
« Il est rare qu'un enseignant se penche sur les présupposés et les idées théoriques qui fondent les méthodes pédagogiques mises en œuvre dans le cadre scolaire. »

Mourad Madrane et al.

Page 22

Situations de validation en algèbre vécues à l'aide d'un forum électronique : les TIC au service de l'apprentissage

Par Manon LeBlanc, professeure, Université de Moncton

Promotion de la résilience chez les adolescents en milieu scolaire francophone : résultats d'une étude expérimentale

*Par Jimmy Bourque, professeur, Université de Moncton
Liette Mainville, infirmière clinicienne, Bureau de la santé publique
Ann Beaton, professeure, Université de Moncton*

L'expérience vécue du stress-coping chez des étudiants universitaires : des résultats préliminaires

*Par Renée Guimond Plourde, professeure
Université de Moncton, Edmundston
Nadia Bérubé-LeBlanc, agente de recherche et enseignante
CCNB, Edmundston*

Dans ce numéro

- 1 Nouvelles du CRDE
- 2 Éditorial
- 5 Recherche et éducation
- 16 Ailleurs en éducation
- 25 Chercheurs en émergence
- 32 Recherches du CRDE
- 37 Projets de recherche des membres
- 38 Publications des membres
- 44 Causeries-midi du CRDE

Internationalisation de la professionnalisation de l'enseignement et retraductions nationales

*Par Bernard Wentzel, doyen à la recherche
Haute école pédagogique de Berne-Jura-Neuchâtel*

Prendre une année d'arrêt après les études secondaires

*Par Émilie Frenette, M.O., Université de Moncton
Robert Baudouin, Professeur, Université de Moncton*

Nouvelles du CRDE

Par Monica Lavoie, adjointe de recherche

Le personnel

Le début de l'année 2011 a été marqué par le départ à la retraite de madame Gaëtane Goguen, secrétaire administrative du CRDE depuis octobre 2007. Son départ aura été un point tournant pour les membres de l'équipe étant donné qu'ils ont tous fait leurs débuts au CRDE en sa compagnie. L'équipe du CRDE salue chaleureusement madame Goguen et exprime sa gratitude envers son dévouement.

C'est en remplacement de madame Goguen que se joint à l'équipe Monica Lavoie, titulaire d'un baccalauréat en psychologie de l'Université de Moncton. Le poste ayant été restructuré, madame Lavoie agira comme adjointe de recherche; elle sera responsable des tâches administratives du CRDE tout en s'impliquant dans les tâches de recherche du centre.

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



L'équipe du CRDE : Jimmy Bourque – directeur, Monica Lavoie – adjointe de recherche, Stefanie Renée LeBlanc et Natasha Prévost – chercheuses.

Le Conseil d'administration

En 2011-2012, le Conseil d'administration du CRDE se compose du doyen de la Faculté des sciences de l'éducation, Jean-François Richard, de Caroline Gibbons (étudiante au 3^e cycle), de Francine Brideau (étudiante au 2^e cycle) ainsi que d'Angèle AuCoin, Robert Baudouin, Mireille LeBlanc et Yves de Champlain (représentantes et représentants du corps professoral). ♦

Nouveaux membres

En 2011, le Conseil d'administration du CRDE a octroyé le statut de membre associé à monsieur Rachid Janati-Idrissi (École Normale Supérieure de Tétouan) et a renouvelé les statuts de membres associés de messieurs Jean-Claude Kalubi (Université de Sherbrooke) et Abdelrahim Khyati (École Normale Supérieure de Casablanca).

Par ailleurs, en février 2011, le Conseil d'administration du CRDE octroyait le statut de membre régulier du CRDE aux professeurs en éducation des campus du Nord de l'Université de Moncton. Se joignent donc à nous madame Renée Guimond-Plourde et messieurs Marc Basque et Robert J. Levesque du campus d'Edmundston ainsi que madame Lyne C. Boudreau et monsieur Yves de Champlain du campus de Shippagan.

L'équipe du CRDE souhaite la bienvenue à ces nouveaux membres et espère de nombreux partenariats fructueux. ♦

Nouvelles doctores en éducation

Le CRDE souhaite féliciter les diplômées 2011 du doctorat en éducation à l'Université de Moncton. Que vos carrières soient remplies de succès, Mireille LeBlanc et Lise Savoie. ♦

Éditorial

Jusqu'où doit aller la reconfiguration des programmes de formation initiale?

Par Jimmy Bourque, directeur



Introduction

Il y a déjà deux ans environ, la Faculté des sciences de l'éducation entreprenait un exercice de reconfiguration de ses programmes de formation initiale à l'enseignement au primaire et au secondaire. Il s'agit là d'un moment d'arrêt et de réflexion sur un dispositif dont les effets sont rarement évalués. Une double question se pose alors : a) quelle est la valeur ajoutée des programmes de formation tels qu'ils sont généralement conçus ? Et b) jusqu'où devrait aller la transformation de ces programmes ? La réponse à la seconde question dépend, vous le devinez, de la réponse à la première. Si la formation à l'enseignement démontre sa valeur de façon non équivoque, nul besoin d'une refonte en profondeur. Dans le cas contraire, il y a lieu de questionner et renouveler le modèle de formation adopté.

L'effet désiré d'une formation professionnelle est la compétence des praticiens dans leurs fonctions professionnelles. Pour les enseignantes et les enseignants, il s'agit donc de la capacité d'accompagner les élèves dans la réalisation de leur potentiel et dans l'apprentissage des habiletés jugées importantes par le système scolaire. Cet effet peut

être apprécié, un peu grossièrement certes, en évaluant les apprentissages réalisés par les élèves entre septembre et juin. Dans ce contexte, la valeur ajoutée d'une formation à l'enseignement peut être estimée en comparant la progression d'élèves d'enseignantes et d'enseignants dûment qualifiés avec la progression d'élèves sous la tutelle d'enseignantes et d'enseignants qui n'ont pas bénéficié d'une formation en éducation, didactique ou psychopédagogie. L'hypothèse intuitive qui sous-tend nos programmes est qu'une enseignante formée en éducation obtiendra de ses élèves un meilleur rendement qu'une enseignante qui n'a disposé, par exemple, que d'une formation disciplinaire. Ce postulat, considéré comme évident par certains, a été testé à plusieurs reprises depuis les années 1970, avec des résultats pour le moins étonnants.

Valeur ajoutée de la formation initiale en éducation

Des études rigoureuses traitent de la valeur ajoutée de la formation initiale à l'enseignement et ce, de la maternelle au début du secondaire. D'abord, une étude corrélationnelle de Kane, Rockoff et Staiger (2007, 2008) explore la valeur ajoutée de la formation en éducation sur 10 000 enseignantes et enseignants et leur élèves de la troisième à la huitième année dans l'état de New York. Ils comparent la progression des élèves en mathématiques et en lecture selon que leur enseignante ou leur enseignant est traditionnellement qualifié (formation initiale en éducation), détient une certification alternative (baccalauréat dans un autre domaine avec formation continue en éducation une fois en poste) ou n'est pas certifié (formation de premier cycle universitaire dans un autre domaine, souvent une discipline enseignable). Ces auteurs n'observent aucune différence significative entre les trois groupes. Autrement dit, la formation initiale à l'enseignement ne démontre pas de valeur ajoutée quant à la progression des élèves comparativement à une formation alternative ou à une formation

uniquement disciplinaire et ce, dans les deux disciplines étudiées.

De leur côté, Constantine et al. (2009) ont conduit une étude expérimentale auprès de 2 600 élèves de la maternelle à la cinquième année de sept états américains (Californie, Géorgie, Illinois, Louisiane, New Jersey, Texas et Wisconsin). Dans ce cas, les élèves étaient assignés aléatoirement soit à des enseignantes ou enseignants détenteurs d'une formation initiale en éducation (qualification traditionnelle), soit à des enseignantes ou enseignants titulaires d'un baccalauréat disciplinaire ayant suivi un perfectionnement en éducation après l'embauche. L'analyse de la progression annuelle des résultats en mathématiques et en lecture révèle, encore une fois, l'absence de valeur ajoutée de la formation initiale et ce, peu importe le nombre de cours suivis en éducation ou le contenu de la formation (didactique, pédagogique, etc.). Ces auteurs concluent à l'absence d'avantage significatif à une spécialisation en éducation.

En France, où l'accès à la formation initiale en éducation est limité par un concours, Bressoux, Kramarz et Prost (2009) mènent une étude quasi-expérimentale auprès de 4 000 élèves de troisième année. En comparant la progression en mathématiques et en lecture d'élèves d'enseignantes et d'enseignants certifiés et non certifiés, ils concluent à des résultats équivalents en lecture, mais à un avantage significatif en mathématiques des praticiens et praticiennes certifiés. Or, parmi ces enseignantes et enseignants certifiés, certains détiennent une formation en éducation alors que d'autres disposent uniquement d'une formation disciplinaire en mathématiques ou en sciences. L'étude ne détecte aucune différence significative entre ces profils, y compris au plan des pratiques pédagogiques. Les auteurs concluent que la formation disciplinaire a donc un effet équivalent à la spécialisation en éducation.

Valeur ajoutée de la formation continue en éducation

D'autres chercheurs se sont intéressés à la valeur ajoutée de la formation continue en éducation. Ainsi, Jacob et Lefgren (2004) ont étudié la progression en mathématiques et en lecture de 100 000 élèves de la troisième à la sixième année à Chicago. Leur devis quasi-expérimental comparait des enseignantes et enseignants ayant suivi des cours de formation

continue en pédagogie à un groupe de comparaison qui n'avait pas participé à une telle formation. Ils concluent à un effet non-significatif de la formation continue en pédagogie sur la progression des élèves en mathématiques et en lecture.

Swinton, De Berry, Scafidi et Woodard (2010), quant à eux, appliquent un plan corrélationnel à l'étude de 175 000 élèves du secondaire en Géorgie. Ces chercheurs observent un effet significatif d'une formation continue sur la progression des élèves dans un cours d'économie si l'enseignante ou l'enseignant a suivi au moins trois des ateliers offerts. Or, il s'agit d'ateliers disciplinaires en économie et non d'une formation continue en éducation.

Par ailleurs, Quint (2011) déploie un devis expérimental pour explorer les effets de la formation continue dans deux contextes différents. Dans un premier temps, elle s'intéresse à la progression en lecture de 5 530 élèves de deuxième année selon que leur enseignante ou enseignant a suivi ou non une formation continue en anglais. Elle observe un effet négligeable et non-significatif de la formation continue. Dans un deuxième temps, cette auteure examine le cheminement en mathématiques d'élèves de septième année. L'étude compare des enseignantes et enseignants ayant bénéficié d'une formation continue en didactique avec d'autres, qui n'ont pas profité d'une telle formation. Encore une fois, l'effet de la formation sur le rendement est négligeable et non-significatif.

Valeur ajoutée de la maîtrise en éducation

Qu'une brève formation continue en éducation n'ait pas d'effet significatif sur le rendement des élèves est une chose, mais qu'en est-il de la valeur ajoutée d'une formation poussée de deuxième cycle? Dès 1971, Hanushek en étudie l'effet sur 980 élèves de troisième année en Californie à l'aide d'une étude quasi-expérimentale. L'effet de la maîtrise, comparativement à la formation initiale de premier cycle, s'est avéré non-significatif. En fait, le Q.I. de l'enseignante ou de l'enseignant avait un impact plus considérable (et significatif) sur la progression des élèves que le fait de détenir ou non une maîtrise.

Au Texas, Rivkin, Hanushek et Kain (2005) évaluent la valeur ajoutée d'une maîtrise en éducation sur la progression en mathématiques et en lecture de 200 000 élèves de la troisième à la septième année, avec un résultat similaire : la maîtrise ne démontre pas

d'avantage significatif sur la formation de premier cycle.

Enfin, Nye, Konstantopoulos et Hedges (2004), à partir des données expérimentales du projet STAR au Tennessee, s'intéressent au rendement en lecture et en mathématiques de 24 000 élèves de la maternelle à la troisième année. La proportion de variance expliquée par la formation n'excède pas 5% et est négligeable et non-significative en lecture. En mathématiques, une maîtrise permettrait une progression modestement supérieure de 9% d'un écart-type comparativement au baccalauréat et ce, seulement en troisième année.

Conclusion

Il semble donc que la formation en éducation, comme elle est conçue aux États-Unis et en France du moins, aurait un effet tout au plus très modeste et généralement, négligeable. Ces résultats, issus de recherches quantitatives rigoureuses et obtenus dans plusieurs contextes, semblent robustes, bien qu'ils soient pour le moins contrintuitifs. Les réactions à de tels résultats sont diverses : Gordon, Kane et Staiger (2006) recommandent de faciliter l'accès aux postes en enseignement aux candidates et candidats non certifiés, et de rémunérer au mérite. Darling-Hammond et Bransford (2005) en déduisent que la formation initiale ne développe ni les bonnes habiletés, ni de la bonne façon, et qu'elle devrait être revue en profondeur. Au Québec, Gagné (1999) et plusieurs collègues, auteurs d'un ouvrage collectif, suggèrent cyniquement de fermer les facultés d'éducation. Dans notre contexte de reconfiguration, ces résultats ne seraient ignorés qu'à nos risques et périls si nous voulons offrir une formation à la fois pertinente et efficace. Le Centre d'analyse stratégique français (2011) remarque qu'au-delà de la formation, quatre caractéristiques des enseignantes et enseignants permettent de prédire le rendement de leurs élèves : le temps de travail en classe (*time on task*), largement tributaire de la gestion de classe, des exigences élevées, une rétroaction fréquente et précise ainsi qu'une structuration efficace des leçons. Voici donc quelques points de départ pour une reconfiguration qui ne doit absolument pas se cantonner dans le statu quo.

Références

- Bressoux, P., Kramarz, F., & Prost, C. (2009). Teachers' training, class size and students' outcomes: Learning from administrative forecasting mistakes. *The Economic Journal*, 119: 540-561.
- Centre d'analyse stratégique (2011). Que disent les recherches sur l'«effet enseignant»? *La note d'analyse*, 232 : 1-11.
- Constantine, J., Player, D., Silva, T., Hallgren, K., Grider, M., & Deke, J. (2009). *An evaluation of teachers trained through different routes to certification, Final report (NCEE 2009-4043)*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Dir.) (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gagné, G. (Dir.) (1999). *Main basse sur l'éducation*. Québec, QC : Éditions Nota Bene.
- Gordon, R., Kane, T. J., & Staiger, D. O. (2006). *Identifying effective teachers using performance on the job*. Washington, DC: The Brookings Institution.
- Hanushek, E. (1971). Teacher characteristics and gains in student achievement: Estimation using micro data. *American Economic Review*, 61 (2): 280-288.
- Jacob, B. A., & Lefgren, L. (2004). The impact of teacher training on student achievement: Quasi-experimental evidence from school reform efforts in Chicago. *Journal of Human Resources*, 39 (1): 50-79.
- Kane, T. J., Rockoff, J. E., & Staiger, D. O. (2007). Photo finish: Certification doesn't guarantee a winner. *Education Next*, hiver 2007: 61-67.
- Kane, T. J., Rockoff, J. E., & Staiger, D. O. (2008). What does certification tell us about teacher effectiveness? *Economics of Education Review*, 27: 615-631.
- Nye, B., Konstantopoulos, S., & Hedges, L. V. (2004). How large are teacher effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26 (3): 237-257.
- Quint, J. (2011). *Professional development for teachers: What two rigorous studies tell us*. New York, NY: MDRC.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73 (2): 417-458.
- Swinton, J. R., De Berry, T., Scafidi, B., & Woodard, H. C. (2010). Does in-service professional learning for high-school economics teachers improve student achievement? *Education Economics*, 18 (4): 395-405.♦

Recherche et éducation

Situations de validation en algèbre vécues à l'aide d'un forum électronique : les TIC au service de l'apprentissage

Par Manon LeBlanc, professeure
Université de Moncton

Problématique

L'un des buts de l'apprentissage des mathématiques est le développement du raisonnement et celui-ci participe à la compréhension des mathématiques. Très liée au raisonnement, la notion de preuve est aussi fondamentale à l'apprentissage des mathématiques, car elle permet d'établir la validité d'arguments mathématiques et de conférer un sens à différents concepts à travers l'explication de l'organisation logique du travail effectué. Toutefois, malgré l'importance accordée au développement de différents types de raisonnements, plusieurs élèves éprouvent des difficultés lorsqu'ils sont appelés à concevoir ou à évaluer des preuves. Dans le cadre de cette recherche, nous avons étudié l'impact de l'utilisation d'un forum électronique sur le développement d'habiletés de validation algébrique ainsi que sur le développement d'habiletés en lien avec l'évaluation de preuves en algèbre chez des élèves de 13 et 14 ans du Nouveau-Brunswick et du Québec.

Méthodologie

Quatre enseignants et 119 élèves francophones ont participé à cette recherche. Plus précisément, nous avons travaillé avec deux classes situées au Nouveau-Brunswick et deux classes situées au Québec. Une classe de chaque province constituait le groupe expérimental et les deux autres classes formaient le groupe contrôle.

La cueillette des données s'est étendue sur une période de quatre mois et s'est faite en plusieurs étapes. Un prétest ainsi qu'un post-test ont été administrés aux élèves du groupe expérimental et du groupe contrôle. La réalisation de quatre activités en lien avec l'algèbre a eu lieu entre ces deux

La notion de preuve est fondamentale à l'apprentissage des mathématiques; elle permet d'établir la validité d'arguments mathématiques et de conférer un sens à différents concepts.

évaluations. Les problèmes proposés dans chacune de ces activités touchaient la recherche de régularités, la validation ou l'invalidation de conjectures, ainsi que le développement de preuves. Les échanges du groupe contrôle ont eu lieu en salle de classe seulement alors que les échanges du groupe expérimental ont eu lieu en salle de classe et dans un forum électronique. De plus, dans le but de mieux comprendre comment les activités ont été vécues, des entrevues ont été réalisées avec les enseignants et avec certains élèves.

Résultats

Développement de preuves

Les élèves du groupe contrôle développent principalement des preuves par empirisme naïf (preuves pragmatiques), alors que chez les élèves du groupe expérimental, un passage de l'empirisme naïf aux preuves par expérience mentale (preuves intellectuelles) peut être observé entre le prétest et le post-test. La diversité des preuves présentées dans le forum électronique ainsi que les commentaires émis

au sujet de ces différentes preuves semblent donc influencer les élèves dans leur travail et les amènent à développer des preuves qui présentent un degré plus élevé de formalisme et de généralité.

