pays.

Dans un système d'enseignement des sciences, l'enseignant joue un rôle important, car il est le seul à pouvoir concrétiser les projets d'enseignement. Bien entendu, d'autres conditions sont nécessaires à la mise en œuvre des projets d'enseignement efficaces. Des actions didactiques efficaces, qui s'inscrivent dans le cadre de l'enseignement des sciences, impliquent des compétences disciplinaires et didactiques. Le développement de ces compétences passe nécessairement par la formation à l'enseignement des sciences. Selon nous, des projets de formation innovants sont importants pour préparer les conditions d'un enseignement des sciences de qualité en rapport avec les objectifs de développement du pays. Cependant, les changements au niveau de la formation sont rares et ponctuels, les réformes touchent principalement les programmes, les manuels scolaires, les filières, les procédés d'évaluation et les aspects institutionnels ou organisationnels. Les pratiques de formation sont stabilisées par un système de formation qui évolue exceptionnellement à cause des pratiques classiques bien établies, des attitudes de résistance et des contraintes institutionnelles et budgétaires.

De plus en plus, un consensus apparaît sur le fait que c'est l'apprenant qui structure, organise et construit ses connaissances, change de culture et procède à un dépassement d'obstacles. Cependant, cette construction singulière des connaissances scientifiques implique des conditions de possibilité qui garantissent un cadre propice vers une telle

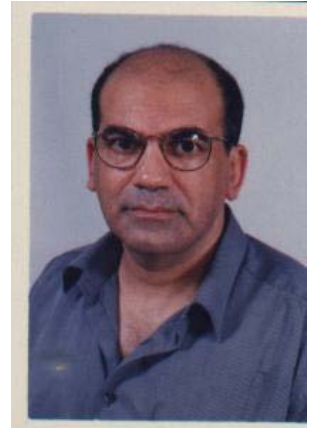
construction.

L'engagement d'un enseignant doté de compétences disciplinaires et

didactiques est la condition sine qua non pour développer ce contexte favorable. En fait, il s'agit de gérer des situations qui puissent aider l'apprenant à construire des connaissances sensées. Toute réforme, touchant les programmes ou les démarches didactiques adoptées, exige des mesures d'accompagnement, principalement l'implication d'un enseignant qui pourrait traduire les grandes lignes de projets d'interventions en actions éducatives efficaces par rapport aux intentions relatives par les textes officiels.

Un état des lieux

Une analyse des programmes, des manuels scolaires et des livres universitaires permet, de prime abord, de constater la place très modeste de la dimension historique. A cause des contraintes temporelles ou pour des raisons institutionnelles, les éléments historiques ne font plus partie des procédés de l'enseignement scientifique. L'enseignement propose ainsi un savoir anhistorique déconnecté des problématiques initiales qui lui ont donné naissance. La présentation d'un tel savoir, complètement décontextualisé, ne peut garantir le développement du sens profond de ce savoir. Le recours au contexte historique est nécessaire pour approcher le sens biologique ou géologique des différents concepts visés à travers l'enseignement.



Dans l'ambiance de la pédagogie officielle, l'enseignant de Biologie-Géologie est souvent appelé à livrer un savoir limpide et ne présentant aucune référence historique. Cette pratique officielle ne permet nullement d'approcher le processus de naissance et de développement d'un concept scientifique ainsi que la nature conceptuelle du savoir enseigné. Dans ce cas, un certain nombre de questions s'imposent telles que :

- Qu'est-ce qu'un concept scientifique? Découle-il d'une observation ou de l'analyse d'un objet concret ?
- Comment se structurent les concepts?
- Dans quels champs prennent-ils leur signification?
- Sont-ils des outils de recherche ou des produits terminaux?
- Comment former un enseignant pour qu'il puisse aider à s'approprier des concepts scientifiques ?

Des points de vue sur la signification d'un concept scientifique

Dans le cadre d'un travail de recherche, nous nous sommes intéressés aux conceptions d'un groupe de douze enseignants des sciences de la vie et de la terre relativement au sens d'un concept scientifique. Pour ce faire, nous avons sollicité un groupe de treize enseignants des SVT, qui entamaient une formation dans le cycle d'agrégation des SVT de l'École Normale Supérieure de Tétouan, pour s'exprimer sur le sens d'un concept scientifique. Les réponses développées se présentent de la manière suivante :

Sens donné au concept scientifique	Répondants
- « savoir universel et général »	- E1
- « outil intellectuel »	- E6
- « ensemble de connaissances, de faits et de données scientifiques »	- E2, E12
- « interprétation théorique »	- E11
- « conception »	- E7, E4, E5
- « en relation avec un phénomène scientifique »	- E9
- « démarche, analyse, interprétation, manipulation »	- E10, E13

A travers les réponses développées par les différents répondants, nous pouvons dégager les déductions suivantes :

- les idées avancées témoignent des zones d'ombre qui entourent la signification attribuée au concept scientifique;
- un concept ne semble pas découler d'une problématique initiale et apparaît comme un élément anhistorique qui est révélé spontanément;
- aucun rapprochement avec un modèle explicatif évolutif n'est établi;
- le rôle explicatif d'un concept scientifique ne serait pas perçu;
- le caractère construit d'un concept scientifique n'est pas envisagé.

Les différents résultats permettent de dire qu'il y a un certain paradoxe du fait que l'enseignant est sensé présenter, pendant toute sa carrière professionnelle, des concepts scientifiques alors qu'il ignore, presque totalement, ce qu'est un concept scientifique. Une formation à l'enseignement des sciences déficiente en histoire et en épistémologie des sciences expliquerait, au moins partiellement, le fait que chaque enseignant développerait une conception singulière relativement à la signification d'un concept scientifique et serait fortement déterminée par son histoire éducative, sa culture scientifique, son expérience professionnelle et ses représentations sur le savoir et l'activité scientifique. ♦

Un paradoxe révélateur

Au cours des différentes activités d'enseignement, l'enseignant est appelé à tenir un discours sur les différents concepts visés. Cependant, les sens et les significations attribués à un concept seraient divergents, d'un enseignant à l'autre, mais généralement des confusions persistent sur ce qu'est un concept scientifique. Dans cette perspective, une question semble évidente : comment un enseignant est-il capable d'enseigner des concepts scientifiques alors que des confusions persistent sur la signification de ce qu'est un concept scientifique ? D'ailleurs, les conceptions d'un groupe d'enseignantes et d'enseignants stagiaires montrent très bien les zones d'ombre qui planent sur le sens des concepts scientifiques. Le fait de les utiliser de façon récurrente laisse penser qu'il s'agit de notions simples qui n'impliqueraient aucune explicitation du fait qu'elles paraissent claires et évidentes. Les termes qui désignent ces

concepts gagnent ainsi une transparence intrinsèque excessive. Nous pouvons citer dans ce sens, les concepts méthodologiques (problématique, hypothèse, observation, expérience, interprétation et conclusion), le concept d'équilibre, le concept de régulation, le concept de structure, le concept de fonction, le concept de modèle.

En l'absence d'une formation adéquate en histoire des sciences, l'enseignant est contraint, à tort ou à raison, à manipuler un ensemble de productions intellectuelles dont il ignore l'histoire et les modalités de production. L'enseignement, ainsi dispensé, consiste à présenter des termes qui désignent des concepts, assortis de caractéristiques descriptives ou fonctionnelles qui n'auraient pas, le plus souvent, un sens biologique ou géologique.

Quelques implications pédagogiques possibles de l'histoire des sciences

Un intérêt croissant se manifeste depuis quelques années et dans différents pays pour l'introduction de la dimension historique dans l'enseignement des sciences et dans le cursus de formation des enseignants. En fait, il ne s'agit pas d'une étude académique de la matière historique, mais plutôt l'intégration de thèmes de réflexion relevant de l'histoire des sciences. En effet, l'analyse de l'histoire de l'évolution des différents concepts et théories scientifiques permettrait de fournir au formateur des indicateurs importants sur la nature du savoir, les obstacles à la construction du savoir scientifique, les conditions d'évolution du savoir scientifique, le sens des concepts méthodologiques, etc. Ces informations seraient très importantes pour penser des projets de formation.

La finalité de cette intégration de la dimension historique, dans un cadre de formation à l'enseignement, consiste à faire saisir à l'enseignant la nature et le sens des concepts et des théories véhiculés par l'enseignement scientifique. Les retombées didactiques sont

nombreuses. Cependant, les « vertus didactiques » de l'histoire des sciences ne seraient pas immédiates et ne surgissent pas d'emblée. L'exploration et la mise en valeur de la dimension historique, dans une optique de formation à l'enseignement des sciences, impliquent des travaux d'analyse et de construction pour dégager des idées susceptibles de fonder et de structurer des stratégies de formation concrètes et pertinentes. Les travaux menés dans ce sens témoignent des difficultés à inférer directement, à partir d'une simple lecture de l'histoire des sciences, une connaissance des conditions d'apprentissage.

Les spécialistes qui explorent l'histoire des sciences auraient du mal à passer d'une lecture de thématiques historiques à la proposition des projets concrets de formation à l'enseignement. Le nombre et la nature des articles en relation avec ce domaine témoignent de cette difficulté. Des articles proposent des discours sur l'importance didactique de l'histoire des sciences dans une optique de formation, mais

proposent très peu de projets concrets de formation à l'enseignement inspirés de l'histoire des sciences.

