

L'ÉDUCATION POUR UNE PERSPECTIVE MONDIALE : UN DÉFI À RELEVER DU NIVEAU PRÉSCOLAIRE JUSQU'À L'UNIVERSITÉ

par Catalina Ferrer, Groupe de recherche sur l'éducation pour une perspective mondiale (GREPM)

À l'aube du XXI^e siècle, l'humanité fait face à une crise aux multiples facettes caractérisée essentiellement par la violation des droits des personnes et des peuples. En effet, le modèle socio-économique et politique mondial est à l'origine, d'une part, de la militarisation de la planète et de la prolifération des conflits armés. D'autre part, il a provoqué la misère d'une grande partie de l'humanité et la surconsommation d'une minorité privilégiée tout en

détruisant l'équilibre de la nature. Devant l'ampleur de la crise, une conscience universelle se développe et des actions solidaires s'organisent à la recherche d'un monde plus humain et juste.

Le mouvement d'éducation pour une perspective mondiale, qui constitue l'objet du présent article, fait partie de ce nouveau paradigme. Il invite enfants, jeunes et adultes à cheminer ensemble

dans le processus de construction d'une société de paix et de justice fondée sur l'épanouissement de l'individu, le respect des droits des personnes et des peuples, la protection de l'environnement et la compréhension et la solidarité internationales.

Le Groupe de recherche sur l'éducation pour une perspective mondiale (GREPM) de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton, anciennement nommé le Groupe de recherche sur l'éducation pour les droits humains (GREDH), cherche à relever ce défi. Il mène ainsi divers projets de recherche et de développement sur l'éducation pour une perspective mondiale à tous les niveaux de l'enseignement : préscolaire, scolaire et universitaire. Avant de décrire sommairement ces projets, nous présentons les grandes lignes de l'approche de l'éducation pour une perspective mondiale.

L'éducation pour une perspective mondiale

Précisons d'abord que le concept récent de l'éducation pour une perspective mondiale cherche à englober les divers mouvements éducatifs qui sont nés tout particulièrement depuis la Seconde Guerre mondiale en vue d'humaniser la société et l'école. Il s'agit de l'éducation pour les droits humains

SOMMAIRE

L'éducation pour une perspective mondiale : un défi à relever du niveau préscolaire jusqu'à l'université	1
Conditions de réalisation de la recherche en éducation en milieu universitaire	2
Groupe de recherche en orientation professionnelle (GROP)	7
Groupe de recherche sur la vitalité de la langue et de la culture (ViLeC).....	9
Projet Entrepreneurship Project (PEP)	10
Vérification d'un modèle de validation de la formation	12
Projet Description internationale des enseignements et des performances en matière d'écrit (DIEPE)	14
Projet sur les écoles exemplaires	16
Sommaires de thèses de doctorat et de thèses de maîtrise	17

(suite à la page 4)

CONDITIONS DE RÉALISATION DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION EN MILIEU UNIVERSITAIRE

par Réal Allard, directeur du CRDE

Dans l'info CRDE publié en avril 1993, nous écrivions que la recherche et le développement en éducation pouvaient contribuer à relever des défis importants dans cette science, pourvu que certaines conditions essentielles fussent satisfaites. La préoccupation de mieux connaître ces conditions avait incité le CRDE à organiser en 1991 et 1992 des colloques lors desquels on avait surtout traité de deux conditions : l'établissement de priorités de recherche qui tiennent compte des réalités du milieu scolaire (voir Allard, 1992 et Allard et Essiembre, 1992) et la diffusion des résultats de la recherche et du développement en éducation de telle sorte qu'ils nourrissent tant la réflexion que la pratique elle-même (voir Allard, 1993 et Allard et Essiembre, 1994).

À une époque de restrictions budgétaires et d'austérité, il devient impératif de réfléchir avec application sur l'ensemble des conditions de réalisation de la recherche, et plus particulièrement à celles liées directement aux conditions universitaires, structurelles ou autres, telles qu'elles se présentent dans les facultés des sciences de l'éducation. C'est de ces dernières, discutées dans un rapport du Comité aviseur de l'Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation (ADEREQ), qu'il sera plus spécifiquement question ici. Les conditions mentionnées dans le rapport *Avis sur les conditions de réalisation de recherche dans les facultés et départements des sciences de l'éducation des universités québécoises* ainsi que la majorité des recommandations formulées sont, à notre avis, fort pertinentes pour susciter

une réflexion approfondie sur les conditions de réalisation de recherche en éducation à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton.

Les auteurs du rapport énumèrent trois composantes auxquelles ils relient les conditions de réalisation de la recherche en éducation en milieu universitaire. Ces composantes sont : la recherche dans la tâche du professeur et de la professeure, la formation des étudiants et des étudiantes à la recherche, et les ressources mises à la disposition des chercheuses et des chercheurs. Nous résumons ci-dessous quelques-uns de leurs propos par rapport à chacune des composantes.

En ce qui concerne la première composante, la recherche dans la tâche du professeur et de la professeure, les auteurs du rapport s'accordent pour dire que la recherche a « un statut ambigu et paradoxal dans la tâche du professeur en sciences de l'éducation ». Cela serait dû, d'une part, à leur importante mission de formation dans les facultés et, d'autre part, au fait que ces facultés « n'acquerront et ne maintiendront leur statut d'institution universitaire et leur légitimité à l'intérieur des universités auxquelles elles sont rattachées qu'à travers une intense activité de recherche et une production conséquente ». D'où l'importance des conditions suivantes :

- 1- Que le statut de la recherche dans les fonctions du professorat soit défini;
- 2- Que le statut, le rôle et la mission de la recherche pour la faculté et ses départements soient été précisés.

Par ailleurs, puisque l'activité de recherche universitaire « revêt un caractère obligatoire au moins dans la

perspective de l'avancement de la carrière », il faut

- 3- Que l'université trouve « la manière de canaliser le dynamisme individuel vers son propre intérêt en ce qui concerne la recherche » et mette à la disposition du corps professoral un minimum de ressources et de mesures incitatives permettant de mieux accomplir ce qu'elle juge important.

Deuxièmement, par rapport à la composante formation des étudiants et des étudiantes à la recherche, et dans la perspective de la création d'une relève de spécialistes de la recherche en éducation, il est important

- 1- Que la formation générale à la recherche soit de qualité et qu'elle soit faite « dans le cadre de la scolarité proprement dite, c'est-à-dire au début du cycle des études avancées, avant le début de production du mémoire ou de la thèse »;
- 2- Que les travaux de recherche (thèses et mémoires) des étudiantes et des étudiants soient mieux intégrés aux projets de recherche en cours des chercheuses et des chercheurs;
- 3- Que la propriété intellectuelle des produits de la recherche et du développement en éducation soient respectée.

Enfin, en ce qui concerne la troisième composante, les ressources mises à la disposition des chercheuses et des chercheurs, puisque la recherche est la seule des trois tâches (enseignement, recherche, services à la collectivité) « à devoir s'autofinancer, s'autoressourcer et s'autogérer » et qu'à ce titre elle est « de loin, l'activité la plus démunie de ressources parmi les composantes de la tâche du professeur et de la professeure », il est important

Conditions de réalisation de la recherche en éducation en milieu universitaire

(suite de la page 2)

- 1- Que le financement des activités de recherche et de développement soit suffisant non seulement pour « des objectifs de pertinence sociale trop souvent restreints aux priorités gouvernementales », mais aussi pour « la recherche libre, non orientée, non appliquée et plus fondamentale »;
- 2- Que les critères d'attribution des subventions soient adaptés au contexte particulier des sciences humaines;
- 3- Qu'il y ait formation continue en recherche afin de maintenir la sensibilité à de nouvelles problématiques de recherche et l'ouverture à de nouvelles pratiques ou méthodes de recherche;
- 4- Qu'il y ait infrastructure d'appui à la recherche en éducation, vu l'importance de l'accès à un « ensemble minimal de ressources de base qu'il est possible et avantageux de mettre en commun, à la disposition de l'activité de recherche et des chercheurs (...), d'une manière durable et statutaire ».

Voilà donc un aperçu de quelques-unes des conditions jugées nécessaires à la recherche en éducation par les auteurs du document. La lecture intégrale du rapport du Comité de l'ADEREQ constituerait, estimons-nous, un élément valable dans la réflexion de quiconque croit en l'importance de la contribution de la recherche et du développement en éducation. Mais dans quelle mesure ces conditions sont-elles remplies dans notre Faculté? S'il est vrai qu'en créant le CRDE, la Faculté s'est dotée d'une infrastructure de recherche en éducation qui joue un rôle de plus en plus significatif par rapport à la recherche et au développement en éducation dans notre milieu, il est tout aussi vrai que

cette infrastructure ne saurait à elle seule satisfaire à toutes les conditions nécessaires à la réalisation de la recherche en éducation à la Faculté. En tout temps, et plus particulièrement en période de restrictions budgétaires comme celle que nous connaissons actuellement et qui semble devoir se prolonger, il est important que le corps professoral en entier ainsi que les étudiants et les étudiantes des études avancées en éducation s'engagent par rapport à la mise en place de ces conditions.

Pour sa part, le CRDE se propose de poursuivre ses objectifs de manière à contribuer à la formation en recherche, à offrir son soutien en matière de recherche et de développement à toutes les personnes qui, seules ou dans des équipes, se consacrent à la recherche et au développement à la Faculté et, finalement, à participer à l'effort d'intégration des étudiantes et des étudiants à des projets de recherche. Quant aux activités de formation, signalons, à titre d'illustration, que le CRDE a cette année apporté son concours à la formation générale à la

Atelier sur la recherche qualitative



La photo nous fait voir, de gauche à droite, Réal Allard, directeur du CRDE; Louise Guilbert, professeure à l'Université Laval et animatrice de l'atelier qui eut lieu les 18 et 19 novembre 1994; Diane Pruneau, professeure à la Faculté des sciences de l'éducation; et Carole Essiembre, agente de recherche au CRDE. Plus de 40 personnes, membres du corps professoral et du corps étudiant, ont participé à cet atelier. L'atelier abordait divers thèmes : 1) les types de recherche qualitative et les divers modes de collecte des données; 2) une technique d'analyse de contenu sans catégories a priori; 3) est-ce que les recherches qualitatives respectent les critères d'une recherche scientifique? et 4) quelles sont les différences entre recherche qualitative et quantitative? L'atelier s'est terminé par une session de discussion et de consultation sur place de divers documents d'appoint touchant la recherche qualitative.

Conditions de réalisation de la recherche en éducation en milieu universitaire

(suite de la page 3)

recherche d'étudiantes et d'étudiants à la maîtrise et à la formation continue en recherche du corps professoral en organisant un atelier sur la recherche qualitative animé par la professeure Louise Guilbert de l'Université Laval (voir la photo ci-dessous). Grâce au succès de cette initiative, une deuxième activité sur la recherche qualitative est en préparation. Dans le cadre des activités de perfectionnement de la Faculté portant sur sa nouvelle mission et la pédagogie actualisante, le CRDE collabore à l'organisation des conférences et des ateliers afin d'assurer que les contributions de la recherche y soient mises en valeur. Enfin, quant à ses activités de diffusion, le CRDE a mis sur pied un comité chargé de valoriser en les diffusant les réalisations en recherche des étudiants et des étudiantes à la maîtrise. En somme, le CRDE compte poursuivre ses activités en cette matière tout en participant avec le milieu à la réflexion et à l'amélioration des conditions de recherche à la Faculté.