Classement de preuves

L'utilisation du forum électronique ne semble pas avoir d'influence sur les preuves que les élèves favorisent lorsqu'ils ont à classer différents types de preuves. Cependant, les échanges qui ont lieu dans le forum électronique semblent influencer la justesse avec laquelle les élèves utilisent les règles du débat mathématique pour justifier leur classement. En réalité, les résultats démontrent que le pourcentage d'élèves qui mobilisent adéquatement ces règles est plus élevé chez le groupe expérimental que chez le groupe contrôle. Cela peut être expliqué par la diversité des messages qui sont publiés en ligne. En effet, les traces présentes dans le forum électronique permettent aux élèves d'être en contact avec différents arguments pour évaluer la pertinence d'une solution. De plus, l'exactitude de ces arguments est, elle aussi, évaluée dans le forum. Les élèves développent donc une certaine sensibilité aux arguments qui ont un poids mathématique et cherchent à laisser de côté ceux qui tentent de convaincre, sans pour autant fonctionner.

Évaluation de preuves

L'un des principaux éléments qui ressort de l'analyse des résultats et qui touche l'évaluation de preuves est la valeur accordée au contre-exemple. L'exploitation du forum électronique semble non seulement avoir permis aux élèves du groupe expérimental de prendre conscience de l'existence d'un contre-exemple dans l'une des activités, mais également de sa puissance dans le domaine des mathématiques. Lorsque ces élèves se sont retrouvés devant un contre-exemple

dans une autre activité, ils ont reconnu qu'il était suffisant pour invalider l'énoncé. Les élèves du groupe contrôle, qui n'ont pas eu accès aux traces du forum électronique, se sont surtout concentrés sur la validation des calculs présentés pour évaluer les preuves présentées. De plus, lors de l'évaluation de preuves, il est possible d'observer que les élèves du groupe expérimental, dans leurs solutions, utilisent adéquatement les règles du débat mathématique dans un pourcentage plus élevé que les élèves du groupe contrôle. Ainsi, la conjecture selon laquelle la lecture des messages diversifiés publiés dans le forum électronique influence positivement l'utilisation que les élèves font des règles du débat mathématique semble de plus en plus plausible.

Conclusion

Les résultats laissent supposer que l'utilisation du forum électronique encourage le passage des preuves pragmatiques aux preuves intellectuelles, en plus de favoriser une utilisation adéquate des règles du débat mathématique. En fait, cet outil de communication en ligne semble représenter, dans certains cas, un levier pour l'aspect social, car il enrichit la situation de formulation en favorisant les interactions. De plus, lors du travail sur papier, ce sont strictement les résultats des échanges en classe qui sont recueillis. Dans le forum électronique, des interactions écrites (qui ne consistent pas nécessairement en un résultat final) sont enregistrées. Le forum peut donc représenter un moteur intéressant à la conceptualisation. Ainsi, à la lumière de ce qui précède, il semble pertinent de poursuivre les recherches afin de continuer l'exploration de l'influence que peut avoir l'exploitation d'un forum électronique sur les habiletés de validation algébrique et sur les habiletés en lien avec l'évaluation de preuves.♦



Étude des mesures d'accueil et d'accompagnement et de l'implantation de différents modèles d'intervention en francisation

Par Marianne Cormier, professeure, et Anne Lowe, professeure retraitée
Université de Moncton

Dans un contexte général de baisse des effectifs scolaires dans les écoles de langue française du Nouveau-Brunswick (Ministère de l'éducation du Nouveau-Brunswick, 2009) et d'une baisse démographique générale (Landry, Deveau et Allard, 2006), cette étude s'intéresse aux familles exogames et aux programmes d'accueil et d'accompagnement de ces familles mis en place dans écoles de langue française du Nouveau-Brunswick. Selon Landry (2010), au Nouveau-Brunswick, 26,3% des enfants âgés de 0 à 4 ans ayant au moins un parent francophone vivent dans une famille exogame. Chez les enfants de ces familles, seulement 47.8% utilisent le français régulièrement à la maison et 54% déclarent une connaissance du français. Ainsi, la langue française semble moins se transmettre dans les familles exogames. Les enfants de telles familles

Puisque plusieurs familles exogames ne réussissent pas toujours à transmettre la langue française à leurs enfants, il est essentiel de munir les écoles de stratégies de francisation.

s'inscrivent moins fréquemment à l'école de la minorité (Corbeil, Grenier et Lafrenière, 2007). Puisque plusieurs de ces familles ne réussissent pas toujours à transmettre la langue française à leurs enfants, il est essentiel de munir les écoles de stratégies de francisation (Landry et Rousselle, 2003; LeBlanc, 2009; et Martel, 2001).

Objectifs de cette recherche

Cette recherche vise à : 1) décrire le contexte de chaque école et le modèle d'intervention choisi par le personnel; 2) explorer la perception du personnel impliqué quant à l'efficacité du modèle d'intervention choisi; 3) explorer la perception de parents d'enfants recevant des services de francisation et 4) documenter le cheminement langagier des élèves recevant des services de francisation selon un modèle spécifique.

Méthodologie

Nous avons mené une étude multi-cas dans neuf écoles provenant de trois districts scolaires du Nouveau-Brunswick. Une méthodologie qualitative a été privilégiée afin de nous permettre de donner la parole au personnel impliqué dans le processus d'accueil et d'accompagnement des familles et dans le processus de francisation, tant au niveau des districts scolaires que dans les écoles. Cette démarche d'entrevues de groupe nous a permis de comprendre les perceptions de l'efficacité des mesures en place et de l'efficacité du modèle choisi. Les parents ont également été consultés afin qu'ils puissent s'exprimer par rapport à leurs vécus de cet accueil et de cet accompagnement. Finalement, dans le but de documenter le cheminement langagier des élèves selon le modèle utilisé, une méthodologie quantitative a également été utilisée afin de déterminer l'impact des différents modèles de francisation sur l'apprentissage langagier. L'*outil d'observation pour la compréhension et l'expression orales des élèves en francisation* a servi d'instrument de mesure pour documenter le cheminement langagier des élèves.

Résultats de l'analyse des mesures d'accueil et d'accompagnement

En général, les parents ont mentionné qu'ils avaient été bien accueillis à l'école française et qu'ils étaient très contents des efforts. Il n'en demeure pas moins que certains parents ne sont pas satisfaits de l'accueil qu'ils ont reçu. Même s'ils sont convaincus qu'ils ont fait un bon choix, certains parents anglophones se sentent exclus du parcours scolaire de leur enfant et n'y participent plus, notamment étant donné leur incapacité de comprendre le français. Du point de vue du parent francophone, ils ont indiqué qu'ils étaient souvent les principaux responsables de la communication avec l'école et ont avoué trouver lourde la responsabilité d'accompagner seul leur enfant dans son cheminement scolaire.

Lors des entretiens avec le personnel éducatif, nos données nous ont indiqué que la communication avec les parents cause, pour plusieurs, une certaine tension et de l'ambivalence. Ils ont affirmé que toutes les communications formelles devaient être transmises en français. Un dilemme entre le désir d'accueil et d'ouverture envers le parent anglophone et un désir d'affirmer la francité de l'école était présent. Nous percevons que cette tension a eu un impact sur la place qu'occupe le parent dans le parcours scolaire de l'enfant. Si le personnel enseignant accepte de communiquer avec le parent anglophone, lui donnant ainsi accès à l'information directement, celui-ci peut participer pleinement au parcours scolaire de son enfant au même titre que le parent francophone.

Nous avons constaté qu'en général, les districts et les écoles font de nombreux efforts pour accueillir et accompagner les familles exogames. De nombreux exemples positifs ont été révélés par cette étude. D'abord, les écoles et les districts tentent de conscientiser les parents à leur droit à l'école de langue française. Pour ce faire, ils emploient par exemple un vidéo informatif des droits à l'éducation francophone sur le site Internet du district, un dépliant et des affiches promotionnelles informant les parents des droits à l'éducation en français distribués dans la communauté, des annonces à la radio et un

kiosque d'information au sujet de l'école francophone dans les centres d'achat.

Les écoles mettent ensuite en place des mesures d'accueil lors de l'inscription tel que des rencontres d'information et la distribution de trousse d'accueil. Il y a également des mesures d'accompagnement, telles que des camps de francisation, des cours de français pour les parents anglophones, des soirées familiales, des ateliers pour parents, des partenariats entre parents pour la traduction de messages ou des directives pour les devoirs, diverses mesures et suggestions pour faire des activités de francisation en famille, des bacs culturels, des listes de vocabulaire, ainsi que des suggestions d'activités culturelles.

Modèles de francisation

Parmi les écoles participantes, nous avons pu regrouper les différents modèles choisis par les enseignantes de francisation sous quatre modèles principaux :

A. *Retrait partiel*

Les élèves de francisation sont dans la classe régulière la plupart du temps et l'enseignante de francisation les sort de la classe pour une intervention d'environ 30 minutes par jour.

B. *Retrait complet*

Tous les élèves de francisation sont regroupés dans une classe maternelle homogène.

C. *Intervention directe et retrait partiel*

Les élèves de francisation sont dans la classe régulière, l'enseignante de francisation travaille régulièrement avec eux dans la classe régulière et un moniteur de langue les sort pour une intervention d'environ 30 minutes par jour.

D. *Intégré*

Les enseignantes de maternelle et l'enseignante de francisation travaillent en équipe et font leur planification conjointement. L'enseignante de francisation travaille dans les salles de classe pour appuyer les enseignantes titulaires. Les classes sont décroisées pour faire parfois des groupes

hétérogènes et parfois des groupes homogènes. Des cliniques intensives par petits groupes sont également faites.

Résultats de l'analyse des modèles de francisation

Selon nous, certains éléments non reliés au modèle de gestion du programme de francisation pourraient avoir un impact sur le cheminement langagier des élèves. Notamment, un contexte de vitalité ethno-linguistique très faible et un nombre élevé d'élèves à franciser pourraient rendre la tâche plus complexe. Par ailleurs, l'influence de l'enseignante nous semble importante. L'engagement de la direction de l'école et les moyens offerts au personnel pour mettre en œuvre un programme complet ont également une influence sur les résultats des élèves. Par ailleurs, les élèves continueront leur francisation dans leur famille si des occasions leur sont offertes. La conscientisation et l'engagement du parent deviennent donc des facteurs importants.

Les élèves continueront leur francisation dans leur famille si des occasions leur sont offertes.

À partir de notre analyse, il est difficile de cibler un modèle comme étant « le modèle à prescrire ». Lors de cette étude restreinte de neuf écoles, nous avons observé les modèles en place. Notre analyse nous permet de conclure que le modèle intégré (D) a favorisé un meilleur cheminement langagier selon les résultats de l'analyse quantitative (ANCOVA). Ce modèle produirait des résultats significativement supérieurs aux trois autres modèles testés en termes de progression des élèves entre septembre et juin. Ce résultat a retenu notre attention en raison du contexte de l'école qui a mis en place ce modèle. La vitalité ethno-linguistique y est assez faible et un pourcentage important des élèves de cette école provenait de familles exogames. De plus, l'enseignante, sans formation particulière en francisation, en était

seulement à sa deuxième année d'expérience. Nous avons, de plus, été frappés par l'engagement de toute l'école envers la francisation. L'enseignante a souligné qu'elle est bien soutenue par la direction.

Conclusions et recommandations

Les francophones en milieu minoritaire ont lutté et continuent de lutter pour détenir une place équitable dans la société néo-brunswickoise. Le droit à l'éducation dans sa langue est acquis depuis 1982 et est inscrit dans la *Charte canadienne des droits et libertés*. Or, il reste des enjeux. Il s'avère qu'une plus grande participation à ce droit est nécessaire pour assurer la pérennité des communautés francophones. Cette plus grande participation apporte d'autres enjeux, notamment ceux de l'accueil et de l'accompagnement des familles exogames et ceux de la francisation des enfants anglo-dominants. Ces deux éléments sont identifiés comme des aspects à développer pour assurer la pérennité des communautés francophones.

Les craintes d'angliciser l'ambiance francophone des écoles sont légitimes et l'accueil des enfants anglo-dominants et du parent anglophone dans nos écoles peuvent sembler comme un oubli des droits acquis. Ces tensions sont réelles, mais l'école française peut-elle faire une place aux anglo-dominants et rester fidèle à sa mission? Nos données semblent indiquer qu'un accueil et un accompagnement efficaces se traduisent par des parents qui deviennent des partenaires de la mission particulière de l'école francophone. Ils souhaitent accompagner leurs enfants dans leurs parcours scolaires. Ils identifient parfois des inconvénients, tels que se départir un peu de leur rôle parental afin que leurs enfants profitent de deux héritages culturels et linguistiques. Puisque lorsqu'ils participent entièrement au projet éducatif, le travail de l'école est moins ardu, il semble que s'ils sont bien accompagnés et s'ils participent au projet de l'école, la francisation s'effectuera plus facilement.

Nous reconnaissons que la francisation des élèves anglo-dominants crée des inquiétudes chez les enseignantes et les enseignants qui se sentent souvent

peu outillés pour gérer cette réalité. Or, nos données indiquent que la francisation est un projet de réussite puisque tous les élèves ont bien cheminé sur le plan langagier. Toutes les enseignantes de francisation et tous les parents interrogés, sans exception, sont satisfaits du progrès des élèves.

En somme, les modèles de francisation décrits offrent différents avantages et inconvénients. Nous constatons qu'il faut parfois céder un avantage pour en obtenir un autre. Les écoles qui doivent faire des choix quant au modèle de francisation à adopter pourront se baser sur les descriptions fournies dans le rapport de l'étude pour effectuer le choix selon leur contexte particulier. Nous croyons toutefois que l'engagement de toute l'école envers la francisation et, surtout, le leadership de la direction fournissent un impact non négligeable à tout modèle de francisation.

Références

- Corbeil, J.P., Grenier, C. & Lafrenière, S. (2007). *Les minorités prennent la parole : résultats de l'enquête sur la vitalité des minorités de langue officielle*. Statistique Canada.
- Landry, R. (2010). *Petite enfance et autonomie culturelle. (Là où le nombre le justifie...V)*. Moncton, NB : Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- Landry, R., Deveau, K. & Allard, R. (2006). Au-delà de la résistance : principes de la revitalisation ethno-langagière. *Francophonies d'Amérique*, 22, 37-56.
- Landry, R. & Rousselle, S. (2003). *Éducation et droits collectifs. Au-delà de l'article 23 de la Charte*. Moncton, NB : Éditions de la francophonie.
- LeBlanc, G. (2009). *L'éducation en Acadie de Nouveau-Brunswick : une voie vers l'autosuffisance linguistique et culturelle, Rapport du président de la Commission sur l'école francophone*. Fredericton : Gouvernement du Nouveau-Brunswick. En ligne : <http://www.gnb.ca/0000/cef.asp> (consulté le 2 juillet, 2009).
- Martel, A. (2001). *Droits, écoles et communautés en milieu minoritaire : 1986-2002, Analyse pour un aménagement du français par l'éducation*. Ottawa, ON : Commissariat aux langues officielles.
- Ministère de l'éducation du Nouveau-Brunswick (2009). *Statistiques sommaires, année scolaire 2008-2009*. La division des politiques et de la planification, Ministère de l'éducation du Nouveau-Brunswick. Disponible en ligne : <http://www.gnb.ca/0000/publications/polplan/stat/Statistiquesommaires2008-2009.pdf> (consulté le 1^e mars 2010).♦



De la pédagogie actualisante au profil de compétences : articuler ambition avec utopie

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



Depuis 1997, la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton se donne pour mission de développer une pédagogie actualisante (FSE, 2001). Cette pédagogie, sur laquelle est fondé le projet éducatif pour la formation des maîtres francophones au Nouveau-Brunswick, constitue de ce fait la visée du nouveau profil de compétences professionnelles attendues chez les futurs enseignants (FSE, 2010, p. 6). Si le développement d'un tel profil s'avère un projet ambitieux, la pédagogie actualisante s'est elle-même d'entrée de jeu affichée comme utopique (Ferrer, 1997)! Alors, comment conjuguer deux projets aussi complexes sans y perdre au change? Comment les articuler au sein d'un projet de formation? Cet article va tenter de cerner quelques enjeux inhérents à ce projet et proposer quelques pistes de réflexion et d'action en ce sens. Bien que le schéma qui accompagne l'article (voir page 12) puisse apparaître comme passablement abouti, il demeure surtout un outil pédagogique, de réflexion, et surtout un travail en cours d'élaboration.

Les propositions de la pédagogie actualisante

La pédagogie actualisante comporte trois dimensions : intrapersonnelle, interpersonnelle, sociale et planétaire, qui se déclinent en huit volets pédagogiques (voir le schéma). Alors que les trois dimensions visent la globalité de l'expérience humaine, chaque volet constitue, en soi, un défi de taille. Gros projet pour un lundi matin! Comme le souligne Bédard (2008), pour aborder un phénomène complexe sans se perdre dans le compliqué, il faut des repères simples qui ne seront pas simplistes pour autant. On retrouve de tels repères dans les cinq propositions de la pédagogie actualisante (Vienneau et Ferrer, 1999; Vienneau, 2005, p. 81), soit un véritable milieu de vie, une dynamique de socialisation/autonomisation, un développement intégral, une conception de l'excellence pour tous et un climat d'équité. Ces propositions reposent sur des concepts à la fois simples et fondamentaux, des préoccupations liées au quotidien de chaque enseignant. Elles permettent aussi de mettre en évidence les relations existant entre les trois dimensions, mais, surtout, entre les huit volets de la pédagogie actualisante. Elles permettent aussi, comme on le verra, d'articuler la pédagogie actualisante avec le profil de compétences.