La simple communication des termes qui désignent les concepts n'est pas suffisante pour approcher les problématiques auxquelles renvoient ces concepts. Les rôles possibles de l'histoire des sciences seraient nombreux et difficiles à cerner, néanmoins certains peuvent être résumés de la manière suivante :

- l'histoire des sciences peut fournir des éléments de réflexion, pour aborder le sens biologique ou géologique des concepts

scientifiques, dans une perspective de formation à l'enseignement des sciences;

- des thématiques de l'histoire des sciences permettraient de se faire des idées sur des approches dites scientifiques;

- les obstacles qui ont marqué l'histoire de l'évolution des idées scientifiques pourraient suggérer l'idée d'obstacle à l'apprentissage;

- l'histoire constituerait une source d'inspiration pour élaborer et conduire des modules innovants de formation relativement à la thématique de l'élaboration et l'évolution d'un concept (concept de cellule, concept de système immunitaire, concept de respiration).

Conclusions

L'intérêt didactique de l'histoire des sciences pour des fins de formation n'est pas une donnée a priori qui apparaît au premier coup d'œil, mais c'est une conséquence d'un travail d'analyse et d'élaboration à travers une théorie, une représentation ou une idée. Ce sont en fait, les objectifs et les préoccupations du formateur qui orienteraient le travail entrepris sur la matière historique dans une perspective de formation. Des questions préalables permettraient au formateur-chercheur de dégager des points de vue historiques qui peuvent constituer une matière à penser pour déduire des utilisations didactiques efficaces de l'histoire des sciences en rapport avec les finalités de la formation à l'enseignement des sciences. En somme, l'histoire des sciences aurait des vertus didactiques pour des formateurs porteurs de projets de formation et des problématiques de formation convenablement élaborés et fondés. C'est la condition sine qua non pour pouvoir créer de nouvelles stratégies de formation susceptibles de toucher un paramètre clé du système d'enseignement des sciences et qui se trouve généralement hors du point de mire des décideurs des projets de réforme.

Actuellement, si un accord semble se dégager sur la pertinence des éléments historiques pour penser les procédures de formation, il n'en résulte pas une traduction immédiate en termes

de projets concrets de formation. Ces derniers restent à élaborer et impliquent des compétences disciplinaires, pédagogiques et didactiques. Encore faut-il l'engagement de formateurs capables de construire des projets de formation inspirés de l'histoire des sciences.

Une formation à l'enseignement des sciences et des technologies ne devrait pas générer essentiellement une accumulation de formulations, de représentations verbales, symboliques ou graphiques, mais doit déboucher sur une certaine forme de culture scientifique, sur des conduites de lucidité et d'esprit critique par rapport aux pratiques éducatives, aux programmes, aux manuels scolaires en vigueur et aux modes d'évaluation. Ces conduites seraient encore nécessaires pour que le futur-enseignant puisse se livrer à des analyses fines de ses pratiques éducatives ainsi que l'exploitation didactique optimale des supports didactiques. Ce regard critique et réflexif est la condition sine qua non pour que le futur-enseignant puisse proposer des interventions, constamment renouvelées et qui s'inscrivent dans l'optique des approches de diagnostic et d'anticipation qui seraient compatibles avec des besoins, de plus en plus nouveaux, d'un contexte en perpétuel changement et qui est marqué par des enjeux importants. ♦

Chercheurs en émergence

Un cercle de lecture au sein d'une équipe de hockey de garçons de 9 et 10 ans : une pratique qui compte

Par Manon Jolicoeur, étudiante au doctorat,
et Marianne Cormier, professeure
Université de Moncton

Cette recherche collaborative portant sur l'expérimentation d'un dispositif de cercle de lecture au sein d'une équipe de hockey a été réalisée dans le cadre d'une thèse de maîtrise en éducation, mention enseignement ressource.



Marianne Cormier, professeure et
Manon Jolicoeur, étudiante au doctorat

Problématique

Les données récentes concernant les compétences en lecture des garçons et des francophones vivant en milieu linguistique minoritaire ainsi que les minces habitudes de lecture des francophones et des garçons portent à croire que les garçons francophones en milieu minoritaire sont particulièrement à risque quant à l'apprentissage de la lecture. Par ailleurs, le système scolaire en milieu minoritaire fait face à des défis de taille : rareté des ressources, degrés de francité variés et tensions identitaires, notamment. Les partenariats communautaires constituent des voies à développer pour épauler l'école dans sa mission éducative et de promotion de la langue en milieux minoritaires francophones.

C'est dans cet esprit qu'un entraîneur de hockey d'une petite localité du Nouveau-Brunswick et une chercheuse de l'Université de Moncton ont élaboré, en collaboration, un projet de cercle de lecture au sein d'une équipe de garçons de 9 et

10 ans. Le modèle choisi était fortement inspiré de celui élaboré par Daniels en 2005.

L'étude visait à décrire et comprendre l'expérience de ce cercle de lecture au sein de l'équipe de hockey en général et, plus spécifiquement, pour les lecteurs désengagés. Elle cherchait également à décrire et comprendre l'expression de la dynamique motivationnelle des lecteurs désengagés à travers un tel projet.

Le projet de cercle de lecture s'est tenu d'octobre 2009 à mars 2010. Lecteur engagé, l'entraîneur faisait la promotion des livres et du plaisir d'aller à leur rencontre. Hebdomadairement, les joueurs se réunissaient en sous-groupe, après une séance d'entraînement, pour discuter d'une lecture commune effectuée durant la semaine. Le tout se déroulait dans une atmosphère détendue, bon enfant et dans un vestiaire sportif!

Méthodologie

Il s'agit d'une recherche collaborative s'inscrivant dans le paradigme qualitatif/interprétatif. Les participants étaient l'entraîneur, les quinze joueurs de l'équipe de hockey, leurs parents, leurs enseignantes ainsi

que la chercheuse agissant comme consultante en lecture.

Avant le début de la tenue du cercle de lecture, la chercheuse a effectué une première collecte de données pour déterminer le profil des lecteurs

prenant part au projet. Un test de compréhension écrite, un questionnaire sur la perception de compétence, un questionnaire aux parents, un questionnaire aux enseignantes et une entrevue individuelle semi-dirigée avec les joueurs ont permis d'identifier six lecteurs désengagés. Nous entendons par lecteurs désengagés des lecteurs qui ne choisissent la lecture que lorsqu'ils y sont contraints, et ce, sans plaisir. Durant le projet, la chercheuse a observé sept rencontres du cercle de lecture et a tenu un journal de bord. Au terme de la tenue du

cercle de lecture, elle a effectué des entrevues semi-dirigées avec les lecteurs désengagés, un de leurs parents et leurs enseignantes. De plus, lors d'une entrevue semi-dirigée, le regard de l'entraîneur sur l'expérience de cercle de lecture a été sollicité. Nous avons effectué une analyse thématique des données recueillies. Par la suite, nous avons effectué le récit de l'expérience du cercle de lecture ainsi que le récit de cas de figure de lecteurs désengagés participant au cercle de lecture.

Résultats

Les résultats obtenus pour comprendre l'expérience de cercle de lecture indiquent que la motivation a été générale et constante durant la tenue du cercle de lecture. L'expérience s'est révélée positive pour l'ensemble des participants. Nos analyses ont permis d'identifier des éléments influençant le déroulement du projet de cercle de lecture au sein de l'équipe de hockey : l'influence de l'entraîneur, la sélection des livres, le plaisir, les discussions, la création d'une communauté de lecteurs, la place des parents dans le projet et la mise en œuvre du projet.

En agissant sur les perceptions d'où la dynamique motivationnelle puise sa source, le cercle de lecture a motivé les joueurs désengagés vers l'engagement. L'analyse des données relatives au vécu des lecteurs désengagés révèle qu'ils ont enrichi leurs habitudes de lecture et fait preuve de persévérance durant la tenue du cercle de lecture. Ils ont lu davantage et à une plus grande fréquence. Ils n'ont adopté aucun comportement d'évitement en ce qui concerne la lecture. Bien que certains aient rencontré

davantage de défis, tous souhaiteraient pouvoir revivre une expérience de cercle de lecture au sein de leur équipe de hockey.

En ce qui concerne la collaboration, les effets se manifestent progressivement. D'abord, l'entraîneur et la chercheuse principale, en faisant équipe, ont vécu une expérience riche sur le thème de la motivation à lire des garçons. Du matériel a été élaboré et un corpus de lectures pour garçons de 9 et 10 ans portant sur le hockey a été créé. Ces outils peuvent être utilisés pour des expériences ultérieures. Fort de son expérience, l'entraîneur a d'ailleurs reconduit le projet de cercle de lecture dans son équipe de hockey cette année. Il a accordé une entrevue à la radio publique à ce sujet. Également, l'étude a permis à la chercheuse de produire de la connaissance relative à la motivation à lire des garçons, domaine qui fait l'objet de nombreuses préoccupations en éducation en ce moment. Des communications scientifiques, des articles de recherche et un article pratique pour d'autres entraîneurs sont prévus afin de partager les résultats de ce projet.

Conclusion

L'analyse des données recueillies dans le cadre de cette recherche collaborative fait ressortir des résultats prometteurs. Ils portent à croire que le cercle de lecture au sein d'une équipe de hockey constitue un dispositif pertinent qu'il faut continuer d'explorer, et ce, dans une optique de prévention du désengagement en lecture et des difficultés qui en découlent. Cette étude pourra servir à ceux qui désirent mettre en œuvre de tels dispositifs avec l'intention, ou non, d'en étudier l'impact. ♦

L'expérience de l'apprenti ethnographe : un trope?

Par Charline Vautour, étudiante au doctorat
Université de Moncton

La synecdoque dans le titre suggère que l'expérience ethnographique, comme un trope « se détourne [souvent] de son sens propre ». L'ethnographie, disent Hammersley, Atkinson, et Van Maanen, est à la fois *document* qui décrit en profondeur la culture, et *méthodologie* de recherche anthropologique. Aux frontières de l'art et de la science, l'ethnographe chercheur maintient un équilibre entre l'essai littéraire discipliné, présentant des perspectives nouvelles sur le phénomène étudié, et le traitement scientifique des données, reflétant un exercice analytique et critique en profondeur.