Références

- Allard, R. et Essiembre, C. (Éds.). (1992). *Le rôle de la recherche en éducation chez les francophones des Maritimes : Actes du colloque*. Moncton, NB : Centre de recherche et de développement en éducation, Université de Moncton.
- Allard, R. et Essiembre, C. (Éds.). (1994). *Diffusion de la recherche et excellence en éducation chez les francophones des Maritimes : Actes du colloque*. Moncton, NB : Centre de recherche et de développement en éducation, Université de Moncton.
- Allard, R. (1992, février). Priorités de recherche en éducation. *info CRDE* (p. 1-3).
- Allard, R. (1993, avril). Rôle du CRDE face aux défis actuels en éducation. *info CRDE* (p. 1-3).
- Comité adviseur de l'ADEREQ. (1992). *Avis sur les conditions de réalisation de recherche dans les facultés et départements des sciences de l'éducation des universités québécoises*. Rapport préparé pour l'Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation.

L'éducation pour une perspective mondiale : un défi à relever du niveau préscolaire jusqu'à l'université

(suite de la page 1)

et la démocratie participative; l'éducation pour la paix et la résolution non violente des conflits; l'éducation interculturelle; l'éducation pour l'environnement et le développement équitable des pays du Sud et du Nord; l'éducation pour la compréhension et la solidarité internationales. Bien que l'approche de l'éducation pour une perspective mondiale ait un caractère universel quant aux objectifs poursuivis, elle requiert une adaptation à chaque contexte socioculturel. En effet, la façon de concevoir des notions telles que les droits humains n'est pas universelle, comme on a tendance à l'affirmer en Occident. Elle est plutôt déterminée par la culture et l'idéologie. La recherche locale devient ainsi une nécessité inhérente à une mise en application respectueuse des différences socioculturelles.

Cette approche globale, telle que nous la concevons (Ferrer et Gamble, 1992), tient compte, à la fois, des dimensions intrapersonnelle, interpersonnelle et sociale. Signalons brièvement que la *dimension intrapersonnelle* comprend la démarche intérieure visant la connaissance et

l'affirmation de soi ainsi que le plein développement de ses possibilités. Ce processus de croissance intérieure est envisagé sous deux aspects : premièrement, le développement des forces constructives de l'être humain, et deuxièmement, l'abandon des stéréotypes, des préjugés et des modèles d'autoritarisme intériorisés qui agissent souvent au niveau inconscient. Il ne saurait suffire de s'engager dans une cause importante comme celle du respect des droits humains. Si l'action ne s'accompagne pas d'un processus intérieur de libération des schémas de domination si fortement ancrés dans l'imaginaire collectif, les résultats obtenus risquent de s'écarter des objectifs visés.

La *dimension interpersonnelle* comprend la création de rapports égalitaires de respect mutuel et de valorisation des façons diverses d'être et de penser. Ce processus nécessite, sur le plan des structures sociales, la démocratisation des institutions. Dans le cas du système éducatif, il s'agit de favoriser la participation active et responsable de chaque personne (adulte, enfant, jeune) aux décisions qui la

concernent. Cela implique qu'il faut favoriser le pluralisme, la diversité, l'égalité des chances, la coopération et la résolution non violente des conflits, accorder la parole aux jeunes et leur reconnaître, entre autres, le droit de participer à l'élaboration des règles de vie. Il faut également voir à ce qu'un processus de dialogue existe véritablement entre le corps enseignant, la direction et les élèves.

La *dimension sociale* comprend l'engagement dans le projet de société de paix et de justice que l'on cherche à construire. Ce processus implique la prise de conscience critique de la réalité mondiale afin de permettre l'appréciation des richesses humaines et la compréhension des principaux problèmes sociaux, de leurs causes ainsi que des pistes de solution possibles. La solidarité locale, nationale et internationale devient pierre angulaire. L'invitation faite est à « *Penser globalement et agir localement* ».

En somme, l'éducation pour une perspective mondiale n'est pas seulement une étude théorique, un contenu à apprendre, mais le développement d'une culture des droits (suite à la page 5)

L'éducation pour une perspective mondiale : un défi à relever du niveau préscolaire jusqu'à l'université

(suite de la page 4)

humains et de paix qui doit se traduire dans le quotidien. Les objectifs qu'elle poursuit s'adressent autant aux personnes qui enseignent qu'à celles qui apprennent. Paulo Freire (1983) a bien décrit l'enrichissement mutuel qui naît du dialogue :

L'éducateur n'est plus celui qui simplement éduque, mais celui qui, en même temps qu'il éduque est éduqué dans le dialogue avec l'élève. Ce dernier en même temps qu'il est éduqué est aussi éducateur. Tous deux deviennent sujets dans le processus où ils progressent ensemble. (p. 62)

Les projets de recherche et de développement du GREPM

a) Au niveau universitaire

La mise en application de l'éducation pour une perspective mondiale requiert un personnel formé et désireux de s'engager dans ce processus de croissance personnelle et de participation sociale sur les plans local et international. L'UNESCO (1969) a souligné clairement cette nécessité :

Quel que soit le soin apporté à mettre l'accent sur les droits de l'Homme dans l'élaboration des programmes scolaires, les résultats obtenus seront minces si cet enseignement est confié à des maîtres qui n'ont ni la conviction ni la formation nécessaires. La formation des enseignants devrait donc logiquement être le point de départ de toute réflexion sur les mesures à prendre pour promouvoir l'enseignement sur les droits de l'Homme... Quelle que soit sa spécialisation, un maître ne peut jouer un rôle efficace s'il fait abstraction des questions relatives aux droits de l'Homme dans ses rapports avec ses élèves et ses collègues, pas plus qu'il ne peut passer sous silence dans son enseignement les problèmes posés par les droits de l'Homme. (p. 30)

Dès lors, l'éducation pour une perspective mondiale exige que les facultés des sciences de l'éducation assurent la formation de professionnels compétents capables de mettre en application cette approche planétaire qui, directement liée au contexte socioculturel, s'enracine dans le quotidien.

C'est le défi que cherche à relever le GREPM par les projets qu'il entreprend depuis plusieurs années à la Faculté des sciences de l'éducation au plan de l'enseignement, de la recherche et des services à la collectivité. Signalons à titre d'illustration les projets suivants.

Le GREPM a participé à l'élaboration de la mission que la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton vient de se donner dans le cadre de la restructuration de ses programmes. Cette mission exprime la volonté d'éduquer dans une perspective mondiale.

Par ses activités de formation, de recherche, de développement et de service à la collectivité, la Faculté a la mission de contribuer à l'excellence des interventions éducatives, à l'approfondissement des connaissances en éducation et à la réalisation d'un projet de société visant un monde de paix, de justice et de solidarité. (Faculté des sciences de l'éducation, 1993, p. 5)

Dans le domaine de la recherche et de l'enseignement, le GREPM élabore et expérimente actuellement un modèle d'intégration de l'éducation pour une perspective mondiale dans les cours de formation à la Faculté. Ce modèle vise essentiellement la recherche des nouvelles méthodologies susceptibles de favoriser l'atteinte des objectifs visés pour chaque étudiant et étudiante ainsi que la contribution au développement d'une culture des droits humains et de

paix à la Faculté. Le processus entamé comprend, d'une part, l'intégration de cette thématique dans plusieurs cours du baccalauréat et, d'autre part, la création d'un cours sur le sujet. Ce cours à caractère interdisciplinaire intitulé *Éducation pour une perspective mondiale* est obligatoire depuis l'automne 1994 pour tous les programmes du premier cycle de la Faculté.

Parallèlement au travail réalisé dans le cadre formel des cours, le GREPM est à l'origine de la création du *Comité facultaire d'éducation planétaire* composé de membres du corps professoral et de la population étudiante. Ce comité, co dirigé cette année par la professeure Joan Gamble et l'étudiante Suzon LeBouthillier, vise à sensibiliser l'ensemble de la Faculté à la problématique de l'éducation pour une perspective mondiale et à susciter la participation active de la population étudiante dans ce domaine. Parmi les activités organisées, on note, entre autres, des conférences et des tables rondes, des activités d'information à la radio étudiante, un babillard, des kiosques d'information et des publications dans les journaux de l'Université. Un accent particulier est mis dans l'organisation de projets ayant trait à la protection de l'environnement, dont un projet de recyclage réalisé en collaboration avec le groupe *Écoversité* de l'Université.

Les projets du GREPM sont animés par le souci d'établir une collaboration locale, nationale et internationale entre la Faculté et le milieu. Signalons qu'au plan international, Catalina Ferrer, responsable du GREPM, a présenté plusieurs conférences récemment sur le sujet, l'une d'elles à l'*Université d'été*, organisée à Strasbourg par l'Institut des droits humains de Strasbourg et la Commission des droits de la personne

L'éducation pour une perspective mondiale : un défi à relever du niveau préscolaire jusqu'à l'université

(suite de la page 5)

du Québec. Une autre conférence a été présentée au *Colloque sur les droits humains et la démocratie* tenu à l'Université Autonome du Mexique.

Sur le plan national, le GREPM participe, avec quatre universités du Québec, au projet interuniversitaire francophone subventionné par l'ACDI. Il vise l'intégration de l'éducation pour une perspective mondiale dans la formation initiale des enseignantes et des enseignants au pays. De nombreuses conférences sur le sujet ont été également présentées par Catalina Ferrer dans des villes canadiennes, dont plusieurs au Québec en collaboration avec le Centre d'éducation interculturelle du Québec (CEICI).

b) Au niveau préscolaire et scolaire

Depuis nombre d'années, le GREPM travaille en collaboration avec le système éducatif du Nouveau-Brunswick [Ministère de l'Éducation et Association des enseignantes et des enseignants du Nouveau-Brunswick (AEFNB)]. À titre d'illustration, signalons, d'une part, que de nombreuses conférences ont été présentées par les membres du GREPM dans le cadre de colloques et de journées de perfectionnement du corps enseignant. D'autre part, les membres ont élaboré les trois documents suivants :

1. Le *Programme d'éducation préscolaire* du Nouveau-Brunswick publié en 1989 par le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick. Il a été réalisé par Catalina Ferrer, Joan Gamble et Bernadette Reboursin-Didier du GREPM en collaboration avec le comité des programmes du Ministère sous la responsabilité de Donald Albert. Ce programme, légèrement modifié sous la responsabilité de Cécile Ouellet et

de Laurida Brun, est devenu le programme officiel inauguré en juin 1991. Il a été évalué à la demande du GREPM en 1989 par la Commission canadienne pour l'UNESCO, qui l'a appuyé en disant qu'il souscrit à la recommandation de l'UNESCO sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits humains.

