
« Il appert que le travail prend une place tellement importante dans la vie des professeurs d'université qu'il influence des décisions aussi centrales que celle d'avoir ou non des enfants, surtout chez les femmes. »

Frédéric Deschenaux

Page 12

Dans ce numéro

- 1 Nouvelles du CRDE
- 2 Éditorial
- 4 Recherche et éducation
- 6 Ailleurs en éducation
- 16 Regards croisés sur l'éducation
- 21 Chercheurs en émergence
- 24 Recherches du CRDE
- 30 Publications
- 35 Causeries-midi du CRDE

Il n'y a pas de didactique sans discipline

*Par Aïcha Benimmas, professeure adjointe
Université de Moncton*

De la recherche orientée comme symptôme du passage de l'Université libérale à l'institution de service néolibérale

*Par François Larose, professeur titulaire
Université de Sherbrooke*

Réactions à la force numérique des femmes : quel est le poids du nombre?

*Par Ann Beaton, titulaire de la Chaire de recherche du
Canada en relations intergroupes et
Kathy McKay, étudiante au doctorat en psychologie
Université de Moncton*

L'expérience du soutien émotionnel vécue par des enseignantes et des enseignants impliqués dans une relation de mentorat

*Par Anne LeGresley, professeure adjointe
et doctorante en éducation
Université de Moncton*

L'implantation et l'impact du programme d'alphabétisation familiale Les petits crayons

*Par Jacinthe Beauchamp, chercheure
CRDE, Université de Moncton*

Nouvelles du CRDE

Par Jimmy Bourque, directeur

Le personnel

L'année 2008 a été l'occasion pour le CRDE de combler le poste laissé vacant par le départ de Jacinthe Beauchamp, chercheuse en méthodes qualitatives. C'est Natasha Prévost, anthropologue titulaire d'un doctorat de l'Université d'Utrecht, qui a été retenue pour compléter l'équipe formée de la secrétaire administrative Gaëtane Goguen, des chercheurs Donald Long et Stefanie Renée LeBlanc, ainsi que du directeur, Jimmy Bourque. ♦

Le Conseil d'administration

Pour l'année 2008-2009, le Conseil d'administration est demeuré intact et se compose donc toujours du doyen de la Faculté des sciences de l'éducation, Jean-François Richard, de Sébastien Poirier (étudiant au 3e cycle), de Dominic Manuel (étudiant au 2e cycle) ainsi que de Sylvie Blain, Aïcha Benimmas et Angèle AuCoin (représentantes du corps professoral). ♦

Un nouveau membre associé

Le 11 septembre 2008, le Conseil d'administration du CRDE octroyait le statut de membre associé au professeur Mourad Madrane pour une durée initiale de deux ans. Monsieur Madrane est didacticien en sciences de la vie et de la terre et formateur au cycle de l'agrégation des sciences de la vie et de la terre à Tétouan, au Maroc. Il participe également activement à l'encadrement des projets des masters en Ingénierie en éducation et Technologie de l'éducation et de la formation de l'Université Hassan II à Mohammedia ainsi que de la Faculté des sciences de l'Université ben S'Sik à Casablanca. ♦

Un nouveau partenariat en recherche

Le 12 décembre 2008, le Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE) et le Collège communautaire du Nouveau-Brunswick (CCNB) paraphaient une entente de partenariat en recherche. Cette entente comprend trois volets, soit la réalisation de projets de recherche en partenariat, le partage d'expertises et l'échange d'information sur les ateliers, formations et démonstrations offerts par chaque organisme. Dans le cadre de cette entente, le CRDE agira

notamment comme courroie de transmission entre le CCNB et les chercheurs de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton. Afin de formaliser ce nouveau partenariat, le CCNB sera désormais représenté au Comité consultatif du CRDE. ♦

Nouvelles modalités de fonctionnement pour le centre de documentation

Depuis septembre 2008, les ouvrages de référence en recherche détenus par le CRDE sont répertoriés dans le catalogue Éloïze de l'Université de Moncton et sont disponibles au Centre de ressources pédagogiques (CRP, pavillon Jeanne-de-Valois). L'emprunt de ces documents est maintenant géré par le CRP afin de permettre un meilleur suivi et un fonctionnement plus efficace. Les pages couvertures et tables des matières peuvent toujours être consultées au CRDE. ♦

Le Prix Allard-Landry

Le mardi 7 octobre 2008 avait lieu le lancement du Prix Allard-Landry, qui vise à récompenser le meilleur article scientifique portant sur l'éducation publié dans une revue arbitrée, rédigé par une étudiante ou un étudiant de 2e ou 3e cycles de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton. Les détails et le formulaire d'inscription sont disponibles sur notre site Internet (<http://www.umoncton.ca/crde>).

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

Éditorial :



La construction sociale de la réussite scolaire et le rôle des utopies

Par Jimmy Bourque, directeur

La faible performance des élèves néo-brunswickois aux dernières épreuves des programmes PIRS et PISA constitue l'un des enjeux mentionnés à la fois par l'administration Graham dans *Les enfants au premier plan* et par la Commission sur l'école francophone. En parallèle, la Commission sur l'enseignement postsecondaire a aussi soulevé une préoccupation quant au rendement des institutions de formation. Or, cet accent mis par le gouvernement sur les indicateurs de rendement et de performance a été pointé du doigt par certains.

Il y a ici une tension intéressante. D'une part, dans la mesure où le système éducatif est financé par le trésor public, donc les impôts des contribuables, il existe une obligation d'imputabilité : il doit pouvoir être démontré que cet argent a été bien investi et, donc, que le système produit les résultats escomptés. Du point de vue de la majorité des personnes impliquées, ce résultat est le rendement académique, la réussite scolaire. Peu de gens mettraient en doute ce raisonnement : les enfants vont à l'école baignés dans l'attente implicite qu'ils doivent s'engager, faire les efforts nécessaires et, éventuellement, réussir. Le jeune adulte aborde sa formation postsecondaire de la même façon : avec l'attente d'en obtenir une certification garante de l'habileté à exercer un métier ou une profession. Cette réussite est définie et sanctionnée par un bulletin ou un diplôme.

D'autre part, les gens (généralement des universitaires) qui ont exprimé leur inquiétude face à cette centration exclusive sur le rendement et la performance sont souvent accueillis par un haussement de sourcils incrédule : qui ne voudrait

pas que les enfants réussissent mieux et en plus grand nombre ? Il faut ici demeurer attentif aux nuances : ces critiques ne s'opposent pas à la réussite, mais s'interrogent sur sa définition opératoire. La réussite scolaire telle qu'on la connaît aujourd'hui s'est construite sur la base de contingences économiques et historiques. Elle apparaît -et avec elle ses proches parents, l'échec et le décrochage scolaires- avec les bulletins, les diplômes et les curriculum vitae, dans la mouvance de l'industrialisation, au moment où l'école reçoit officiellement le mandat de former les gens qui pourront construire, réparer et manier les machines garantes du développement technologique et de la productivité économique (comme l'écrivait Harry Cleaver dans nos pages l'an dernier, l'école « ...est conçue pour produire ce que Marx appelait la force de travail, c'est-à-dire la volonté et la capacité de travailler »). Ce mouvement s'est amplifié au lendemain de la Deuxième Guerre Mondiale, puis en 1957, dans une Amérique stupéfaite, humiliée et inquiète suite au lancement de Spoutnik. Les choix curriculaires, le contingentement de l'accès à certains programmes et la hiérarchisation des matières sont des conséquences directes de cette idéologie éducative : l'école constitue l'un des multiples appendices d'un État et d'un système planétaire capitaliste dont l'existence dépend de l'économie de marché mondialisée. À cela Bourdieu ajouterait la reproduction des élites et Ilich, la protection de l'expertise professionnelle. Selon ce portrait, le problème s'avère la place de l'enfant dans le système éducatif : au lieu d'être au premier plan, comme le suggère la politique ministérielle, il n'est qu'un rouage de la machine économique. Qui plus

est, l'exigence de performance implique que plusieurs de ces enfants devront être sacrifiés en chemin parce qu'elles ou ils ne sont pas suffisamment « performants ».