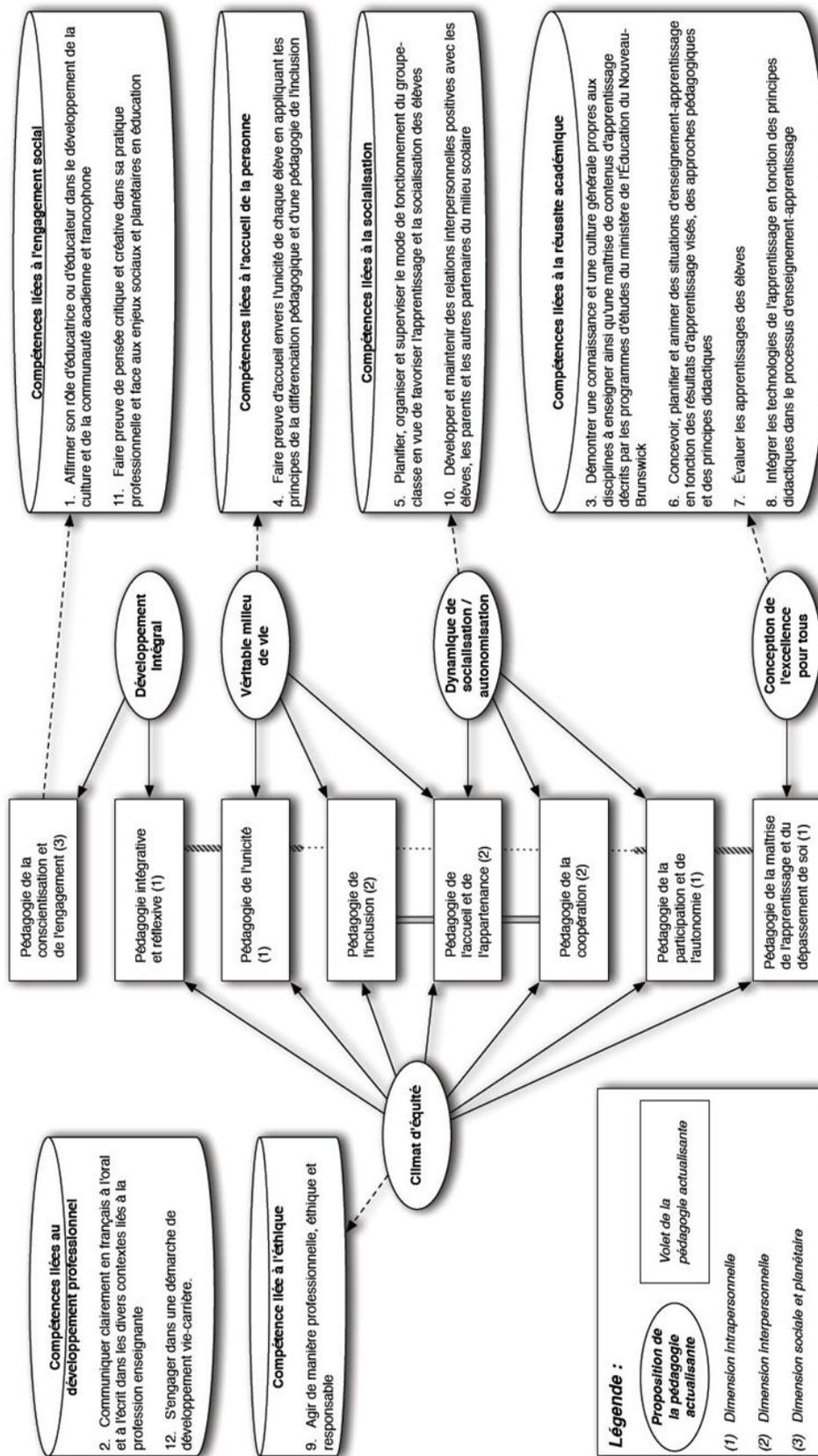
On constate ainsi que le climat d'équité constitue la toile de fond au développement des dimensions intra et interpersonnelle. Cette équité doit se concrétiser particulièrement dans une conception de l'excellence pour tous. Bien que cette conception soit liée qu'à un seul volet de la dimension intrapersonnelle, soit la pédagogie de la maîtrise de l'apprentissage et du dépassement de soi, il demeure que cet aspect constitue le moteur du système scolaire et le point focal d'attention de l'enseignant. Les dimensions intra et interpersonnelles de l'élève se développent quant à elles selon la perspective macroscopique de l'environnement et la perspective microscopique des relations. On retrouve ces deux perspectives dans les propositions d'un véritable milieu de vie et d'une dynamique de socialisation/autonomisation. Finalement, le développement intégral fait le pont entre la capacité d'action de la personne au plan intrapersonnel et au plan social et planétaire.

Les liens avec le profil de compétences

Sur ce plan, le schéma montre assez clairement les relations existantes entre les visées de la pédagogie actualisante et les compétences attendues chez l'enseignant. Il convient d'insister tout de même sur le saut qualitatif qui existe entre les deux. Comme son nom l'indique, la pédagogie actualisante vise, par ses huit volets, le développement de l'élève,

La pédagogie actualisante et le profil de compétences

D'après Vienneau (2005) et FSE (2010)



l'actualisation de son plein potentiel. Le profil de compétences vise à outiller les enseignants à opérationnaliser cette pédagogie, à être en mesure d'accompagner ce développement chez l'élève. Le lien se situe donc avant tout dans le principe que, pour opérer le saut du développement à l'accompagnement, il doit y avoir eu effectivement développement *a priori*. Les compétences 2 et 12 se situent en dehors de la pédagogie actualisante, visant le développement professionnel de l'enseignant lui-même. La compétence 8, liée à l'utilisation des TIC, occupe un statut particulier. Si son libellé la place de pleins pieds au niveau du processus d'enseignement-apprentissage, son omniprésence et sa diversification constante font qu'on ne peut en ignorer l'usage dans les contextes d'inclusion, de socialisation, d'autonomisation et de conscientisation sociale et planétaire, laquelle étant d'ailleurs une conséquence directe du développement des TIC.

Regards critiques

La première question que l'on doit se poser face à cette analyse est de savoir si elle remplit bien les conditions initialement posées d'après Bédard (2008), à savoir que le développement d'une pratique tenant compte de la complexité requiert des repères simples. Évidemment, j'ose croire que oui! Néanmoins, il est clair que le schéma pourrait contenir plus de relations entre ses éléments (Vienneau, 2005). L'enjeu était de préserver un équilibre fonctionnel d'un point de vue pratique. Mais est-ce que cela a été fait au détriment d'une trop grande simplification, au point de peut-être pervertir la signification? La question est ouverte!

La seconde question émerge de l'analyse, qui met en évidence que la *pédagogie intégrative et réflexive* ne fait l'objet d'aucune compétence particulière. Ceci laisse à penser qu'« [...] on continue toujours de laisser à l'étudiant les tâches les plus difficiles de l'apprentissage, celle de découvrir la signification du savoir et celle de l'intégrer » (Caouette, 1997, p. 36). Cela signifie également qu'on évite les questions d'interdisciplinarité, de multidisciplinarité et, surtout, de transdisciplinarité. Ces questions sont pourtant au cœur des réflexions visant le développement d'une

conscience planétaire et complexe (Nicolescu, 1996; Barbier, 1997; Morin, 1999; Paul et Pineau, 2005). Autrement dit, sans les capacités d'intégration et de réflexion au niveau intrapersonnel, les enjeux sociaux et planétaires demeurent souvent au plan des idées puisque leur complexité demeure incommensurable. C'est également « l'équilibre nécessaire entre le savoir, le savoir-faire, le savoir-être et le savoir-devenir » (FSE, 2001, p. 13-14) qui est en jeu. Il faudrait donc viser plus d'interdisciplinarité par l'intégration des matières dans le processus d'enseignement-apprentissage, viser la multidisciplinarité par des partenariats inter-facultaires et, finalement, viser la transdisciplinarité par des partenariats intra et extra-universitaires visant un développement réflexif et intégrateur des trois dimensions de la pédagogie actualisante.

Références

- Barbier, R. (1997). *L'approche transversale : L'écoute sensible en sciences humaines*. Paris : Anthropos.
- Bédard, J. (2008). *Le pouvoir ou la vie : Repenser les enjeux de notre temps*. St-Laurent : Fides.
- Caouette, C. E. (1997). *Éduquer. Pour la vie!* Montréal : Écosociété.
- Faculté des sciences de l'éducation (FSE) (2001). *Vers une pédagogie actualisante : Mission de la Faculté des sciences de l'éducation et formation initiale à l'enseignement*. Université de Moncton.
- Faculté des sciences de l'éducation (FSE) (2010). *Vers une formation professionnalisante : Cadre conceptuel de la formation initiale à l'enseignement*. Université de Moncton.
- Ferrer, C. (1997). Vers un modèle d'intégration de l'éducation dans une perspective planétaire à la formation des enseignantes et des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23 (1), 17-48.
- Morin, E. (1999). *Les 7 savoirs pour l'éducation du futur*. [En ligne]. Disponible : <http://www.agora21.org/unesco/7savoirs/>.
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinarité : manifeste*. Monaco : du Rocher.
- Paul, P. & Pineau, G. (Dir.) (2005). *Transdisciplinarité et formation*. Paris : L'Harmattan.
- Vienneau, R. (2005). *Apprentissage et enseignement : Théories et pratiques*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Vienneau, R. & Ferrer, C. (1999). En route vers une pédagogie actualisante : Un projet intégré de formation initiale à l'enseignement. *Éducation et francophonie*, 27 (1). [En ligne]. Disponible : <http://www.acelf.ca/c/revue/sommaire.php?id=12>.♦

L'expérience vécue du stress-coping chez des étudiants universitaires : des résultats préliminaires

Par Renée Guimond Plourde, professeure,
Université de Moncton, campus d'Edmundston
Nadia Bérubé-LeBlanc, agente de recherche et enseignante,
CCNB Edmundston

Introduction et mise en contexte

À l'aide d'une démarche qualitative, les auteures veulent comprendre l'expérience vécue du stress-coping¹ telle que décrite par des jeunes (22-24 ans) inscrits dans un parcours d'études universitaires de premier cycle. Cette recherche longitudinale a sollicité les six jeunes bien portants qui ont participé à l'étude doctorale durant les années 2002 à 2004 et qui étaient inscrits dans un programme universitaire en 2008. À travers leur récit de vie et des entretiens en profondeur, les résultats préliminaires révèlent que ces étudiants universitaires ont une façon particulière de gérer les événements déstabilisants qu'ils rencontrent. Ils introduisent une perspective éclairante et passée sous silence dans les écrits touchant le stress-coping, soit la dimension de la spiritualité.

Quelques contours d'une problématique contemporaine

Élevé au rang de « fléau du monde occidental » par l'Organisation mondiale de la santé (OMS), le stress s'affiche en ce troisième millénaire comme une problématique de santé qui n'épargne aucun groupe d'âge. Plus spécifiquement, la littérature scientifique fait état de liens entre le stress et la détresse chez les étudiants universitaires. Notamment, on soutient qu'un niveau de stress chronique dans l'environnement académique entraîne davantage de dépressions, de problèmes émotionnels et d'insatisfaction par rapport à la vie en général. C'est

¹ Le construit de stress-coping identifie la dimension indissociable des deux concepts : à l'expérience du stress (agent, stresser, réaction de l'organisme) correspond le coping. Ce point de vue met en lumière l'importance de l'évaluation subjective par la personne elle-même de ses propres réponses élaborées pour maîtriser ou tolérer une situation déséquilibrante. En conséquence, il n'y a pas de coping sans stress ni de stress extérieur au coping.



ainsi que de jeunes adultes aux prises avec des niveaux de stress chronique rapportent plus d'anxiété et ont des stratégies de coping peu efficaces.

Or, une des caractéristiques principales du développement humain consiste à être en mesure de s'ajuster au stress (coping). C'est l'aptitude d'une personne à maintenir un état de bien-être mental, en adoptant des attitudes et un comportement appropriés lors des relations entretenues avec elle-même, les autres et son environnement. Un tel bien-être renvoie à un état susceptible d'évolution et d'apprentissage, évoque l'idée d'un développement continu et s'inscrit dans la mouvance de la psychologie positive. Au lieu de s'intéresser aux effets négatifs liés au stress, ce courant se penche plutôt sur les qualités qui aident les personnes à se développer en santé et à se prémunir contre la maladie mentale. Un des postulats de base significatifs redonne du pouvoir à la personne qui peut choisir de donner du sens au vécu, d'être responsable de ce qui peut être changé, d'être résiliente à ce qui ne peut être évité. C'est donc à partir de l'étude du vécu d'étudiants universitaires en bonne santé mentale, de leurs ressources et de leur capacité de résilience que sont issus les résultats préliminaires que nous vous présentons.

Résultats préliminaires

Un des objectifs de cette recherche vise l'isolement des aspects positifs de la santé mentale à travers la description et l'interprétation du sens attribué à l'expérience vécue du stress-coping. Pour les jeunes de l'étude, le stress, lors de la transition en milieu universitaire, découle davantage des « petites banalités » de la vie, comme le fait de faire son épicerie chaque semaine, que d'épreuves

académiques éprouvantes. En outre, ils rapportent les bienfaits de l'activité physique, de l'implication parascolaire et d'une vie sociale active comme moyens de coping. Le bien-être résiderait dans l'atteinte d'un équilibre entre les différentes composantes de la vie plutôt que dans la réalisation de résultats académiques exceptionnels.

Également, la présence d'une personne clé, d'un « *mentor* » au début du parcours universitaire, serait d'un apport considérable dans la gestion du stress vécu lors de l'appropriation de ce nouveau milieu. Si le contact un à un avec ce « *mentor* » est à privilégier, le choix de ce dernier se greffe dans une relation particulière : plus l'étudiant est en mesure de s'identifier aux expériences et au cheminement vécus par le « *mentor* », plus la relation avec ce dernier est qualifiée « *d'aidante* ».

Stress-coping et spiritualité

Dans la présente recherche, les étudiants universitaires tiennent un discours éclairant en ce qui touche la place de la spiritualité comme moyen de gestion du stress. Ils donnent une large place à la dimension spirituelle, comme démarche de compréhension du monde non matériel, comme questionnement sur soi-même et sur le sens de la vie. En effet, c'est plus souvent qu'autrement dans le silence et dans la solitude que s'installerait un dialogue interne avec soi, Dieu ou des personnes défuntes et qui, en retour, apporterait certaines réponses aux situations déstabilisantes vécues ou encore une confirmation claire « *que ça va être correct* ». C'est lors de moments déstabilisants qu'ils sont appelés à ralentir, faire silence, accueillir les leçons de vie qui les relanceront sur une trajectoire de vie plus éclairée qu'avant.

La vie spirituelle de ces jeunes semble naître ou se construire à partir d'expériences de vie difficiles qui les placent dans une situation de défi ou carrément dans une souffrance émotionnelle importante. C'est lors de telles situations, ou quand la condition humaine est imparfaite à leurs yeux, qu'ils accéderaient au potentiel humain qui les habite et s'en retrouveraient, dès lors, profondément changés.

Ces expériences de vie significatives se reconnaîtraient aux ressentis corporels et temporels qui les accompagnent. Par exemple, pour certains, le temps a semblé s'arrêter et un vide émotif complet suivait de près.

Réciproquement, la dimension spirituelle de leur vie se reconnaît à des moments de bonheur intense s'apparentant à un état psychologique de profond bien-être. Une étudiante la décrit en ces termes : « *Physiquement, je le sens, ça fait comme une vague, c'est comme un picotement. C'est comme si mon corps ne peut pas tout contenir. C'est de l'énergie qui part, je ne sais pas comment l'expliquer, mais ça vient en dedans et c'est comme si mon corps rayonne ou comme si je peux dégager de l'énergie* ». La présence de ce ressenti corporel serait bienveillante et servirait de guide dans la conduite d'une vie plus satisfaisante.

Conclusion

Cette étude veut contribuer au développement du champ émergent de l'étude du stress-coping en tant que phénomène existentiel relié au bien-être et, globalement, à la santé mentale des jeunes. Elle ne se situe pas dans un horizon défensif de lutte contre le stress décrié comme une fatalité incontournable du monde moderne, mais choisit d'approcher la santé de manière positive en favorisant le bien-être des jeunes âgés entre 18 et 25 ans. Notamment, la dimension de la spiritualité comme expérience intérieure d'éveil permet d'enrichir la compréhension du phénomène du stress-coping en ouvrant une fenêtre sur une réalité humaine dans son unicité mouvante. Une recherche longitudinale offre l'avantage d'étudier le développement humain auprès des mêmes sujets suivis dans leur évolution, non pas selon le modèle cause-effet, mais en les rendant intelligibles par leur récit. En témoignant d'une « précipitation confiante vers l'avenir », ces jeunes savent être les artisans de leur destinée. Ils possèdent en eux suffisamment de ressources pour faire face aux difficultés de l'existence. Les résultats préliminaires permettent de comprendre l'émergence de cette dimension dans le quotidien d'étudiants universitaires de premier cycle.♦

Ailleurs en éducation

Internationalisation de la professionnalisation de l'enseignement et retraductions nationales

Par Bernard Wentzel, doyen à la recherche

Haute école pédagogique de Berne-Jura-Neuchâtel

Nous présentons ici le thème général d'un ouvrage collectif actuellement en préparation. Il vise à comparer le processus de professionnalisation de l'enseignement dans différents contextes nationaux. Plusieurs chapitres pouvant encore être intégrés, cet article constitue également un appel à contribution au projet d'ouvrage. Des renseignements complémentaires peuvent être obtenus auprès de l'auteur, Bernard Wentzel.

Le métier d'enseignant a connu au cours des dernières décennies, dans différents contextes nationaux, de nombreuses réformes participant de ce qu'il est devenu courant d'appeler « processus de professionnalisation ». Si la professionnalisation a pris naissance dans les pays anglo-saxons, plus particulièrement aux États-Unis, il n'en demeure pas moins qu'elle s'est transformée en un phénomène mondial ayant des répercussions sur la plupart des systèmes d'enseignement. Ce phénomène mondial est d'ailleurs devenu un objet d'étude, rarement défini en tant que tel, mais servant plutôt de point de départ à des approches comparées. Différentes études ont néanmoins permis, au cours des quinze dernières années, d'établir certaines de ces caractéristiques au travers de ce que Tardif et Borgès (2009) nomment « ses dimensions les moins controversées ». Cet éclairage est intéressant et rappelle, entre autres, que la mondialisation dont il est question ici n'est pas une construction commune, ni même une harmonisation. Impossible à cerner en tant que processus à ce niveau, elle est un phénomène de convergence culturelle autour d'une redéfinition des attentes vis-à-vis des systèmes d'enseignement et, par conséquent dans les sociétés contemporaines, d'une évolution vers l'expertise professionnelle associée à l'injonction d'adaptabilité permanente des

travailleurs ou, en contrepois, à la visée d'un positionnement favorable dans l'ensemble des occupations humaines ou dans une hiérarchie étatique.

Le phénomène mondial se précise également dans des travaux de recherche observant et analysant une internationalisation de la professionnalisation de l'enseignement. La proposition de Mellouki et Wentzel (2008) de la définir au travers d'un discours voulu normatif, formalisé en premier lieu dans les textes fondateurs des organismes internationaux puis retraduit dans des politiques éducatives, reste largement à discuter. Les auteurs soulignent d'ailleurs que s'il y a lieu de parler de norme, celle-ci ne peut être que « flottante », comme tendent à le montrer par ailleurs diverses approches comparées. La circulation et, par conséquent, l'internationalisation des idées, des concepts, des modèles reposent sans doute au moins autant sur la confrontation scientifique, l'analyse comparée des réformes mises en œuvre dans différents contextes nationaux et, bien entendu, l'accès immédiat et permanent à l'information. Les travaux de recherche d'affiner progressivement la connaissance des dimensions de la professionnalisation étant l'objet d'une convergence internationale. C'est ainsi dans l'articulation entre internationalisation et retraduction nationale que peut être identifié et analysé le processus de professionnalisation. Wentzel (2011) définit la retraduction nationale comme un enracinement de ce processus et notamment des étapes, objets, modèles ou symboles qui le composent, dans différents contextes sociaux. Cet enracinement donne généralement lieu à des débats idéologiques et scientifiques, à des négociations par le jeu des groupes sociaux actionnant différents

leviers possibles, à des politiques institutionnelles et à des réformes. A titre d'exemple, le niveau et la durée de formation, la rémunération ou encore la place accordée au développement professionnel durant une carrière d'enseignant, constituent certains de ces leviers. Par ailleurs, les traditions éducatives, tout autant que les contraintes conjoncturelles d'ordre économique ou sociodémographique intègrent bien entendu l'espace de débats et de négociations. Ces contraintes n'excluent pas un phénomène de déprofessionnalisation selon les époques et les contextes.