Lectrice ou lecteur, vous montez dans le train en marche d'une doctorante au cœur de l'activité excitante, mais ambiguë, de son processus de collecte et d'analyse des données. Avis aux scientifiques avertis, je suis « en train » d'apprendre l'écriture ethnographique! J'essaie de naviguer dans l'analyse : en zigzags, entre données superflues et pertinentes; en allers-retours, entre terrain concret et analyses abstraites; en yin-yang, entre intérieur réflexif et extérieur réactif; en ascenseur, entre données empiriques superficielles et leurs significations profondes. Bref, visant l'équilibre ethnographique, je suis trope!

« Quelle est ta quête? », me demanda Paillé, de passage à Moncton récemment. « Je crois, répondis-je, qu'il faut reconnaître les savoirs de la vie quotidienne au même titre que les savoirs scolaires, afin de faire une place aux adultes sans diplôme. Je cherche à comprendre le sens que ces adultes donnent à leurs pratiques sociales, ou, dirait Geertz, leur culture, leurs interprétations de leurs propres actions et langage, ceux des autres, et leurs contextes. » Étudier la culture passe par la prise de conscience des présuppositions, valeurs et croyances qui guident nos pratiques.



Les réalistes critiques, socioconstructivistes et ethnographes qui m'inspirent, Berger et Luckmann, Blumer, Geertz, Hammersley et Atkinson, Sayer, et Searle, préviennent que la compréhension des pratiques sociales passera par l'étude de la culture, non seulement de mes participantes et participants, mais aussi la mienne. Mon journal réflexif devient outil essentiel, une extension des membres de mon corps et facultés de ma pensée, de la même façon que, dans l'ontologie de Marková, l'existence de l'individu et son social ne forment qu'une unité d'interdépendance communicative. Ainsi, nous co-construirons les interprétations des données de recherche. L'ambiguïté de ma démarche, divergeant des approches traditionnelles, se manifeste. Un énoncé de Denzin me questionne : l'interprétation d'un rapport de recherche scientifique est-il moins fiction qu'une fiction au cinéma? « Mais attention, doucement sur la pédale! » ma direction de thèse me ramène. N'empêche, cet éveil présage peut-être un film ethnographique.

Après avoir identifié mes « unités d'action » de recherche (personne ou groupe interagissant avec son contexte, selon Blumer), je m'exécute sur le terrain. J'arrive tendue, prudente, et plus éthique que l'éthique! À la question embêtante de mes collègues, « Qu'est-ce que tu observes? »,

je réplique la métaphore que je suis aveugle, sourde et pas assez muette. Paradoxalement, je me demande comment être à la fois *curieuse* – chercheuse – et *discrète* – protéger la vie privée des gens et ne pas décourager leur participation. Transparente, je leur explique le but de ma recherche et justifie mes actes, approximativement. Pour m’immerger dans leurs activités quotidiennes, évitant d’abuser de leurs ressources ou de prétendre faire partie de leur monde, je les accompagne, je saisis les occasions de jaser, et j’échange des services (assister à une tâche, prêter ma plume). Je me raconte petit à petit, espérant qu’ils et elles en fassent autant. Je prends le siège arrière, je suis peu bavarde lorsque d’autres personnes pénètrent notre espace, et je sors mon parler local pour reconnaître le leur. Cependant, je m’inquiète de ne pas saisir les dessous des actions et langage, je me perds : « Qu’est-ce que je cherche encore ? »

Heureusement, ma direction de thèse veille. Quel soulagement, que leur suggestion de vivre le moment présent, d’agir comme une éponge, sur le terrain! Paillé dit que le silence et le rire prédisposent à l’analyse qualitative. J’apprends avec mes erreurs. Une fois, je rate une situation inhabituelle, si riche en ethnographie : plutôt que d’attendre la réaction d’une participante à une panne d’auto, je résous le problème pour elle. Nous avons bien ri, au moins nos liens se seront resserrés! Mes sorties terrain alternent avec mes premières analyses. Je décris ce qui se passe, je note mes premières impressions : patrons, présuppositions, questions pour les prochaines sorties. Si les notes descriptives me viennent facilement, les notes sur les significations ne me sont pas données. Et si le moment présent du terrain me sert de répit intellectuel, il me force à aiguïser mes sens et je

sais que l’analyse en profondeur m’attend au prochain tournant.

Un retrait du terrain s’impose parfois, pour que l’ethnographe se décolle le nez de l’écorce, regarde la forêt, puis replonge dans les sous-bois qui cachent les significations profondes du corpus. L’ethnographe, écrit Geertz, veut « savoir ce qui est dit », à travers les sens en profondeur (*thick description*). Après plusieurs visites, le volume de mon corpus commande ce retrait : des pages d’observation participante, une transcription d’entrevue, des photos, artefacts, conversations informelles et vidéos d’actions enregistrés, et mes notes réflexives de journal. Je n’ai pas digéré les données au fur et à mesure de la collecte, par manque de temps et désir de ne rien manquer sur le terrain. Je m’arrête pour réfléchir. Comment consolider sens de l’organisation et tolérance à l’ambiguïté? Demeurer honnête vis-à-vis mes données, tout en ne retenant que celles qui sont pertinentes? Oser spontanément des interprétations, consciente de mon filtre subjectif? Être à la fois littéraire et scientifique? J’apprends « l’équilibre ethnographique »! Geertz et Sardaña répètent impitoyablement que c’est en écrivant l’ethnographie que l’on devient ethnographe. Entre temps, je jouis des moments où émergent des unités de sens percutantes, des perspectives nouvelles, des tropes. Devant mon corpus, j’effectuerai deux, trois ou quatre cycles de codage (émotions, patrons, significations) pour générer des catégories ou thèmes (inter-reliés) et écrire des propositions théoriques (liens avec d’autres recherches).

Les saynètes de ma thèse offriront des tropes qui encapsulent, en format pré-performance ethnographique, les significations profondes des pratiques sociales contextualisées d’adultes non diplômés. ♦



Recherches du CRDE

At Home/Chez Soi :

Un projet de recherche sur l'itinérance et la santé mentale

Par Stefanie Renée LeBlanc, agente de recherche
CRDE, Université de Moncton



Le Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE) participe actuellement à une étude pancanadienne sur l'itinérance et la santé mentale, à laquelle Moncton et la région Sud-Est de la province font partie. En fait, il y a déjà plus d'un an

depuis que le projet *At Home/Chez Soi* a vu ses débuts sur le terrain en ce qui a trait au recrutement et au suivi de participantes et de participants itinérants affligés de problèmes de santé mentale. Ce projet de recherche, qui est financé par la Commission de la Santé Mentale du Canada, se déroule aussi dans d'autres villes canadiennes, soit Vancouver, Winnipeg, Toronto et Montréal. L'étude vise principalement à 1) examiner l'efficacité et la possibilité d'implantation d'une nouvelle gamme de services pour les personnes itinérantes, qui inclut un logement d'abord et l'encadrement par une équipe de soutien communautaire ACT (*Assertive Community Treatment*), et 2) évaluer les avantages de cette forme d'intervention par rapport aux services déjà existants au niveau gouvernemental et au sein de la communauté pour cette population cible.

Pour être admissibles à l'étude, les participantes et participants doivent être itinérants ou

précairement logés avec au moins un épisode d'itinérance prolongée ou deux épisodes d'itinérance d'au moins sept jours consécutifs au cours des douze derniers mois, doivent être affligés d'un problème de santé mentale (évalué à l'aide d'une entrevue neuropsychiatrique effectuée par l'équipe de recherche ou à l'aide d'un diagnostic formel obtenu d'un médecin), avoir au moins 18 ans et vivre sans personne à charge. Une grande partie des participants de Moncton ont été recrutés grâce à des partenariats qui ont été établis avec divers organismes communautaires. Ces derniers peuvent référer formellement au projet des candidats potentiels qui pourraient satisfaire aux critères d'admissibilité et qui consentent à se faire référer. Par contre, afin de bien rejoindre la population cible qui demeure davantage marginalisée et qui n'accède pas nécessairement aux services communautaires ou gouvernementaux à leur disposition, les gens peuvent également s'auto-référer au projet par téléphone. L'admissibilité de tous les candidats est évaluée de façon plus formelle lors d'une entrevue subséquente.

Cette étude longitudinale fait usage d'un devis de recherche composé d'un groupe expérimental, qui reçoit un logement d'abord et la gamme des nouveaux services, et d'un groupe de comparaison, qui continue à recevoir les services usuels et peut accéder aux ressources déjà existantes dans la région. La randomisation des participants aux deux groupes s'effectue au

hasard par l'entremise d'un logiciel, ce qui implique que les chances d'accéder aux nouveaux services sont de 50 %. La recherche s'attarde à mesurer une gamme de variables auprès des participants, entre autres, les troubles de santé mentale, l'intégration communautaire, les symptômes physiques, le fonctionnement cognitif, l'utilisation des services communautaires, sociaux, judiciaires et de la santé, la sécurité alimentaire, la qualité de vie, les conditions de logement et l'historique d'emploi. Afin de bien capturer la situation réelle des participantes et des participants selon ces sphères d'intérêt, un suivi est effectué auprès des participants à tous les trois mois pour une période de deux ans. La collecte de données doit se terminer au plus tard en mars 2013.