2. Le guide pédagogique *Vers un nouveau paradigme* visant la création des nouveaux rapports femmes-hommes a été réalisé à la demande de l'AEFNB sous la responsabilité de Nicole Dupéré. En plus d'avoir été distribué dans les écoles francophones de la province, le guide a été adopté par les écoles françaises de l'Ontario en 1987 (LeBlanc-Rainville et Ferrer, 1987).
3. Le *Guide pédagogique d'insertion des droits de la personne dans les programmes scolaires de la maternelle à la douzième année des provinces Maritimes* a été réalisé à la demande de la Fondation d'éducation des provinces Maritimes, organisme regroupant les trois ministères de l'Éducation des Maritimes. Le guide est actuellement au stade de l'expérimentation et il sera mis en application en septembre 1995 (Ferrer, Gamble et LeBlanc-Rainville, en expérimentation).

Ces documents destinés au système éducatif ont une double vocation puisqu'ils sont au programme de certains cours à la Faculté afin de favoriser le resserrement du lien entre théorie et pratique, formation universitaire et réalité du milieu scolaire.

Finalement, pour mieux répondre aux besoins de la formation initiale dans ce domaine et de perfectionnement du

personnel enseignant de la province, le GREPM a mis sur pied un Centre de documentation sur l'éducation pour une perspective mondiale. Tout récemment, une entente de collaboration vient d'être signée avec le Projet d'éducation à la solidarité internationale (PÉSI- projet de l'ACDI, du ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick et de l'AEFNB) grâce à laquelle les documents du PÉSI ont été intégrés au Centre de documentation de la Faculté. Ce type de projet permet de renforcer les liens entre la Faculté et le système scolaire dans la promotion de l'éducation pour une perspective mondiale.

En guise de conclusion

Bien qu'on ne puisse prétendre que l'éducation à elle seule est susceptible de produire les changements nécessaires à la construction d'une société de paix et de respect des droits humains, elle peut, de par sa nature, apporter une contribution significative à la formation d'agents de changement.

C'est le défi que le GREPM cherche à relever en élaborant des projets destinés à tous les niveaux éducatifs en partant des jeunes enfants qui se trouvent à l'âge même où les attitudes de base se forment jusqu'à la formation universitaire. L'initiation des enfants et des jeunes à ce processus éducatif d'humanisation de la société ne permet-elle pas de jeter des bases profondes qui contribueront aux changements sociaux qui s'imposent à l'aube du XXI^e siècle?

Références

- Faculté des sciences de l'éducation. (1993). *Mission de la Faculté des sciences de l'éducation et objectifs de la formation initiale à l'enseignement*. Moncton : auteur (Université de Moncton).
- Ferrer, C. et Gamble, J. (1992). Dès le niveau préscolaire : éduquer pour les droits humains, la paix, l'interculturalisme, l'environnement, et la solidarité internationale. *Multiculturalism/ Multiculturalisme*, 14 (2-3), 43-45.

GROUPE DE RECHERCHE EN ORIENTATION PROFESSIONNELLE (GROP)

par Carole Essiembre, agente de recherche au CRDE et Jean-Guy Ouellette, vice-doyen et directeur du GROP

Les membres du Groupe de recherche en orientation professionnelle (GROP) poursuivent leur projet de recherche et de développement portant sur l'insertion socioprofessionnelle des jeunes à risque. Rappelons que ce projet visait à créer, à expérimenter et à évaluer un programme de développement de l'identité personnelle et professionnelle auprès des jeunes à risque afin de faciliter leur insertion socioprofessionnelle.

En bref, les principales étapes du projet sont les suivantes : 1) recension des écrits présentée sous forme d'un document de notions; 2) conception d'un modèle macroscopique de l'insertion socioprofessionnelle; 3) conduite d'entrevues de groupe auprès d'intervenants, d'intervenantes, d'instructeurs, d'instructeuses, d'employeurs et d'employeuses, et conduite d'entrevues individuelles auprès d'analystes (sociologues, psychologues, économistes et professeurs en service social) afin d'étudier leur perception des jeunes à risque du Nouveau-Brunswick et de vérifier la validité apparente du modèle; 4) développement d'un profil des jeunes à risque au Nouveau-Brunswick; 5) élaboration du *Programme de développement de l'identité personnelle et professionnelle (PDIPP)*; 6) expérimentation du programme auprès des diverses clientèles des centres-accès réalisée en trois étapes, soit la mise à l'essai, la pré-expérimentation et l'expérimentation; 7) évaluation du programme; 8) élaboration d'un programme de formation destiné aux intervenants et intervenantes susceptibles d'offrir le PDIPP; et 9) publication et promotion du PDIPP.

Plusieurs de ces étapes ont été franchies et quelques-unes ont été décrites dans l'*info-CRDE* du mois d'avril 1993. Depuis ce dernier rapport sur les activités des membres du GROP, une partie importante des activités du groupe a été consacrée à la diffusion des résultats de ce projet de recherche et de développement. Plusieurs communications ont été présentées et des articles ont été publiés. Des articles et des communications concernaient une étape particulière du projet de recherche, alors que d'autres touchaient l'ensemble du projet.

Parmi les activités touchant l'ensemble du projet, mentionnons que Jean-Guy Ouellette, directeur du GROP, a été le rédacteur invité de la revue *Éducation et francophonie* pour deux numéros portant sur les jeunes à risque. Le premier numéro faisait état de leur situation, le deuxième rapportait des projets d'intervention. Les liminaires étaient signés par Jean-Guy Ouellette (Ouellette, 1994a, 1994b). Diane Lord et Jean-Guy Ouellette ont préparé un article présentant une synthèse du projet de recherche pour la revue (Lord et Ouellette, 1994). Aussi, Diane Lord, Jean-Guy Ouellette et Réal Allard ont rédigé un article synthèse du projet de recherche et de développement dans le cadre d'une série de condensés exposant les perspectives canadiennes en matière de counselling de carrière et d'emploi qui sera publié dans *ERIC Clearinghouse and Student Services (ERIC/CASS)*.

Pour ce qui est des activités ayant trait à chacune des étapes du projet, elles seront présentées ci-dessous dans l'ordre qui suit : modèle macroscopique de l'insertion socioprofessionnelle, profil des jeunes à risque au Nouveau-

Brunswick, perceptions des jeunes à risque, programme de développement de l'identité personnelle et professionnelle (PDIPP), préexpérimentation et programme de formation.

a) Modèle macroscopique de l'insertion socioprofessionnelle

En ce qui concerne le modèle macroscopique de l'insertion socioprofessionnelle, Réal Allard a prononcé une conférence intitulée *Vers un modèle macroscopique des facteurs déterminants de l'insertion socioprofessionnelle des jeunes* lors du colloque « Insertion socioprofessionnelle et développement de carrière » tenu dans le cadre du 62^e congrès de l'ACFAS à Montréal, du 16 au 20 mai 1994. À la suite de cette conférence, Réal Allard et Jean-Guy Ouellette ont préparé un article qui paraîtra dans la revue *Carrièreologie*.

b) Profil des jeunes à risque au Nouveau-Brunswick

Des entrevues individuelles menées auprès de diverses clientèles des centres-accès du Nouveau-Brunswick ont permis de dresser un profil des jeunes à risque au Nouveau-Brunswick. Les résultats complets de l'étude sont maintenant décrits dans deux volumes (Allard, Baudouin et Ouellette, 1993a, 1993b). De plus, Réal Allard et Jean-Guy Ouellette ont signé un article arbitré faisant une synthèse des résultats de cette recherche (Allard et Ouellette, 1994).

c) Perceptions des jeunes à risque

Les entrevues de groupe et les entrevues individuelles menées dans le

Groupe de recherche en orientation professionnelle (GROP)

(suite de la page 7)

but d'étudier la perception qu'ont divers groupes de personnes des jeunes à risque, et de vérifier la validité apparente du modèle ont fait l'objet de plusieurs travaux de recherche de la part d'étudiantes inscrites à la maîtrise en éducation, mention orientation, à la Faculté des sciences de l'éducation. Lise Hébert (1992) a analysé les perceptions des employeurs et des employées, Anne Legresley (1992) a étudié celles des intervenantes et des intervenants éducatifs, Lise Savoie (1993), celles des intervenantes et des intervenants psychosociaux, Alice Thébeau-LeBlanc (1993), celles des instructeurs et des instructrices, et Berthe Noël (1994), celles des analystes. Il est à noter que les trois dernières étudiantes ont aussi vérifié la validité apparente du modèle.

d) Programme de développement de l'identité personnelle et professionnelle (PDIPP)

Le *Programme de développement de l'identité personnelle et professionnelle (PDIPP)* est publié en trois documents : 1) un info-guide qui donne un aperçu du programme et précise les modalités d'utilisation (Ouellette, Allard, Doucet, Goguen et Lord, 1993); 2) un premier volume en sept modules, dont un sur l'initiation au programme et les six autres, sur l'identité personnelle : confiance, autonomie, initiative, industrie, identité et intimité (Ouellette, Allard, Belliveau, Doucet, Goguen, Landry et Lord, 1993); et 3) un deuxième volume comprend cinq modules, dont quatre portant sur la composante identité professionnelle : modèles de travailleuses et de travailleurs, habitudes de travail, identité comme travailleuse et travailleur et productivité au travail, et un ayant trait à l'intégration et à la transition (Ouellette, Allard, Doucet, Goguen, Landry et Lord, 1993).

Les 12 modules du PDIPP sont répartis en 59 sous-modules et 98 activités. Quant à sa mise en application, une période de 15 semaines à raison de cinq heures d'intervention de groupe par jour est nécessaire pour offrir le PDIPP. Des rencontres individuelles complètent les rencontres de groupe. Un stage en milieu de travail d'une durée de trois semaines et des visites d'établissements de formation et d'entreprises font également partie du programme d'intervention.

Plusieurs présentations au sujet du PDIPP ont été faites. Entre autres, Jean-Guy Ouellette et Diane Lord ont présenté le PDIPP auprès du personnel de la plupart des centres-accès francophones du Nouveau-Brunswick en juin 1993. Par ailleurs, Jean-Guy Ouellette a présenté le PDIPP dans le cadre d'une rencontre organisée par *La Fondation canadienne de consultation et d'orientation* auprès de l'organisme *Service jeunesse Canada* du ministère fédéral des Ressources humaines qui se tenait dans la région de Québec le 29 septembre 1994.