Cet ouvrage vise à réunir différentes approches contextualisées du processus de professionnalisation de l'enseignement et particulièrement, de trois des objets qui le composent : la formation, les personnes, les savoirs. Pour chacun de ces objets, l'internationalisation se donne aussi à voir au travers de tendances convergentes dans des politiques éducatives. La formation a largement été concernée par les nombreuses réformes qu'a connu la profession enseignante, au cours des dernières décennies : refonte substantielle des programmes de formation, changement de paradigme et redéfinition des modèles de formation, réorganisation et tertiarisation (ou universitarisation) de ses structures, hausse de la durée globale de la formation et de la formation pratique, professionnalisation de la formation par l'intégration des résultats de la recherche en éducation et orientation vers des approches réflexives. Alors même qu'elle se trouve au cœur du processus de professionnalisation et que les réformes se multiplient pour une adaptation continue aux exigences sociétales et aux défis de l'école, la formation cristallise dans de nombreux pays, une insatisfaction et certaines revendications vis-à-vis de la profession. Certains éléments d'analyse ont recensé des critiques récurrentes, particulièrement dans le discours des acteurs de l'enseignement, à l'égard d'une offre de formation professionnelle considérée comme trop théorique et inappropriée pour préparer efficacement les jeunes enseignants à débiter leur carrière. L'articulation entre théorie et pratique et, plus globalement, la problématique de l'adéquation qualitative entre la

formation et l'emploi sont devenues incontournables, aussi bien dans les débats idéologiques que dans les négociations qui alimentent le mouvement de professionnalisation. La voie de l'universitarisation de la formation des enseignants est plus « avancée » dans certains pays tels que le Canada. Une approche sociohistorique de ce processus, même si elle porte sur des phénomènes récents, est à mettre au service d'une meilleure compréhension des limites actuelles ou des tensions rencontrées dans d'autres pays lorsqu'il s'agit de réformer la formation. C'est aussi cela l'internationalisation.

L'articulation entre théorie et pratique et, plus globalement, la problématique de l'adéquation qualitative entre la formation et l'emploi sont devenues incontournables.

Les questionnements autour de la professionnalisation des personnes demeurent très vastes, pouvant renvoyer aussi bien à des problématiques identitaires, à une modélisation de la professionnalité au travers d'une référentialisation des compétences, à une approche sociodémographique de l'évolution de la population enseignante, etc. L'articulation entre professionnalisation et recomposition identitaire a fait l'objet de diverses études scientifiques, dans des approches macrosociologiques ou plus ancrées dans l'interaction entre le sujet et son environnement. Le phénomène de professionnalisation des personnes est bien plus complexe qu'une adhésion « culturelle » à la rhétorique définissant le modèle de l'enseignant professionnel ou qu'une reconnaissance de l'expert au travers des compétences présentes dans un référentiel. L'idée même de praticien réflexif est loin

de constituer un élément indiscutable de la définition du corps professionnel par lui-même, alors qu'elle semble être omniprésente dans de nombreuses réformes qui accompagnent le processus de professionnalisation. L'habitus réflexif ne tend à devenir, que très lentement, une composante de l'identité enseignante, sans doute en partie parce qu'il appartient jusqu'à présent à un champ qui n'est pas celui de la communauté des praticiens (Wentzel, 2010).

Enfin, cette introduction du paradigme réflexif a « contribué à mettre le projecteur sur les savoirs que les praticiens tirent de leur pratique » (Beckers, 2007, p. 122) et à réinterroger un clivage entre des savoirs issus de la recherche et des savoirs issus de l'expérience. Le praticien s'est ainsi vu promu acteur principal de la construction et de la formalisation des savoirs dits professionnels. Objets composites et relativement flous dans un espace symbolique et, pourquoi pas, discursif et partageable, ces savoirs sont devenus un enjeu majeur de la professionnalisation pour diverses raisons, allant de l'affranchissement de logiques concurrentielles pour certains, à la redéfinition rationalisée des fondements d'une efficacité professionnelle pour d'autres. Les nombreuses tentatives de typologisation des savoirs de l'enseignant n'ont pas nécessairement contribué à dépasser le flou sémantique qui entoure une logique de rationalisation, ce raccourci trop évident de la professionnalisation. Les « conflits de savoirs en formation des enseignants » (Perrenoud, Altet, Lessard et Paquay, 2008) – puisque c'est de cela dont il est souvent question lorsqu'il s'agit de

recueillir l'adhésion des praticiens à la diversité des savoirs articulés à la pratique ou de légitimer la nécessité de confier à une institution universitaire la mission d'être dépositaire des savoirs propres à la profession – réactivent également la discussion scientifique sur le processus de professionnalisation.

Références

- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck.
- Mellouki, M. & Wentzel, B. (2008) La professionnalisation de la formation des enseignants : un cas de mondialisation et sa variation suisse. *Conférence des Directeurs d'IUFM*. Paris : 8 et 9 décembre 2008.
- Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C. & Paquay, L. (Dir) (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, M. & Borgès, C. (2009). « L'internationalisation de la professionnalisation de la formation à l'enseignement secondaire et ses retraductions dans des formes sociales nationales : sens et enjeux du « savoir professionnel » dans les programmes du Québec et de la Suisse romande ». In R. Hofstetter, & B. Schneuwly (Ed.). (2009). *Savoirs en (trans)formation. Au coeur des professions de l'enseignement et de la formation* (Raisons éducatives). Bruxelles: De Boeck.
- Wentzel, B. (2010). « Le praticien réflexif : entre recherche, formation et compétences professionnelles » In B. Wentzel, & M. Mellouki (Dir) (2010). *Recherche et formation à l'enseignement. Spécificités et interdépendance*, Bienne : Editions BEJUNE, Actes de la recherche (vol. 8).
- Wentzel, B. Riat, C. & Melfi, G. (2011). « Attractivité de la profession enseignante et anticipation d'une pénurie annoncée ». *L'Éducateur*. 01-11. ♦



La photosynthèse dans les programmes marocains et conceptions des élèves à propos de ce concept

Par Sabah Selmaoui et Amina Aznadi

(EREF), Université Cadi Ayyad, École Normale Supérieure, Marrakech



Pourquoi la photosynthèse?

Des travaux de recherche effectués dans ce domaine ont stipulé que ce concept pose des problèmes de compréhension et d'assimilation chez des élèves sur les plans nutritionnel et biochimique (Rumelhard, 1985; Giordan et De Veechi, 1987). La transformation de l'énergie lumineuse en énergie chimique constitue une autre complexité. La photosynthèse est un sujet relativement difficile pour les plus jeunes (Johnstone et Mahmood, 1980; Finley et al., 1982). Des données apportées par l'équipe de l'INRP (Host, 1976) estiment qu'il est impossible de commencer l'apprentissage des processus de la photosynthèse avant l'âge de 12 ans. Certaines notions physicochimiques peuvent constituer un obstacle à l'apprentissage (Madrane et al., 2007).

Qu'apporte l'étude de la photosynthèse à l'élève?

L'étude de la photosynthèse permet à l'élève de comprendre le mode de nutrition chez les plantes. Et en abordant l'aspect physiologique et environnemental de la photosynthèse, on contribue à l'éducation à l'environnement de l'élève.

La photosynthèse dans les programmes marocains actuels

La dernière réforme du système d'Éducation et de formation opérée au Maroc en 1999 a permis une refonte en profondeur des principales composantes didactiques et pédagogiques du processus

éducatif : adoption de l'approche par compétences, révision des programmes et des méthodes pédagogiques, amélioration de la qualité des outils et des supports didactiques.

Une analyse comparative des programmes des manuels scolaires avant (édition 1995) et après la réforme de 1999 (édition 2006) de la première année du baccalauréat en sciences expérimentales nous a permis de constater que le nouveau manuel a repris le même contenu scientifique que les précédents. La photosynthèse est traitée comme un simple phénomène biochimique, sans insister sur son aspect physiologique et environnemental.

Dans le chapitre sur la photosynthèse, beaucoup d'informations ont été fournies aux élèves et certains détails inutiles ne font qu'encombrer l'esprit de l'élève et l'empêchent d'assimiler d'autres éléments importants. On note également l'absence de vision systémique significative. Les notions fondamentales à retenir n'ont pas été ciblées et mises en valeur.

Nous constatons aussi qu'il n'y a pas d'évolution dans la démarche didactique proposée. Dans les deux manuels scolaires, elle est basée sur la description des expériences et des résultats pour véhiculer les connaissances scientifiques du phénomène. Comme les expériences dépassent souvent le niveau de l'élève (expériences de référence) et puisque les résultats exposés ne l'incitent pas à réfléchir ni à mobiliser ses connaissances antérieures, il ne peut qu'admettre ce qu'on lui propose en classe. Le rôle de l'enseignant est de convaincre l'élève d'admettre ces résultats.

Les activités proposées dans ce chapitre n'évoquent pas de vraies situations-problèmes qui incitent l'élève à être actif comme le stipule la charte de 1999, sachant que parmi les principaux objectifs de l'approche par compétences (Roegiers, 2000) est

celui de donner du sens à l'apprentissage, c'est-à-dire situer ces apprentissages dans un contexte significatif pour l'élève en relation avec des situations concrètes. Dans le nouveau manuel, on ne propose aucune activité qui se réfère à l'actualité ou à la vie quotidienne de l'élève pour sortir de l'aspect dogmatique de ce phénomène.

Parler de la photosynthèse (absorption de CO_2 et d'eau) sans sensibiliser les élèves à des problèmes actuels (manque d'eau, problème de déforestation et réchauffement planétaire, effet de serre), c'est ne pas situer ce phénomène dans son vrai contexte. Aucune des activités du nouveau manuel n'a traité des exemples concrets pouvant expliquer à l'élève à quoi sert l'étude de la photosynthèse.

Le nouveau programme ne contient pas de contenu sensibilisant les élèves à la préservation des ressources naturelles dans le cadre de l'éducation à l'environnement, un domaine dont l'introduction dans les programmes avait été prescrite par la nouvelle réforme.

Conceptions d'élèves du secondaire

L'analyse des conceptions de 151 élèves de la première année du baccalauréat² à l'aide de questions ouvertes montre que la majorité des élèves considèrent la photosynthèse comme un simple phénomène d'échange gazeux : le CO_2 qui entre et l' O_2 qui sort, sans citer le rôle majeur du CO_2 dans la synthèse de la matière organique. Nous pensons que certains élèves gardent toujours la conception qui stipule que la plante puise sa matière organique du sol.

Les élèves ne comprennent pas le rôle majeur de la chlorophylle dans la capture et la transformation de l'énergie lumineuse en énergie chimique, bien que certains parlent de cette transformation. En outre, le terme « excitation » ne figure pas dans leurs réponses.

² Dans le système marocain, le baccalauréat correspond à ce que nous appelons le secondaire au Canada.

Nous pensons que certains élèves gardent toujours la conception qui stipule que la plante puise sa matière organique du sol.

Nombreux sont ceux qui considèrent que l' O_2 dégagé provient du CO_2 absorbé. Dans certains cas, ils confondent photosynthèse et respiration. Ils se réfèrent toujours aux aspects de la respiration pour expliquer ceux de la photosynthèse.

Il apparaît que certains élèves ne différencient pas entre la phase claire et la phase sombre de la photosynthèse. Ils ne font pas de lien entre l'énergie chimique et l'ATP. Ainsi, la formation de glucides est rarement citée dans leurs réponses.

Conclusion

En vue d'améliorer la qualité de l'enseignement, le système éducatif marocain était contraint d'actualiser ses programmes d'études et d'élaborer de nouveaux manuels scolaires. Néanmoins, cette mise en texte dans les nouveaux programmes ne laisse pas penser qu'il y a une réforme antérieure qui met l'accent sur l'importance de développer chez les élèves des compétences de base. Nous avons constaté un même contenu scientifique et presque une continuité dans les démarches didactiques utilisées par les auteurs du nouveau manuel scolaire étudié.

Nous avons montré que les élèves ont des problèmes d'apprentissage, des difficultés d'assimilation, d'intégration et de mobilisation des concepts scientifiques de base de la photosynthèse, comme la transformation de l'énergie lumineuse en énergie chimique et l'excitation de la chlorophylle, ainsi que les aspects chimiques qui l'accompagnent. Ceci pourrait être en relation avec le contenu des programmes et la manière de le mettre en texte dans les manuels scolaires.

En effet, la photosynthèse est un domaine de connaissances difficile en soi, et dont la maîtrise exige la compréhension de multiples faits, relations et concepts. Nous pensons ainsi qu'il y a des difficultés d'application et de transfert des connaissances d'une discipline à une autre.

Il devient donc nécessaire de revoir les programmes d'enseignement, d'innover au plan des méthodes d'enseignements en privilégiant celles qui sont attrayantes pour les apprenants et qui les mettraient dans des situations proches de leur réalité, et d'orienter l'apprentissage vers une conception de la photosynthèse comme un processus de production de carbohydrates, mais également un processus qui a un grand impact sur l'environnement.

Il faudrait finalement amener les élèves à prendre conscience de leurs conceptions en les plaçant face à des situations qui nourrissent et contredisent leurs conceptions pour les changer ou les complexifier.

Références

- Alwadhi fi oulom alhayat wa alard (2005). Activités scientifiques; 1^{ère} année de l'enseignement préparatoire.
- Aznadi, A. & Selmaoui, S. (2005). *Conceptions des élèves à propos de la photosynthèse*. Communication orale au 3^{ème} Biennale de Rémadis. Errachidia.
- Aznadi, A. & Selmaoui, S. (2008). Étude comparative du phénomène « photosynthèse » dans les manuels scolaires avant et après réforme. Communication orale dans le colloque sur Rapport aux savoirs et manuels scolaires : cadres conceptuels et méthodologies d'analyse. 15^{ème} congrès de l'association Mondiale des Sciences de l'Éducation (AMSE), tenu à l'Université Cadi Ayyad, Marrakech du 2 au 6 Juin 2008 sous le thème : « Mondialisation et Éducation : Vers une société de la connaissance ».
- Charte nationale d'éducation et de formation (1999). *Commission Spéciale Education Formation. Royaume du Maroc*.
- Finley, A.N., Stewart, J. & Yaroch, W.L. (1982). Teachers' perceptions of important and difficult science concepts. *Science Education*. 66 (4), 531-538.
- Giordan, A. & de Vecchi, G. (1987). *Les origines du savoir : des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Paris : Delachaux Niestlé.
- Host, V. (1976). La nutrition des végétaux. Dans *Activités d'éveil scientifiques. IV. Initiation biologique*. Coll. Recherches Pédagogiques. Paris : INRP.
- Johnstone, A.H. & Mahmood, N.A. (1980). Isolating topics of high perceived difficulty in school biology. *Journal of Biological Education*, 14 (2), 163-166.
- Madrane, M., Khaldi, M., Janati-Idrissi, R., Zerhane, R. & Talbi, M. (2007). Importance didactique des obstacles à l'apprentissage dans une perspective de formation à l'enseignement des sciences. *RADISMA Revue africaine de didactique des sciences et des mathématiques*, numéro 2.
- Manuel scolaire des SVT, 2^{ème} secondaire (1995). Ifriquia Charq.
- Ministère de l'Éducation Nationale (1999). *Livre blanc de la charte nationale de l'éducation et la formation*, Rabat, Maroc.
- Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. De Boeck et Lacier s.a.
- Royaume du Maroc (2002). *Livre blanc. Commission de révision du curriculum*.
- Rumelhard, G. (1985). Quelques représentations à propos de la photosynthèse. *Apprendre les sciences*. Aster N°1. INRP, Paris. pp 37-66 ♦



Méthodes pédagogiques pour l'enseignement des sciences : causes des mises en œuvre « mécaniques » et conditions pour de nouvelles utilisations didactiques

Par Mourad Madrane, Rachid Janati-Idrissi, Rajae Zerhane, Mohamed Khaldi

Ecole Normale Supérieure Tétouan, Laboratoire d'Ingénierie Pédagogique, Université Abdelmalek Essadi

Introduction

Des enjeux et des problématiques actuels et futurs vont constituer des facteurs puissants de changement, de modulation et de régulation des modes de pensées, des modes de consommation, et des relations interpersonnelles et intercommunautaires. Le monde actuel et futur serait soumis à des évolutions spectaculaires, dans lesquelles les individus, les communautés et les sociétés seront confrontés à des problèmes sanitaires, de développement, de pauvreté, de surpopulation, d'environnement et d'éthique. Ces problèmes impliqueraient, de la part du citoyen, des compétences et des prédispositions aptes à permettre une approche critique de ces derniers, ainsi que des choix et des décisions importantes dans la vie quotidienne et professionnelle. Ces prédispositions impliqueraient une exploitation optimale et intelligente des méthodes pédagogiques pour développer de telles compétences chez le futur citoyen. Cependant, les pratiques d'enseignement en cours ne semblent pas s'inscrire dans cette perspective.

Une évolution parallèle devrait concerner les méthodes pédagogiques développées ou inculquées dans le cadre de l'enseignement ou de la formation. Il semblerait que le système de formation à l'enseignement des sciences propose des actions de formation récurrentes qui ne permettent pas au futur enseignant d'entreprendre de nouvelles exploitations didactiques des méthodes pédagogiques développées lors de la formation.

De nouvelles compétences dans un contexte en devenir

Dans une société en évolution, marquée par les technologies de l'information et le phénomène de mondialisation, les compétences requises pour le futur citoyen sont de plus en plus nombreuses et diversifiées. Dans ce contexte évolutif, les tâches de

l'enseignant deviennent difficiles à mener du fait que son savoir professionnel ne lui permet plus de mettre en œuvre des actions d'enseignement qui puissent développer des compétences qui procureraient au futur citoyen un caractère adaptatif nécessaire dans un contexte en évolution. Dans un tel contexte, le futur citoyen est appelé à analyser et à comprendre les phénomènes qui composent et « structurent » son environnement. Dans ce sens, Fourez (1992) précise qu'il ne s'agit pas de viser uniquement les connaissances, mais de savoir les utiliser dans l'existence concrète. Padiglia (2005), quant à lui, souligne la nécessité de développer non seulement des compétences disciplinaires, mais aussi des compétences sociales.

Des causes de stabilisation des pratiques d'enseignement liées à l'exploitation des méthodes pédagogiques

Outre les problèmes d'apprentissage relatifs à la nature du savoir, aux actions didactiques menées et à l'histoire intellectuelle de l'apprenant, des facteurs nouveaux viennent perturber la perception et la perception du savoir scolaire. Dans cette perspective, l'enseignant est appelé à manifester une adaptabilité plus grande et des compétences de plus en plus larges pour innover, moduler et anticiper la portée des méthodes pédagogiques utilisées dans un cadre d'enseignement.