La réussite scolaire comme construction sociale

Au sens où Hacking l'entend dans *The Social Construction of What?*, la réussite scolaire est donc une construction sociale. Ici, le terme n'est pas utilisé au sens tautologique où la réussite scolaire, comme concept, serait dépendante d'institutions sociales. Plutôt, la réussite scolaire rencontre les quatre conditions identifiées par Hacking : 1) le bien-fondé de notre conceptualisation de la réussite scolaire est généralement accepté sans questionnement, mais 2) cette conceptualisation est en fait contingente à une conjoncture socioéconomique et historique en ce sens qu'une société ayant évolué différemment aurait pu arriver à une conceptualisation différente. Par conséquent, 3) d'autres conceptualisations de la réussite scolaire sont possibles (au moins imaginables) et 4) pourraient être préférables à notre conceptualisation actuelle.

L'énoncé de mission de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton, intitulé *Vers une pédagogie actualisante*, donne justement un aperçu de ce que pourrait être la réussite scolaire dans une toute autre perspective que celle régissant présentement l'économie mondiale. Au-delà de la qualification professionnelle, la pédagogie actualisante vise à former de jeunes adultes pouvant contribuer au projet de société de la communauté acadienne tout en participant à la création d'un monde axé sur la paix, la justice et le respect. La pédagogie actualisante vise également le développement de la personne humaine dans son intégralité. Bref, la mission que se donnait en 1997 la Faculté va bien au-delà de son mandat de formation initiale à l'enseignement, au-delà de la simple qualification.

Or, dans la mesure où le rôle de l'éducation dans une société lui est d'abord conféré par l'État, et que ce même État sera chargé d'en évaluer les résultats

en fonction de ses propres priorités, est-il possible d'initier un changement de valeurs à partir de l'école? Autrement dit, le regard que porte l'État sur son système éducatif peut-il faire abstraction des mouvances économiques qui ont mené, de réforme en réforme, à l'école telle qu'on la connaît aujourd'hui? L'évaluation du système peut-elle se faire sur des bases humanistes sans que l'État lui-même ne devienne humaniste? Dans le contexte plus large de l'économie de marché capitaliste, une éducation arrimée à autre chose qu'à l'emploi et à la productivité, si elle demeure imaginable, peut-elle être autre chose qu'une utopie? À court terme, probablement pas, puisque l'école serait alors en rupture avec la matrice socioéconomique plus large dans laquelle auront à vivre ses impétrants.

Le rôle des utopies

Les critiques formulées à l'égard d'une approche trop mercantiliste et centrée sur la performance sont-elles donc inutiles? La pédagogie actualisante n'est-elle qu'un rêve d'idéalistes? Pour répondre à ces questions il faut, je crois, saisir le rôle des utopies (et de leurs opposés, les « dystopies ») dans les affaires humaines. Les utopies et les dystopies balaient le champ du possible et, en nous permettant d'imaginer les tendances extrêmes de notre société, servent à nous situer quant à la direction que nous voulons donner à notre évolution. Les artistes et les philosophes, en s'abstrayant de l'immédiateté du quotidien, peignent (au propre comme au figuré) le portrait des mondes possibles. En ce sens, les critiques formulées à l'encontre de la société de la performance répètent la crainte des dystopies dépeintes des *Temps modernes* de Charlie Chaplin ou du *Metropolis* de Fritz Lang au *Meilleur des mondes* d'Aldous Huxley ou au *The Wall* de Pink Floyd. Par contraste, la pédagogie actualisante, comme les utopies éducatives des Freire, Illich, Neill et Gatto, fournit probablement une meilleure mesure d'une éducation émancipatrice. Il y a lieu, je crois, de questionner une éducation qui ne ferait que qualifier pour une vie qui ne serait rien de plus qu'une fonction professionnelle. ♦

Recherche et éducation



Il n'y a pas de didactique sans discipline

Par Aïcha Benimmas, professeure adjointe
Université de Moncton

Des spécialistes en pédagogie pensent souvent la didactique de discipline comme étant un champ de savoir qui en fait trop en sciences de l'éducation. Certains d'entre eux ne se gênent pas pour poser la question : les différentes didactiques n'ont-elles pas quelque chose en commun? Autrement, ils veulent tout simplement dire : n'est-il pas plus économique de parler d'une seule didactique, en l'occurrence la didactique générale, au lieu de la didactique de telle ou telle discipline? Pour répondre à cette question, il est important d'enclencher une discussion tout en évoquant les concepts de didactique, de discipline, d'épistémologie, de pédagogie et de psychologie en se basant sur l'exemple d'une discipline telle que la géographie.

À rappeler donc que la didactique s'intéresse à l'acte d'enseignement-apprentissage qui se concrétise à travers la relation savoir-élève-enseignant, d'où l'expression courante du triangle didactique. La dynamique dudit triangle se reflète dans les différentes interactions entre ces trois pôles. De ce fait, la didactique de discipline ne porte pas seulement à la transposition didactique d'un contenu. Elle s'intéresse, entre autres, à l'étude du curriculum manifeste, caché ou réalisé, aux pratiques enseignantes, aux représentations d'élèves et d'enseignants, au développement de modèles d'interventions didactiques, à leur mesure, au rapport aux savoirs, aux différents types d'habiletés et aux stratégies du développement du raisonnement spécifique à la discipline. Ces divers intérêts montrent que la didactique de discipline ne se limite pas au savoir savant et à son traitement pour le rendre enseignable aux apprenants. Elle fait appel à la pédagogie qui offre des principes normatifs à l'aide de modèles théoriques pour améliorer la pratique enseignante et par conséquent l'apprentissage des apprenants. De même, la psychologie permet aux

didacticiens de considérer le développement mental de l'élève, sa structure cognitive, son comportement et son affectivité. Cependant, pour développer la manière de penser d'une discipline donnée, une réflexion épistémologique devient un impératif incontournable. En effet, c'est l'épistémologie de la discipline qui permet de porter un regard azimutal sur la discipline mère et de réfléchir à l'évolution et à la construction du savoir savant. Prenons comme exemple la géographie, l'histoire, les mathématiques et les sciences, pour ne citer que ces disciplines. La construction de l'un de ces savoirs est le résultat d'un raisonnement et d'une façon de penser. Cela fait référence aux opérations intellectuelles spécifiques à ces disciplines, à leurs concepts clés, à leurs outils, à leurs démarches et par conséquent à leur histoire. Plus concrètement, lorsqu'un enseignant envisage la planification de l'enseignement d'un thème tel que l'organisation d'un territoire agricole donné, les concepts clés de la géographie sont mobilisés. La localisation, en est un qui permet, à titre d'exemple, de situer les régions spécialisées en culture du soja, du maïs, des agrumes, ou les zones d'élevage bovin ou de cultures biologiques, etc. Rappelons que localiser une activité humaine consiste à lui donner une référence spatiale parce qu'elle n'est pas une chose arbitraire et ne peut être sans conséquence. La tradition géographique n'étudie pas la localisation pour elle-même, mais plutôt pour expliquer les facteurs qui peuvent la déterminer et qui sont souvent complexes et liés à des choix justifiés par les sociétés. Autrement dit, l'enseignant doit penser à la pertinence d'inviter les élèves à se questionner sur le pourquoi de l'étalement des champs de soja au détriment de la forêt amazonienne. Cela fait référence au concept de structure d'organisation de l'espace agricole mondial et à celui du mouvement qui lie le Brésil aux marchés européen et asiatique dont la