Le PDIPP a été offert auprès de la clientèle de certains centres-accès du Nouveau-Brunswick et a fait l'objet d'un projet pilote dans une école secondaire francophone du Nouveau-Brunswick. Il était alors offert à un groupe de décrocheurs et de décrocheurs potentiels. Un rapport de recherche sur ce projet pilote a d'ailleurs été préparé (Lord, LeBreton et Ouellette, 1993). Plusieurs institutions se montrent intéressées à se servir du PDIPP. Le PDIPP fait actuellement l'objet d'un autre projet pilote. Il s'agit d'intégrer le volet identité personnelle au cours de *Formation personnelle* destiné aux élèves de neuvième année dans une école secondaire francophone du Nouveau-Brunswick.

e) Préexpérimentation du PDIPP

Les résultats de la préexpérimentation ont fait l'objet de deux publications, l'une dans des actes de colloque à la suite d'une communication (Ouellette et Doucet, 1993) et l'autre, un article arbitré dans la revue *Éducation et francophonie* (Ouellette et Doucet, 1994).

f) Programme de formation pour les intervenantes et les intervenants

Un programme de formation destiné aux intervenants et aux intervenantes susceptibles d'offrir le PDIPP a été élaboré par des membres du GROP : Diane Lord, Jean-Guy Ouellette, Réal Allard, Paul Belliveau et Rose-Mai Landry. Ce programme porte sur une variété de thèmes, notamment la compréhension des jeunes à risque, les difficultés d'insertion socioprofessionnelle, le marché du travail, le contenu et la structure du PDIPP, les techniques d'animation. Un programme de formation a été offert à un groupe de 15 personnes pendant une période de deux semaines en août 1993. Cette formation a été réalisée en collaboration avec l'Institut de Memramcook et la Stratégie Jeunesse (ministère de l'Enseignement supérieur et du Travail).

Enfin, parmi les activités en cours, notons que l'analyse des résultats de l'expérimentation et la préparation du rapport de recherche sont en voie de réalisation. Des démarches sont entreprises en vue de promouvoir et de publier le PDIPP. Une traduction du PDIPP est également envisagée. Finalement, les membres du GROP se proposent de réviser certaines parties du PDIPP à la suite des commentaires reçus des intervenantes et des intervenants qui ont offert le programme au cours des deux dernières années.

Références

- Allard, R., Baudouin, R. et Ouellette, J.-G. (1993a). *Profil descriptif de la clientèle des centres-accès du Nouveau-Brunswick. Volume I. Rapport d'enquête*. Moncton, NB : Université de Moncton, Faculté des sciences de l'éducation, Centre de recherche et de

(suite à la page 9)

GROUPE DE RECHERCHE SUR LA VITALITÉ DE LA LANGUE ET DE LA CULTURE (VILEC)

par Carole Essiembre, agente de recherche au CRDE

Dans le cadre de leur programme de recherche sur la vitalité ethnolinguistique et le développement bilingue, Réal Allard et Rodrigue Landry ont réalisé, depuis le dernier rapport sur leurs activités publié dans l'*info-CRDE* de 1993, des études diverses. Ils ont été les rédacteurs invités d'un numéro thématique d'une revue internationale. Voici un aperçu de leurs activités nationales et internationales.

a) Ontario et Louisiane

Rodrigue Landry et Réal Allard ont recueilli des données sur le vécu langagier auprès d'environ 400 élèves en Louisiane et 450 élèves en Ontario. L'étude ontarienne a été faite en

collaboration avec le Centre de recherche en éducation du Nouve-Ontario (affilié à l'Ontario Institute for Studies in Education) de Sudbury, tandis que l'étude louisianaise a été réalisée en collaboration avec le *Council for the Development of French in Louisiana (CODOFIL)*. Des analyses statistiques ont été faites et la rédaction des rapports de recherche est en cours.

b) France

Une partie de la recherche effectuée en Louisiane a été reprise chez les Français du Poitou et de Belle Île. L'étude, faite en collaboration avec le professeur André Magord, de l'Université de Poitiers, permet aux chercheurs d'analyser la

(suite à la page 10)

Groupe de recherche en orientation professionnelle (GROP)

(suite de la page 8)

- développement en éducation, Groupe de recherche en orientation professionnelle.
- Allard, R., Baudouin, R. et Ouellette, J.-G. (1993b). *Profil descriptif de la clientèle des centres-accès du Nouveau-Brunswick. Volume II. Tableaux statistiques*. Moncton, NB : Université de Moncton, Faculté des sciences de l'éducation, Centre de recherche et de développement en éducation, Groupe de recherche en orientation professionnelle.
- Allard, R. et Ouellette, J.-G. (1994). Profil descriptif d'une clientèle de jeunes à risque. *Éducation et francophonie*, 22 (1), 17-24.
- Hébert, L. (1992). *La perception des employeurs face aux jeunes à risque*. Essai de maîtrise inédit, Université de Moncton, Moncton.
- Legresley, A. (1992). *Perceptions d'intervenantes et d'intervenants éducatifs à l'égard des jeunes de 15 à 24 ans ayant ou étant susceptibles d'avoir des difficultés d'insertion socioprofessionnelle*. Essai de maîtrise inédit, Université de Moncton, Moncton.
- Lord, D., LeBreton, D. et Ouellette, J.-G. (1993). *Rapport des résultats du Programme de développement de l'identité personnelle et professionnelle offert à l'École Louis-J.-Robichaud*. Moncton, NB : Université de Moncton, Faculté des sciences de l'éducation, Centre de recherche et de développement en éducation, Groupe de recherche en orientation professionnelle.
- Lord, D. et Ouellette, J.-G. (1994). Projet d'insertion professionnelle auprès de jeunes à risque. *Éducation et francophonie*, 22 (2), 12-17.
- Noël, B. (1994). *La perception d'un groupe d'analystes à l'égard de jeunes à risque*. Essai de maîtrise inédit, Université de Moncton, Moncton.
- Ouellette, J.-G. (1994a). Jeunes à risque : I. État de leur situation (liminaire). *Éducation et francophonie*, 22 (1), 2-3.
- Ouellette, J.-G. (1994b). Jeunes à risque : II. Projets d'intervention (liminaire). *Éducation et francophonie*, 22 (2), 2-3.
- Ouellette, J.-G., Allard, R., Belliveau, P., Doucet, L. H., Goguen, M., Landry, R.-M. et Lord, D. (1993). *Programme de développement de l'identité personnelle et professionnelle. Volume I - Identité personnelle*. Moncton, NB : Université de Moncton, Faculté des sciences de l'éducation, Groupe de recherche en orientation professionnelle.
- Ouellette, J.-G., Allard, R., Doucet, L. H., Goguen, M., Landry, R.-M. et Lord, D. (1993). *Programme de développement de l'identité personnelle et professionnelle. Volume II - Identité professionnelle*. Moncton, NB : Université de Moncton, Faculté des sciences de l'éducation, Groupe de recherche en orientation professionnelle.
- Ouellette, J.-G., Allard, R., Doucet, L. H., Goguen, M. et Lord, D. (1993). *Programme de développement de l'identité personnelle et professionnelle. Info-guide*. Moncton, NB : Université de Moncton, Faculté des sciences de l'éducation, Groupe de recherche en orientation professionnelle.
- Ouellette, J.-G. et Doucet, L. H. (1994). Un programme d'intervention auprès de jeunes à risque : résultats d'une préexpérimentation. *Éducation et francophonie*, 22 (2), 25-31.
- Ouellette, J.-G. et Doucet, L. H. (1993). Résultats sommaires de la préexpérimentation d'un programme de développement de l'identité personnelle et professionnelle auprès des jeunes à risque. In M. V. Norman (Éd.), *Les Actes du Conat - 19^e Colloque national touchant le développement professionnel* (p. 166-179). Toronto, ON : University of Toronto Career Centre.

PROJET ENTREPRENEURSHIP PROJECT (PEP)

par Carole Essiembre, agente de recherche au CRDE

Les travaux des membres du Projet Entrepreneurship Project (PEP) se sont davantage orientés vers des projets de développement depuis 1993. C'est ainsi que plusieurs nouveaux projets ont vu le jour.

a) Document de réflexion

Carole Essiembre a rédigé un document de réflexion destiné au comité chargé de la révision du programme d'études « Administration et entrepreneurship » du ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick (Essiembre, 1993b). Ce document précise la définition et le rôle de l'entrepreneuriat dans l'enseignement public, les buts et les objectifs généraux, les approches pédagogiques, les activités d'apprentissage et

la formation. Une révision du plan d'études est également proposée.

b) Module sur l'entrepreneuriat et la technologie

Carole Essiembre en collaboration avec Lise Cormier, enseignante à l'École secondaire Népisinguit, ont élaboré un module d'enseignement individualisé portant sur l'entrepreneuriat et la technologie destiné aux élèves du secondaire deuxième cycle dans le cadre de l'approche modulaire à l'enseignement de la technologie (Essiembre, 1993a).

c) Document sur l'enseignement de l'entrepreneuriat à l'élémentaire

(suite à la page 11)

Groupe de recherche sur la vitalité de la langue et de la culture (ViLeC)

(suite de la page 9)

vitalité de la culture acadienne dans ces régions de la France. D'ailleurs, un article faisant état de l'identité acadienne des étudiantes et des étudiants de la Louisiane, du Poitou et de Belle Île a été rédigé avec le professeur Magord et sera publié dans la revue *Études canadiennes/Canadian Studies* de l'Association française d'études canadiennes.

c) Nouveau-Brunswick

Rodrigue Landry et Réal Allard ont mené une étude auprès d'un échantillon aléatoire de 1 000 acadiens, acadiennes et francophones du Nouveau-Brunswick. Financée par le ministère des Affaires intergouvernementales et le gouvernement fédéral, l'étude a permis de dresser un profil sociolinguistique des adultes francophones du Nouveau-Brunswick. Le rapport de recherche est maintenant publié dans les deux langues officielles (Landry et Allard, 1994a, 1994e). Un article rapportant les résultats de l'étude sera publié dans la revue *Études canadiennes/Canadian Studies* de l'Association française d'études canadiennes.

d) Québec

Les chercheurs poursuivent leurs travaux avec le professeur Richard Bourhis, de l'Université du Québec à Montréal, sur un projet relatif à la vitalité ethnolinguistique francophone et anglophone dans des régions du Québec. La cueillette des données est en cours. L'étude est réalisée grâce à une subvention triennale (1993-1996) octroyée par le CRSR.

e) Colombie-Britannique

Les chercheurs ont obtenu une subvention de la Commission nationale des parents francophones pour mener une étude sur la vitalité ethnolinguistique et le développement bilingue auprès d'élèves francophones de la Colombie-Britannique. Les données ont été recueillies au mois de décembre 1994.

f) Rédacteurs invités

Rodrigue Landry et Réal Allard étaient les rédacteurs invités du numéro de la revue *International Journal of the Sociology of Language* portant sur la

vitalité ethnolinguistique (Landry et Allard, 1994c). En plus d'être les éditeurs du numéro, ils ont publié trois articles (Allard et Landry, 1994; Landry et Allard, 1994b, 1994d).