Parmi les 200 participants nécessaires pour le volet Moncton du projet (soit 100 qui recevront les nouveaux services et 100 qui recevront les services déjà existants au sein de la communauté), environ 60% de l'échantillon était recruté et randomisé aux groupes expérimental et contrôle à la mi-octobre 2010. Spécifiquement, au cours des douze derniers mois, *At Home/Chez Soi* Moncton a réussi à loger et offrir des services de soutien à 59 participants, alors que 61 reçoivent actuellement les services déjà existants au sein de la communauté. Par ailleurs, le volet rural du projet, qui s'attarde aux besoins de personnes ayant des problèmes de santé mentale dans diverses communautés rurales de la région du Sud-Est de la province, a réussi à compléter son recrutement en septembre dernier, soit 25 participants. Ces personnes, qui ont déménagé dans des appartements au sein de plusieurs communautés qui s'étalent entre Shédiac et Shemogue, reçoivent également des services de l'équipe de soutien communautaire ACT de Moncton.

Il va sans dire que plusieurs facettes de l'étude continuent d'engendrer des questions sur le plan

éthique autant pour les chercheurs et les équipes de terrain de tous les sites que pour les organismes communautaires qui servent la population cible et les personnes qui ont choisi de prendre part à l'étude. La randomisation au groupe de comparaison, par exemple, demeure un point de contention qui peut parfois être difficile à accepter pour tous ceux et celles impliqués dans le processus. Par contre, il reste que les relations créées auprès des participants, ainsi que les partenariats que l'équipe de Moncton a établis avec les divers organismes communautaires, sont très positives et la collaboration qui en résulte est indispensable à l'identification de nouvelles pistes de solution pour cette population.

Il va sans dire que les attentes pour le projet de recherche *At Home/Chez Soi* sont énormes. Ses instigateurs tout comme ses partenaires souhaitent que les résultats de l'étude soient en mesure de grandement influencer, voire révolutionner les politiques provinciales et nationales touchant l'itinérance et les soins de santé mentale. Enfin, s'il reste encore plusieurs étapes avant de pouvoir parvenir à des conclusions par rapport aux données pancanadiennes recueillies aux fins de cette étude, certains partenaires du projet œuvrant dans le secteur communautaire dans la région de Moncton affirment que le projet suscite déjà un impact tangible et positif pour leurs clients, ainsi qu'une réduction de besoin au niveau des services. De même, la simple présence du projet semble avoir l'effet bénéfique de réduire le stigma associé à l'itinérance, la pauvreté et les problèmes de santé mentale : les échanges constructifs qui en résultent en font la preuve.

Pour de plus amples renseignements concernant le projet *At Home/Chez Soi*, veuillez communiquer avec Stefanie Renée LeBlanc, coordonnatrice de recherche et cochercheure, au 506-858-4808 ou à l'adresse courriel stefanie.renee.leblanc@umoncton.ca. ♦

Vécu des parents en lien avec l'introduction d'ordinateurs portables dans les salles de classe (projet ADOP)

Par Jacinthe Beauchamp, conseillère en pédagogie et recherche
Centre de formation médicale du Nouveau-Brunswick (CFMNB)



De 2004 à 2007, le Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE) a mené une étude sur l'implantation d'ordinateurs portatifs individuels (OP) dans les salles de classe de 7^e et de 8^e année de trois écoles francophones de la province. Commandée par le Ministère de l'Éducation, cette étude avait plusieurs objectifs, dont déterminer les effets de l'utilisation de l'OP sur la participation des parents. L'étude s'intéressait aussi aux préoccupations des parents quant à l'intégration de l'OP. Peu d'études se sont intéressées à ces questions. Deux projets similaires, le *Great Maine School Project* et le *Louisiana Challenge* relataient simplement la proportion de parents ayant accès à un ordinateur et à Internet ainsi que leur perception de l'impact de l'ordinateur sur les apprentissages de leur enfant. Pourtant, le lien positif entre la participation parentale et la réussite scolaire est généralement accepté. Lorsque les parents s'impliquent dans l'éducation de leur enfant, il y a moins d'absentéisme ou de décrochage, l'intérêt pour l'école est plus élevé et les apprentissages et résultats scolaires sont meilleurs.

Méthodologie

Des entrevues de groupe ont été réalisées auprès des parents des élèves qui ont participé au projet. Deux entrevues par école ont été organisées : une pour les parents des élèves de 8^e année et une autre pour les parents des élèves de la 7^e année. Le guide d'entrevues comprenait plusieurs thèmes dont deux discutés ici : participation des parents et préoccupations. Les entrevues se déroulaient le soir dans un local à l'école et elles étaient d'une durée variant de 60 à 75 minutes. Le verbatim des entrevues a été transcrit et vérifié. La méthode d'analyse qualitative retenue a été l'analyse thématique (faite à l'aide du logiciel *Atlas.ti*).

Résultats

Un total de 33 parents répartis dans cinq entrevues de groupe a répondu à l'invitation. Douze d'entre eux était parents d'élèves de 7^e et 21 était parents d'élèves de 8^e année. Avant d'aborder les thèmes, soulignons l'enthousiasme des parents pour le projet. La majorité d'entre eux trouvaient que c'était une belle occasion pour leur enfant. Ils se disaient impressionnés par les travaux et les projets de leur enfant.

Participation des parents

Des parents déclaraient que leur participation avait changé alors que d'autres disaient que non. Sans attribuer directement les changements dans leur participation à l'OP, les parents se sentaient néanmoins déconnectés. L'arrivée de l'OP a éliminé des liens tangibles (un agenda, des devoirs ou des travaux) entre l'école et les parents. L'absence de ces liens usuels ne favorisait pas leur participation. Ce phénomène était encore plus accentué si les parents n'avaient pas accès à un ordinateur à la maison.

- C'était plus difficile à savoir qu'est-ce qu'il avait à étudier. [...] De ma part en tout cas, je me sentais comme si c'était un manque de contrôle ou un manque d'être capable d'observer qu'est-ce qu'il avait à étudier... [P1]
- [...] on dirait qu'on est dans la brume. C'est vraiment flou. On les voit se promener avec ces gros pack-sacks là, mais qu'est-ce qu'ils ont là-dedans, ils ont des cahiers, mais ils ne s'en servent pas. Pourquoi est-ce qu'ils ont des cahiers? [P5]

La diminution, voire la disparition des devoirs à la maison depuis que leur enfant a accès à l'OP en classe, a influencé la participation des parents. Ils se disent moins au courant du travail scolaire à accomplir, des progrès et des réussites de leur enfant.

Préoccupations

Malgré leur enthousiasme pour le projet, les parents ont confié avoir des préoccupations quant à l'accès direct et à l'utilisation de l'OP, particulièrement en ce qui a trait aux apprentissages.

- Ça serait intéressant de voir [...] s'il y a eu de l'amélioration ou il est resté pareil, ((il souffre-tu)), ils sont-tu différents des autres écoles? Comme des autres 8^e années, je le sais pas. Ça serait intéressant de regarder à ça. [P1]

Comme en témoigne un enseignant, les parents s'inquiétaient de savoir si l'enfant apprendrait autant et si l'enfant développerait une dépendance à l'ordinateur portatif.

- C'est sûr qu'aux rencontres des bulletins il y a un questionnaire. [Les parents] veulent savoir parce que, vu que leur jeune apporte pas [l'OP] à la maison, ils veulent savoir comment il se débrouille. Ils aiment avoir du feedback là-dessus. [...] Encore à la dernière rencontre, j'ai [des parents] qui voulaient savoir le pourcentage qu'on l'utilisait en classe, avoir notre perception, qu'est-ce que tu penses ça va faire s'ils les ont plus. [P15]

Des parents s'inquiétaient de la qualité du français de leur enfant ainsi que du développement de ses habiletés au niveau de la calligraphie, de l'orthographe et de la grammaire. Des parents redoutaient que leur enfant ne se fie trop à l'ordinateur. Ces craintes ne se limitaient pas à l'apprentissage du français, mais touchaient aussi l'apprentissage des mathématiques. Des parents ont signalé l'importance d'apprendre à faire des calculs ou des graphiques à la main au lieu de se fier uniquement à l'ordinateur.

- Quand qu'ils vont sur l'ordinateur puis ils font des rédactions, puis ils font des projets, qu'ils font qu'est-ce que ça soit, ils n'ont pas besoin de savoir grand-chose en termes de grammaire, puis de comment épeler, ces choses-là. L'ordinateur fait tout ça pour eux autres. Donc ça veut dire qu'ils vont devenir un peu paresseux [...] [P1]
- [...] à l'ordinateur, tu apprends comment faire fonctionner l'ordinateur. Sur papier, tu apprends à faire tes lignes précis, puis comment que tu mets ton rapporteur, puis ton angle puis ces choses-là. Pour moi c'est pas le même apprentissage. [P2]

Des parents croyaient aussi avoir perçu une différence dans l'intérêt de leur enfant pour les livres, ce qui les préoccupaient. Toutefois, ils étaient incertains quant au rôle joué par l'ordinateur dans cette perte d'intérêt.

- Si je pense à des changements, une chose que j'ai vue, c'est peut-être l'âge aussi, je trouve qu'il a perdu le goût de la lecture. Il préférerait aller s'asseoir à l'ordinateur. [...]
- Ah oui! Ils vont beaucoup plus sur l'ordinateur qu'ils allaient. [...]
- Moi il amène des livres, mais ils restent dans le sac. Puis nous autres on a tout le temps eu de la misère à le faire lire, mais cette année c'est encore pire. [P1]

Une autre préoccupation exprimée par des parents était l'effet de l'utilisation de l'OP sur la santé des enfants. Ils constataient que peu d'attention avait été accordée à l'aspect ergonomique de leur environnement de travail. Des parents ont aussi parlé de leur préoccupation quant à la sécurité de leur enfant sur Internet. Selon eux, les élèves n'avaient pas encore le regard critique nécessaire pour analyser la pertinence et la validité de l'information. De plus, ils craignaient que l'accès à Internet n'expose leur enfant à certains dangers (sites inappropriés, prédateurs, etc.).