demande de soja ne cesse d'augmenter : la qualité du poulet servi dans un restaurant parisien est meilleure lorsque ce dernier se nourrit de soja ! Ces concepts sont visualisés grâce aux outils spécifiques de la géographie à savoir la carte, le graphique, la photo aérienne, les systèmes d'information géographiques et autres. Ce sont ces outils qui permettent à l'apprenant de mobiliser les concepts clés et de raisonner en mode géographique, et ce, à partir d'une démarche spécifique. Ainsi, enseigner une discipline ne peut se faire sans la considération de la logique de cette même discipline. Cependant, il est important d'accorder à la dimension psychologique l'intérêt qui lui revient. C'est pourquoi la réflexion sur la structure cognitive, le fonctionnement du cerveau, l'affectivité, le développement mental et la relation de l'enfant à l'espace et au temps, s'avère importante pour structurer l'apprentissage sur le plan cognitif. Par ailleurs, la considération des aspects pédagogiques, spécialement la communication, l'interaction sociale enseignant-élève et élève-élève, est un élément important de l'acte d'enseignement-apprentissage. Cela dit, bien que la didactique s'inspire de la nature et de la logique de la discipline à enseigner, elle intègre d'une manière continue les dimensions psychologique et pédagogique. En effet, tel que mentionné par Astolfi et Develay dans *La didactique des sciences*, tracer la limite entre la didactique et la pédagogie n'est pas une chose évidente, d'où le risque de favoriser l'une par rapport à l'autre. Si la didactique générale s'intéresse à établir des règles et des normes applicables à n'importe quelle discipline telles que les principes docimologiques, elle ne prend pas en charge le contenu à enseigner. La réalité éducative est tellement complexe qu'il est risqué de penser l'enseignement d'une discipline dans une logique de didactique générale. C'est la didactique d'une discipline qui est mieux outillée pour défendre la place que doit occuper cette discipline à l'école. Prenons comme exemple, la stratégie d'enquête proposée dans plusieurs programmes d'études et qui décrit comment l'élève peut entamer un processus de recherche lié à un contenu donné.

Cette démarche semble être applicable à toutes les disciplines. Pour la rendre spécifique à une discipline comme la géographie, le problème posé doit être réellement géographique et porter sur une réalité sociale dont la trace peut être transcrite sur le territoire. Ainsi, le traitement de l'information pour la géographie passe par les activités de : décrire/décoder, expliquer/interpréter pour aboutir à des généralisations s'il y a lieu. Il s'agit du raisonnement géographique qui est enclenché grâce à une démarche, à des outils et à une situation d'apprentissage spécifique à la géographie. Ces actions que l'élève entreprend se basent sur l'exploitation de documents grâce à des habiletés géographiques (lecture de cartes) et d'autres appartenant à d'autres disciplines (lecture). Il s'agit d'un traitement didactique qui dépasse les connaissances factuelles pour insister sur la manière de raisonner et de réfléchir en apprenant la géographie.

Suite à cette discussion qui semble chercher à répondre à la question mentionnée ci-dessus, il faut noter que la réalité du milieu et ses besoins incitent à l'évolution de la didactique de discipline. Ainsi, qu'advient-il du développement du raisonnement disciplinaire avec l'orientation vers l'interdisciplinarité? La spécificité d'une discipline prendra-t-elle le dessus sur celle des autres ou permettra-t-elle la valorisation et la considération des différents regards disciplinaires sur une même question? Y aura-t-il lieu de donner naissance à un autre type de raisonnement interdisciplinaire? Cela peut sembler utopique et irréaliste si l'on prend en considération le résultat des réformes éducatives. Cependant, si l'on veut préparer l'apprenant à agir dans un monde complexe où la résolution de problèmes mobilise des connaissances, des habiletés et des outils provenant de plusieurs disciplines, il importe dans cette période de reconfiguration des programmes universitaires, de repenser la formation des enseignants dans une perspective d'interdisciplinarité, axée sur les problèmes de la communauté locale, sans pour autant laisser de côté la spécificité disciplinaire. ♦

Ailleurs en éducation

Facteurs de protection et de risque identifiés dans l'écosystème de jeunes adultes en processus de raccrochage scolaire

*Par Jean-Claude Kalubi, professeur titulaire et Sylvie Houde, professionnelle de recherche
Université de Sherbrooke*

Les données diffusées sur la réussite scolaire au Canada montrent que le décrochage scolaire constitue un problème majeur pour les personnes concernées, mais aussi pour la société en général. Plusieurs chercheurs ont montré que les attentes des élèves joueraient un grand rôle, en termes d'adaptation, dans la continuité ou dans la rupture du cheminement. Un écart trop important entre ces attentes et la réalité vécue en milieu scolaire présenterait le décrochage comme une issue temporaire ou définitive, entraînant l'élève hors du parcours scolaire et de ses exigences. Le décrochage ne découlerait toutefois pas d'une décision prise par l'élève à un moment précis. Il apparaît plutôt comme l'aboutissement d'un processus caractérisé par la conjonction de plusieurs facteurs contradictoires aux niveaux tant individuel, familial, scolaire que communautaire.

Des études récentes mettent en lumière un phénomène particulier : il s'agit du raccrochage de plusieurs jeunes adultes ex-décrocheurs. Ceux-ci se réengagent dans des études quelque temps après les avoir abandonnées. Selon Statistique Canada, trois jeunes adultes sur dix retournent à l'école. Plusieurs hypothèses peuvent être prises en considération pour expliquer ce revirement. Le processus de raccrochage pourrait s'inscrire dans une idée de réparation contre un échec, quand celui-ci est vécu comme quelque chose d'injuste. Il se veut aussi une réaction normale dans une recherche d'équilibre face aux attentes normales des pairs. Les données globales sur la question du raccrochage indiquent une pluralité des facteurs directs et indirects se rapportant tant à la dimension personnelle que familiale de la vie des élèves. Ainsi, parmi les facteurs spécifiques touchant l'individu se retrouve la motivation intrinsèque à retourner aux études. Les aspirations des jeunes semblent également exercer une

influence, de même que l'âge au moment du décrochage scolaire. Un décrochage scolaire tardif serait plus souvent associé à un retour aux études et à l'obtention d'un diplôme. Selon la Table des partenaires pour la persévérance, la réussite et le soutien au raccrochage scolaire, les efforts déployés par les institutions publiques en tant qu'agents facilitateurs du raccrochage encourageraient aussi le retour aux études des jeunes adultes.

Afin d'identifier les facteurs susceptibles d'expliquer le processus de raccrochage scolaire, un projet de recherche subventionné par le CRSH et dirigé par le professeur Jean-Claude Kalubi a été élaboré¹. Cette étude vise plus spécifiquement à identifier les facteurs de risque et de protection intervenant dans le processus de raccrochage. Elle cible aussi les caractéristiques communes des itinéraires de retour aux études, sous l'angle d'événements vécus et de comportements adoptés. Cela exige une attention aux significations que les jeunes raccrocheurs donnent à ces événements. Cela demande aussi d'analyser les besoins de soutien exprimés et qui pourraient aider à mieux comprendre les processus de raccrochage.