Références

- Allard, R. et Landry, R. (1994). Subjective ethnolinguistic vitality: a comparison of two measures. *International Journal of the Sociology of Language*, 108, 117-144.
- Landry, R. et Allard, R. (1994a). *A Sociolinguistic Profile of New Brunswick Francophones*. Moncton, NB : Université de Moncton, Centre de recherche et de développement en éducation, Groupe de recherche sur la vitalité de la langue et de la culture.
- Landry, R. et Allard, R. (1994b). Diglossia, ethnolinguistic vitality, and language behavior. *International Journal of the Sociology of Language*, 108, 15-42.
- Landry, R. et Allard, R. (Éds.). (1994c). *Ethnolinguistic Vitality*. *International Journal of the Sociology of Language*, 108.
- Landry, R. et Allard, R. (1994d). Introduction. Ethnolinguistic vitality: a viable construct. *International Journal of the Sociology of Language*, 108, 5-13.
- Landry, R. et Allard, R. (1994e). *Profil sociolinguistique des francophones du Nouveau-Brunswick*. Moncton, NB :

Projet Entrepreneurship Project (PEP)

(suite de la page 10)

Carole Essiembre et Omer Robichaud ont préparé un document de travail sur l'enseignement de l'entrepreneuriat à l'élémentaire dans les provinces Maritimes. Ce document explique le rationnel de l'enseignement de l'entrepreneuriat et de l'esprit d'entreprise, en définit les concepts, en précise les buts et les objectifs et fait le lien avec les objectifs et les buts de l'enseignement élémentaire dans les trois provinces Maritimes. Le document analyse les programmes d'études à l'élémentaire dans les trois provinces et examine les composantes de l'entrepreneuriat et de l'esprit d'entreprise dans les programmes. Un projet de stratégie d'implantation est décrit (Essiembre et Robichaud, 1993).

d) Document sur les activités parascolaires et l'esprit d'entreprise

Omer Robichaud et Carole Essiembre ont rédigé un document, destiné aux écoles, dont le but est de faciliter la mise sur pied d'activités parascolaires favorisant l'éclosion et le développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit d'entreprise chez les jeunes et chez les intervenantes et les intervenants en milieu scolaire (Robichaud et Essiembre, 1994). Ils ont animé quelques ateliers à cet égard dans des écoles de la province.

e) Conférences

Omer Robichaud et Carole Essiembre ont prononcé des conférences sur l'enseignement de l'entrepreneuriat et de l'esprit d'entreprise dans le cadre du colloque *Apprendre en entrepreneur* organisé par le Centre d'entrepreneuriat du coeur du Québec, à Trois-Rivières au Québec (Robichaud et Essiembre, 1993; Robichaud, 1993).

f) Article

Rodrigue Landry, Réal Allard, Brian McMillan et Carole Essiembre ont publié un article arbitré portant sur les facteurs reliés à l'intention de devenir entrepreneur ou entrepreneure chez les finissantes et les finissants des écoles secondaires des Provinces atlantiques dans la collection *Frontiers of Entrepreneurship Research* (Landry, Allard, McMillan et Essiembre, 1992). Cet article faisait suite à une communication prononcée dans le cadre du colloque 1992 *Babson Entrepreneurship Research Conference* qui se tenait à l'INSEAD, à Fontainebleau, en France.

g) Répertoire de ressources pédagogiques

Omer Robichaud a dirigé, en collaboration avec le Centre de ressources pédagogiques de la Faculté des sciences de l'éducation, la préparation d'un répertoire de ressources pédagogiques relatives à l'enseignement de l'entrepreneuriat et de l'esprit d'entreprise. Ce projet comportait trois volets : l'énumération des ressources imprimées et non imprimées (bandes vidéo, logiciels ou autres), l'acquisition des ressources et la réalisation du guide bibliographique. Une édition révisée du répertoire est maintenant publiée (Centre de ressources pédagogiques, 1994).

h) Autres collaborations avec le ministère de l'Éducation

Carole Essiembre a siégé à titre de personne ressource au comité provincial du programme d'études *Administration et entrepreneuriat*. De plus, elle a assumé des responsabilités importantes dans l'élaboration et la rédaction du nouveau programme et guide pédagogique pour le cours *Entrepreneuriat 83311* (Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 1994) et dans l'organisation et l'animation d'un atelier de formation

destiné aux enseignantes et aux enseignants de ce cours à l'été 1994.

Références

- Centre de ressources pédagogiques. (1994). *Entrepreneuriat, répertoire des ressources pédagogiques*. Moncton : auteur (Université de Moncton).
- Essiembre, C. (1993a). *Module sur l'entrepreneuriat et la technologie, leçons 5 à 8* (Matériel didactique développé pour l'École secondaire Népisiguit de Bathurst dans le cadre de l'approche modulaire à l'enseignement de la technologie). Moncton : Centre universitaire de Moncton, Projet entrepreneurship Project.
- Essiembre, C. (1993b). *Révision du programme d'études « Administration et entrepreneuriat 11e année »* (Document de réflexion). Moncton : Centre universitaire de Moncton, Projet entrepreneurship Project.
- Essiembre C. et Robichaud, O. (1993). *Enseignement de l'entrepreneuriat et de l'esprit d'entreprise à l'école élémentaire*. (Rapport final présenté à la Fondation d'éducation des provinces Maritimes). Moncton : Centre universitaire de Moncton, Projet entrepreneurship Project.
- Landry, R., Allard, R., McMillan, B. et Essiembre, C. (1992). A macroscopic model of the social and psychological determinants of entrepreneurial intent. In N. C. Churchill, S. Birley, W. D. Bygrave, D. F. Muzyka, C. Wahlbin et W. E. Wetzel Jr. (Eds), *Frontiers of Entrepreneurship Research 1992* (p. 591-605). Babson Park, MA : Center for Entrepreneurial Studies, Babson College.
- Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick. (1994). *Programme d'études Entrepreneuriat 83311*. Fredericton, NB : auteur.
- Robichaud, O. (1993). Les conséquences et les répercussions d'un apprentissage entrepreneurial. In D. B. Tremblay (Éd.), *Apprendre en entrepreneur, Actes du colloque annuel sur l'éducation et l'entrepreneuriat* (p. 55-61). Trois-Rivières : Centre d'entrepreneuriat du coeur du Québec inc.
- Robichaud, O. et Essiembre, C. (1994). *Innovation Plus : activités parascolaires à l'aube de l'an 2 000*. Moncton : Centre

VÉRIFICATION D'UN MODÈLE DE VALIDATION DE LA FORMATION

par Jean Simard, professeur à la Faculté des sciences de l'éducation

Le présent article expose la nature d'un projet de vérification d'un modèle de validation de la formation. Ce modèle déborde le cadre de l'évaluation formative et sommative puisqu'il tient compte de chacune des étapes du design pédagogique et s'assure que ceux et celles qui ont terminé un cours, un ensemble de cours ou un programme d'études ont reçu la formation nécessaire pour mieux exécuter les tâches visées par cette formation.

La première partie de cet article porte sur l'importance de la validation des programmes de formation. Un modèle de validation de la formation développé par Simard et Ronsyn (1991) est décrit en deuxième partie et, en conclusion, une brève description de l'état du projet de recherche est fournie.

Importance de la validation de la formation

La transmission des connaissances constitue un processus complexe qui requiert l'application d'une démarche scientifique pour en assurer le succès. On définit le design pédagogique comme un processus scientifique visant à faciliter la diffusion des savoirs dans un système d'enseignement (Tyler, 1942; Scriven, 1981; Boucher, 1987; Gagné, Briggs et Wager, 1988; Basarab, 1989; Bushnell, 1990; Dick et Carey, 1990). Une étape essentielle de ce processus est la validation.

Plusieurs auteurs reconnaissent la nécessité de valider les programmes de formation, y compris le contexte dans lequel elle devrait s'effectuer (Tyler, 1942; Kearsley, 1983; Patton, 1986; Gagné, Briggs et Wager, 1988; Dick et Carey, 1990; Brien, 1992). La validation est nécessaire afin d'assurer la pertinence des programmes d'études en

mettant régulièrement à jour leur contenu. Les méthodes utilisées à cette fin sont aussi variées que leur appellation : évaluation des objectifs (Tyler, 1942), validité apparente (Stake, 1970), évaluation répondante (Stake, 1970), évaluation utilitaire (Patton 1982), validation (Kearsley, 1983), vérification des capacités humaines (Gagné, Briggs et Wager, 1988) et évaluation sommative (Dick et Carey, 1990). La situation se complique du fait que des priorités diverses sont accordées aux apprentissages, à l'enseignement ou à d'autres aspects liés à la formation. « Ultimately the value of program evaluation must be judged in terms of its actual and potential contributions to improving learning, teaching and administration, and in general the quality of life of our society » (Madaus, Scriven et Stufflebeam, 1988, p. 18).

En milieu éducationnel, l'évaluation de la formation consiste principalement en une analyse unique d'un programme ou d'un produit (Scriven, 1981; Romiszowski, 1984; Laird, 1985; Lambert, 1986; Basarab, 1989; Brien, 1992). Il est rarement arrivé qu'un évaluateur retourne à une école un an ou deux ans plus tard pour mesurer les conséquences éventuelles de son évaluation sur les stagiaires. De même, on ne semble pas se préoccuper de l'incidence des programmes de formation sur la société en général. « Every country experiments with new programs, but none is organized to evaluate them, keeping the successes and throwing out the failures. We spend billions to explore innovations, and only a few dollars to see if they're worth anything » (Campbell, 1975, p. 47).

La vérification de l'acquisition des compétences n'est plus une activité ponctuelle ou une consultation éphémère, mais plutôt un processus scientifique et systématique. Cette

considération s'applique tant aux programmes de formation du secteur de l'éducation que des affaires :

No longer can training managers report that training has been successful without a validation of the new instructional program. Nor can you continue to just report activity such as student days, fill rates, and development and delivery dollars without balancing the scales with the quality provided to the company. Senior management of corporations are requiring, or will soon require, indisputable evidence of the effectiveness of the money expended on training (Basarab, 1989, p. 52).

Les programmes d'études, nouveaux ou actuels, doivent être validés afin de vérifier leur pertinence et leur capacité de satisfaire les besoins des finissants et des finissantes. Le danger est réel, face à l'explosion des savoirs, de vouloir surcharger le programme de formation. McWilliams (1991) affirme : « Most educators recognize that we are living in a world that is driven by more information than can be taught. The average educator must therefore be capable of selecting and abstracting the information that is needed at any given time » (p. 38).

La validation doit mesurer le degré de concordance entre le curriculum et les besoins des finissants et des finissantes pour être efficace dans leur emploi futur. Ce qui est appris en classe doit être transférable et utilisable dans l'emploi pour justifier le temps, l'argent et les ressources consacrés à la formation. La validation doit avoir pour objet de vérifier que chacune des étapes du design pédagogique a été accomplie et que l'ensemble soit cohérent : les objectifs et les intentions d'un programme d'instruction ont-ils été analysés correctement, le résultat de l'analyse a-t-il été exprimé par une conception convenable, la prestation a-

Vérification d'un modèle de validation de la formation

(suite de la page 12)

t-elle été efficace et l'évaluation, objective?

Description du modèle de validation de la formation

Simard et Ronsyn (1991) ont proposé un modèle de validation basé sur l'observation de plusieurs activités dans les Forces canadiennes (FC). Ce modèle s'insère dans celui plus large du Service de l'instruction individuelle des Forces canadiennes (SIIFC). Simard (1993) a explicité le modèle et décrit les composantes de la validation utilisées dans les FC. Le SIIFC tient lieu de cadre à la gestion de l'instruction individuelle au sein des FC. Le modèle en cinq étapes du SIIFC est conçu pour servir au contrôle de la qualité de l'instruction. Plus précisément, le contrôle de la qualité consiste à définir les tâches et à rédiger des objectifs « comportementaux » de rendement (analyse), à concevoir l'instruction (conception), à mettre en oeuvre le programme d'instruction (déroulement), à évaluer les progrès des stagiaires et l'efficacité des méthodes d'instruction (évaluation) et à valider l'instruction (validation).