Généralement, l'enseignant met en œuvre de façon « mécanique » des méthodes pédagogiques et évite de s'aventurer dans de nouvelles exploitations didactiques de ces méthodes. Les enseignants deviendraient, au fil des années, les promoteurs de certaines pratiques d'enseignement basées sur des utilisations mécaniques des approches pédagogiques. Il est rare qu'un enseignant se penche sur les présupposés et les idées théoriques qui fondent les méthodes pédagogiques mises en œuvre dans le cadre

scolaire. En fait, les programmes de formation ne comportent pas de module relatif aux fondements et aux utilisations innovantes des méthodes pédagogiques. Il y a un certain décalage entre les programmes de formation à l'enseignement des sciences et l'évolution des programmes et des buts d'enseignement. Dans ce sens, nous pourrions relever les difficultés suivantes :

- difficultés pour le futur enseignant à dégager un cadre de référence global qui puisse guider la pensée et les pratiques nécessaires à une meilleure utilisation des méthodes pédagogiques;
- difficultés à mobiliser le savoir théorique vers des implications pratiques de l'enseignement en rapport avec l'exploitation didactique des méthodes pédagogiques.

Souvent, le formateur ne serait pas habilité à proposer des modules de formation novateurs pour les raisons suivantes :

- le formateur ne possède pas toujours les compétences disciplinaires, pédagogiques et didactiques qui lui permettent d'élaborer et de mettre en œuvre de nouveaux modules de formation en rapport avec les exploitations didactiques des méthodes pédagogiques;
- difficultés à mener des recherches pertinentes relativement à l'élaboration et à la mise à profit des méthodes pédagogiques et dont les résultats seraient transférables dans le champ de la formation et de l'enseignement (problèmes des implications didactiques des recherches menées pour monter et mettre en œuvre des projets novateurs de formation à l'enseignement des sciences);
- un manque de valorisation du soi qui constitue un obstacle psychologique puissant pour le formateur pour s'engager dans une entreprise « périlleuse » d'élaboration et de mise en œuvre de nouveaux modules de formation relativement à de nouvelles utilisations des méthodes pédagogiques.

Telles sont quelques raisons possibles qui expliqueraient en partie pourquoi le formateur n'est pas prédisposé à présenter des modules novateurs en matière de formation à l'utilisation didactique des méthodes pédagogiques. Ces raisons expliqueraient encore les difficultés, pour la majorité des formateurs, de passer d'un discours sur les problèmes de la formation à l'enseignement des sciences à la

proposition de projets concrets de formation à l'enseignement des sciences (Madrane, Khaldi et Talbi, 2007).

Des conditions à une évolution possible du système de formation à l'enseignement des sciences

Nul ne conteste le fait que le système de formation comporte plusieurs dimensions et serait caractérisé par une multitude de variables difficiles à contrôler et à gérer. Néanmoins, la motivation et l'implication du futur enseignant seraient nécessaires pour optimiser les actions de formation déployées. De plus, un contexte de formation propice est nécessaire pour déployer des pratiques de formation visant les finalités actuelles de l'enseignement, surtout celles en relation avec l'utilisation innovante des méthodes pédagogiques. La mise en scène de ces pratiques exige, en plus d'un environnement favorable de formation, des compétences disciplinaires et didactiques de la part du formateur. Cependant, ces compétences ne seraient pas toujours présentes chez les formateurs en exercice. Ainsi, il serait nécessaire d'instaurer une formation initiale et des sessions de formation continue au profit des formateurs pour développer et entretenir de telles compétences.

Dans un environnement de formation non soumis à des réformes profondes, nous constatons que la formation n'aurait que des effets marginaux sur les compétences professionnelles du futur-enseignant. Ce sont surtout des conceptions personnelles qui déterminent le profil professionnel du futur enseignant à sa sortie d'un cycle de formation. Dans l'introduction à *l'Histoire de la biologie*, Giordan (1987) établissait un parallèle entre les conceptions des enseignants et leurs conséquences pédagogiques. La recherche menée par Orlandi (1994) serait concluante à cet égard et met en évidence le parallélisme entre les démarches pédagogiques et les conceptions d'enseignants relatives à la démarche expérimentale. Les actions menées par l'enseignant seraient fortement déterminées par ses conceptions initiales et personnelles sur la manière dont un élève apprend, sur les finalités de l'enseignement qu'il prodigue et sur les fondements épistémologiques des sciences (Joshua et Dupin, 1993).

Une formation à l'enseignement des sciences ne devrait pas se limiter uniquement à des propositions de recettes d'enseignement, des consignes de travail et des postures pédagogiques à tenir en classe. Elle devrait viser également le développement d'une attitude critique par rapport aux pratiques éducatives liées à l'utilisation des méthodes pédagogiques, aux programmes scolaires, aux manuels scolaires en vigueur et aux procédés d'évaluation. Ces dispositions critiques et réflexives seraient nécessaires pour que le futur enseignant puisse proposer des situations d'enseignement constamment renouvelées, qui répondent aux besoins d'un contexte en perpétuel changement. Une formation par l'histoire des sciences constituerait un des procédés de formation appropriée pour développer de telles dispositions réflexives.

L'analyse et l'évaluation des programmes de formation seraient rarement retenues comme axes de recherche prioritaires. Il est temps de se pencher sur cette problématique didactique, à laquelle les chercheurs seraient peu sensibles, pour dégager des pistes de recherche en regard avec les préoccupations actuelles de la formation à l'enseignement des sciences. C'est la condition sine qua non pour concevoir des stratégies innovantes de formation susceptibles de toucher un paramètre clé du système éducatif et qui se trouve généralement hors du point de mire des décideurs des projets de réformes.

Plusieurs conditions seraient nécessaires pour rendre possible et soutenir un processus d'évolution des modalités d'utilisation des méthodes pédagogiques :

- donner une plus grande importance aux compétences et aux motivations professionnelles dans la sélection des formateurs;
- réunir les conditions favorables pour la réalisation de recherches didactiques qui auraient des implications dans l'élaboration de projets novateurs de formation à l'enseignement des sciences;
- la conception et la mise en œuvre de scénarios de formation susceptibles de favoriser une expression des capacités et la participation des stagiaires pour construire des savoirs professionnels relatifs aux modalités d'exploitation des méthodes pédagogiques;
- passer de la définition formelle des concepts didactiques aux implications de ces concepts pour la compréhension et l'utilisation renouvelée des méthodes pédagogiques dans des situations concrètes d'enseignement.

Conclusion

Dans un contexte en évolution, le domaine de la formation à l'enseignement des sciences est devenu un champ d'une très grande complexité et nous croyons que nous n'avons pas suffisamment cherché à approfondir les idées théoriques directrices des pratiques de formation développées actuellement. Nous pensons que le domaine de la formation à l'enseignement des sciences présente des dimensions et des profondeurs, relativement à l'utilisation optimale des méthodes pédagogiques, qui appellent à des éclairages particuliers et des interprétations complexes. Traversé par de multiples tensions, le système de formation à l'enseignement des sciences est l'objet de divers enjeux qui invitent à repenser la pensée didactique et pédagogique pour fonder de nouvelles actions de formation. Il y aurait un besoin de mise en évolution de concepts didactiques existants ainsi que d'élaboration de nouveaux concepts didactiques pour approcher la problématique de la formation à l'enseignement des sciences et la modélisation de projets novateurs de formation.

Références

- Astolfi, J-P. & Peterfalvi, B. (1993). Obstacles à la construction de situations didactiques en sciences expérimentales. *Aster*, 16, 103-141.
- Fourez, G. (1992). Alphabétisation scientifique et technique et îlots de rationalité. A. Giordan, J.-L. Martinand et D. Raichvarg, *Actes JIES*. 45-56.
- Joshua, S. & Dupin, J.-J. (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris : PUF.
- Madrane, M., Khaldi, M. & Talbi, M. (2007). Exploitation didactique de l'histoire des sciences dans une perspective de formation à l'enseignement des sciences. *Didaskalia*, 31, 167- 189.
- Orlandi, E. (1994). Les conceptions d'enseignants de biologie à propos de la démarche expérimentale. Dans C A. Giordan, Y. Girault et P. Clément, *Conceptions et connaissances* (pp. 133-143). Berne : Peter Lang.
- Padiglia, S. (2005). *Les transitions dans les itinéraires de formation. Document de travail*. Institut de recherche et de documentation pédagogique Suisse. <http://www.irdp.ch/publicat/textes/051002.pdf> (consulté le 20-04-2008).♦

Chercheurs en émergence

Prendre une année d'arrêt après les études secondaires

Par *Émilie Frenette, M.O. et Robert Baudouin, Professeur*

Université de Moncton

Introduction

Un moment fort de prise de décision est provoqué par la fin des études secondaires. L'individu se retrouve devant le choix de poursuivre ou non des études postsecondaires, d'entrer immédiatement sur le marché du travail ou de s'engager dans d'autres activités. Pour certains, ce processus mène à la décision de prendre une année d'arrêt. Au Nouveau-Brunswick, 18% des élèves francophones du secondaire (9^e à la 12^e année) affirment vouloir commencer à travailler immédiatement et reporter les études postsecondaires à plus tard. Un autre groupe, composé de 3% des élèves, affirme vouloir prendre du temps libre (MÉNB, 2007).

Au Nouveau-Brunswick, 18% des élèves francophones du secondaire (9^e à la 12^e année) affirment vouloir commencer à travailler immédiatement et reporter les études postsecondaires à plus tard.

Stehlik (2010) définit l'année d'arrêt (*gap year*) comme étant une période entre la fin des études d'un certain niveau et le début d'études d'un autre niveau. Bien que cette définition satisfasse nos besoins, il faut reconnaître qu'elle varie selon les auteurs. Martin (2010) décrit plusieurs types d'années d'arrêt : l'individu peut faire son entrée sur le marché du travail, faire du bénévolat, s'impliquer dans des programmes structurés, etc.

Ce phénomène gagne en popularité en Australie, au Royaume-Uni (Birch et Miller, 2007) et aux États-Unis (Piddock, 2004; Torpey, 2009). D'ailleurs, certaines universités reconnaissent les bienfaits de l'année d'arrêt et acceptent de retenir l'admission de certains étudiants lors de leur dernière année de secondaire et de la repousser d'une année (Piddock, 2004).

Étant donné la demande d'accompagnement grandissante par rapport à ce phénomène, il existe maintenant plusieurs programmes, consultants, sites Web, livres et guides disponibles afin de bien planifier et de maximiser les retombées positives de cette période d'« arrêt » (Stehlik, 2010). Conséquemment, l'année d'arrêt est maintenant perçue comme étant institutionnalisée, professionnelle et reconnue (Simpson, 2004).

Bien entendu, toute décision comprend généralement des avantages et des inconvénients. D'un côté, l'année d'arrêt peut inciter à une réflexion personnelle sur les objectifs de vie. L'individu pourrait aussi bénéficier d'un temps d'arrêt de la pression associée aux études. Par la suite, une meilleure compréhension pratique des notions apprises en salle de classe peut permettre à l'élève de développer un nouvel enthousiasme lors de sa rentrée scolaire. Finalement, le temps d'arrêt peut permettre d'obtenir un emploi rémunéré afin de financer une partie des coûts associés aux études postsecondaires (Torpey, 2009).

D'un autre côté, il est possible que l'élève en période d'arrêt ait de la difficulté à retourner aux études à la suite de sa « pause », ayant goûté à une vie différente de la routine scolaire habituelle. Aussi, si l'année en question n'est pas bien planifiée et qu'elle manque de

structure, elle peut engendrer une frustration en rapport à une utilisation inefficace de ce temps précieux qui pourrait ne pas atteindre les attentes que la personne s'étaient fixée (Torpey, 2009).

Vu sa nouveauté relative au Nouveau-Brunswick, l'année d'arrêt est un phénomène sous-étudié. Son omniprésence en tant qu'option chez les jeunes diplômés du secondaire montre le potentiel d'un champ de recherche qui pourrait être fort utile et intéressant (Martin, 2010).

Compte tenu des enjeux possibles dans la transition entre l'école secondaire et l'étape à venir, dont l'indécision, est-ce que l'année d'arrêt représente l'absence d'un plan de carrière, un développement non achevé ou un choix délibéré dans le but de faciliter le cheminement de vie et de carrière? La présente étude tente d'éclaircir cette question sous la perspective de jeunes finissants interrogés dans une école secondaire du Sud-est du Nouveau-Brunswick.

Participants

Cinq jeunes femmes et un jeune homme qui devaient recevoir leur diplôme de 12^e année d'une école polyvalente du Sud-Est du Nouveau-Brunswick ont participé volontairement à cette étude. Le recrutement a été effectué auprès de la totalité des classes de français de 12^e année au secondaire au moyen d'un formulaire de sollicitation.

Procédures

Un guide d'entretien composé de onze questions permet d'orienter les entrevues et d'obtenir de l'information relativement à leurs plans pour l'avenir. Les données ont été transcrites sous forme de verbatim et organisées selon les participants et les onze questions à l'intérieur d'un tableur Excel. Les propos de chacun des participants pour chacune des questions ont été divisés par idée. Chaque idée a été décrite grâce à un mot ou une paraphrase représentative. Ensuite, les idées ont été regroupées selon des thèmes communs.

Résultats et discussion

Toutes nos participantes et notre participant prennent une année d'arrêt des études et occuperont un emploi, ou tout au moins se chercheront un emploi. Le participant #4 occupera un emploi relié à son projet de carrière : il travaillera avec son père, un électricien, et s'inscrira au CCNB si l'emploi lui plaît. Nos participantes #1 et #2 obtiendront un emploi qui leur permettra de clarifier leur plan de carrière, c'est-à-dire soigner des animaux de compagnie ou effectuer du travail de bureau. La participante #5 anticipe tout simplement consacrer plus d'heures à son emploi à temps partiel. La participante #3 continuera son emploi de serveuse dans un restaurant afin d'amasser de l'argent pour rejoindre sa sœur en Alberta. La participante #6 n'a pas d'emploi en vue ; toutefois elle a indiqué vouloir obtenir un emploi qui lui fournirait des expériences reliées à un projet de carrière potentiel. Il est à noter que l'aspect « voyage » fait partie des projets de certains participants.

À la question concernant la satisfaction envers leur décision, notre participante #5 répond « J'suis 100 % contente de ma décision », c'est-à-dire de prendre une année d'arrêt et ensuite poursuivre des études en art. À l'opposé, les autres participantes sont moins certaines. Elles nous confient qu'elles n'y ont pas réellement pensé ou disent hésiter entre différents domaines. La participante #6 dit, un peu désespérée, « Comme j'suis vraiment flexible, j'ai pleins de passions, je sais vraiment pas, c'est pour ça que j'suis mélangée avec ça. »

**Nous constatons que
l'indécision vocationnelle
est un aspect important
dans la décision de
certaines participantes
alors qu'elle n'est pas du
tout présente chez d'autres.**

Nous constatons que l'indécision vocationnelle est un aspect important dans la décision de certaines participantes alors qu'elle n'est pas du tout présente chez d'autres. L'année d'arrêt semble faire partie du plan de carrière. L'objectif premier de certains participants est d'amasser des fonds avant d'entreprendre des études. Un autre facteur de décision était l'anxiété ressentie par rapport à l'école : elles estiment qu'une pause des évaluations scolaires fera en sorte qu'elles seront plus prêtes à entamer des études postsecondaires.

Les conclusions de notre étude doivent être considérées dans le cadre des limites de l'étude, dont la taille restreinte et le manque de diversité au sein de l'échantillon. Néanmoins, nous pouvons formuler quelques recommandations. Une recommandation serait de mieux informer les élèves relativement à l'option de retarder l'admission de ceux qui voudraient prendre une année d'arrêt. Ceci permettrait également d'évaluer les bénéfices et les effets de l'année d'arrêt sur la réussite académique. Une autre recommandation propose d'effectuer des recherches au sujet du niveau d'indécision vocationnelle afin de vérifier empiriquement la source et le type de l'indécision. Il serait également intéressant de vérifier en quoi les individus indécis qui prennent une année d'arrêt sont réellement différents de leurs confrères et consœurs indécis,

mais qui s'inscrivent tout de même au postsecondaire.

Références

- Birch, E. R. et Miller, P. W. (2007). The characteristics of 'gap-year' students and their tertiary academic outcomes. *The Economic Record*, 83(262), 329-344.
- Martin, A. J. (2010). Should students have a gap year? Motivation and performance factors relevant to time out after completing school. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 561-576.
- Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick. (2007). *Sondage auprès des écoles secondaires – Volet du Programme de recherche sur l'éducation postsecondaire et de formation au Nouveau-Brunswick*. Fredericton, N.-B. : Gouvernement du Nouveau-Brunswick.
- Piddock, C. (2004). Taking time out. *Career World*, 33(3), 6-9.
- Simpson, K. (2004). 'Doing development': The gap year, volunteer-tourists and a popular practice of development. *Journal of International Development*, 16(5), 681-692.
- Stehlik, T. (2010). Mind the gap: school leaver aspirations and delayed pathways to further and higher education. *Journal of Education and Work*, 23(4), 363-376.
- Torpey, E. M. (2009). Gap year : Time off, with a plan. *Occupational Outlook Quarterly*, 26-33.♦



Nouvelles tendances en matière de styles de leadership en éducation

Par Joseph-André Robichaud, M. Ed. et Jean Labelle, Professeur
Université de Moncton

La présente recherche s'inscrit dans le cadre d'un mémoire présenté à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton, mention administration scolaire. Elle consiste en une recension des plus récents écrits scientifiques en matière de styles de leadership en éducation afin d'y découvrir les nouvelles tendances.

Au début du XX^e siècle, l'industrialisation bouleverse les structures et les dynamiques organisationnelles, ce qui provoque une onde de choc qui se répercute dans plusieurs domaines, dont celui de l'éducation (Rey-Valette & Artigues, 2003). Si plusieurs chercheuses et chercheurs tentent alors d'étudier l'organisation par l'entremise de facteurs exogènes, d'autres s'attardent aux facteurs endogènes. Parmi ces études, celles qui se focalisent sur le leadership sont des plus fécondes en raison de l'éclairage qu'elles jettent sur le couplage entre la personne et le groupe. Partant, il devient nécessaire de faire le point sur la question du leadership et de mettre en évidence les nouvelles tendances en cette matière, notamment dans le domaine de l'éducation. Cet écrit présente d'abord les écoles de pensées et les concepts clés relatifs au leadership. Puis, il traite de la démarche en amont de la constitution du corpus d'écrits utilisé pour leur recension. Il dresse enfin l'inventaire des principaux styles de leadership que l'on retrouve en éducation

Trois grandes écoles de pensées jalonnent les recherches sur le leadership (Dolan et al., 2007). Il s'agit de l'école classique, de l'école des relations humaines et de l'école des ressources humaines. La première met l'accent sur l'organisation scientifique du travail et sa division, qui conduit au style de leadership autocratique. La deuxième montre comment il est crucial de prendre en considération les besoins physiologiques, psychologiques et sociologiques des employées et employés afin d'augmenter la productivité. Dans cette foulée, la

troisième démontre que la productivité est davantage liée à la satisfaction des besoins intrinsèques des employées et employés qu'à celle de leurs besoins extrinsèques. À ces écoles s'ajoutent le courant de la rationalité et de la prise de décision, de même que l'approche systémique et la vague de l'excellence. Ces derniers délaissent l'individu au sein de l'organisation pour s'attarder aux besoins des clients. En s'appuyant sur les recherches précédentes, on propose d'impliquer les employées et employés dans la prise de décisions, favorisant ainsi un style de leadership démocratique.