Les liens entre les jeunes concernés et leurs environnements individuel, familial, scolaire et communautaire sont analysés en prenant appui aussi bien sur le concept de résilience que sur l'approche écosystémique. L'ensemble de ces construits multidimensionnels permet de mieux caractériser le processus de raccrochage scolaire. Le raccrochage s'insère dans une phase d'ajustement fonctionnel ou de régulation dans le parcours de chaque candidat, en dépit de toute

¹ Co-chercheurs: Bernard Terrisse (UQAM), Serge J. Larivée (Université de Montréal), Carine Villemagne (Université de Sherbrooke).

circonstance adverse présente dans leur environnement immédiat. Même quand il s'agit de certains raccrocheurs qui quittent une deuxième fois le système éducatif, la reconstruction des facteurs de protection et des facteurs de risque permet de comprendre la fluctuation des représentations, des perceptions et des capacités spécifiques; elle permet de décoder les conditions d'adaptation adéquate. Dans une position épistémologique de type constructiviste, il convient de prendre en compte les interactions sociales et le poids des expériences vécues par chaque candidat tout au long de son parcours depuis l'étape du décrochage, pour mieux comprendre les aspects spécifiques de son raccrochage et identifier les

mécanismes de protection qui alimentent sa chaîne des réactions protectrices. Ce projet de recherche permet d'explorer, de documenter et de mieux comprendre certaines dimensions du processus de raccrochage, d'inventorier les éléments déclencheurs du retour dans une voie considérée par les candidats comme propice à la réussite et au développement de compétences professionnelles. Étant donné qu'un certain nombre de jeunes raccrocheurs décrochent à nouveau, l'analyse effectuée devrait aider à formuler des recommandations sur l'accompagnement de ces ex-décrocheurs et des ex-raccrocheurs. ♦

Des classes à effectifs plus petits pour une réussite scolaire plus grande : étude de l'implantation et des retombées de la diminution du nombre d'élèves par classe au préscolaire et au premier cycle du primaire au Québec

*Par Sylvie Houde, professionnelle de recherche, Université de Sherbrooke et
Violaine Levasseur, doctorante, Université du Québec à Montréal.*

Au début des années 2000, le ministère de l'Éducation du Québec a instauré une mesure de diminution des effectifs dans les classes du premier cycle du primaire. Étant donné l'importance accordée à l'impact positif de cette mesure sur la gestion des groupes, sur les interactions en classe et, surtout, sur la réussite scolaire, plusieurs questions s'imposent, notamment celles qui concernent les conditions d'implantation, les caractéristiques de l'environnement d'enseignement-apprentissage, les facteurs socio-culturels à considérer et nombre de variables spécifiques. Le passage de la diminution du nombre d'élèves à la réussite scolaire des élèves des classes déterminées mérite une attention particulière.

Ainsi s'oriente la recherche subventionnée par le Fond québécois de recherche sur la société et la culture dans le cadre du programme des Actions concertées et dirigée par la professeure Marie-Louise Lefebvre de l'UQAM (Co-chercheurs: Bernard Terrisse, Serge J. Larivée et Jean-Claude

Kalubi). Cette recherche vise à apporter un éclairage sur l'efficacité de cette mesure de diminution du nombre d'élèves par classe (DNÉC). Ses objectifs ciblent non seulement les retombées sur le plan des résultats académiques des élèves, mais aussi l'identification des conditions d'implantation de la mesure, l'analyse des retombées pédagogiques directes (sur les dynamiques de classe, les apprentissages, etc.) et indirectes (lien école-communauté, diffusion et innovation, etc.), ainsi que la comparaison avec des expériences similaires sur les plans national et international.

Selon le Ministère de l'Éducation du Québec, le contrôle de l'effectif d'un groupe-classe à l'enseignement primaire permettrait à la fois de « créer un environnement favorable aux apprentissages et à la réussite de tous les élèves », tout en permettant de « reconnaître les premières manifestations des difficultés » et d'intervenir rapidement. Une classe plus petite devrait demander moins d'interventions disciplinaires et,

du coup, améliorer les interactions maître-élèves, de même que les relations entre élèves. De plus, en favorisant l'individualisation de l'apprentissage, une telle mesure devrait permettre de mieux répondre aux besoins individuels des élèves en favorisant des aides particulières en classe, le développement du sentiment d'appartenance de ces élèves, leur participation accrue aux activités de classe et l'amélioration globale de la qualité de l'enseignement dispensé.

Malgré le consensus apparent, la pertinence de la DNÉC alimente des débats contradictoires axés sur les repères de son efficacité, les modalités de son implantation et d'autres effets secondaires de plus en plus documentés. En effet, des auteurs montrent que la quantité et la complexité des variables à considérer lorsqu'il est question de DNÉC limitent la portée des résultats obtenus qui s'avèrent du coup peu généralisables. Une récente recension d'écrits scientifiques amène aussi des questionnements d'ordre méthodologique portant notamment sur la validité des résultats des études expérimentales et non expérimentales, la comparaison de la taille des échantillons, des procédures et des instruments d'analyse, l'identification des variables explicatives non contrôlées, adventives ou intermédiaires, pouvant masquer ou modifier le lien entre la mesure, les résultats et les solutions alternatives, etc. Par ailleurs, peu d'études ont été effectuées pour évaluer la persistance des effets de la DNÉC au-

delà de l'école primaire. Cette difficulté d'extension serait due à l'application récente de cette mesure dans les écoles publiques d'ici et d'ailleurs en Amérique du Nord.

Pour évaluer l'apport de la DNÉC et les changements positifs en lien avec la réussite des élèves à risque du Québec, la présente recherche s'appuie sur un cadre d'analyse écosystémique. Cela permettra de tenir compte des interactions et de l'influence mutuelle de différents facteurs tant internes qu'externes, liés à l'élève, à la classe, à l'école, à la famille et à la communauté. Le cadre conceptuel choisi permet de définir l'ensemble des indicateurs et de construire de manière cohérente des instruments de collecte des données par sondages, par entrevues individuelles et par entrevues de groupes en ciblant les membres du personnel des écoles primaires du Québec, les élèves de ces écoles et leurs parents.

En définitive, cette recherche évaluative devrait servir de levier pour diffuser de l'information non seulement sur les résultats, mais aussi sur les actions entreprises, les moyens mis en oeuvre pour implanter cette mesure de la diminution de la taille des classes au préscolaire et au premier cycle du primaire. Elle contribuera aussi à favoriser une meilleure prise de décisions lors du renouvellement de la mesure, notamment après ses dix ans d'existence. ♦

Une analyse des recherches portant sur l'efficacité de la pédagogie différenciée

Par Véronique Jobin, doctorante

Université Laval

Les classes d'aujourd'hui sont hétérogènes. Que ce soit sur le plan cognitif, social, culturel ou affectif, les élèves faisant partie d'un même groupe présentent des différences sans doute plus importantes que ceux d'autrefois. Dans ce contexte, les responsables des systèmes d'éducation de plusieurs régions du monde se

demandent quelles pratiques pédagogiques mettre en place pour favoriser la réussite scolaire de tous. La pédagogie différenciée apparaît aux yeux de bon nombre d'entre eux comme une solution voire une nécessité, pour faire face à la diversité des élèves dans les écoles.

De louables intentions accompagnent, certes, l'idée de différencier la pédagogie. Cependant, il importe de savoir si ce type de pédagogie bénéficie d'un appui du côté de la recherche empirique. C'est donc dans cette perspective que nous avons réalisé une analyse critique des recherches portant sur l'efficacité de la pédagogie différenciée.

Nature de la pédagogie différenciée

En voulant clarifier ce que l'on entend par pédagogie différenciée, nous pouvons constater que les opinions des auteurs vont dans de multiples directions, par exemple : selon Forsten, différencier la pédagogie, c'est connaître une variété de stratégies d'enseignement et savoir quand et avec qui les utiliser; d'après Perrenoud, il semble que l'enseignant qui différencie sa pédagogie cherche à maximiser le talent de chaque élève; enfin, Tomlinson perçoit la différenciation pédagogique comme une façon de penser, une philosophie, qui sous-entend l'adoption de certaines valeurs et attitudes.