Les FC préconisent l'emploi du modèle du SIIFC pour résoudre les nombreux problèmes rencontrés lors de la formation des employés. Cette approche systémique et scientifique s'applique dans des milieux variés, notamment dans des domaines de formation équivalents à ceux que l'on trouve dans les FC. D'ailleurs, il est reconnu par les FC que

Le SIIFC utilise l'approche systémique. Cette approche s'est révélée efficace pour résoudre des problèmes liés à des systèmes complexes dans des domaines variés allant de l'économie et des techniques aérospatiales aux projets militaires, en passant par l'éducation et l'instruction (Department of National Defense, 1989, p. 1-3).

La validation, qui constitue la cinquième étape du modèle du SIIFC et

qui est utilisée par les FC et plusieurs organismes, permet de ratifier les programmes d'instruction. Cette étape correspond à une démarche similaire effectuée dans le cadre du modèle américain de conception des systèmes didactiques (ISD) et du modèle de l'approche systématique en formation (SAT) de l'OTAN. Dans les FC, la validation consiste à compiler les données recueillies au cours des étapes de l'analyse, de la conception, du déroulement et de l'évaluation, pour analyser et combler les lacunes relevées dans une étape du SIIFC.

Selon les besoins, l'étape de la validation peut se présenter comme un bref contact avec les finissants et les finissantes et les personnes chargées de leur surveillance ou en une analyse détaillée de tous les aspects du design pédagogique. La validation est un processus systémique qui peut être aussi simple qu'une rétroaction générale de fin de cours ou aussi complexe qu'une analyse exhaustive des problèmes susceptibles d'avoir fait apparaître une dichotomie entre la formation et l'emploi. Dans l'un ou l'autre cas, la validation comporte cinq sous-étapes :

- a. la planification de l'étude;
- b. la collecte des données, qui comprend la détermination de la population cible, et la construction des instruments de cueillette de données (e.g. entrevues, observations ou questionnaires), la conduite de l'enquête et l'organisation initiale des données recueillies;
- c. l'analyse des données et leur interprétation;
- d. le compte rendu des résultats;
- e. la mise en place, qui comprend la diffusion des résultats et le suivi de l'étude.

La formation vise l'amélioration du rendement, lequel devrait se mesurer au travail, et non seulement en classe, une fois la formation terminée. Si les leçons tirées de la formation ne sont pas

assimilées et mises à profit au travail, la formation est défailante. La validation joue un rôle important sur le plan de la mesure des effets et de l'incidence de la formation (Tyler, 1942; Scriven, 1981; Lincoln et Guba, 1985; Patton, 1986; Posavac et Carey, 1989; Bushnell, 1990; Dick et Carey, 1990). Elle devrait être réalisée après une période suffisante pour permettre aux finissants et aux finissantes et à leurs superviseurs et leurs superviseuses de déterminer l'endroit où a eu lieu l'apprentissage, c'est-à-dire durant la formation ou en cours d'emploi (Côté, 1985; Simard et Ronsyn, 1991). Cette confirmation est documentée par des observations, des entrevues et des questionnaires.

État du projet de recherche

Le projet en est à la première sous-étape du processus de validation, soit celle de la planification de l'étude. Cette première sous-étape est rendue possible grâce à une subvention de la Faculté des études supérieures et de la recherche de l'Université de Moncton. La planification de l'étude, telle que la décrit Simard (1993), comprend cinq aspects : préciser l'objet de l'étude, établir son but, délimiter les critères à analyser, déterminer l'étendue de l'étude et préciser les sources d'information. Chacune servira à encadrer et à préparer les sous-étapes suivantes de la validation du modèle de Simard et Ronsyn (1991). On prévoit embaucher des assistantes ou des assistants (étudiantes et étudiants) de recherche qui seront formés à cette méthode systémique de validation du design pédagogique.

Références

- Basarab, D. J. (1989). A practical approach to implementing a formal education evaluation process within the corporate world. *Educational Technology*, 24 (11), 52-54.
- Boucher, C. (1987, hiver). L'évaluation de l'enseignement. *The Canadian Forces Training Development Quarterly*, 27, 23-28.

PROJET DESCRIPTION INTERNATIONALE DES ENSEIGNEMENTS ET DES PERFORMANCES EN MATIÈRE D'ÉCRIT (DIEPE)

par Carole Essiembre, agente de recherche au CRDE

La professeure Yolande Castonguay-LeBlanc est membre d'un groupe de travail engagé dans un projet international portant sur l'enseignement du français écrit chez les élèves de la neuvième année. Le projet *Description Internationale des Enseignements et des Performances en matière d'Écrit (DIEPE)* regroupe des chercheurs et des chercheurs de quatre communautés membres de la Francophonie, soit la Belgique, la France, le Nouveau-Brunswick et le Québec. Le Sénégal participe au projet à titre d'observateur privilégié. La liste des organismes subventionnaires ou participant au projet DIEPE se trouve au tableau 1, alors que les noms des personnes et l'indication de leur lieu de travail sont énumérés au tableau 2.

Les membres du projet *DIEPE* mènent une recherche exploratoire qui examine le savoir-écrire des élèves de la 9^e année et le contexte scolaire dans lequel se fait leur

apprentissage de l'écrit. Les objectifs sont les suivants : 1) obtenir des indicateurs sur la performance écrite des élèves; 2) obtenir des données sur l'enseignement de la rédaction; 3) dégager les caractéristiques (attitudes, représentations, etc.) des élèves, des enseignantes et des enseignants et de l'école qui sont en relation avec les performances et l'enseignement; 4) mettre en relation les pratiques et les conditions d'enseignement avec les performances des élèves; 5) constater les points communs et les divergences entre les pays quant aux performances, aux attitudes et à l'enseignement; et 6) formuler des recommandations sur les mesures susceptibles d'augmenter l'efficacité de l'enseignement de la rédaction.

L'étude se propose de répondre à trois questions de recherche : 1) Comment se comparent les performances en écrit des élèves des communautés concernées? 2) Comment
(suite à la page 15)

Vérification d'un modèle de validation de la formation

(suite de la page 13)

- Bushnell, D. S. (1990, mars). Input, process, output: A model for evaluating training. *Training and Development Journal*, 41-44.
- Brien, R. (1992). *Design pédagogique : Introduction à l'approche de Gagné et Briggs*. Sainte-Foy, QC : Les Éditions Saint-Yves Inc.
- Campbell, D. T. (1975, septembre). The experimenting society. *Psychology Today*, 47.
- Côté, J. Y. L. (1985, hiver). The ITS study - A post-mortem. *The Canadian Forces Training Development Quarterly*, 15, 15-19.
- Department of National Defence. (1989). *Canadian Forces Manual of Individual Training: Volume 1, Canadian Forces Individual Training system - Introduction/Description (A-P9-000-001/PT-000)*. Ottawa, Ontario : Auteur.
- Dick, W. et Carey, L. (1990). *The Systematic Design of Instruction* (3^e éd.). Glenview, IL : Scott, Foresman/Little, Brown.
- Gagné, R. M., Briggs, L. J. et Wager, W. W. (1988). *Principles of Instructional Design* (3^e éd.). Forth Worth, TX : Holt, Rheinhard & Winston.
- Kearsley, G. (1983). *Computer-Based Training. A Guide to Selection & Implementation*. Don Mills, ON : Addison-Wesley Publishing Co.
- Laird, D. (1985). *Approaches to Training and Development* (2^e éd.). Don Mills, ON : Addison-Wesley Publishing Co.
- Lambert, C. (1986). *Secrets of a Successful Trainer*. Toronto, ON : John Wiley & Sons.
- Lincoln, Y. S. et Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA : Sage.
- Madaus, G., Scriven, M., et Stufflebeam, D. (Éds.). (1988). *Evaluation Models: Viewpoints on Educational Computing Organization of Ontario Conference and the Eight International Conference on Technology and Education*. Toronto, ON.
- McWilliams, S. R. (1991). Using technology for planning in instruction at district level. *Proceedings of the Twelfth Educational Computing Organization on Ontario Conference and the Eight International Conference on Technology and Education*. Toronto, ON.
- Patton, M. Q. (1986). *Utilization-focused Evaluation* (2^e éd.). Beverly Hills, CA : Sage Publications.
- Posavac, E. J. et Carey, R. G. (1989). *Program Evaluation: Methods and Case Studies* (3^e éd.). Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall Inc.
- Romiszowski, A. J. (1984). *Designing Instructional Systems*. Great Britain : Anchor Press.
- Scriven, M. (1981). *Evaluation Thesaurus*. Point Reyes, CA : Edgepress.
- Simard, J. P. (1993). *A Study of the Techniques, Procedures and Methods Used to Conduct Training Validation in the Canadian Forces*. Unpublished doctoral dissertation, University of Toronto (OISE), ON.
- Simard, J. P. et Ronsyn, E. J. (1991). A Systematic Approach to Training Validation. *Selected Proceedings of the 29th NSPI Conference on Performance Technology - 1991*. Bloomington, IN : NSPI Publications.
- Stake, R. E. (1970). *Measuring what learners learn* (mimeograph). Urbana, Illinois : Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation.

Projet Description Internationale des Enseignements et des Performances en matière d'Écrit (DIEPE)

(suite de la page 14)

Tableau 1 - Organismes concernés par le projet DIEPE.

<p><u>International</u></p> <p>Agence de coopération culturelle et technique (ACCT) Fédération internationale des professeurs de français (FIPF) par l'entremise de sa Commission du français langue maternelle (CFLM)</p> <p><u>Belgique</u></p> <p>Bureau pédagogique de la Province de Hainaut Commissariat général aux relations (CGRI) de la Communauté française de Belgique Conseil supérieur de la langue française Facultés universitaires Notre-Dame-de-la-Paix de Namur Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de Formation de la communauté française de Belgique</p> <p><u>France</u></p> <p>Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture, Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) Institut national de recherche pédagogique (INRP)</p> <p><u>Québec</u></p> <p>Conseil de la langue française Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche Secrétariat à la politique linguistique Université de Montréal Ministère des Affaires internationales</p> <p><u>Nouveau-Brunswick</u></p> <p>Ministère de l'Éducation, Direction de la mesure et de l'évaluation Université de Moncton, Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE)</p> <p><u>Sénégal</u> (pays participant à titre d'observateur privilégié)</p>
--

Tableau 2 - Membres du groupe de travail du projet DIEPE.