En somme, les parents se posaient des questions quant à l'impact de l'accès et de l'utilisation de l'OP sur les apprentissages, particulièrement en français et en mathématiques. Les parents voyaient un avantage à ce que leur enfant continue de développer certaines habiletés sans se fier à l'ordinateur et aux outils qu'il renferme. Les parents souhaitaient aussi voir un équilibre entre l'utilisation de l'OP et le développement d'habiletés manuelles, entre le temps passé à l'ordinateur et le temps pour d'autres activités, autant manuelles (comme en art ou en technologie) que physiques. ♦

Projets de recherche des membres

Pierre-Yves Barbier

- Accompagner la souffrance d'être de l'enfant autiste à l'école : vers la saisie de l'intentionnalité du geste pédagogique

Aïcha Benimmas

- Cochercheuse avec Laroui, R., Côté, P., Pelletier, C. et Morel, M. Représentations sociales des enseignants et des parents à l'égard de l'éducation à la santé, relative à l'environnement et au vivre-ensemble : étude comparative Rimouski-Moncton.
- Benimmas, A. Modèles de collaboration école-familles immigrées en milieu minoritaire francophone.

Nicole Lirette-Pitre

- En collaboration avec Viktor Freiman, le projet RoboMaTIC – Utilisation de la robotique en salle de classe. Un étudiant à la maîtrise fait l'évaluation du projet PhaRoBos dans le cadre du projet RoboMaTIC.
- Conception et évaluation de matériel pédagogique pour les Sciences 10e au Nouveau-Brunswick mettant en œuvre l'approche pédagogique développée au cours de la recherche doctorale *Évaluation d'une approche pédagogique respectant les façons d'apprendre des filles en sciences et en TIC en 9e année au Nouveau-Brunswick*.
- Étude des caractéristiques des jeunes de la génération NE et des approches pédagogiques respectant leurs caractéristiques.

Viktor Freiman

- Développement de la *Communauté Virtuelle CASMI*, projet subventionné par le CRSNG, CRYSTAL Atlantique, 2005-2010 (en cours)
- Développement du *Marathon Mathématique Virtuel*, projet subventionné par le CRSNG, Promoscience et Fondation de l'Innovation du N.-B., 2009-2011 (en cours)
- *RoboMaTIC*, projet FIA (Fonds d'Innovation en Apprentissage) avec le Centre d'Apprentissage du Haut Madawaska, 2008-2010 (en cours)
- *Venir en aide aux élèves en résolution de problèmes en mathématiques*, projet subventionné par la FESR, concours régulier 2009 (en cours)
- *Teacher's voice in the research agenda: resources and assessment for mathematics education*, projet subventionné par le CRSH (programme d'aide aux colloques) (complété)

Diane Pruneau

- Avec Barbier, P.Y., Daniels, F., Freiman, V., Paun, E., Nicu, A., Therrien, J., Langis, J., Langis, M., & Iancu, P.: Pedagogical tools that help pupils pose and solve environmental problems.

Publications des membres

Articles dans des revues scientifiques avec comité d'arbitrage

- Barbier, P.Y., Freiman, V., Pruneau, D., & Langis, J. (2010). Emerging patterns of learning about environment by Grade 3 schoolchildren solving local sedimentation problems. *Science Direct, Procedia Social and Behavioral Sciences*. (sous presse).
- Barbier, P.Y., Pruneau, D., & Langis, J. (2009). Unfolding being-with-environment through creative problem solving in environmental education. *Journal of International Learning*, 16 (2), 499-510.
- Beaton, A., LeBlanc, D., Levi, Y., Joseph, D. J., Bourque, J., Bourque, P.-E., & Chouinard, O. (accepté, mars 2010). Social exclusion and inclusion: Perspectives from Mi'kmaq youth. *Atlantic Aboriginal Health Research Program*.
- Benimmas, A. Kerski, J. and Solis, P. (accepté mai 2010). The Impact of a Geographic Technologies Professional Development Institute on Middle East and North Africa Educators. *International Research in Geography and Environmental Education*, 34 pages.
- Bourque, J., Blais, J.-G., & Larose, F. (2009). L'interprétation des tests d'hypothèses : p , la taille de l'effet et la puissance. *Revue des sciences de l'éducation*, 35 (1), 211-226.
- Bourque, J., Bouchamma, Y., & Larose, F. (2010). Aboriginal students' achievement in science education: Impact of teaching methods. *Alberta Journal of Educational Research*, 56 (1), 57-71.
- Bourque, J., Gremion, F., Akkari, A., Broyon, M.-A., Boéchat-Heer, S., & Gremaud, J. (2009). L'insertion professionnelle en enseignement : Validation d'un modèle inspiré de Bronfenbrenner. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 31 (2), 355-376.
- Cormier, M. (2009). Recension de Plessis-Bélair, G., Lafontaine, L. & Bergeron, R. (2007). La didactique du français oral au Québec, Recherches actuelles et applications dans les classes. *Revue des sciences de l'éducation*, 35 (2), 239-240.
- Cormier, M. (sous presse). Quand des élèves adolescents de milieux minoritaires ont l'occasion d'écouter des chansons francophones. Dans S. Lafrenière, P. Dorrington, L. Bouchard et G. Allaire (dir.), *Inclusion, identité et vitalité: Réflexions sur la participation à la francophonie canadienne*. Numéro spécial de la revue du Nouvel Ontario.
- Cormier, M., Pruneau, D., & Rivard, L. (sous presse). Améliorer les apprentissages en sciences en milieu francophone minoritaire : résultats de l'expérimentation d'un modèle pédagogique. *Revue des sciences de l'éducation*.
- Cormier, M. & Turnbull, M. (2009). Une approche littératie : Apprendre les sciences et la langue en immersion tardive. *Revue canadienne des langues vivantes*, 65 (5), 817-840.
- de Champlain, Y. & Nolin, D. (2009). Pour une herméneutique acousmatique : 1. Un lien vers l'explicitation. *Expliciter*, (80). 11 p.
- Freiman, V. & Lirette-Pitre, N. (2009). Building virtual learning community of problem solvers: Example of CASMI community. *ZDM The International Journal on Mathematics Education*, 41 (1-2), 245-256.

Publications de nos membres

- Gibbons, C., & Gallant, G. (à paraître). Mieux comprendre la capacité fonctionnelle du cœur et mieux intervenir dans la progestion des comportements spécifiques d'autosoins de la personne atteinte d'une maladie coronarienne. *Revue de l'Université de Moncton*.
- Larose, F., Grenon, V., Bédard, J., & Bourque, J. (2009). L'analyse des pratiques enseignantes et la construction d'un référentiel de compétences : perspectives et contraintes méthodologiques. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12 (1), 65-82.
- Léger, M., Bourque, J., & Richard, J.-F. (accepté 2010). Influence des télévotants sur le résultat scolaire: une méta-analyse. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*.
- Lowe, A. & Richard, M. (2009). Intervention interdisciplinaire arts/français : le développement de la culture francophone et d'un rapport positif à la langue. *Éducation francophone en milieu minoritaire*, 4 (2).
- Pruneau, D., Freiman, V., Barbier, P.Y., & Langis, J. (2009). Helping young students to better pose an environmental problem. *Applied Environmental Education and Communication Journal*, 8 (2), 105 – 113.
- Pruneau, D., Khattabi, A., & Demers M. (2010). Challenges and possibilities in climate change education. *US-China Education Review*, 7 (9).
- Pruneau, D., Khattabi, A., & Kerry, J. (2009). Accompagner des citoyens dans des actions d'adaptation aux changements climatiques. *Liaison Énergie-Francophonie*, 82, 48-52.
- Pruneau, D., Vautour, C., Prévost, N., & Comeau, N. (2009). Construire des compétences d'adaptation aux changements climatiques, grâce à l'éducation relative à l'environnement *Éducation et francophonie*, 27 (2), 132-151.
- Robichaud, L. (2009). Un duo pour la paix. *Vision*, 67, 24-27.
- Robichaud-Ekstrand, S. & Gibbons, C. (à paraître). Composantes de la capacité d'autosoins de personnes ayant subi un infarctus du myocarde et participant à un programme d'exercices à domicile. *Revue de l'Université de Moncton*.
- Rowe, B. & Kenny, A. (2010). Les stages d'enseignements consécutifs en fin de formation initiale et le développement de compétences professionnelles : avantages et défis. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 13 (1), 91-103.
- Savoie, L. & Gaudet, J.d'A. (2010). Comment le monde de l'enfance conditionne la trajectoire sociale des femmes: un regard féministe en alphabétisation. Dans S. Bourdon (dir) L'éducation des adultes, entre biologique et curriculaire. *Revue Éducation et Francophonie*, XXXVIII (1).
- Utzschneider, A. & Pruneau, D. (2010). Students' decision-making process during a sustainable development project. *The International Journal of Sustainable Development and Word Ecology*, 17 (1), 39-47.
- Vautour, C., Pruneau, D., Auzou, E., & Prévost, N. (2009). Les pratiques multiples d'adultes non diplômés pendant la résolution d'un problème environnemental. *La Revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes/ The Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 22 (1), 53-70.