Il nous a néanmoins été possible de conclure que la pédagogie différenciée se caractérise par la présence d'un enseignant qui a recours à une variété de stratégies d'enseignement, qui reconnaît les caractéristiques individuelles des élèves, qui fait face à un groupe d'élèves aux besoins hétérogènes mais aux objectifs communs, qui cherche à maximiser le talent de chacun et qui adopte une philosophie particulière pour enseigner. Or, le sens précis de ce concept et ses modalités d'application demeurent imprécis. Le flou qui entoure le sens du concept de pédagogie différenciée nous a donc amené à orienter notre étude vers la question suivante : « Peu importe la conception adoptée, la pédagogie différenciée bénéficie-t-elle d'un appui du côté de la recherche? ».

1re étape : La recension des études

La première étape de notre démarche de recherche a consisté à faire une recension des études portant sur les effets de la pédagogie différenciée sur la réussite des élèves en utilisant les banques de données ERIC, FRANCIS et PsycINFO. Dans le cadre de cette recension des études, après avoir trouvé quatre cent dix-huit documents portant sur la pédagogie différenciée, nous avons sélectionné

les cent quatre-vingt-neuf documents portant sur les effets de cette pratique pédagogique sur la réussite des élèves.

2e étape : Le seuil de validité des études

Pour déterminer le seuil de validité offert par les différentes études recensées, nous avons utilisé le modèle des trois niveaux de recherche en éducation proposé par Ellis. Selon ce modèle, les recherches de niveau 1 correspondent à des recherches de base dans lesquelles les chercheurs n'ont pas recours à un groupe contrôle (par exemple : les études de type descriptif comme les observations sur le terrain et les études de cas), les recherches de niveau 2 visent à vérifier l'efficacité de théories données à petite échelle (les chercheurs qui mènent ce type de recherche ont recours à un groupe contrôle) et les recherches de niveau 3 visent aussi à vérifier l'efficacité de théories données, mais à grande échelle (elles se déroulent dans plusieurs écoles ou dans une commission scolaire en entier et, dans ce type de recherche, les chercheurs ont recours à des groupes contrôle). Lors de cette deuxième étape de notre démarche de recherche, les cent quatre-vingt-neuf documents sélectionnés à l'étape précédente ont été répartis de la manière suivante : cent soixante et onze essais (réflexions, modèles théoriques, etc.); cinq documents inaccessibles; huit recherches de niveau 1; une recherche de niveau 2; et quatre recherches de niveau 3. Nous avons donc trouvé treize recherches de niveau 1, 2 et 3.

3e étape : L'efficacité démontrée par les recherches de niveau 1, 2 et 3

Dans un troisième temps, nous nous sommes référées aux critères de scientificité du U.S. Department of Education pour examiner l'efficacité démontrée par les recherches de niveau 1, 2 et 3. Ce cadre d'analyse permet de déterminer si les recherches en éducation présentent une preuve d'efficacité forte, une preuve d'efficacité possible ou aucune preuve d'efficacité. Parmi les treize recherches de niveau 1, 2 et 3 trouvées, huit ne présentaient aucune preuve d'efficacité, quatre présentaient une preuve d'efficacité possible et une seule présentait une preuve d'efficacité forte.

Conclusion

Les résultats de cette étude nous ont permis d'établir un double constat : premièrement, peu de recherches empiriques ont été effectuées au sujet des effets de la pédagogie différenciée sur la réussite des élèves (seulement treize recherches de niveau 1, 2 et 3 ont été trouvées); et deuxièmement, peu d'effets de la pédagogie

différenciée sur la réussite des élèves ont été démontrés (cinq recherches présentaient une preuve d'efficacité forte ou possible). Par conséquent, il est possible d'affirmer que la pédagogie différenciée bénéficie actuellement d'un appui fort limité du côté de la recherche empirique, ce qui incite à la prudence face à la généralisation de cette pratique pédagogique.♦

Aperçu d'une enquête sur le corps professoral universitaire québécois

Par Frédéric Deschenaux, professeur

Université du Québec à Rimouski

L'actualité récente à propos de l'université québécoise, autour notamment du financement des universités et des questions de gouvernance, est plutôt propice à la réflexion sur cette vénérable institution et surtout sur ceux qui en sont la pierre angulaire : les professeurs d'université.

Plusieurs recherches portent sur l'insertion en enseignement, mais elles concernent surtout le primaire et le secondaire. Bien peu d'entre elles se consacrent aux enseignants de la formation professionnelle ou du collégial. Au bout de l'entonnoir, rares sont les études qui portent sur le corps professoral universitaire.

Afin de pallier cette lacune, la Fédération québécoise des professeurs et professeurs d'université (FQPPU) a mené une enquête qui se voulait complémentaire aux très descriptives données fournies par la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ).

Nous trouvons essentiel de rejoindre des professeurs de toutes les universités et de tous les secteurs disciplinaires afin de diversifier les voix. D'ailleurs, cette enquête a permis aux professeurs de se prononcer sur leur emploi et leur satisfaction à l'exercer.



C'est donc une enquête en ligne, menée au printemps 2008, qui a été mise en branle pour atteindre cet objectif. Dans les universités comptant plus de 900 professeurs, un échantillonnage a été réalisé (un homme sur trois et une femme sur deux), alors que, dans les autres établissements, tous les professeurs ont été invités à répondre au questionnaire. Au final, l'échantillon compte 1 328 personnes, pour un taux de réponse de 28,2 %. Les données sont comparables au portrait fourni par la CRÉPUQ (2007).

De l'analyse des résultats se dégagent plusieurs constats. Plus de détails sont évidemment disponibles dans le rapport de la recherche, publié en 2008 par Dyke et Deschenaux et disponible en ligne http://fqppu.org/assets/files/themes/corps_professoral/rapport_ccp_dyke_deschenaux_novembre_2008.pdf).

D'entrée de jeu, on remarque que c'est un emploi très prenant, les professeurs travaillant en moyenne 50,5 heures hebdomadairement. La grande majorité des répondants expriment d'ailleurs manquer de temps pour faire de la recherche et encadrer à leur satisfaction les étudiants aux cycles supérieurs. Dans ce contexte, la conciliation entre le travail et la vie personnelle est plutôt difficile. En fait, il appert que le travail

prend une place tellement importante dans la vie des professeurs d'université qu'il influence des décisions aussi centrales que celle d'avoir ou non des enfants, surtout chez les femmes. Malgré tout, les professeurs sont généralement très satisfaits de leur emploi, sans se priver d'en critiquer certains aspects.

L'enjeu majeur dans l'université actuelle est sans contredit la recherche. Presque tous les professeurs interrogés sont d'avis que cette composante de la tâche est celle qui est prioritairement prise en compte lors de l'embauche et de l'évaluation pour la permanence ou l'obtention d'une promotion. On constate que les nouveaux professeurs (engagés entre 2002 et 2008) se sont préparés en conséquence, étant les plus nombreux à détenir un postdoctorat assorti d'expérience en recherche. De manière contrastée, moins de la moitié des professeurs embauchés avant 1980 détenaient un doctorat à l'obtention de leur poste. La grande majorité des professeurs font des demandes de subventions pour réaliser leurs travaux de recherche, particulièrement chez les nouveaux arrivés. Les chercheurs financés (peu importe la source) sont beaucoup plus confiants d'obtenir une promotion que leurs homologues qui ne sont pas financés. D'ailleurs, une partie non négligeable de notre échantillon (31 %) aimerait pouvoir bénéficier d'un profil spécifique permettant de se consacrer uniquement à leurs activités de recherche. Ce sont surtout les plus jeunes qui partagent cette opinion.

Cependant, malgré cette valorisation de la recherche, c'est la relation avec les étudiants qui satisfait le plus les répondants, même s'ils sont conscients que l'enseignement n'est pas très valorisé, surtout au premier cycle. En fait, l'analyse de la satisfaction des professeurs met en lumière la diversité des contextes d'exercice de la carrière professorale. C'est souvent la variable institutionnelle qui est la plus parlante, rappelant que chaque université est particulière, avec ses dynamiques, ses luttes de pouvoir, ses valeurs et ses façons de faire.