<p><u>Belgique</u></p> <p>Alain Braun, Direction générale de l'enseignement provincial du Hainaut, et président du projet Georges Legros, Facultés universitaires Notre-Dame-de-la-Paix de Namur Isabelle Legros, Facultés universitaires Notre-Dame-de-la-Paix de Namur</p> <p><u>France</u></p> <p>Agnès Desclaux, Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture Marc Colmant, Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture Jean-Marie Fournier, Institut national de recherche pédagogique (INRP)</p> <p><u>Québec</u></p> <p>Francine Gagné, Conseil de la langue française, et secrétaire du projet Gilles Gagné, Université de Montréal Jean-Pierre Lalande, Université de Montréal, et coordonnateur du projet Johanne Gauthier, Conseil de la langue française</p> <p><u>Nouveau-Brunswick</u></p> <p>Gildard Boudreau, Ministère de l'Éducation (n'est plus membre actif depuis le printemps 1994) Jacqueline Noël, Ministère de l'Éducation (n'est plus membre active depuis le printemps 1994) Yolande Castonguay-LeBlanc, Université de Moncton, CRDE (est membre active depuis le printemps 1994)</p>
--

(suite à la page 16)

PROJET SUR LES ÉCOLES EXEMPLAIRES

par Diane LeBreton Forbes, chercheure et Jean-Guy Ouellette, vice-doyen et directeur de la recherche

Dans le cadre d'un projet national portant sur les écoles exemplaires du Canada, une équipe de recherche composée de Jean-Guy Ouellette (chercheur principal) et de Diane LeBreton Forbes (chercheure associée) a mené une étude de cas auprès de l'École secondaire Népisiguit, de Bathurst, afin de déterminer les caractéristiques qui contribuent au succès de cette école comme établissement d'enseignement. Ce projet national a été entrepris en septembre 1992 par l'Association canadienne d'éducation (ACE) avec l'appui du ministère des Ressources humaines. Selon l'Association canadienne d'éducation (1993a), l'étude sur les écoles exemplaires du Canada avait pour but de « mieux connaître ce qui fait le succès de ces établissements et d'en diffuser largement les conclusions » (p. 1).

Plus précisément, l'étude nationale poursuivait les objectifs suivants (Association canadienne d'éducation, 1993b) :

- Identifier et décrire les qualités et les pratiques particulières d'un groupe représentatif d'écoles secondaires canadiennes qui ont eu

du succès dans l'atteinte des besoins éducatifs variés des élèves.

- Explorer la façon dont ces écoles sont en relation avec les communautés qu'elles desservent, la façon dont elles sont organisées (ou fonctionnent) intérieurement, la façon dont les enseignantes et les enseignants s'acquittent de leurs responsabilités professionnelles et la façon dont les élèves organisent leur vie en rapport avec leur travail scolaire.

L'étude de cas menée à l'École secondaire Népisiguit, établissement choisi par l'ACE parmi quelques écoles secondaires francophones de la province, visait à réaliser les mêmes objectifs. Au total, 21 établissements d'enseignement ont fait l'objet de ce projet national. Au Nouveau-Brunswick, le choix s'est arrêté sur deux écoles, l'une francophone, l'autre anglophone. Les écoles choisies, bien qu'elles se distinguent pour leur succès en ce sens qu'elles semblent offrir un milieu favorable à l'étude et répondre aux besoins des élèves, ne sont pas nécessairement reconnues comme les meilleures écoles du pays. En plus

d'avoir du succès dans l'atteinte des besoins éducatifs de leurs élèves, elles représentent toutes les régions du Canada, reflétant ainsi la diversité des populations scolaires, des contextes communautaires et des programmes des écoles secondaires du pays (Association canadienne d'éducation, 1993b).

À l'instar de l'étude nationale et des études menées dans les autres écoles secondaires canadiennes, la recherche réalisée à l'École secondaire Népisiguit se proposait de répondre aux cinq grandes questions suivantes :

- 1° Comment les membres de la communauté scolaire décrivent-ils et reconnaissent-ils le succès de l'école, et comment y réagissent-ils?
- 2° Quelles relations l'école entretient-elle avec sa communauté, c'est-à-dire le monde administratif, politique, économique et culturel?
- 3° Comment l'organisation et les aspects sociaux de l'école, ainsi que les valeurs (ou croyances) des membres de la communauté scolaire, favorisent-ils le succès de l'établissement?

(suite à la page 17)

Projet Description Internationale des Enseignements et des Performances en matière d'Écrit (DIEPE)

(suite de la page 15)

se comparent les conditions et les pratiques de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écrit dans ces communautés? 3) Quels liens peut-on établir entre les performances des élèves de ces communautés et le contexte d'enseignement et d'apprentissage (conditions et pratiques d'enseignement)?

Un cadre conceptuel a été élaboré à la suite d'une revue de la documentation pertinente. Il tient compte de trois composantes de la compétence à écrire, soit le processus d'écriture (la planification, la mise en texte, l'amélioration et la révision), le texte (la communication, la textualité et la langue) et le scripteur ou la scriptrice (les connaissances, le savoir-faire et les attitudes).

Pour ce qui est de la collecte des données au Nouveau-Brunswick, l'échantillon était formé de 1 743 élèves de la 9^e année et de leurs enseignants et leurs enseignantes (n = 57) au printemps 1993. Les élèves ont dû rédiger un texte d'une page et demie à deux pages, répondre à un questionnaire et subir un ensemble d'épreuves objectives se rapportant au savoir-écrire. Les enseignants et les enseignantes ont rempli un questionnaire les interrogeant sur les conditions et les pratiques d'enseignement du savoir-écrire de leurs élèves.

Les données sont au stade de l'analyse. Des analyses visent, d'une part, à décrire chacune des quatre communautés francophones et, d'autre part, à comparer les résultats obtenus. La rédaction du rapport de recherche est en cours.

Projet sur les écoles exemplaires

(suite de la page 16)

- 4° Quels sont les aspects de la vie scolaire à l'école qui favorisent ce succès?
- 5° Que fait l'école pour les élèves qui risquent de décrocher avant d'avoir terminé leurs études secondaires?

Des entrevues de groupe et individuelles ont permis de répondre à ces questions générales et à des sous-questions plus particulières. De plus, des activités d'observation ont permis d'examiner à l'école le fonctionnement de certains projets et le déroulement typique de la journée d'un élève. À d'autres occasions, la chercheuse et le chercheur ont accompagné quelques enseignantes et enseignants afin d'observer les méthodes d'enseignement qui donneraient de bons résultats. Finalement, des renseignements supplémentaires ont été recueillis à partir de la documentation écrite.

Pour réaliser cette étude, l'équipe de recherche a passé plus de 20 jours à l'École secondaire Népissiguit entre octobre 1993 et juin 1994. À la lumière des propos recueillis auprès des personnes interrogées, l'équipe a constaté la perception générale relative au succès de l'école. Les cinq groupes principaux qui ont participé à l'étude dans des entrevues ou des activités d'observation sont : 1) le personnel

administratif, 2) le personnel enseignant et les services aux élèves, 3) les élèves, 4) les parents et 5) les membres de la communauté. Afin de compléter les informations recueillies auprès de ces groupes, quelques membres du personnel de soutien de même que des intervenantes et des intervenants engagés dans des projets spéciaux de l'école ont aussi été interrogés.

Un compte rendu faisant état de données partielles de la recherche a d'abord été présenté à l'ACE, en décembre 1993, à Toronto, dans le cadre d'une rencontre nationale des équipes affectées au *Projet sur les écoles exemplaires*. Par la suite, un rapport préliminaire a été présenté à l'ACE lors d'une deuxième rencontre nationale, celle-ci ayant lieu à Montréal, en mai 1994. Le rapport final (Ouellette et LeBreton Forbes, 1994a), dont une synthèse paraîtra dans le prochain numéro de l'*info-CRDE*, et un *Document complémentaire* (Ouellette et LeBreton Forbes, 1994b) regroupant plusieurs renseignements sur l'école ont été envoyés en décembre 1994 à l'ACE.

L'ACE est chargée de la rédaction du rapport national à la lumière des données recueillies auprès des 21 écoles. Ce rapport ainsi que les rapports des différentes écoles seront publiés en version bilingue par l'ACE. La diffusion

du rapport national est prévue pour mars 1995.

En somme, le *Projet sur les écoles exemplaires* est une première tentative nationale visant à expliquer la nature de la dynamique interne des écoles secondaires de notre pays dans le contexte de la société canadienne (Association canadienne d'éducation, 1993a). Son objectif fondamental est d'informer les responsables politiques des systèmes éducatifs au Canada. Les conclusions que formule le rapport national devraient elles aussi donner matière à réflexion, entre autres chez les éducatrices, les éducateurs, les parents et les élèves.

Références

- Association canadienne d'éducation. (1993a). *Plan d'action. Étude sur les écoles exemplaires*. Toronto, ON : auteur.
- Association canadienne d'éducation. (1993b). *The exemplary schools project. A study of selected canadian high schools*. Toronto, ON : auteur.
- Ouellette, J.-G. et LeBreton Forbes, D. (1994a). *Étude de cas : École secondaire Népissiguit*. Moncton, NB : Université de Moncton, Faculté des sciences de l'éducation.
- Ouellette, J.-G. et LeBreton Forbes, D. (1994b). *Étude de cas : École secondaire Népissiguit. Document complémentaire*. Moncton, NB : Université de Moncton, Faculté des sciences de l'éducation.

SOMMAIRES DE THÈSES DE DOCTORAT ET DE THÈSES DE MAÎTRISE

L'info-CRDE a dorénavant une rubrique sous laquelle sont publiés, de manière intégrale, les sommaires des thèses de doctorat récentes des membres du CRDE et les sommaires des thèses de maîtrise des membres étudiants et étudiantes du CRDE. Dans ce numéro, trois sommaires de thèses de doctorat sont reproduits, soit ceux de Diane Pruneau, Réal Allard et Lise Robichaud ainsi qu'un sommaire de thèse de maîtrise, soit celui de Linda Schofield.

Conception et expérimentation d'un processus de formation en cours d'emploi destiné à inciter des enseignants du préscolaire et du primaire à agir en éducation relative à l'environnement

par Diane Pruneau

Sommaire de la thèse de doctorat en didactique de l'éducation relative à l'environnement de Diane Pruneau, professeure à la Faculté des sciences de l'éducation. Cette thèse fut déposée en décembre 1994 à l'Université Laval.

Plusieurs enseignants du primaire, par conviction personnelle ou par souci des intérêts de leurs élèves, s'engagent dans des actions pédagogiques en éducation relative à l'environnement (ERE). Ces éducateurs rencontrent toutefois certains obstacles qui freinent leur agir : un manque de connaissance en environnement ou en ERE, un manque de temps, une insuffisance de matériel pédagogique, etc. Un processus de formation en cours d'emploi a été élaboré dans le but d'inciter les enseignants du primaire à entamer et à poursuivre des gestes éducatifs en ERE. Vingt-quatre stratégies de motivation ont constitué le cadre théorique de ce processus de formation : rencontrer les besoins des enseignants, renforcer leur sensibilité environnementale, leur permettre de vivre et de critiquer des méthodes pédagogiques en ERE, les inviter à rédiger un plan d'action à caractère métacognitif, etc. Ces 24 stratégies ont été, par la suite, expérimentées, dans le cadre d'une recherche action, avec un groupe d'enseignantes de Moncton, au Nouveau-Brunswick. Durant l'expérimentation,

les moments, la fréquence et le niveau d'agir des enseignantes ainsi que leurs barrières limitatives ont été recueillis puis analysés de façons verticale et horizontale à l'aide d'un outil de codage : l'échelle de l'agir en ERE. Pendant ce processus, les enseignantes, en moyenne, ont démontré un agir en ERE correspondant au deux tiers du temps maximum qu'elles auraient pu consacrer à ce type d'enseignement. À plusieurs reprises, elles ont investi des efforts pour améliorer la qualité de leurs interventions dans ce domaine. Ainsi, soixante neuf pour cent d'entre elles ont augmenté leur niveau d'agir. De même, les stratégies de motivation utilisées se sont méritées la très grande appréciation des enseignantes. Plus particulièrement, parmi ces stratégies, les moyens à caractère andragogique (apprentissage pratique et expérientiel, partage des expériences...) ont été identifiés comme plus incitatifs. La présente recherche fait également ressortir l'importance de la conscientisation des enseignants au milieu comme intervention initiale de formation. Le manque de temps demeure toutefois un obstacle limitatif important malgré le perfectionnement vécu.