Plusieurs notions jouxtent le concept de leadership, ce qui contribue à ajouter de la confusion au sein de nombreux écrits (Bergeron, 2006). Parmi ces notions, on retrouve le pouvoir, l'influence, l'autorité et le leadership en soi. Le pouvoir constitue la capacité d'apporter un changement, de produire un travail. Si le pouvoir est un état, l'influence est un processus par lequel un individu occasionne un effet ou possède une emprise sur les autres. Alors que l'autorité est accordée à un poste, par une institution, de façon formelle, le leadership est offert à une personne, par un groupe, de manière informelle. L'autorité se traduit par un organigramme alors que le leadership se perçoit mieux à l'aide d'un sociogramme. Enfin, outre les notions relatives au leadership, il existe aussi les théories qui établissent des liens entre les concepts. Ces théories se groupent en trois catégories, soit l'approche axée sur les traits, le comportement et les situations, cette dernière étant la plus féconde.

Mais qu'en est-il des styles de leadership? Les sciences administratives en offrent plusieurs cas de figure. On pense au style centré sur la tâche ou sur l'individu, au style laisser-faire ou intermédiaire, au style de travail en équipe ou au style féminin. Toutefois, nous avons voulu explorer davantage ce qui se faisait du côté de l'administration scolaire.

Pour ce faire, nous avons analysé minutieusement les écrits scientifiques répertoriés à ce sujet, en Amérique du Nord, de 2000 à 2010 inclusivement (Robichaud, 2011).

Il ressort de cette analyse douze grands styles de leadership en éducation. Il s'agit des styles transformationnel, collaboratif, pédagogique, charismatique, transactionnel, axé sur l'empowerment, directif, serviteur, contingent, éthique, partagé, et axé sur le multiculturalisme. Bien que ces styles méritent tous une attention soutenue de notre part, nous nous attarderons ici strictement aux styles transformationnel et collaboratif puisqu'ils constituent une tendance lourde dans les écrits, supplantant le style de leadership pédagogique, qui a connu ses années de gloire durant les décennies qui ont précédé le troisième millénaire.

Le style de leadership transformationnel consiste à solliciter la participation des différents intervenants de l'établissement scolaire à l'élaboration de la mission, du but et des objectifs de l'école. Ce faisant, un référentiel de valeurs communes est créé, de même qu'un but et des objectifs partagés, ce qui donne un sens cohérent à l'acte professionnel, tout en institutionnalisant le changement. Cependant, le style de leadership transformationnel ne présente pas que des avantages. En effet, il ressort des recherches qu'à l'intérieur des écoles où le style de leadership transformationnel réussit à mobiliser fortement la vaste majorité de ses membres, il ne reste plus beaucoup de place à la minorité, qui se sent marginalisée.

Le style de leadership collaboratif exige davantage que la participation du personnel scolaire. Partager peut signifier que chaque membre de l'école accepte de prendre une partie du travail à effectuer, accomplit sa tâche isolément, puis remet sa partie de travail afin qu'elle soit additionnée aux autres. Collaborer, c'est s'associer avec ses collègues afin de travailler en équipe sur la tâche entière. Dans la collaboration, il y a l'idée de relations entre les membres de l'organisation scolaire. Ce style nécessite toutefois des qualités de la part du leader, qui doit faciliter les interactions entre les membres et manifester de la patience lorsque ces interactions se font chaotiques.

En conclusion, la recension des écrits scientifiques en matière de styles de leadership en éducation montre une nouvelle tendance axée sur la transformation et la collaboration. Cette tendance est en adéquation avec l'environnement turbulent contemporain. Ce faisant, cette recherche offre une direction aux chercheuses et chercheurs comme aux praticiennes et praticiens qui tentent d'expliquer et d'améliorer les structures et les dynamiques de nos organisations scolaires pour le plus grand bénéfice de toutes et tous.

Références

- Bergeron, B. G. (2006). *La gestion dynamique* (4^e éd.). Montréal: G. Morin.
- Dolan, S. L., Gosselin, E., Carrière, J., & Dolan, S. (2007). *Psychologie du travail et comportement organisationnel* (3^e éd.). Montréal: G. Morin.
- Rey-Valette, H. & Artigues, A. (2003). *Histoire économique du capitalisme industriel*. Paris : Vuibert.
- Robichaud, J.-A. (2011). *Styles de leadership en éducation : une recension des écrits* (Mémoire de recherche). Moncton : Université de Moncton. ♦

La perception intergénérationnelle du respect en milieu scolaire

Par Robert Levesque, étudiant au doctorat, Université Laval
Professeur adjoint, Université de Moncton, campus d'Edmundston



Après quinze années d'expérience en enseignement secondaire, j'ai eu l'occasion d'écouter mes collègues de travail et de les questionner sur divers sujets pédagogiques tels que le contenu des cours, les objectifs, les diverses approches et méthodes d'enseignement, la discipline et le comportement des étudiants. Parmi plusieurs sujets intéressants, celui qui a retenu mon attention pour ce projet de recherche est le respect en milieu scolaire. En effet, selon plusieurs enseignants, il y aurait une diminution du comportement respectueux chez les élèves. Ceci serait perçu tant dans les comportements physiques que verbaux des élèves.

Suite à ces observations, nous nous sommes posé les questions suivantes : est-ce qu'il y a bien une diminution du respect chez les jeunes d'aujourd'hui, que ce soit le respect envers l'environnement, envers le personnel des institutions scolaires ou à l'égard des élèves entre eux? Est-ce que la définition du terme « respect » diffère selon l'âge, la culture ou les générations? Pour un certain comportement, est-ce que la perception des élèves et des enseignants diffère? Est-ce qu'il existe une perception d'un manque de respect des enseignants envers les jeunes? Ce sont là les questions qui me motivent dans cette recherche.

À première vue, l'école d'aujourd'hui serait uniquement responsable du développement cognitif et intellectuel des jeunes apprenants. Mais d'une manière plus latente, on demande à l'école de contribuer au développement personnel et social de l'apprenant, d'où vient le cours de FPS (formation personnelle et sociale). Ces connaissances et objectifs ne sont pas évalués de façon sommative et ne paraissent pas aux examens provinciaux. Ils sont donc transmis par le pédagogue d'une façon intégrante à travers des activités d'apprentissages généraux et spécifiques. De plus, en respectant une règle de conduite et un code de vie à l'intérieur de l'école, l'élève développe graduellement ses connaissances et habiletés sociales.

Il est à noter qu'aucune recherche n'a été réalisée sur le respect en milieu scolaire au Nouveau-Brunswick. Les données sur la situation au Nouveau-Brunswick sont donc presque inexistantes. Cependant, une émission spéciale diffusée à l'émission *Ce Soir* le 3 février 1999 (Nogue, 1999) dévoile en partie la situation au Nouveau-Brunswick. Le réalisateur s'y demandait « Comment améliorer le climat de respect et d'apprentissage dans nos écoles? » Pendant cette émission, une enseignante affirma que selon son expérience personnelle et professionnelle, il y avait actuellement plus de violence et de manque de respect dans les écoles du Nouveau-Brunswick que dans le passé. On sait que les problèmes de comportement inquiètent les enseignants.

Plusieurs recherches indiquent que le manque de respect des élèves envers les enseignants et envers les autres élèves augmenterait le stress et l'épuisement professionnel chez les enseignants. De plus, le facteur majeur permettant de prédire l'épuisement professionnel chez l'enseignant serait le stress. À ce sujet, une recherche canadienne de King et Peart (1992) indique qu'il y a une corrélation entre le degré

de stress chez les enseignants et leur assiduité au travail. Toujours selon cette recherche, 17 % des enseignants du secondaire au Nouveau-Brunswick se considèrent très stressés tandis que 23 % se considèrent peu stressés.

L'épuisement professionnel influencerait, à son tour, la perception des enseignants à l'égard des comportements des élèves. Il est donc possible d'établir un lien entre les comportements perçus comme irrespectueux chez les élèves et l'épuisement professionnel des enseignants.

Le manque de respect entre les élèves et également le manque de respect envers le personnel scolaire contribuent aux actes de violence dans les écoles. La perception de subir un traitement irrespectueux serait la source primaire et le dénominateur commun de la colère et de l'agression chez la personne. Les comportements irrespectueux seraient donc en partie responsables de la détérioration du climat et de l'environnement d'apprentissage. À ce propos, certaines recherches révèlent que le climat d'apprentissage est fortement relié aux performances académiques des élèves, et ce, indépendamment de leurs connaissances antérieures et de leur quotient intellectuel.

La possibilité d'un manque de respect de la part des élèves, qu'il soit fait de manière consciente ou non, va à l'encontre de la mission et des valeurs de l'éducation publique. Cette dernière a pour but de favoriser le développement de personnes autonomes, créatrices et compétentes « prêtes à jouer leur rôle de citoyennes et citoyens libres et responsables, capables de coopérer avec d'autres dans la construction d'une société juste intégrée dans un projet de paix mondiale fondé sur le respect des droits humains et de l'environnement » (ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 1997, p. 1). De plus, selon la politique 703 du ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick (ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 2010), un Code de vie des élèves du Nouveau-Brunswick fut créé afin d'énoncer les valeurs et les comportements qui aideront les écoles à créer un milieu sécuritaire,

soucieux de leur bien-être et propice à l'apprentissage et au travail. Le « Code de vie s'applique à tous les élèves » (ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 2010, p. 2) sans exception. Dans ce Code de vie (p. 3), on retrouve les énoncés suivants : « Je dois respecter les différences entre les gens, ainsi que leurs idées et leurs opinions, et je dois traiter les autres d'une manière équitable [...]. Je dois respecter les règles de l'école. [...] Je dois traiter avec respect les biens de l'école et d'autrui. [...] Je me respecte; je respecte les autres; je respecte le milieu dans lequel j'apprends et je travaille. » L'importance d'un climat respectueux dans le milieu scolaire est sans équivoque et fortement soulignée par le Ministère, mais n'est en aucun cas évaluée, d'où la pertinence de savoir si la politique ministérielle est bien respectée par l'ensemble de la communauté scolaire. Cette recherche nous permet de mieux nous outiller afin de contrer les effets malsains d'un climat scolaire irrespectueux. Elle permet alors une :

- amélioration du climat de travail;
- amélioration des apprentissages chez les élèves;
- amélioration de la santé physique et psychologique des enseignants/enseignantes et des élèves.

Cette recherche permettra alors de créer et de valider un instrument de mesure de la perception intergénérationnelle du respect en milieu scolaire selon le sexe, la taille et la culture de l'école afin de vérifier la situation actuelle et si celle-ci va à l'encontre de la mission et les valeurs du MENB.

Références

- Nogue, M. (réalisateur). (1999, 3 février). *Ce Soir*. Moncton : Radio-Canada Atlantique.
- King, A. J. C. & Peart, M. J. (1992). *Le personnel enseignant au Canada : travail et qualité de vie*. Ottawa : La Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.
- Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick (2010). *Lignes directrices du Code de vie des élèves du Nouveau-Brunswick*. Fredericton: Ministère de l'Éducation. [En ligne]. Disponible: <http://www.gnb.ca/0000/pol/f/703FD.pdf> ♦

Recherches du CRDE

Recherche action et programme d'insertion professionnelle : y a-t-il une collaboration possible?

L'exemple d'un projet pilote prenant place sur une ferme biologique dans le sud-est du Nouveau-Brunswick.

*Par Natasha Prévost, chercheure
CRDE, Université de Moncton*

Pendant quinze semaines au cours de l'été 2011, six participants du volet rural d'un projet de recherche national sur l'implantation de deux services (logement et accompagnement individualisé) pour les personnes itinérantes vivant avec des problèmes de santé mentale ont travaillé sur une ferme biologique. En concevant ce projet, j'ai d'abord pensé à l'urgence de créer des avenues professionnelles en milieu rural pour contrer le peu d'opportunités d'emplois. Ensuite, les bailleurs de fonds possibles pour ce genre de projet se sont avérés être deux des principaux partenaires du projet de recherche pour le site de Moncton : les ministères du Développement social et de l'Éducation postsecondaire, formation et travail. Finalement, j'ai choisi une approche de recherche participative, soit la recherche-action.

Le terme recherche-action est ici défini suivant Bennet et Bennet (2007 : 54). Comme approche de recherche, il est abordé en tant que mouvement social qui se base sur la prémisse selon laquelle les participants sont les mieux placés pour identifier leurs besoins et inviter les plus touchés à s'impliquer, pour ainsi favoriser le changement de l'intérieur. Tout comme le savoir lui-même, cette approche varie selon la situation et est sensible au contexte. Elle promeut l'appropriation, la prise de décision et le passage à l'action concertée.

Comme coordonnatrice du volet rural et chercheure du volet qualitatif de cette recherche, j'ai dans un premier temps recruté les participants en les rencontrant individuellement pour leur expliquer les services qui leur seraient offerts et ce qu'impliquait la recherche quant au nombres de rencontres et aux

méthodes de collecte de données utilisées. Dans un deuxième temps, j'ai réalisé une entrevue portant sur leur récit de vie avec cinq participants dont quatre sur cinq allaient faire partie du projet pilote à la ferme. Une des questions portait sur leur vision du futur et le travail fut un thème récurrent des réponses des participants. En discutant avec eux, je leur demandais si le travail sur une ferme dans un jardin biologique pourrait être un emploi intéressant pour eux. Trois d'entre eux m'avaient répondu par l'affirmative. Dans un troisième temps, je me suis renseignée sur les programmes existants liés à l'emploi dans les deux ministères pour harmoniser la conception du projet aux objectifs de ces derniers. J'ai donc réfléchi aux besoins des participants et sur une façon d'atteindre les objectifs des programmes qui allaient financer le projet. Deux volets ont émergé : un premier portant sur le développement de compétences de base (Développement social) et l'apprentissage de compétences professionnelles (Éducation postsecondaire, formation et travail). Pour ce faire, le fermier et moi-même avons établi les besoins de formation nécessaires au travail agricole et à l'apprentissage de tâches connexes pouvant outiller les participants pour s'orienter vers d'autres types de travail. Les participants allaient travailler la matinée dans les jardins et ensuite ils se rendraient au centre communautaire pour cuisiner et suivre des formations sur les compétences de base à partir de l'identification de leurs besoins. La préparation des repas ferait partie du développement de compétences de base et professionnelles.

Un autre aspect englobant les objectifs des programmes se trouvait dans la conception d'un

projet dont les différentes activités encourageraient le processus de guérison. Par guérison, j'entends le développement de la confiance en soi, de l'estime de soi, de la fierté de ses accomplissements, du désir d'être un acteur prenant part activement à son bien-être et à la vie de sa communauté. La première étape de ce processus dans le contexte du projet à la ferme allait être initiée dans la pratique réflexive du groupe par rapport aux différents apprentissages et de quelles façons ces derniers étaient utiles tant dans un contexte professionnel que social. Les personnes facilitatrices de ces liens allaient être l'hortithérapeute (une personne qui utilise le jardin comme lieu d'accompagnement), l'herboriste qui travaille à partir des plantes médicinales et de la méditation et une intervenante communautaire qui allait travailler les questions soulevées par les participants au cours du projet. Une coordonnatrice allait veiller à faciliter la logistique du projet.

Au plan conceptuel, ces différents aspects s'entrelaçaient harmonieusement parce que le contenu du projet avait été pensé en premier lieu à partir des besoins des participants, en deuxième lieu pour répondre aux besoins du fermier et finalement aux programmes des deux ministères finançant le projet.

Cependant dans les faits, le projet à la ferme allait être attaché au volet d'insertion professionnelle qui avait commencé à être implanté à partir de janvier 2011 pour les participants intéressés à intégrer le marché du travail dans le cadre du projet de recherche national. L'approche du projet de recherche national s'apparente à l'évaluation de programme, alors que la recherche-action, comme le mot le dit, met le chercheur au cœur de l'action, à la même intensité participative que les participants. Dans la recherche-action, les participants sont les personnes servies par le chercheur, alors que dans l'évaluation de programme, ce sont les décideurs qui sont servis par les chercheurs. Les heurts se sont manifestés pendant le processus d'implantation du projet où la conception organique de répondre aux

besoins des participants s'est vue fixée autour des objectifs du volet d'insertion professionnelle du projet national pour le site de Moncton. L'objectif principal se trouve dans le nombre de participants réintégrant le marché du travail. On s'intéresse ici spécifiquement à la dimension professionnelle de la vie des participants, dont plusieurs désirent trouver un travail. Ces différences de conception entre l'équipe responsable de la prestation des services et moi allaient se faire ressentir de façon plus importante sur la diversité des activités et leur importance relative à l'intérieur d'une perspective visant l'insertion professionnelle. Par exemple, si cuisiner est une activité pouvant conduire à l'insertion professionnelle, ce qui est cuisiné et les aliments avec lesquels ces repas sont cuisinés revêtent une importance marginale. Pourtant, une alimentation saine et diversifiée est à la base du bien-être et de la santé d'une personne.

En réalité, cette vision se retrouve dans tous les milieux, tant dans le milieu de l'éducation que dans le milieu professionnel. Selon Guattari, notre survie sur cette planète est menacée non seulement par les dégradations environnementales, mais aussi par la dégénérescence du tissu des solidarités sociales et des modes de vie psychiques qu'il convient littéralement de réinventer (1992 : 37-38). Cette réinvention passera par la création d'une nouvelle façon d'approcher la question de l'employabilité et avant même de s'y attaquer il faudra remettre l'économie à sa place, c'est-à-dire au service de l'être humain et non l'inverse. À partir de ce changement de système de valorisation, la conception du monde et la façon de l'appréhender entre une approche de recherche-action et les programmes d'insertion professionnelle partageront beaucoup plus d'idées et de stratégies de passage à l'action.

Références

- Bennet, A. & Bennet, D. (2007). *Knowledge Mobilization in the Social Sciences and Humanities. Moving from Research to Action*. Frost, WV: Mountain Quest Institute press.
- Guattari, F. (1992). *Chaosmose*. Paris, France : Galilée. ♦

Promotion de la résilience chez les adolescents en milieu scolaire francophone : résultats d'une étude expérimentale

Par Jimmy Bourque, professeur, Université de Moncton

Liette Mainville, infirmière clinicienne, Bureau de la santé publique, réseau Vitalité

Ann Beaton, professeure, Université de Moncton

Introduction

La santé mentale des jeunes au Canada constitue une source de préoccupation, notamment parce que plusieurs troubles de santé mentale apparaissent à l'adolescence ou au début de l'âge adulte (Santé Canada, 2002). Or, malgré l'ampleur des problèmes de santé mentale chez les jeunes, le Comité sénatorial permanent des affaires sociales, des sciences et de la technologie observe des limites dans la prestation de services aux jeunes. Devant ce constat, le Comité recommande que les écoles soient davantage impliquées dans le dépistage, la prévention et le traitement des maladies mentales. Dans la même veine, le Gouvernement du Nouveau-Brunswick déposait en 2011 son *Plan d'action pour la santé mentale*. Dans ce document, le Gouvernement mise sur la prévention, l'adaptation des services aux clientèles plus jeunes et les pratiques basées sur les données probantes (Gouvernement du Nouveau-Brunswick, 2011).