D'ailleurs, au-delà de certaines différences entre les établissements, plusieurs similitudes entre les universités ont pu être dégagées, sans égard, bien souvent, à la taille de l'université. Ainsi, il n'existerait pas de professeur des villes et de professeur des champs, pour paraphraser Jean de la Fontaine.

Les données permettent également de remarquer une iniquité liée à la recherche, notamment pour les femmes. En effet, les femmes entrent en poste un peu plus vieilles que leurs homologues masculins, avec un bagage professionnel en conséquence, donc avec plus d'expérience. Or, ces derniers entrent à l'université mieux pourvus en capitaux symboliques valorisés, comme un doctorat complété, par surcroît à l'étranger ou mieux encore, un postdoctorat réalisé à l'étranger. Avec pour résultats que les hommes sont mieux financés en recherche que les femmes. Aussi, quand les hommes obtiennent des primes salariales, elles sont plus élevées que celles octroyées aux femmes.

Pour terminer, hormis la prépondérance de la recherche et de son financement, un autre aspect transcende l'analyse : le mécontentement à l'égard de l'administration des universités, notamment face aux décisions prises au profit d'une forme de marchandisation de l'institution universitaire. Parmi l'ensemble du corps professoral ayant participé à cette enquête, il semble s'être installé, à différents degrés, un schisme entre les professeurs et les administrateurs de leur établissement. L'université utilitariste, axée sur le marché du travail bien souvent au détriment de l'avancement des connaissances et d'un enrichissement de la diversité des disciplines, est un modèle dans lequel la majorité des professeurs ne se reconnaissent pas et qu'ils ont abondamment dénoncé.

Voilà pour ce bref aperçu de la situation québécoise : est-il semblable ou partagé au Nouveau-Brunswick? Je serais bien curieux d'en apprendre davantage! ♦



Les besoins spéciaux aux apprentissages spécifiques : quatre conditions favorisant le partage des savoir et des savoir-faire entre parents d'enfants présentant des incapacités

*Jean-Claude Kalubi, professeur titulaire
Université de Sherbrooke.*

Les réseaux éducatifs et sociaux qui accueillent les personnes vivant avec des incapacités font face à deux défis majeurs à l'heure actuelle. D'un côté, il y a la hausse continue des coûts qui influence de manière notoire l'organisation des services; de l'autre, il y a la nature évolutive des besoins de la population concernée, dans le contexte actuel où tous exigent l'adaptation et la transformation des systèmes de soin et d'éducation en place. Ces réalités vécues sur le terrain entraînent divers types de questionnements sur les voies d'amélioration et d'accès à la qualité des services. C'est dans ce contexte que s'est imposé le questionnement sur les savoirs acquis par les familles dont un des membres vit avec les conséquences de l'incapacité d'ordre intellectuel, physique ou sensoriel.

Plusieurs études montrent en effet comment les familles prennent directement part au processus de soins, comment elles développent des habiletés et accumulent de nouvelles connaissances sur ces expériences de vie originales. Or, nombre d'analyses montrent que les rôles joués par les parents se retrouvent rapidement limités par le poids de l'expertise des professionnels. Peu de travaux se sont penchés sur l'instauration des conditions favorables à l'échange des savoirs et au partage d'expériences entre les parents d'enfants vivant avec des incapacités.

Le projet de recherche dirigé par Jean-Claude Kalubi (CCA, 2006-2008) ² cible les savoirs acquis,

de même que les apprentissages développés et échangés par des parents d'enfants ou de personnes ayant des incapacités. Il s'agit non seulement d'identifier les apprentissages et savoirs d'un groupe social spécifique ayant des expériences distinctes, mais aussi de décrire les facilitateurs et les obstacles propres à ce processus de partage.

De nature qualitative, cette recherche de type empirique exploratoire fait appel à une approche interdisciplinaire de coconstruction de la réalité. L'échantillon est constitué de 21 participants provenant de trois régions semi-rurales du Québec : 14 parents d'enfant ayant des incapacités et sept proches soignants de personnes adultes vivant avec des incapacités. Les outils de collecte de données priorisés ont été le groupe de réflexion et l'entrevue semi-dirigée. Des analyses de contenu ont été menées. Elles ont permis de cerner les pratiques d'échange ou de partage de savoirs chez des familles. Ces pratiques contribuent à modifier les savoirs et savoir-faire, les comportements, les attitudes et les intentions d'action des autres familles participant aux échanges, selon un processus dynamique à quatre temps : le temps de l'identification ou de la génération des savoirs visés par l'apprentissage, le temps de l'échange ou de la circulation des informations, le temps de l'intégration ou l'absorption des savoirs en mouvement, ainsi que le temps de l'adaptation à la nouvelle étape de connaissance.

Diane Pelchat, Université de Montréal; Paul Boudreault, Université du Québec en Outaouais; Jean-Marie Bouchard, Université du Québec à Montréal; Isabelle Gélinas, Université McGill.

² Projet subventionné par le Conseil Canadien sur l'Apprentissage. Co-chercheurs : Hélène Lefèbvre et

Quatre conditions favorisant le transfert des savoirs et des savoir-faire entre parents

Pour expliquer ces conditions, il convient de se référer aux contextes que rend possible la notion vygotkienne de zone proximale de développement :

a) Les parents, à travers leurs interactions avec les autres parents, se mettent en position d'apprenants et s'attendent à acquérir de nouveaux savoirs, sur des sujets bien précis. Ainsi, les parents plus experts sur une question interviennent dans les cheminements individuels et donnent de l'étaillage : « dans les groupes de discussion, dans les rencontres structurées, on peut trouver du soutien ou des trucs, mais c'est le niveau où chacun est rendu par rapport au diagnostic ».

b) Beaucoup de parents comptent sur l'expérience et le dialogue avec leurs pairs plus âgés. Ils construisent dans l'expérience; c'est aussi sur l'expérience qu'ils s'appuient pour transmettre de nouveaux savoirs. Ainsi, les savoirs que les parents transmettent n'ont pas pour objectif spécifique d'être intégrés par les autres parents, mais il s'agit surtout de verbaliser son expérience sans l'imposer à l'autre : « c'est une autre mère qui m'a dit qu'elle agissait comme ça, alors j'ai essayé ».

c) La modalité de transmission la plus courante et la plus appréciée se veut suggestive : « on se trouve à partager beaucoup, mais sans nécessairement pour donner des conseils ». L'attitude des personnes qui imposent leur perception par

exemple autour de la médication ou en jugeant l'enfant sans comprendre peuvent apparaître comme une violence symbolique dans le cheminement du parent.

d) La réciprocité semble alors être la pierre angulaire des échanges. Elle montre que dans ce contexte de transfert des savoirs, un rapport innovant «partager/recevoir» se construit et se substitue à celui du «donner/prendre» susceptible d'apparaître dans une relation expert/apprenant, telle que celle intervenant/parent. Ainsi, ce type de transfert de savoirs met en lumière un jeu dialectique de l'identité et de l'altérité : jeu d'autonomie et d'hétéronomie où chacun coconstruit avec l'autre à l'intérieur d'un réseau porteur. Le système de réciprocité entraîne, de plus, une réversibilité des positions puisque chacun peut être à son tour apprenant et expert.