Articles dans des actes de colloques

- Freiman, V. (2008). *Virtual Problem Solving Opportunities to Meet the Needs of the Net Generation: Knowledge Building, Knowledge Sharing and Being Part of the Community*. Séance thématique. In P. Liljedahl, S. Oesterle, and C. Bernèche (Eds.) *Proceedings/Actes de la Rencontre Annuelle 2008 du Groupe Canadien d'Étude en Didactique des Mathématiques*, pp. 85-94
- Freiman, V., Pruneau, D., Langis, J., Barbier, P.Y., Cormier, M., & Langis, M. (2010). *A Portrait on How Groups of Elementary Age Students in a French Language Minority Setting Pose an Environmental Problem*. In: B. Sriraman, V. Freiman (Eds). *Interdisciplinarity for the 21st century: Proceedings of the 3rd International Symposium on Mathematics and its Connections to Arts and Sciences (MACAS)*. Information Age Publishing. (sous presse)
- Grenon, V., Larose, F., Bourque, J., & Bédard, J. (2010). The impact of using pupils' daily social practices as well as computerized simulators as a teaching medium on motivation and knowledge construction regarding probabilities among high school pupils. In C. Reading (dir.), *Data and Context in Statistics Education: Towards an Evidence-based Society*. Proceedings of the 8th International Conference on Teaching Statistics. Armidale, Australia: University of New England.
- Larose, F., Bourque, J., & Freiman, V. (2010). The effect of contextualising probability education on differentiating the concepts of luck, chance, and probabilities among middle and high school pupils in Quebec. In C. Reading (dir.), *Data and Context in Statistics Education: Towards an Evidence-based Society*. Proceedings of the 8th International Conference on Teaching Statistics. Armidale, Australia: University of New England.
- Robichaud, L. (2010, sous presse). Visual arts and mathematics: Intertwining for a new conversation in education. In B. Sriraman & V. Freiman (Eds), *Interdisciplinarity for the 21st Century: Proceedings of the 3rd International Symposium on Mathematics and its Connections to Arts and Sciences, Moncton 2009*. Monograph 11 in *The Montana Mathematics Enthusiast Monographs in Mathematics Education*, Information Age Publishing, Charlotte, NC.
- Rowe, B. & Kenny, A. (2009). Attitudes des enseignants et des élèves face à l'apprentissage d'une langue seconde. Dans *Papers from the 32th annual meeting/Actes du 32e Colloque annuel. Atlantic Provinces Linguistic Association/Association de linguistique des provinces atlantiques* (Ed. dir., Hamel, M.-J., Milicevic, J. et Mopoho, R.). Université Dalhousie, Halifax, Nouvelle-Écosse (14 et 15 novembre 2008), p. 119-123.

Articles dans des revues professionnelles et autres publications

- Benimmas, A. Kamano, L. (2009). Comment les futurs enseignants perçoivent-ils l'intégration de l'élève immigrant à l'école francophone en milieu minoritaire au Nouveau-Brunswick ? "How Do Future Teachers Perceive the Integration of the Immigrant Student in French-Language Schools in a Minority Environment in New Brunswick?" *L'établissement international au Canada INSCAN*, 23(2), 6-9.
- Benimmas, A. Kamano, L. (2010). "How Do Future Teachers Perceive the Integration of the Immigrant Student in French-Language Schools in a Minority Environment in New Brunswick?" "Comment les futurs enseignants perçoivent-ils l'intégration de l'élève immigrant à l'école francophone en milieu minoritaire au Nouveau-Brunswick ? " *The Bridge / Le Pont*, 2(11), April / avril 2010). Le même article publié dans *INSCAN* a été reproduit dans *The Bridge/Le Pont*, bulletin d'information de Métropolis Canada (Citoyenneté et Immigration Canada) avec permission de *INSCAN* pour promotion.

Publications de nos membres

- Freiman, V., Martinovich, D., & Karadag, Z. (2009). Découvrir le potentiel éducatif du logiciel dynamique GeoGebra : communauté e collaboration et de partage. *Bulletin de l'Association Mathématique du Québec*, XLIX (4), 34-49.
- Mukamurera, J., Bourque, J., & Ntebutse, J. G. (2010). La situation d'insertion professionnelle chez les enseignants du primaire au Québec. *Vivre le primaire*, 23 (2), 36-39.
- Turnbull, M. et Cormier, M. (2009). Les sciences et la littératie en immersion tardive- une unité sur les volcans et séismes. *Journal de l'immersion*, 31 (2), 18-21.

Livres et chapitres de livres

- Bourque, J. (2009). L'utilisation de traces informatiques provoquées pour l'identification d'obstacles épistémologiques en mathématiques : Une contribution méthodologique. Dans F. Larose et A. Jaillet (dir.), *Le numérique dans l'enseignement et la formation. Analyses, traces et usages* (pp. 109-133). Paris, France : L'Harmattan.
- Benimmas, A. Kamano, L. et Boutouchent, F. (soumis). The Relationship between School and Immigrant Families in French-language Minority Communities in Moncton: Parents' Perceptions of their Children's Integration. In Tibe Bonifacio, G. and Drolet, J. (eds.). *Immigration and the Small City: Canadian Experiences and Perspectives*. UBC Press, 29 pages.
- Benimmas, A. et Lebrun, J. (2009). La représentation spatiale et l'espace géographique. In Lebrun, J. & Oliveira, A.A. *L'intervention éducative en sciences humaines au primaire : des fondements aux pratiques*. Montréal : ERPI.
- Comeau, N. Ouellet, E., Pruneau, D., Langis, M., Langis, J., & Vautour, C. (2009). *Artisans en adaptation. Guide pédagogique d'éducation aux changements climatiques en matière d'adaptation destiné à l'éducation des adultes*. Moncton, NB : Groupe de recherche Littoral et vie, Université de Moncton.
- Cormier, M. & Rivard, L. P. (sous presse). Enseignement des sciences en milieu minoritaire : un modèle culturel et langagier. Dans D. Mujawamariya (dir.) : *Enseignement des sciences en milieu francophone minoritaire. Hier et aujourd'hui : Quels espoirs pour demain*. Sudbury, ON : Éditions Prise de parole.
- Deschênes, C., Dubé, P., Lafortune, L., & Gaudet, J.d'A. (2010). Quel leadership pour les femmes en STIM ? Dans J. d'A. Gaudet et L. Lafortune (dir) *Les grands enjeux des femmes pour un développement durable*. Presses universitaires du Québec. Québec.
- Doyon, A., Pruneau, D., & Langis, J. (sous presse). *Accompagner des enseignants dans la construction de leur propre modèle d'enseignement aux changements climatiques*. Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Freiman, V. (2009). Mathematical E-nrichment : Problem-of-the-week model. In R. Leikin, A. Berman, & B. Koichu (Eds.) *Creativity in Mathematics and the Education of Gifted Students*. Rotterdam: Sense Publishing, pp. 367-382.
- Freiman, V. & Lirette-Pitre, N. (2009). Connected Giftedness: Mathematical Problem Solving by Means of a Web Technology: Case of the CASMI Project. In B. Sriraman, V. Freiman & N. Lirette-Pitre (Eds.), *Interdisciplinarity, Creativity, and Learning: Mathematics with Literature, Paradoxes, History, Technology, and Modeling*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Publications de nos membres

- Freiman, V. & Lirette-Pitre, N. (2009). Communauté virtuelle d'apprentissages scientifiques et mathématiques interactifs : pistes de recherches didactiques. In F. Larose & A. Jaillet (Eds.), *Le numérique dans l'enseignement et la formation. Analyses, traces et usages*. Paris: L'Harmattan.
- Freiman, V. & Lirette-Pitre, N. (2009). Un regard didactique critique sur une communauté virtuelle d'apprentissages scientifiques et mathématiques interactifs. Dans : F. Larose et A. Jaillet (dir.), *Le numérique dans l'enseignement et la formation. Analyses, traces et usages*. Paris : L'Harmattan, pp. 81-108.
- Gaudet, J.d'A. & Laforture, L. (2010). *Les grands enjeux des femmes pour un développement durable*. Les presses universitaires du Québec.
- Gaudet, J.d'A. & Lapointe, C. (2009). Les Acadiennes du Nouveau-Brunswick et l'éducation à l'aube d'un nouveau millénaire. Dans F. Sow (dir.) *La recherche féministe francophone : Langue, identités et enjeux*. Publié avec le concours du laboratoire SEDET de l'Université Paris-Diderot. Dakar, Sénégal.
- Lang, M. (accepté 2010). L'apport de la communauté de recherche philosophique à l'éducation à la citoyenneté : établir une relation dialectique entre le sujet et le sens commun grâce à la pensée critique. Dans M. Sasseville et M. Gagnon (dir.), *La communauté de recherche philosophique : applications et enjeux*. Québec : PUL.
- Laroche, A.M. & Gaudet, J.d'A. (2010). L'art dramatique au service de la promotion des sciences, technologies, ingénierie et mathématiques (STIM). Dans J. d'A. Gaudet et L. Lafortune (dir.) *Les grands enjeux des femmes pour un développement durable*. Presses universitaires du Québec, Québec.
- Leblanc, M. & Vienneau, R. (2010). Modèle de livraison des services en adaptation scolaire dans le contexte de l'inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick francophone. Dans N. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de services pour favoriser l'intégration scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 161-188.
- Nolin, D. (accepté 2010). Histoire de reliance. Dans L. Gomez et D. Léger (Dir.) *Histoires de corps, âme et esprit : de la blessure à la reliance*. Paris : L'Harmattan. 10 p.
- Nolin, D. & G. Dubé (2009). L'estime de soi chez les jeunes adultes en formation. Dans M. Lany-Bayle (Dir.) *Chemins de formation au fil du temps* (13). 14 p.
- Pruneau, D., Khattabi, A., Langis, J., & Vautour, C. (2009). Educating and communicating about climate change: Challenges and possibilities. In W. Leal Filho (Ed.), *Sustainability at Universities. Opportunities, challenges and trends*, pp 257-272.
- Richard, J.-F. (2010). Student-involved formative assessment as a cornerstone to the construction of game performance. In Butler, J. & Griffin, L.L. *More Teaching Games for Understanding: Moving Globally*. Champaign, Il: Human Kinetics.
- Rivard, L. P. & Cormier, M. (sous presse). La lecture dans les cours de sciences au secondaire. Bien préparer nos élèves pour demain. Dans D. Mujawamariya, *Enseignement des sciences en milieu francophone minoritaire. Hier et aujourd'hui : Quels espoirs pour demain*. Sudbury, ON: Éditions Prise de parole.
- Sriraman, B., Freiman, V., & Lirette-Pitre, N. (Eds.). (2009). *Interdisciplinarity, Creativity, and Learning Mathematics with Literature, Paradoxes, History, technology, and Modeling*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 247 pages.
- Therrien, J., Pruneau, D., Barbier, P.Y., Iancu, P., Langis, J. (2009). *L'affaire climat : outils pédagogiques sur les changements climatiques*. Saint- Louis-du-Ha!Ha!: Groupe Aster

Publications de nos membres

Œuvres de création

Robichaud, L. (Décembre 2009). Exposition solo du projet de création en arts visuels : *BLEUE* (thème de l'eau). Moncton : Galerie Georges Goguen.