L'une des visées derrière l'accent mis par le Gouvernement du Nouveau-Brunswick sur la prévention des problèmes de santé mentale en milieu scolaire est la promotion de la résilience, soit l'adaptation positive malgré des conditions adverses sérieuses (Luthar et Cicchetti, 2000). Le maintien d'une adaptation réussie serait tributaire des interactions entre un individu et son environnement et entre les facteurs de risque et de protection qui découlent de l'individu, de son environnement ou de l'interaction entre les deux (Luthar et Zigler, 1991). Les recherches sur la résilience ont inspiré le cadre des acquis développementaux, développé par le *Search Institute* et axé sur les ressources des jeunes plutôt que sur leurs déficits (Leffert et al., 1998). Ces 40 acquis se répartissent en acquis externes et internes. Les acquis externes sont regroupés en quatre catégories, soit le soutien, la prise en charge,

l'encadrement et l'utilisation constructive du temps. Les acquis internes peuvent aussi être répartis en quatre catégories : l'engagement envers l'apprentissage, les valeurs positives, les compétences sociales et l'identité positive.

L'une des méthodes récemment éprouvées de traitement des désordres de l'humeur est la thérapie comportementale dialectique, ou TCD (Linehan, Armstrong, Suarez, Allmon et Heard, 1991). La TCD vise notamment à 1) améliorer les habiletés comportementales du client, 2) augmenter sa motivation de changement et 3) généraliser ses nouvelles habiletés à l'environnement naturel (Dimeff et Linehan, 2001). Sur le plan de la prestation du service, la TCD comprend une psychothérapie individuelle, des formations de groupe ainsi que des consultations téléphoniques. Les habiletés au cœur des formations touchent les relations interpersonnelles, la tolérance à la détresse et l'acceptation de la réalité, ainsi que la gestion des émotions (Linehan et al., 1991).

Objectif

L'objectif de notre étude était de déterminer l'effet d'un entraînement aux habiletés sociales et émotionnelles, basé sur les principes de la TCD, sur les acquis développementaux d'adolescents de 9^e et 10^e années de deux écoles francophones du Nouveau-Brunswick.

Méthodologie

Nous avons déployé un devis d'essai clinique randomisé. Ainsi, les élèves des deux écoles ciblées étaient assignés aléatoirement à l'un de trois groupes, à raison de 60 par groupe : expérimental (qui recevaient l'intervention testée), placebo (qui participaient à des sessions de yoga) ou contrôle (qui ne recevaient aucune intervention particulière). La variable dépendante (acquis développementaux) a été

mesurée avant le début des sessions de groupe et un mois après la dernière séance.

L'intervention consiste en six séances hebdomadaires de 70 minutes d'entraînement aux habiletés sociales et émotionnelles basé sur les principes de la TCD. L'intervention placebo a consisté à offrir six ateliers de yoga de même durée à des groupes équivalents. Le groupe contrôle participait aux activités normalement prévues au programme de Formation personnelle et sociale (FPS). Les élèves des deux écoles ont répondu en classe au Profil d'acquis développementaux (DAP) (*Search Institute*, 2005). L'échantillon final était composé de 165 élèves (73 garçons et 92 filles) de 9^e et 10^e années de deux écoles francophones du sud-est du Nouveau-Brunswick.

Résultats

Tous les scores au DAP se situent entre 17 et 21, indiquant un niveau moyennement élevé pour chaque catégorie d'acquis développementaux et ce, autant au post-test qu'au pré-test. Les scores les plus faibles sont obtenus pour deux acquis internes : les valeurs positives et l'identité positive. Les scores les plus élevés, quant à eux, proviennent de deux acquis externes : la prise en charge et l'encadrement.

Les analyses de covariance (ANCOVA) révèlent un effet principal significatif du groupe pour trois catégories d'acquis, dont deux externes (prise en charge et encadrement) et un acquis interne (engagement envers l'apprentissage). Ainsi, la variation du score d'engagement envers l'apprentissage entre le pré-test et le post-test s'est avérée significativement supérieure pour le groupe expérimental ($\Delta\bar{x}_{2-1} = 1,917, s = 5,251$) que pour le groupe contrôle ($\Delta\bar{x}_{2-1} = -0,847, s = 5,059$). Le groupe placebo, pour sa part, ne se distingue pas significativement des deux autres. Cependant, la taille de l'effet observé pour le groupe expérimental ($g = 0,514$) s'avère 2,66 fois plus considérable que l'effet placebo ($g = 0,193$) et correspond à une augmentation de plus d'un demi-écart-type entre le pré-test et le post-test.

Dans le cas de la prise en charge et de l'encadrement, la procédure de Johnson-Neyman a été utilisée pour déterminer sur quel intervalle de valeurs de la covariable l'effet principal du groupe sur la variable dépendante était statistiquement significatif. Pour les élèves dont le score de prise en charge au pré-test était de 0 à 18,33, la variation du score entre les deux temps de mesure s'est avérée significativement supérieure dans le groupe expérimental ($\Delta\bar{x}_{2-1} = 6,333, s = 6,192$) que dans le groupe contrôle ($\Delta\bar{x}_{2-1} = 1,246, s = 4,372$). Ici encore, le groupe placebo ne se distingue pas significativement des deux autres groupes. L'effet de l'intervention correspond à une augmentation du score de prise en charge de près d'un écart-type entier ($g = 0,937$) entre les deux temps de mesure, soit 2,31 fois l'effet placebo ($g = 0,406$). Quant au score d'encadrement, un effet significatif du groupe a été observé pour les élèves dont le score au pré-test était de 0 à 19. Pour cette strate de l'échantillon, la variation entre les temps de mesure s'est montrée significativement supérieure chez le groupe expérimental ($\Delta\bar{x}_{2-1} = 3,292, s = 5,683$) et le groupe placebo ($\Delta\bar{x}_{2-1} = 3,351, s = 3,855$) que chez les participants du groupe contrôle ($\Delta\bar{x}_{2-1} = -0,065, s = 4,103$). Dans ce cas, la taille de l'effet correspond à une progression d'environ trois quarts de l'écart-type et serait pratiquement équivalente pour le groupe expérimental ($g = 0,753$) et le groupe placebo ($g = 0,766$).

Conclusion

L'objectif de cette recherche était de tester l'effet d'une intervention basée sur les principes de la TCD sur les acquis développementaux de jeunes de 9^e et 10^e années. Pour ce faire, nous avons déployé un devis d'essai randomisé comprenant le groupe expérimental ainsi qu'un groupe contrôle et un groupe soumis à une intervention placebo, soit des séances de yoga. Les résultats ont révélé des effets statistiquement significatifs sur trois acquis, soit la prise en charge (externe), l'encadrement (externe) et l'engagement envers l'apprentissage (interne).

La pertinence de nos résultats nous semble manifeste sur deux plans : celui des connaissances scientifiques sur la résilience et celui, pragmatique, de

l'intervention scolaire. Le cadre des acquis développementaux a l'avantage de cibler la consolidation des facteurs de protection, surtout dans une optique de prévention, plutôt que de se fonder sur un discours axé sur des déficits psychopathologiques. Or, peu de travaux ont exploré jusqu'ici des façons de promouvoir le développement des acquis développementaux. Nos résultats suggèrent que ces acquis peuvent en fait croître et ce, sur une période de temps raisonnablement restreinte et adaptée à un contexte scolaire. Quant aux retombées pratiques, nos résultats suggèrent qu'une intervention de la sorte devrait s'étaler sur plus de six semaines, être administrée à des groupes restreints (12 à 15 élèves, par exemple) et cibler les jeunes dont le niveau d'acquis développementaux est faible. Des recherches supplémentaires pourraient explorer l'effet de l'intervention et de l'accroissement subséquent des acquis développementaux sur la réussite scolaire, l'absentéisme et le décrochage.

Références

- Dimeff, L. & Linehan, M. M. (2001). Dialectical behaviour therapy in a nutshell. *The California Psychologist*, 34, 10-13.
- Gouvernement du Nouveau-Brunswick, Ministère de la Santé (2011). *Plan d'action pour la santé mentale au Nouveau-Brunswick, 2011-2018*. Fredericton, NB : Gouvernement du Nouveau-Brunswick.
- Kirby, M. J. L. & Keon, W. J. (2006). *De l'ombre à la lumière. La transformation des services concernant la santé mentale, la maladie mentale et la toxicomanie au Canada*. Ottawa, ON: Sénat du Canada.
- Leffert, N., Benson, P. L., Scales, P. C., Sharma, A. R., Drake, D. R. & Blyth, D. A. (1998). Developmental assets: Measurement and prediction of risk behaviors among adolescents. *Applied Developmental Science*, 2 (4), 209-230.
- Linehan, M. M., Armstrong, H. E., Suarez, A., Allmon, D. & Heard, H. L. (1991). Cognitive-behavioral treatment of chronically parasuicidal borderline patients. *Archives of General Psychiatry*, 48, 1060-1064.
- Luthar, S. S. & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, 12 (4), 857-885.
- Luthar, S. S. & Zigler, E. (1991). Vulnerability and competence: A review of research on resilience in childhood. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61 (1), 6-22.
- Santé Canada (2002). *Rapport sur les maladies mentales au Canada*. Ottawa, ON: Santé Canada.
- Search Institute (2005). *Developmental assets profile. Group assessment user manual*. Minneapolis, MN: Search Institute. ♦



Projets de recherche des membres

Jimmy Bourque

- Needs Assessment of Military Families in New-Brunswick and Prince-Edward-Island, projet subventionné par le Moncton Military Families Resource Center, réalisé par Monica Lavoie, Jimmy Bourque et Mélanie Léger.
- Enquête sur la situation actuelle des diplômées et diplômés de 2008-2009 du CNFS, projet subventionné par le Consortium national de formation en santé, réalisé par Marie-Andrée Blanchet, Stefanie Renée LeBlanc et Jimmy Bourque.
- Développement d'une structure de recherche et de transfert des connaissances en éducation au Nouveau-Brunswick francophone, projet subventionné par le Ministère de l'éducation du Nouveau-Brunswick, réalisé par Yves de Champlain, Lyne Boudreau, Viktor Freiman, Jeanne d'Arc Gaudet, Gilberte Godin, Renée Guimond-Plourde, Nicole Lirette-Pitre et Jean-François Richard.
- Promotion de la résilience chez les adolescents en milieu scolaire francophone, projet subventionné par la Santé publique, réalisé par Jimmy Bourque, Ann Beaton, Liette Mainville, Josée LeBlanc et Mathieu Chalifoux.
- Analyse de besoins pour un programme de deuxième cycle en andragogie, projet subventionné par l'Université de Moncton, réalisé par Jimmy Bourque, Jean-Jacques Doucet, Robert Baudouin et Jean Labelle.
- Accessibilité, nature et expérience des services en santé mentale pour les francophones des milieux ruraux du Sud-est du Nouveau-Brunswick, projet subventionné par le Consortium national de formation en santé, réalisé par Jimmy Bourque, Monica Lavoie, Caroline Gibbons, Natasha Prévost, Danielle Nolin, Hélène Albert, Charles Gaucher et Tim Aubry.
- Understanding the Attitudes and perceptions of ACT Team Service Providers: Access and Barriers to Services for Participants Involved in a Housing First / ACT Model of Care, projet subventionné par la Commission de la santé mentale du Canada, réalisé par Paula Martin, Angela Arsenault-Daigle, Jimmy Bourque et André Doyon.

Jean Labelle

- Communautés d'apprentissage professionnelles : similarités et différences entre une école au Québec et une autre au Nouveau-Brunswick, projet subventionné par le Programme de coopération universitaire en matière d'enseignement supérieur et de recherche Québec/Nouveau-Brunswick, réalisé par Jean Labelle, Kabulé Wetu-Weva, Martine Leclerc et André Moreau.
- Communautés d'apprentissage professionnelles : similarités et différences entre une école en milieu urbain et une autre en milieu rural, projet subventionné par la Faculté des études supérieures et de la recherche, Université de Moncton, réalisé par Jean Labelle et Kabulé Wetu-Weva.
- Communauté d'apprentissage professionnelle et les élèves doués et talentueux en mathématiques dans les écoles francophones du Nouveau-Brunswick : quelle pratique privilégier?, projet subventionné par la Faculté des études supérieures et de la recherche, Université de Moncton, réalisé par Jean Labelle, Viktor Freiman et Yves Doucet.
- La collaboration des directions d'écoles francophones du Nouveau-Brunswick lors de la supervision des stages, réalisé par Jean Labelle.

Publications des membres

Articles dans des revues scientifiques avec comité d'arbitrage

- AuCoin, A., Goguen, L. et Vienneau, R. (2011). Pas plus spécial que nécessaire : analyse des politiques scolaires de la Nouvelle-Écosse à l'égard de l'inclusion scolaire des élèves avec handicaps. Dans L. Prud'homme, S. Ramel et R. Vienneau (Dir.) : Valorisation de la diversité en éducation : défis contemporains et pistes d'action. *Éducation et francophonie*, 39(2), 23-49
- Auzou, E., Pruneau, D., Vautour, C., Liboiron, L. et Prévost, N. (2011). Les compétences et les stratégies observées chez des adultes non diplômés lors de la résolution d'un problème environnemental: une recherche-intervention menée auprès d'un groupe d'alphabétisation populaire de Montréal. *Éducation relative à l'environnement: Regards-recherches-réflexions*, 10.
- Barbier, P.-Y. (2011). Integral perspective making and qualitative research inquiry. *Journal of Integral Theory and Practice*, 6 (3), 94-108.
- Barbier, P.-Y. et LeGresley, A. (2011). Pour faciliter la gestion de la validité interne de l'argumentation à l'occasion du processus décisionnel jalonnant le parcours de recherche et d'écriture. Dans *Les défis de l'écriture en recherche qualitative*, Recherches qualitatives – Hors série – 11, 24-39.
- Duchesne, H. et AuCoin, A. (2011). Évolution des lois, règlements et politiques en matière d'inclusion scolaire au Manitoba : une analyse critique des normes administratives. Dans L. Prud'homme, S. Ramel et R. Vienneau (Dir.) : Valorisation de la diversité en éducation : défis contemporains et pistes d'action. *Éducation et francophonie*, 39(2), 50-70.
- Gaudet, J.d'A., Mujawamarya, D. et Lapointe, C. (2010). Les perceptions de conseillères et de conseillers en orientation face à leurs pratiques d'intervention en milieu scolaire : une analyse féministe. *Revue des sciences de l'Éducation*, 36 (2), 365-387.
- Larose, F., Grenon, V., Bourque, J. et Bédard, J. (2011). Análisis de la práctica docente y construcción de un referente de competencias profesionales. *Revista Española de Pedagogia*, 69 (248), 81-100.
- LeBlanc, M. et Freiman, V. (2011). Mathematical and didactical enrichment for pre-service teachers: mentoring online problem solving in the CASMI project. *The Montana Mathematics Enthusiast*, 8 (1 – 2), 291-318.
- Savoie, L. et Gaudet, J.d'A. (2010). Le rapport entre le monde de l'enfance et la démarche d'alphabétisation des femmes : une analyse féministe. *Éducation et Francophonie*, XXXVIII (1).
- Utzschneider, A. et Pruneau, D. (2010). Les décisions spontanées d'élèves de sixième année dans le contexte d'un projet de développement durable. *Vertigo*.

Articles dans des actes de colloques

- Barbier, P.-Y. et Rahey, C. (2011). *Accompagner la souffrance d'être de l'enfant autiste à l'école : vers la saisie de l'intentionnalité du geste pédagogique*. Colloque du CIRP : La souffrance à l'école, Montréal: UQAM
http://www.cirp.uqam.ca/documents%20pdf/collectifs/14_Barbier%20et%20Rahey.pdf
- Labelle, J. (2010). *Communauté d'apprentissage professionnelle et méthodes statistiques*. Montréal : Groupe des didacticiens des mathématiques du Québec.

Articles dans des revues professionnelles et autres publications

- Gaudet, J.d'A. (2011). Réflexion sur le rapport des femmes au développement durable. *Bulletin de l'AFFESTIM*. Université Laval : année 7, numéro 1, avril.
- Mainville, L., Beaton, A. et Bourque, J. (2011). Promotion de la résilience chez les adolescentes et adolescents en milieu scolaire francophone : résultats d'un projet pilote. *Nouvelles de l'AEFNB*, 43 (1), 4-7.
- Pruneau, D. (2011). Les projets du Groupe de recherche Littoral et vie en adaptation aux changements climatiques. *Bulletin de l'AQPERE*. En ligne: [http:// www.aqpere.ca](http://www.aqpere.ca).

Livres et chapitres de livres

- AuCoin, A. (2011). Parent demands – A commentary. Dans G. Porter et D. Smith (Dir.), *Exploring inclusive educational practices through professional inquiry*. Toronto, Ontario: Inclusive Education Canada.
- AuCoin, A. et Vienneau, R. (2010). Inclusion scolaire et dé-normalisation : proposition d'un nouveau paradigme. Dans N. Rousseau (Dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Pistes d'action pour apprendre tous ensemble*. Québec, Québec : Presses de l'université du Québec.
- Deschênes, C., Dubé, P., Lafortune, L. et Gaudet, J.d'A. (2010). Quel leadership pour les femmes en STIM ? Dans Jeanne d'Arc Gaudet et Louise Lafortune (Dir), *Les grands enjeux des femmes pour un développement durable*. Presses universitaires du Québec. Québec.
- Ferrandez, R., Moliner, O. et AuCoin, A. (2011). Criterios e indicadores para el estudio de practicas inclusivas. Dans O. Moliner (Dir.), *Practicas inclusivas : experiencias, proyectos y redes*. Castello de la Plana, Espagne : Universitat Jaume I.
- Freiman, V., Pruneau, D., Langis, J., Barbier, P.-Y., Cormier, M. et Langis, M. (2010). A portrait on how groups of elementary age students in a french language minority setting pose an environmental problem. Dans B. Sriraman et V. Freiman (Dir.), *Interdisciplinarity for the 21st Century: Proceedings of the 3rd International Symposium on Mathematics and its Connections to Arts and Sciences, Moncton 2009. Monograph 1*, (pp. 109-124). Dans The Montana Mathematics Enthusiast Monographs in Mathematics Education. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Gaudet, J.d'A. (2010). A creative experiment imprinted with imagination as experienced in a learning environment at the Faculty of Education Sciences. Dans T. W. Nielson, R. Fitzgerald and M. Fettes (Dir.), *Imagination in education theory and practice – A many-sided vision*. Cambridge Scholars Publishing.
- Larose, F., Bourque, J. et Lessard, C. (2010). La nature et les effets de la relation école-famille sur le fonctionnement des institutions du point de vue des directions d'école québécoises. Dans P. Maubant et L. Roger (Dir.), *De nouvelles configurations éducatives : Entre coéducation et communautés d'apprentissage* (p. 85-108). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.