Conclusion

Dans ce contexte, le transfert du savoir montre un cheminement particulier. Il apparaît tout d'abord que le parent reste attentif à l'expérience de l'autre. Il demeure dans un stade d'écoute ou « d'observation », puis il intègre cette expérience et la met en pratique au sein du foyer. Ce processus l'amène à passer par des étapes incontournables qui impliquent une progression et une réflexion sur et dans l'action : « on y va par essais et erreurs pour s'ajuster dans notre intervention ». L'apprentissage s'effectue de manière effective par l'appropriation de l'objet de savoir recherché. ♦



De la recherche orientée comme symptôme du passage de l'Université libérale à l'institution de service néolibérale

*Par François Larose, professeur titulaire
Université de Sherbrooke*

Des attributs de la recherche orientée

Godin, Trépanier et Albert faisaient en 2000 une analyse des politiques de soutien à la recherche et de l'évolution des orientations des principaux organismes subventionnaires reconnus au Canada depuis le début des années 1970. Ils mentionnaient que « la science serait de plus en plus: 1) produite en de multiples lieux plutôt que dans les universités seules; 2) empreinte de visées d'application davantage que strictement académique; 3) pertinente socialement; 4) interdisciplinaire; 5) intégrée aux intérêts des acteurs sociaux ».

Plusieurs des épithètes qui qualifiaient alors la science peuvent correspondre à des buts louables. Ainsi, il est difficile de s'ériger en faux contre la pertinence sociale et l'interdisciplinarité. Là où le bât blesse, c'est quand ces deux objectifs servent de justificatif à une dérive dans laquelle décentralisation, visée d'application et intégration aux intérêts des acteurs sociaux se traduisent par recherche en commandite où la liste d'épicerie des besoins de formation continue et d'intervention de divers acteurs sociaux tiennent lieu d'activité principale et où la production scientifique est tellement secondarisée qu'on peut se demander si elle existe encore.

De la pertinence sociale à la

« commandite »

À la fin des années 1990, le principal organisme subventionnaire québécois ayant une mission semblable à celle du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH), en l'occurrence le Fonds pour les chercheurs et l'aide à la recherche (FCAR), était liquidé par le gouvernement provincial au bénéfice de deux organismes complémentaires, le Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC) et le Fonds québécois de recherche en nature et technologie (FQRNT). Le premier se voulait le

pendant québécois du CRSH, le second du Conseil de recherche en science naturelle et génie (CRSNG). Si dans les premières années de son existence le FQRSC offrait une palette de programmes de soutien à la recherche relativement semblable à celle de son cousin d'outre-Outaouais, certains ont disparu ou ont vu leur financement réduit comme peau de chagrin au bénéfice d'un nouveau type de programmes : les actions concertées. Durant la même période, le CRSH développait une pléthore de programmes dont certains, comme celui des Alliances de recherche Universités-communautés (ARUC), bien dotés au plan financier. Par ailleurs, la majorité des programmes les mieux dotés financièrement sont, comme celui des ARUC, des programmes de recherche orientée requérant que les chercheurs fassent preuve de ce que leurs propositions répondent à des besoins concrets, plus souvent au plan du transfert des connaissances qu'en matière de création de savoirs scientifiques.

Cette tendance n'est pas à proprement parler canadienne. Ainsi, dans un article consacré à la trajectoire du Conseil national de recherche scientifique suisse (CNRS), Benninghoff constatait en 2004 l'émergence d'une tendance similaire dès les années 1990 dans le cadre de l'évolution de la majeure partie des organismes subventionnaires gouvernementaux en matière de recherche en sciences humaines et sociales dans les pays industrialisés. Dans un article analysant la trajectoire du financement des institutions universitaires en Europe et en Amérique du Nord, Geuna identifie une évolution stable, de 1981 jusqu'à l'aube des années 2000, de la tendance à rendre le financement de la recherche universitaire conditionnel à diverses formes de productivité. Cette tendance demeure dans notre pays, notamment si on tient compte du rapport direct établi, par exemple par le CRSH dans le cadre du programme des Chaires de recherche du Canada,

entre productivité comptabilisable et nombre de Chaires pouvant être obtenues.

Des effets pernicieux sur les conduites universitaires

Dans un système où la recherche orientée prédomine, le discours sur l'imputabilité des chercheurs passe par la démonstration d'une certaine forme de pertinence sociale de la recherche selon laquelle le financement est dépendant de la nature économiquement ou politiquement établie de la condition de pertinence. Dans ce contexte, il n'est guère surprenant de constater que les universités bien établies, associées aux décideurs économiques de leur milieu d'implantation, sont celles qui obtiennent le meilleur taux de financement, toutes disciplines confondues et, en conséquence, la part du lion dans le parc des Chaires disponibles.

En période de décroissance ou de restriction du financement universitaire, les institutions tendent à rationaliser leur gestion financière en augmentant la tâche d'enseignement du corps professoral, augmentation associée à une multiplication de l'offre de programmes de premier cycle et au décontingement de ces derniers. Inversement, elles tendent à restreindre la reconnaissance de l'investissement en recherche en associant dégrèvements et volume de financement à la recherche obtenu, de préférence auprès des grands conseils, ce financement étant associé à des revenus administratifs complémentaires pour l'institution. Par effet de retour, dans une dynamique circulaire, les professeurs tendent désespérément à élargir leur champ de compétence en recherche afin de pouvoir répondre aux cibles identifiées par la recherche orientée et, ce faisant, mettent en péril la qualité de la production scientifique qui devrait y être associé.

Dans un ouvrage paru en 2005, Vanhulle et Lenoir faisaient ressortir un certain nombre de facteurs affectant à la fois la productivité scientifique de la recherche en sciences de l'éducation au Québec ainsi que les retombées de cette dernière sur la

formation à la profession enseignante. Au chapitre de leurs constats, une productivité scientifique faible, du moins au plan des produits comptabilisables tels que les ouvrages et articles scientifiques arbitrés ainsi que, trop fréquemment, une piètre qualité scientifique des résultats produits. Dans une recherche récente portant sur les retombées de la recherche partenariale et collaborative, nous en arrivions à des conclusions similaires auxquelles s'ajoutait le constat d'une fréquence marginale de réinjection des résultats de la recherche dans le domaine de la formation initiale et continue du personnel enseignant. Dans les deux travaux mentionnés, on constate que les professeurs chercheurs sont plus occupés à assurer la pérennité de leur financement qu'à garantir l'exploitation optimale de leurs bases de données et à en diffuser les résultats.

En guise de conclusion

Dans un contexte où la recherche orientée devient la norme dans l'univers du financement de la recherche en sciences humaines et sociales et où la pertinence sociale des activités d'investigation est fonction des priorités des secteurs économiques ou gouvernementaux, on peut se poser certaines questions. Ainsi, quel espace les organismes subventionnaires laisseront-ils dans les prochaines années à la recherche visant la modélisation théorique? Quelle importance laisseront-ils aux programmes généraux de soutien financier à la recherche tels les subventions ordinaires de recherche (CRSH) ou l'appui aux projets novateurs (FQRSC)? Dans la mesure où seuls les programmes de recherche orientée tels les ARUC (CRSH) ou les Actions concertées (FQRSC) seraient dotés d'un subventionnement à la fois substantiel et en croissance, quel en sera l'impact sur l'émergence de courants de recherche durables permettant de passer de la recherche exploratoire et descriptive à la recherche expérimentale ou évaluative en éducation? Autant de questions autour desquelles la communauté universitaire devrait se mobiliser, car de leur réponse dépendra l'évolution prochaine de la nature même de notre profession. ♦

Regards croisés sur l'éducation



Réactions à la force numérique des femmes : quel est le poids du nombre?

Par Ann Beaton, titulaire de la Chaire de recherche du Canada en relations intergroupes et

*Kathy McKay, étudiante au doctorat en psychologie
Université de Moncton*

Au Canada, nous assistons à une augmentation soutenue du nombre de femmes qui poursuivent des études postsecondaires. En effet, les femmes constituent la majorité des effectifs dans plusieurs établissements universitaires canadiens et elles sont plus nombreuses que les hommes à décrocher un diplôme. Toutefois, malgré cette évolution, on constate chez les femmes un cloisonnement des domaines d'études. La majorité d'entre elles s'orientent vers les filières dites « traditionnelles » plutôt que les filières dites « non traditionnelles » telles que le génie, les sciences appliquées et les technologies de l'information. Pour pallier cette lacune, des mesures ont été mises en place pour y accroître la participation des femmes. Quel rôle joue le nombre dans l'insertion des femmes dans les domaines non traditionnels?