Robichaud, L. (16 janvier au 23 février 2010). Exposition solo du projet de création en arts visuels : *Mémoires intimes d'une grande maison*. Ottawa, Ontario : Centre d'artistes Voix Visuelle.

Rapports de recherche

Beaudoin, M. R. (2010). *L'études du programme de reconnaissance des acquis expérimentiels des Collèges communautaires francophones du Nouveau-Brunswick*. Moncton, NB : Université de Moncton et Dieppe, NB : CCNB.

Benimmas, A. (2010). L'intégration des élèves immigrants, la relation école-familles immigrées et l'adhésion des immigrants à la mission de l'école francophone acadienne selon les perceptions des parents immigrants et des futurs enseignantes et enseignants. *Documents de recherche, Métropolis atlantique* (disponible à http://www.atlantic.metropolis.net/WorkingPapers/Benimmas_WP26.pdf), 55 pages.

Cormier, M. & Lowe, A. (2010). *Étude des mesures d'accueil et d'accompagnement et de l'implantation de différents modèles d'intervention en francisation*. Moncton, NB : Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE).

Demers, M. & Bourque, J. (2009). *Découverte d'une passion et d'une identité culturelle et linguistique: l'apport d'une salle multimédia*. Moncton, NB : Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE).

LeBlanc, S. R. (2010). *Que font-ils maintenant? Situation professionnelle des diplômées et diplômés de 2008 un an après la complétion des études de premier cycle*. Moncton, NB : Centre de recherche et de développement en éducation.

LeBlanc, S. R., Bourque, J., Albert, H., Morin, A., Savoie, L., & Roy, V. (2009). *Rapport d'évaluation du programme de Centres alternatifs L'Étoile du Nord (CAEN) du District Scolaire 5*. Moncton, NB : Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE).

Publications soumises

Barbier, P.Y., Freiman, V., Pruneau, D., & Langis, J. (soumis). Emerging patterns of learning about environment by Grade 3 schoolchildren solving local sedimentation problem. *Procedia. Social and Behavioral Science*.

Benchekroun, H. & Pruneau, D. (soumis). Les indicateurs que les jeunes utilisent pour repérer la présence de problèmes environnementaux dans leur milieu. *Vertigo*.

Lang, M. (Soumis). Recension pour la Revue des sciences de l'éducation. Meirieu, P. (2008). *Pédagogie: le devoir de résister (2^e édition)*. Paris, France: ESFéditeur.

Lirette-Pitre, N. (soumis). Éveiller l'intérêt pour les sciences chez les adolescentes : une intervention en milieu formelle. In L. Trudel, L. Dionne & G. Reis (Eds.), *Relations entre milieux éducatifs formels et informels pour développer l'éducation scientifique: perspectives canadiennes et internationales* Ottawa, Ontario: Presses de l'Université d'Ottawa.

Publications de nos membres

Melanson, S. & Cormier, M. (soumis). Représentations d'élèves du secondaire à l'égard des registres de langue vernaculaire, scolaire et scientifique. *Éducation francophone en milieu minoritaire*.

Nolin D. (soumis). *Le récit imaginaire : une souffrance dévoilée*. Collection du Cirp.

Utzschneider, A. & Pruneau, D. (soumis). La prise de décision en environnement: théorie et perspectives pédagogiques. *Revue des sciences de l'éducation*.

Utzschneider, A. & Pruneau, D. (soumis). Les décisions spontanées d'élèves de sixième année dans le contexte d'un projet de développement durable. *VertigO*.

Thèses

AuCoin, A (2009). *Pas plus spécial que nécessaire : Étude de l'historique, du cadre légal et du vécu de l'inclusion scolaire chez les acadiens et les Acadiennes de la Nouvelle-Écosse*. Thèse doctorale inédite, soumise à la Faculté des études supérieures et de la recherche, Université de Moncton, Moncton, N.-B. (127 pages).

Lang, M. (2010). *La pensée critique au cœur de l'éducation à la citoyenneté*. Thèse de doctorat. Université Laval.

Lirette-Pitre, N. (2009). *Évaluation d'une approche pédagogique respectant les façons d'apprendre des filles en sciences et en TIC en 9e année au Nouveau-Brunswick*. Thèse de doctorat, Ph.D., Université d'Ottawa, Ottawa.

Communications et expositions

AuCoin, A. (2009). *Inclusive practices in french Acadan Nova Scotia (Canada) schools : A success story!* Communication à la conférence internationale « Return to Salamanca: Confronting the Gap: Rights, Rhetoric, Reality, Global Conference on inclusive education », Salamanca, Espagne, 22 octobre 2009.

AuCoin, A. (2009). *Canadian Association for Community living*. Communication à l'intérieur du séminaire international (Espagne-Canada) « Research on inclusive practices : experiences, networks and projects », Université Jaume I, Castellon, Espagne, 26 octobre 2009.

AuCoin, A. (2009). *School laws and politics in relation to inclusive education*. Conférence publique de clôture offerte dans le cadre du séminaire international (Espagne-Canada) « Research on inclusive practices : experiences, networks and projects », Université Jaume I, Castellon, Espagne, 27 octobre 2009.

Barbier, P.Y. (2009). *Outline of An Espitemological Model of Cognitive Processes to Assist Doctoral Supervision and Foster Interdisciplinarity*, Communication à l'AERA, congrès San Diego, 13-17 avril 2009.

Barbier, P.Y, Pruneau, D., Freiman, V., Ouellet, E., & Langis, M. (2009). *The Development of Young Citizens' Sustainability Related Skills Workshop: Creative Problem Solving Approach to Environmental Education among a Third Grade Class: A River Sedimentation Case*. Atelier présenté au World Environmental Education Conference, Montréal: 10-14 mai 2009.

Barbier, P.Y., Pruneau, M., & Langis, J. (2009). *Unfolding Being-with-Environment through Creative problem Solving in Environemental Education*, Communication au 16^{ème} Congrès international sur l'apprentissage, Barcelone, Juillet 2009.

Publications de nos membres

- Barbier, P.Y., Rahey, C. (2010) *Accompagner la souffrance d'être de l'enfant autiste à l'école : vers la saisie de l'intentionnalité du geste pédagogique*. Colloque du CIRP : La souffrance à l'école, 3-5 mars, Montréal: UQAM.
- Benimmas, A., Bourque, J. et Boutouchent, F. (2009). L'intégration des jeunes immigrants et leurs parents en milieu francophone minoritaire à travers la participation citoyenne. Colloque du Réseau de la recherche sur la francophonie canadienne, 77e Congrès de l'Acfas, Ottawa, 11-15 mai 2009.
- Blanchard, S., Freiman, V., & Lirette-Pitre, N. (2010). *Strategies used by elementary schoolchildren solving robotics-based complex tasks: innovative potential of technology*. World Conference on Educational Sciences, Bahcesehir University, Istanbul, Turkey, février 4 au 8.
- Boudreau, L. & Gaudet, J.d'A. (2010). *Perceptions of French school administrators about their professional education for change leadership*. Euro-American Conference for Academic Disciplines, Multidisciplinary conference, La Baume, France.
- Bourque, J. (2010, mai). *Effectiveness of Profiling from a National Security Perspective*. Communication présentée sur invitation dans le cadre du colloque "National Security, Policing, and Human Rights" à la conférence annuelle de la Fondation canadienne des relations raciales, UQAM, Montréal, QC.
- Bourque, J., & Kamano, L. (2009, août). *Particularités culturelles et pratiques pédagogiques : défis et solutions*. Atelier animé dans le cadre de la formation Apprendre pour enseigner du SASE, Moncton, NB.
- Bourque, J., & Kamano, L. (2009, juin). *Particularités culturelles et pratiques pédagogiques : défis et solutions*. Atelier animé dans le cadre du colloque du Programme d'appui à la réussite du SASE, Moncton, NB.
- Cormier, M. (2009). Science teaching to Francophone minorities in Canada. : inquiry based science teaching combined with discourse enabling strategies. Communication présentée lors du colloque: History of Science and Technology : Resources and methods for Inquiry Based Science Teaching (IBST), tenu à Arras, France, le 2 juillet 2009.
- Cormier, M. et Pruneau, D. (2009). Poser un problème environnemental, description de l'usage de la langue chez des élèves de troisième année. Communication présentée lors du congrès de la Société canadienne pour l'étude de l'éducation : Regroupement pour l'étude de l'éducation francophone en milieu minoritaire (ACE_RF) à Ottawa, le 23 mai 2009.
- Freiman, V., Barbier, P.Y., Pruneau, D., & Langis, J. (2010). *Emerging Patterns of Learning About Environment By Grade 3 Schoolchildren Solving Local Sedimentation Problem*. Communication présentée à Word Conference of Educational Sciences, Istanbul, 3-7 février, 2010.
- Freiman, V., Beauchamp, J., Blain, S., Lirette-Pitre, N., & Fournier, H. (2010). *Does one-to-one access to laptops improve learning: Lessons from New Brunswick's individual laptop school initiative*. World Conference on Educational Sciences, Bahcesehir University, Istanbul, Turkey, février 4 au 8.
- Freiman, V., Blanchard, S., & Lirette-Pitre, N. (2010). *Perceptions of middle school children about mathematical connections in a robotic-based learning task*. Conference on Educational Interfaces between Mathematics and Industry, Lisbon, Portugal, octobre 11 au 15.