Rapports de recherche

- Baldé, S., Bourque, J. et Blanchard, T. (2011). *Évaluation des besoins et de la satisfaction des enseignantes et enseignants associés : rapport de recherche*. Moncton, NB : Centre de recherche et de développement en éducation.
- Blanchet, M.-A., LeBlanc, S. R. et Bourque, J. (2010). *Situation actuelle des diplômées et des diplômés du CNFS, 2008-2009*. Moncton, NB : Centre de recherche et de développement en éducation.

Publications des membres

- Bourque, J., Doucet, J.-J., Baudouin, R. et Labelle, J. (2011). *Analyse de besoins pour un programme de 2e cycle en andragogie : rapport de recherche*. Moncton, NB : Centre de recherche et de développement en éducation.
- Lavoie, M., Bourque, J. et Léger, M. (2011). *Community needs assessment for the Moncton Military Family Resource Centre (MMFRC). Technical report*. Moncton, NB : Centre de recherche et de développement en éducation.
- Mainville, L., Beaton, A. et Bourque, J. (2011). *Promotion de la résilience chez les adolescents en milieu scolaire francophone*. Moncton, NB : Centre de recherche et de développement en éducation.
- Pruneau, D., Barbier, P.-Y., Daniels, F., Freiman, V., Paun, E., Nicu, A., Therrien, J., Langis, J., Langis, M. et Iancu, P. (2010). *Pedagogical tools that help pupils pose and solve environmental problems*. Fredericton: Crystal Atlantique.

Publications soumises

- Barbier, P.-Y., et Leblanc, M. (soumis). L'interface du singulier et de l'universel en méthodologie qualitative : Un profil phénoméno-épistémologique du chercheur peut-il y contribuer? Dans *Le singulier et l'universel*, Recherches qualitatives –Hors série- numéro 12.
- Benchekroun, H. et Pruneau, D. (sous presse). Les indicateurs que les jeunes utilisent pour repérer la présence de problèmes environnementaux dans leur milieu. *Vertigo*.
- Bourque, J., Prévost, N. et Lang, M. (à paraître). La Toile et la pensée critique : une conceptualisation deleuzienne. Dans F. Larose et A. Jaillet (Dir.), *L'école, les jeunes et le numérique : pratiques déclarées et pratiques épousées*. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Cormier, M., Pruneau, D. et Rivard, L. P. (sous presse). Améliorer les apprentissages en sciences en milieu francophone minoritaire : résultats de l'expérimentation d'un modèle pédagogique. *Revue des sciences de l'éducation*.
- Gaudet, J.d'A. et Caissie, J. (soumis). Understanding the reality of low socioeconomic single mothers regarding their children's school success. *International Journal of Home Economics*.
- Kerry, J., Pruneau, D., Blain, S., Barbier, P., Mallet, M., Vichnevetski, E., Therrien, J., Deguire, P., Freiman, V., Lang, M., Laroche, A. et Langis, J. (sous presse). Competencies facilitating climate change adaptation: A research in progress. *International Journal of Climate Change Strategies and Management*.
- Kerry, J., Pruneau, D., Blain, S., Barbier, P.-Y., Mallet, M., Vichnevetski, E., Therrien, J., Deguire, P., Freiman, V., Lang, M., Laroche, A. et Langis, J. (soumis). Competencies favoring climate change adaptation : A research in progress. *Applied environmental education and communication*.
- Kerry, J., Pruneau, D., Blain, S., Vichnevetski, E., Deguire, P., Barbier, P., Freiman, V., Therrien, J., Lang, M., et Langis, J. (soumis). Les compétences d'adaptation aux changements climatiques démontrées par des employés municipaux d'une communauté côtière canadienne. *Canadian Journal of Environmental Education*.
- Labelle, J., Saint-Germain, M. et Weva, K. (soumis). Le management de la qualité chez les directions d'écoles du Québec. *Revue Canadienne de l'Éducation*.
- Léger, M. et Pruneau, D. (soumis). Changing family habits: A study into the process of adopting climate change mitigation behaviours. *The Journal of Environmental Education*.

- Mujawamarya, D., Gaudet, J.d'A. et Lapointe, C. (soumis) Pourquoi vont-elles en Sciences et technologie ? Des adolescentes motivent leur choix de carrière et d'études postsecondaires dans les domaines non traditionnels. *Recherches féministes*.
- Porter, G. et AuCoin, A. (soumis). Consolidons l'inclusion pour consolider nos écoles! Un plan d'action pour la croissance. *Rapport du processus de révision de l'inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick 2011*. Fredericton, Nouveau-Brunswick : Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance.
- Pruneau, D., Barbier, P.-Y., Daniels, F., Freiman, V., Paun, E., Nicu, A., Therrien, J., Langis, J., Langis, M. et Iancu, P. (sous presse). Pedagogical tools that help pupils pose and solve environmental problems. *Cultural Studies in Science Education Journal*.
- Pruneau, D., Kerry, J., Blain, S., Barbier, P., Evichnevetski, E., Deguire, P., Freiman, V., Therrien, J., Lang, M. et Langis, J. (soumis). Municipal employees' competences and practices during an adaptation process to climate change. *The Journal of Environmental Education*.
- Pruneau, D., Kerry, J., Laroche, A.-M., Mallet, M.A., Freiman, V., Evichnevetski, E., Therrien, J., Lang, M., Barbier, P.-Y. et Langis, J. (sous presse). Champions in adaptation: When farmers demonstrate exceptional climate change adaptation skills in their practices. *International Research in Geographical and Environmental Education*.
- Turnbull, M., Cormier, M. et Bourque, J. (accepté, mai 2011). The first language in science class: A quasi-experimental study in late French immersion. *The Modern Language Journal*.
- Utzschneider, A. et Pruneau, D. (soumis). La prise de décision en environnement: théorie et perspectives pédagogiques. *The Canadian Journal of Environmental Education*.
- Vichnevetski, E., Deguire, P., Freiman, V., Pruneau, D., Kerry, J., Therrien, J. et Langis, J. (sous presse). Adaptation aux changements climatiques: compétences mathématiques et leurs utilisations. *Actes du colloque GDM*.

Communications et expositions

- Aubry, T., Bourque, J. et LeBlanc, S. R. (2011, janvier). *At Home/Chez soi : présentation du projet*. Communication orale présentée au Conseil de santé du Nouveau-Brunswick, Moncton, NB.
- AuCoin, A. (2011, juin). *Doublement minoritaire : Une étude des élèves ayant un handicap vivant dans les régions francophones de la Nouvelle-Écosse*. Communication présentée au congrès annuel du Regroupement pour l'étude de l'éducation francophone en milieu minoritaire, Fredericton, Nouveau-Brunswick.
- Barbier, P.-Y. (2010, été). *Cognitive processes involved in thinking meditation practice and its impact on qualitative research methodology: Bridging phenomenology and grounded theory analysis*. Communication présentée au Second Integral Theory Conference, J.F. Kennedy University, Concord, Californie.
- Barbier, P.-Y. et Leblanc, M. (2011, juin). *L'interface du singulier et de l'universel en méthodologie qualitative : Un profil phénoméno-épistémologique peut-il y contribuer?* Communication présentée au Troisième colloque international francophone sur les méthodes qualitatives, Universités Montpellier I et Montpellier III, France.
- Barbier, P.-Y. et LeGresley, A. (2010, octobre). *Pour faciliter la gestion de la validité interne de l'argumentation à l'occasion du processus décisionnel jalonnant le parcours de recherche et d'écriture*. Communication

Publications des membres

présentée au Colloque de l'Association pour la recherche qualitative (ARQ) : Les défis de l'écriture en recherche qualitative, UQTR, Trois-Rivières, Québec.

Boudreau, L. et Gaudet, J.d'A. (2011, juillet). *Requirements for creative leadership in a Canadian linguistic minority context*. Communication présentée à la 15th Biennial of the International Study Association on Teachers and Teaching, University of Minho, Braga, Portugal.

Bourque, J. (2010, juin). *Apprendre à « jouer aux mathématiques »*. Communication orale présentée au congrès 2010 du Groupe des didacticiens des mathématiques du Québec, Moncton, NB.

Bourque, J. (2010, septembre). *Accessibilité, nature et expérience des services en santé mentale pour les francophones des milieux ruraux du Sud-est du Nouveau-Brunswick*. Communication orale présentée à la 9^e conférence de la Société canadienne de recherche en santé rurale, Fredericton, NB.

Bourque, J., Mainville, L. et Beaton, A. (2011, octobre). *Effet d'une intervention basée sur la TCD sur les acquis développementaux de jeunes de 9^e et 10^e années : résultats d'un essai randomisé*. Communication orale présentée à la Conférence des éducateurs de l'Atlantique, Moncton, NB.

Freiman, V., Deguire, P., Vichnevetskii, E., Kerry, J., Therrien, J. et Pruneau, D. (2010, juin). *Comment se manifestent les compétences mathématiques chez les employés de la ville lors de la résolution de problème d'adaptation aux changements climatiques?* Communication présentée au Colloque du Groupe des didacticiens des mathématiques du Québec, Moncton, NB.

Gaudet, J.d'A. (2010). *Pourquoi si peu et que peuvent faire les entreprises pour faciliter l'intégration des filles et des femmes*. Communication orale présentée à la conférence Diversité dans le milieu de travail technologique : avantages pour les femmes et les employeurs, Entreprise Grand Moncton, Moncton, NB

Gaudet, J.d'A. (2011). *Enjeux et conditions de recherche en sciences, technologie, ingénierie et mathématique*. Communication présentée au 79^e Congrès de l'ACFAS dans le cadre d'un colloque sur les femmes en STIM, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, QC.

Gaudet, J.d'A. (2011, avril). Communication présentée à l'atelier « Femmes et développement durable » dans le cadre de la réunion annuelle de l'AFFESTIM (Association des femmes francophones en sciences, technologie, ingénierie et mathématiques), Ottawa, ON.

Gaudet, J.d'A. (2011, octobre). *Haïti : Un projet pour renforcer les capacités institutionnelles et universitaires dans le domaine de l'éducation*. Communication orale présentée à la Causerie-midi organisée par le CRDE, Université de Moncton, Moncton, NB

Gaudet, J.d'A. (2011, septembre). *Projet de formation en Haïti*. Communication présentée à la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton, Moncton, NB.

Kerry, J., Pruneau, D. et Therrien, J. (2011, mai). *Skills demonstrated by municipal employees and farmers during their adaptation to climate change*. Communication présentée à la Conference of the Environmental Studies Association of Canada, Fredericton, NB.

Koro-Ljungberg, M., Waite, D. et Barbier, P.-Y. (2011, mai). *Teaching the Unteachable : Three perspectives*. Communication présentée au Seventh International Congress of Qualitative Inquiry, University of Illinois, Champaign-Urbana, IL.

- Léger, M. et Pruneau, D. (2011, mai). *Changing family habits: A study into the process and the skills necessary for adopting climate change mitigation behaviours*. Communication présentée à la Conference of the Environmental Studies Association of Canada, Fredericton, NB.
- Pruneau, D. (2010, août). *Construire chez les élèves des compétences liées à la durabilité dans le cadre d'un travail sur les controverses environnementales*. Communication présentée à l'École d'été pour pédagogues leaders en éducation au développement durable, Université Laval, Laval, QC.
- Pruneau, D. (2010, juin). *Renforcer des compétences scientifiques durant l'accompagnement de citoyens dans un projet d'écodéveloppement*. Communication présentée dans le cadre du cours Approche écosystémique en santé, UQAM, Montréal, QC.
- Pruneau, D. et Utzschneider, A. (2011, août). *Bringing up baby in the city — Making kid friendly cities a reality. Young people's decision making process during a conservation design project*. Communication présentée au Ecocity World Summit, Montréal, QC.
- Pruneau, D., Kerry, J. et Therrien, J. (2010, novembre). *Identifying and strengthening citizens' adaptation skills to climate change*. Communication présentée dans le cadre de la conférence Adaptation to Climate Change NB, Moncton, NB.
- Pruneau, D., Kerry, J., Cousineau, M. et Therrien, J. (2011, mai). *The results of an educational program aimed at developing students' self-efficacy in regards to environmental action*. Communication présentée à la Conference of the Environmental Studies Association of Canada, Fredericton, NB.
- Robichaud, L. (2010, janvier). *Le Musée Acadien: Une contribution unique au niveau de la culture et du patrimoine francophone dans la formation des maitres*. Communication présentée dans le cadre de la journée d'études : Les Canadiens et leurs passés organisée par l'Alliance de recherche universités-communautés (A.R.U.C.) et le Musée acadien de l'Université de Moncton (MAUM), Université de Moncton, Moncton, NB.
- Robichaud, L. (2011, 25 septembre au 30 janvier). *Angélus* (Collection de l'Université de Moncton) oeuvre diffusée au Musée d'art du Centre de la Confédération à Charlottown, I.-P.-E. dans le cadre de l'exposition À l'ombre d'Évangéline : 10 nouveaux contes acadiens.
- Robichaud, L. (2011, août). *An art practice*. Communication présentée au ArtsPlace Artist Run Center, Annapolis Royal, N.-E.
- Robichaud, L. (2011, octobre). *Ephemeral sculptures: from an Art Praxis to Creativity in Education*. Communication présentée à la conférence Creative Essentials organisée par la Société d'éducation par l'art, Fredericton, NB.
- Robichaud, L. et collègues (2011, 7 août au 11 septembre). *Dark line : A contemporary visual version of the Acadian legend –Le Bateau Fantôme*. Communication présenté au centre d'artiste ArtsPlace, Annapolis Royal, N.-É.
- Robichaud, L. et collègues (2011, octobre). « Panel Discussion » *Enancing Arts Education*. Communication présentée au CSEA/SCEA, Beaverbrook Art Gallery, Fredericton, N.-B.
- Turnbull, M., Cormier, M. et Bourque, J. (2011, octobre). *The first language in science class: A quasi-experimental study in late French immersion*. Communication orale présentée à la Conférence des éducateurs de l'Atlantique, Moncton, NB.

Causeries-midi du CRDE

L'approche orientante comme outil pédagogique : Comment m'y prendre?

Par Diane LeBreton et Manon Contarin

Cette causerie-midi présentait quelques exemples d'activités orientantes expérimentées auprès d'élèves de l'école Le Mascaret dans le cadre d'un projet pilote. Ces activités ont été conçues de telle sorte qu'elles rejoignent des résultats d'apprentissage de différents programmes d'étude (ex. : mathématiques, français, arts visuels, sciences). On y voyait de quelle façon l'approche orientante s'intègre au processus d'enseignement-apprentissage, permettant ainsi aux élèves de s'engager dans une démarche de développement vie-carrière.

Existe-t-il une différence entre recherche et évaluation de programme?

Par Robert M. Baudouin

En présentant des modèles d'évaluation de programme, nous visions ensemble à répondre à la question, "existe-t-il une différence entre recherche et évaluation de programme?"

Entre injonction globale et réalisation locale : vers l'inclusion scolaire dans le canton de Vaud

Par Serge Ramel et Patrick Bonvin de la Haute école pédagogique de Vaud en Suisse

En Suisse, comme ailleurs, le mouvement vers l'inclusion scolaire ne cesse de prendre de l'ampleur, tant sur le terrain politique que dans les pratiques de terrain. Dans cette conférence, les évolutions dans le cas du canton de Vaud (Suisse) seront retracées en posant tout d'abord le contexte « macrologique » dans lequel se développe une injonction plus ou moins claire vers l'inclusion scolaire, au travers des réformes actuelles au niveau tant national que cantonal. Dans un deuxième temps seront examinées les initiatives actuelles de mise en œuvre de l'inclusion dans les établissements du canton, l'évolution des pratiques dans un contexte de contraintes structurelles et les questions qu'elles posent. Nous ferons état de projets de recherche-action ou d'accompagnement d'établissements actuellement en cours ou en projet. Enfin, les implications pour la recherche, la formation des enseignants et la mise en

œuvre de l'inclusion tant au niveau des établissements qu'au niveau politique seront discutées. ♦

Haïti : Un projet pour renforcer les capacités institutionnelles et universitaires dans le domaine de l'éducation

Par Jeanne d'Arc Gaudet

Après le séisme de janvier 2010, la communauté internationale et plus particulièrement le Canada a été saisi des besoins formulés par le pays d'Haïti en éducation. Le pays reconnaît que son développement passe par la mise en œuvre d'un système éducatif capable d'ouvrir un plus grand accès aux jeunes. Pour y arriver, il devient impératif d'améliorer les compétences et les connaissances des divers personnels en éducation. Dans le cadre d'une demande de financement à l'Agence canadienne de développement international (ACDI), la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton s'est joint à un consortium d'universités canadiennes et haïtiennes pour élaborer un projet qui vise à apporter un appui aux collègues haïtiens dans la formation des formateurs et formatrices en éducation.

Effet d'une intervention basée sur la TCD sur les acquis développementaux de jeunes de 9^e et 10^e années : résultats d'un essai randomisé

Par Liette Mainville, Ann Beaton et Jimmy Bourque

La santé mentale des jeunes constitue une préoccupation au Nouveau-Brunswick et dans le reste du Canada. Aussi, les gouvernements désirent impliquer les écoles dans les efforts de prévention et de dépistage. Pour ce faire, les écoles auraient un rôle à jouer dans le développement de facteurs de protection favorisant la résilience. Le cadre des acquis développementaux décrit des ressources que les jeunes devraient pouvoir déployer devant l'adversité. La thérapie comportementale dialectique (TCD) constitue une intervention visant le développement des capacités des individus à faire face à l'adversité. Cette causerie présentait les résultats d'un essai randomisé étudiant l'effet d'une intervention basée sur la TCD sur la progression des acquis développementaux.

CENTRE DE RECHERCHE ET DE DÉVELOPPEMENT EN ÉDUCATION



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

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

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

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

L'équipe du CRDE :

Jimmy Bourque (Jimmy.Bourque@umoncton.ca), directeur
Monica Lavoie (Monica.Lavoie@umoncton.ca), adjointe de recherche
Stefanie Renée LeBlanc (Stefanie.Renee.LeBlanc@umoncton.ca), chercheure
Natasha Prévost (Natasha.Prevost@umoncton.ca), chercheure

Faculté des sciences de l'éducation
Université de Moncton
Moncton (N.-B.) E1A 3E9
Téléphone : (506) 858-4277
Télécopieur : (506) 863-2059
Courriel : crde@umoncton.ca
<http://www.umoncton.ca/crde>