Les croyances reflétant la vitalité ethno-linguistique

par Réal Allard

Sommaire de la thèse de doctorat en psychologie de Réal Allard, directeur du CRDE. Cette thèse fut déposée en juin 1993 à l'Université de Montréal.

Ce travail a pour objectif d'introduire et d'interpréter les résultats de recherches menées dans le but d'analyser la contribution, pour l'étude de la vitalité ethno-linguistique de groupes ethno-linguistiques en situation de contact, du modèle de croyances reflétant la vitalité ethno-linguistique développé par Allard et Landry (1986, 1987).

Les hypothèses ont été vérifiées lors d'une étude exploratoire menée auprès de 23 parents francophones demeurant dans un milieu où les francophones sont minoritaires ainsi qu'auprès de 1 169 élèves francophones et de 311 élèves

anglophones de la dernière année du cycle secondaire demeurant dans des milieux où la vitalité ethno-linguistique francophone varie de fort à faible. La cueillette des données a été faite à l'aide de questionnaires portant sur les croyances reflétant la vitalité ethno-linguistique, la vitalité ethno-linguistique subjective et le degré d'utilisation du français et de l'anglais. Les données sur la vitalité démographique des groupes ont été obtenues dans des documents préparés par Statistique Canada.

Les hypothèses vérifiées dans les études qui font partie de cet ouvrage

sont regroupées, à des fins de synthèse, en fonction de modèles de la vitalité ethno-linguistique objective, du modèle des facteurs déterminants du développement bilingue additif et soustractif et de la théorie de l'orientation cognitive. En rapport avec les hypothèses portant sur les croyances reflétant la vitalité ethno-linguistique et la vitalité objective, les résultats des analyses de la variance confirment la présence des relations significatives prévues entre les croyances et la vitalité ethno-linguistique objective des groupes en situation de contact. Relativement au groupe d'hypothèses reliées au modèle des facteurs déterminants du

Les croyances reflétant la vitalité ethnolinguistique

(suite de la page 18)

développement bilingue, des analyses de régression multiple et de corrélation canonique confirment la présence des relations significatives prédites entre les croyances et les auto-évaluations du comportement langagier. De plus, des analyses de variance confirment la présence des relations significatives prédites entre les réseaux individuels de contacts langagiers et les croyances. En rapport avec ce même groupe d'hypothèses, une analyse discriminante confirme la présence, chez des parents francophones en milieu minoritaire, d'une relation significative entre les croyances et le comportement d'inscrire leur(s) enfant(s) à l'école anglaise ou à l'école française. Enfin, tel qu'énoncé dans le groupe d'hypothèses reliées à la théorie de l'orientation cognitive, une analyse factorielle portant sur les différentes sortes de croyances identifie

les catégories de croyances prévues (exo-centriques et ego-centriques), des analyses corrélationnelles confirment la présence d'une forte relation entre les croyances exo-centriques et les perceptions de la vitalité ethnolinguistique telle que conceptualisée par Giles, Bourhis et Taylor (1977), et des analyses de régression multiple confirment la présence de relations plus fortes entre les croyances et les auto-évaluations du comportement langagier qu'entre les perceptions de la vitalité ethnolinguistique de Giles et al. et ces mêmes auto-évaluations du comportement.

La portée de ces résultats pour l'étude de la vitalité des groupes ethnolinguistiques et du développement bilingue additif et soustractif est

analysée et des suggestions d'études futures sont dégagées.

Références

- Allard, R. et Landry, R. (1986). Subjective ethnolinguistic vitality viewed as a belief system. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7, 1-12.
- Allard, R. et Landry, R. (1987). Croyances envers la vitalité ethnolinguistique et comportement langagier des francophones en milieu minoritaire. In R. Théberge et J. Lafontant (Éds.), *Demain la francophonie en milieu minoritaire* (p. 15-41). Winnipeg : Centre de recherche du Collège de Saint-Boniface.
- Giles, H., Bourhis, R. et Taylor, D. M. (1977). Toward a theory of language in ethnic group relations. In H. Giles (Éd.), *Language, ethnicity and intergroup relations* (p. 307-348). New York : Academic Press.

Didactique des arts visuels au primaire en Acadie et art acadien contemporain : élaboration d'un devis pédagogique ethno-esthétique

par Lise Robichaud

Sommaire de la thèse de doctorat en didactique des arts visuels de Lise Robichaud, professeure à la Faculté des sciences de l'éducation. Cette thèse fut déposée en mars 1994 à Concordia University.

L'arrivée des arts visuels chez le peuple acadien du Nouveau-Brunswick est un phénomène récent et son développement passe, entre autres, par la formation des enseignantes et des enseignants d'arts visuels du primaire. Ainsi, c'est dans cette perspective que nous avons cherché à développer le contenu d'un cours de didactique des arts visuels au primaire mettant en relation la culture acadienne et les arts visuels contemporains.

Notre hypothèse de départ comprenait l'idée qu'il serait possible d'amener des étudiantes et des étudiants de culture acadienne non spécialisés en

arts visuels à s'initier aux théories et aux méthodes d'enseignement dans ce domaine. Et cela, en préparant et en expérimentant une unité d'enseignement avec des enfants en s'inspirant de la démarche artistique d'une ou d'un artiste acadien contemporain.

Les méthodes suivies furent l'approche réfléchie pour faire de la recherche développement, l'histoire de vie, l'esquisse pour témoigner des études de cas et la différenciation de genre pour analyser des concepts.

La recherche résulta en une identification de deux visions modernes

de la formation des enseignantes et enseignants d'arts visuels en Acadie dans les années 1960, celles de Eulalie Boudreau et de Claude Roussel.

Les études de cas menées en 1992, à l'intérieur de deux cours de didactique des arts visuels au primaire à l'Université de Moncton, révélèrent une vision contemporaine de l'éducation artistique au niveau de la formation des enseignantes et enseignants du primaire. Un retour sur ces deux cours permit d'établir une démarche pédagogique comprenant une vingtaine d'étapes.

Didactique des arts visuels au primaire en Acadie et art acadien contemporain : élaboration d'un devis pédagogique ethno-esthétique

(suite de la page 19)

L'analyse des concepts de culture acadienne et d'art contemporain aboutit à une définition de l'art acadien contemporain. Un art qui contient des caractéristiques du postmodernisme et des types de mémoires : historique, intime, sociale et écologique.

Une revue des écrits à propos de la culture et de l'art contemporain dans la

didactique des arts visuels mène à cinq approches pédagogiques pouvant être utilisées pour insérer l'art acadien contemporain à la pédagogie artistique. Il s'agit des pédagogies du jeu, de la réussite, de la culture vivante, de l'expérimentation du regard et du processus de création.

Ces différentes parties de la thèse amènent le développement d'un plan de

cours de didactique des arts visuels au primaire en Acadie intégrant l'art acadien contemporain.

Le mot de la fin soulève des avenues telles que la possibilité d'échanges interculturels entre les différents groupes culturels du Nouveau-Brunswick et d'ailleurs.

Le questionnaire sur l'éducation à la carrière : validation pour les élèves francophones du Nouveau-Brunswick

par Linda Schofield

Sommaire de la thèse de maîtrise en éducation, mention orientation, de Linda Schofield. Cette thèse fut déposée en février 1994 à l'Université de Moncton.

Cette étude avait pour but d'étudier la validité du Questionnaire sur l'éducation à la carrière (QEC) pour les élèves francophones de la 10^e et de la 12^e années de la province du Nouveau-Brunswick.

La recension des écrits a fait valoir l'importance du concept de l'éducation à la carrière tout en soulignant la nécessité d'évaluer le niveau de préparation à la carrière des élèves du secondaire puisque celui-ci s'avère souvent inadéquat. La littérature consultée a permis de retenir le QEC comme l'instrument principal sur lequel porterait cette recherche. Le niveau scolaire et le classement en français ont été identifiés comme des variables dont il importait de tenir compte. De plus, les études menées antérieurement ont démontré que le sexe et l'effet de la participation à des programmes d'éducation à la carrière ont souvent été étudiés à l'aide d'instruments similaires au QEC.

Le QEC a été administré à un total de 1 401 élèves, soit 722 élèves de la 10^e année et 679 élèves de la 12^e année.

Les résultats démontrent, d'une part, que les élèves de la 12^e année possèdent un niveau de maturité vocationnelle plus élevé que les élèves de la 10^e année. D'autre part, les élèves de la 10^e et de la 12^e années du niveau enrichi obtiennent des résultats plus élevés que leurs collègues des niveaux régulier et modifié. Par ailleurs, les élèves ayant été sélectionnés pour participer à l'activité «Débat-carrières» à tous les niveaux semblent être davantage sensibilisés au domaine de l'information scolaire et professionnelle reflété au sein de l'Échelle III « Connaissance des professions et du marché du travail » que leurs pairs n'ayant pas été sélectionnés. Enfin, l'influence de la variable sexe s'est fait sentir surtout au niveau des croyances concernant le travail et des attitudes de préparation à la carrière chez les élèves de la 12^e année, alors que les filles obtiennent des résultats significativement plus élevés que les garçons. Toutefois, ces différences significatives de moyennes entre les garçons et les filles sont inconsistantes d'un niveau scolaire à l'autre et d'une échelle à l'autre.

Enfin, les résultats de la présente recherche démontrent que la version finale du QEC peut être considérée comme un instrument pertinent et valide pour mesurer le niveau de préparation à la carrière des élèves francophones de la 10^e et de la 12^e années de la province du Nouveau-Brunswick.

info CRDE

L'*info CRDE* est une publication du Centre de recherche et de développement en éducation de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton.

Nous tenons à remercier toutes les personnes qui nous ont soumis des articles pour ce numéro.

Nous apprécierions recevoir vos commentaires et vos suggestions. Toute personne désirant soumettre un article pour publication est priée de s'adresser à l'endroit ci-dessous.

Carole Essiembre,
responsable

info CRDE
Centre de recherche et de
développement en éducation
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Moncton
Moncton, NB E1A 3E9

Téléphone : (506) 858-4277
Télécopieur : (506) 858-4317