- Gaudet, J.d'A. (2010) *La pédagogie a-t-elle un sexe ?* Colloque sur l'enseignement universitaire en génie correspond-il aux modes d'apprentissage des étudiantes ? 78^e Congrès de l'ACFAS. Université de Montréal. Qc.
- Kenny, A. (2009). *Guide de survie pour les nouveaux enseignants*, ateliers présentés dans le cadre de *La conférence annuelle de l'Association des Enseignants Acadiens*, Dartmouth, Nouvelle-Écosse, 23 octobre 2009.
- Kenny, A. & Rowe, B. (2009). *Les stages consécutifs en fin de formation initiale et le développement de compétences professionnelles : avantages et défis*. Symposium FLS : Évaluation, réussite et progrès dans l'enseignement des langues officielles au Canada. Université Carleton, Ottawa, Ontario.
- Larose, F., Bourque, J., Bédard, J., & Couturier, Y. (2010, mai). *Le rapport aux fonctions de socialisation, d'instruction et de qualification de l'élève chez les enseignantes et les enseignants québécois du primaire. Bilan d'enquête*. Montréal : Université de Montréal. Communication présentée le 11 mai 2010 dans le cadre du colloque # 506 « Les pratiques d'enseignement au regard des missions de l'école québécoise: tension entre instruction et socialisation, quelle place pour la qualification?» au 78^e congrès de l'ACFAS.
- Léger, M. (2010, mars). *Effet pédagogique des télévoteurs*. Rencontres Acadie-Québec, Bathurst, NB.
- Lowe, A. (2009, juin). *Cross Canada Check-Up : State of Music Education in New Brunswick*. Communication présentée au Pan-Canadian Symposium III in Music Education, Victoria, British Columbia.
- Lowe, A. (2009, juin). *The role of music education in the transmission of culture in a francophone minority environment*. Communication présentée au Pan-Canadian Symposium III in Music Education, Victoria, British Columbia.
- Lowe, A. & Richard, M. (2009, mai). *Éducation à la culture par le biais de la musique et des arts plastiques en milieu francophone minoritaire*. Communication présentée aux Journées francophones de recherche en éducation musicale (JFREM), Ottawa, Ontario.
- Melanson, S. & Cormier, M. (2009). Représentations d'élèves du secondaire à l'égard de divers registres de langue : registre vernaculaire, registre scolaire et registre scientifique. Communication présentée lors du congrès de la Société canadienne pour l'étude de l'éducation : Regroupement pour l'étude de l'éducation francophone en milieu minoritaire (ACE_RF) à Ottawa, le 23 mai 2009.
- Nolin, D. (2010). *Développer une méthodologie de recherche en santé mentale adaptée au milieu rural*. Allocution présentée au Congrès de l'ACFAS, Université de Montréal.
- Nolin, D. (2010). *Le récit imaginaire : une souffrance dévoilée*. Allocution présentée au Colloque du Cercle interdisciplinaire de recherches phénoménologiques (CIRP), Université du Québec à Montréal.
- Pruneau, D. (2010). Perceptions des enfants au sujet de leur environnement et des nuisances à leur santé. *Café scientifique: La santé des enfants et l'environnement*. Moncton, mars 2010.

Publications de nos membres

- Pruneau, D., Barbier, P.Y., Freiman, V., Langis, J., Baribeau, T., Dacres, A. & Liboiron, L. (2009). *Creative Strategies that Help Students Pose and Solve Environmental Problems*. Communication présentée au World Environmental Education Conference, Montréal: 10-14 mai 2009.
- Pruneau, D., Barbier, P.Y., D., Freiman, V. & Langis, J. (2009). *The Development of Young Citizens' Sustainability related Skills*, Atelier au 5^{ième} Congrès mondial sur l'éducation environnementale, Montréal, mai 2009.
- Pruneau, D., Langis, J., Iancu, P., & Vautour, C. (2009). Challenges and successes in climate change education. *World Environmental Education Congress*, Montréal, mai 2009.
- Pruneau, D. & Utschneider, A. (2010). Involving Citizens in Sustainable Urban Development. *Atelier Subdivision Development in New Brunswick*. Moncton, mai 2010.
- Robichaud, L. (Mai 2009). *Visual Arts and Mathematics: An Impressionist tale / Arts visuels et mathématiques: Histoire racontée à la manière des impressionnistes*. Communication dans le cadre du Symposium MACAS3, 21-23 mai 2009.
- Therrien, J. & Pruneau, D. (2009) L'éducation relative à l'environnement. Définition, objectifs et projets canadiens. *Présentation à l'Université de Nador*, Nador, Maroc, octobre 2009.
- Vienneau, R. (2009). *Portrait du Nouveau-Brunswick francophone*. Communication à l'intérieur d'un séminaire international sur l'inclusion scolaire (Canada, États-Unis et Suisse) « Que peut-on apprendre de l'expérience des autres ? Échanges, réflexions et discussions », organisé par la Chaire de recherche Normand-Maurice de l'Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières (Québec), 26 et 27 août 2009 et Université de Moncton, Moncton (N.-B.) le 31 août (suite).
- Vienneau, R. (2009). *Confronting the gap. When education laws and teaching practices meet: best practices in inclusive education in New Brunswick*. Communication à la conférence internationale « Return to Salamanca: Confronting the Gap: Rights, Rhetoric, Reality, Global Conference on inclusive education », Salamanca, Espagne, 22 octobre 2009.
- Vienneau, R. (2009). Classroom teachers, method and resource teachers and teachers's assistants training for inclusive schools in New Brunswick. Communication à l'intérieur du séminaire international (Espagne-Canada) « Research on inclusive practices : experiences, networks and projects », Université Jaume I, Castellon, Espagne, 26 octobre 2009.
- Vienneau, R. (2009). From mainstreaming to full inclusion : Toward a real pedagogy of inclusion. Conférence publique de clôture offerte dans le cadre du séminaire international (Espagne-Canada) « Research on inclusive practices : experiences, networks and projects », Université Jaume I, Castellon, Espagne, 27 octobre 2009.
- Vienneau, R. (2010). *Effets de l'inclusion scolaire et modèle néo-brunswickois des services à l'intention des jeunes en difficulté de comportements*. Communication au Congrès du Comité québécois des jeunes en difficulté de comportement (CQJDC), Université Laval, 14 mai 2010.

Causeries-midi du CRDE

Le mardi 23 novembre 2010

11h30 à 12h30, au local B-125

Influence des télévotants sur le résultat scolaire : une méta-analyse

Par Michel Léger, Jimmy Bourque et Jean-François Richard

Description de la causerie :

Cette contribution s'inscrit dans une continuation de recherches sur les effets pédagogiques des technologies de l'information et de la communication (TIC). Une recension par procédure méta-analytique est entreprise afin d'examiner la relation entre l'utilisation des télévotants en grands groupes et le rendement des étudiants. Après avoir recensé les écrits empiriques traitant le résultat scolaire comme variable dépendante de l'utilisation des télévotants, nous n'avons retenu que les études exploitant un devis méthodologique expérimental ou quasi expérimental. La méta-analyse, incluant 17 groupes de données provenant de huit articles scientifiques retenus, indique qu'il existe une relation positive entre l'utilisation des télévotants et le résultat scolaire ($g = 0,463$).

Le mardi 30 novembre 2010

11h15 à 12h15, au local B-125

Le GACÉF, un nouveau leadership communauté-école-gouvernement

Par Gilberte Godin

Description de la causerie :

LE GACÉF est le Groupe d'action de la Commission pour l'école francophone. Ce groupe mobilise les acteurs clés de la société acadienne et francophone qui s'intéressent au développement de la communauté francophone par l'éducation. Il combine dans un esprit partenarial des membres de la Fédération des conseils d'éducation, du ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, des districts scolaires, de l'Association des directions d'écoles, de l'Association francophone des parents, de l'Association des enseignants et des enseignantes du NB, de la Fédération d'alphabétisation du NB, de la Fédération des jeunes francophones du NB, de l'Association acadienne des artistes professionnels du NB, de la SANB, de l'Université de Moncton et du Réseau d'appui à l'intégration des ayants droit.

Comme son titre l'indique, le GACÉF est le groupe chargé d'assurer les suivis à la Commission sur l'éducation francophone au Nouveau-Brunswick.

Le GACÉF est aussi chargé de l'orientation de la politique d'aménagement linguistique et culturel qui est en chantier et de la supervision de nombreux projets qui sont en cours dans les écoles et dans la communauté grâce aux fonds du Programme des langues officielles en éducation.

Un questionnaire sur l'évaluation du processus en place et sur l'apport de la recherche aura lieu durant la période de questions.

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

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

Stefanie Renée LeBlanc (Stefanie.Renee.LeBlanc@umoncton.ca), chercheure

Natasha Prévost (Natasha.Prevost@umoncton.ca), chercheure

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