Kanter, notamment, a fait valoir la thèse selon laquelle le nombre de femmes dans un domaine non traditionnel influence les expériences de celles-ci. Moins elles sont nombreuses, plus elles affrontent d'obstacles à leur insertion. Cette théorie est basée uniquement sur la force numérique et Kanter l'explique par une fonction monotone, ou linéaire. Les études menées auprès des femmes occupant un statut minoritaire confirment les propos de Kanter et révèlent que les femmes occupant un statut minoritaire vivent des expériences qui se distinguent nettement des expériences que connaissent leurs homologues plus nombreuses. En effet, plus la proportion de femmes est faible, plus elles se sentent visibles, isolées, peu intégrées et cantonnées dans des stéréotypes

féminins avilissants.

Les recherches révèlent que les conséquences du statut minoritaire des femmes dépassent les perceptions sociales et ont des effets dévastateurs sur leur rendement et leur engagement dans un domaine non traditionnel. Par exemple, dans le cadre d'un programme de recherche que nous avons mené en laboratoire auprès d'étudiantes universitaires, les résultats témoignent de l'incidence de la force numérique pour des femmes qui accomplissent une tâche relevant d'un domaine non traditionnel. Prenons le cas suivant : on a invité des femmes qui accordent une grande importance aux mathématiques et qui se sentent compétentes dans ce domaine à exécuter, en équipe, une tâche de calculs mathématiques. La force numérique des femmes est manipulée de manière à ce que ces dernières occupent, au sein d'une équipe de travail, un statut minoritaire, un statut égalitaire ou une condition contrôle associée à aucune mention d'un groupe de travail particulier. Les résultats indiquent que les femmes en situation minoritaire plutôt que paritaire se préoccupent davantage des perceptions de leurs collègues masculins et font montre d'une contre-performance à la tâche. Ainsi, les femmes occupant un statut minoritaire s'inquiètent davantage d'être perçues de manière stéréotypée; elles réussissent moins bien l'exercice de mathématiques et, par ricochet, manifestent un plus grand intérêt à poursuivre des activités traditionnellement féminines.

Bref, l'intégration dans les milieux historiquement

dévolus aux hommes peut s'avérer difficile, voire même rebutante pour les femmes. Dans cette optique, la revendication sociale peut entraîner de lourdes conséquences pour les femmes qui luttent pour prendre leur place dans un milieu d'études non traditionnel. Pour approfondir cette question, un groupe de discussion (focus group) a tout récemment rassemblé des femmes inscrites à des programmes d'études postsecondaires où elles sont minoritaires. Elles ont été invitées, entre autres, à se prononcer sur les réactions envisageables à une expérience de discrimination sexiste dans le milieu universitaire. Deux observations se dégagent des analyses préliminaires. D'une part, le répertoire de gestes posés en réaction à une expérience de discrimination sexiste est très restreint comparativement à la gamme des réponses documentées auprès des femmes qui travaillent dans un domaine non traditionnel. D'autre part, parmi la gamme des actions possibles, les femmes avouent que « de travailler plus fort pour prouver [leur] valeur » constitue la réaction la plus courante à la discrimination sexiste exercée à leur égard. En effet, cette quête de l'excellence permet aux femmes de protéger l'image de compétence qu'elles ont d'elles-mêmes. Par contre, si les femmes évoluent dans un milieu où elles sont peu reconnues ou valorisées, leurs efforts peuvent, à la longue, mener au découragement, au désengagement et, enfin, au décrochage scolaire.

Comment enrayer les effets pervers du nombre? Selon Kanter, l'équité n'est qu'une question de chiffres. L'augmentation du nombre de femmes aurait trois effets : 1) la culture du milieu reconnaîtrait les qualités féminines au même titre que les qualités masculines; 2) l'assimilation des femmes aux rôles féminins stéréotypés ne serait plus appropriée; et 3) leur compétence serait pleinement reconnue. Ainsi, le nombre aurait un effet drastique sur le changement d'attitude de la

majorité envers les membres du groupe minoritaire.

Or, la force numérique de la minorité joue un rôle sur le changement d'attitude, mais ce rôle semble plus complexe que ce que l'on anticipait, comme l'a reconnu Yoder. Elle propose de distinguer la représentation numérique des femmes et l'importance de l'augmentation de leur nombre pour mieux cerner la complexité de cette problématique. Tenant compte de cette proposition, nous avons examiné les réactions des hommes à la représentation numérique des femmes et la portée de l'augmentation de leur nombre dans différents milieux d'apanage masculin. Les résultats ont montré que la force numérique des femmes influence l'attitude de leurs collègues masculins à leur endroit. L'augmentation du nombre de femmes dans les domaines traditionnellement masculins crée du ressentiment chez les collègues de l'autre sexe. En effet, plus il y a de collègues féminines, plus les hommes adoptent des comportements sexistes et sentent que leurs intérêts personnels et collectifs sont menacés. À leur tour, les sentiments de menace amenuisent la perception de la cohésion du groupe et les hommes manifestent davantage l'intention de quitter le domaine.

Ainsi, les réactions différentes des hommes et des femmes à la force numérique font ressortir la complexité de cette problématique et l'importance de l'examiner sous l'angle du groupe minoritaire et du groupe majoritaire. En effet, le nombre joue un rôle important dans la dynamique qui s'installe entre les coéquipiers masculins et féminins, mais il est loin d'avoir la portée magique souhaitée. Pour promouvoir et maintenir la participation des femmes dans les programmes d'études non traditionnels, l'importance des mesures qualitatives favorisant leur intégration sociale est non négligeable. ♦

Harcèlement psychologique au travail : note de lecture

Par Roseline Alric, avocate
Sherbrooke, QC

Les auteurs Johanne Drolet, Denis Lavoie, Suzanne Gascon et Élise Labrecque du cabinet d'avocats Melançon, Marceau, Grenier et Sciortino, spécialisé en droit du travail, se sont intéressés aux multiples visages du harcèlement psychologique dans le milieu de l'éducation. Leur article, paru dans le volume 279 des *Développements récents en droit du travail en éducation*, passe en revue la jurisprudence et la doctrine sur ce problème, lequel affecte de façon non négligeable les travailleurs du milieu de l'éducation, du primaire à l'université.

On y apprend ce qu'est le harcèlement psychologique au sens de la *Loi sur les Normes du Travail* au Québec, quelle est la responsabilité des acteurs et quels sont les recours possibles pour les victimes. Certes, nous disent-ils, les milieux de travail (écoles et universités) ont généralement mis en place, suite à l'adoption de la loi précitée, des politiques pour prévenir le harcèlement psychologique, mais elles ne suffisent pas toujours à endiguer à elles seules l'existence du phénomène. Depuis 2004, le législateur a élargi les protections déjà accordées en matière de harcèlement sexuel ou discriminatoire pour couvrir le droit de toute personne à travailler dans un milieu sain « exempt de harcèlement psychologique », créant du fait même une obligation pour les employeurs de prendre toutes les mesures raisonnables pour prévenir les comportements problématiques susceptibles de générer du harcèlement et, le cas échéant, de sanctionner et de faire cesser tels comportements.

La lecture de cet article, en plus de fournir certaines statistiques qui pourront servir de tremplin à d'autres études, aide à mieux saisir les droits des travailleurs dans le milieu de l'éducation tels que garantis aujourd'hui par la loi ainsi que la



responsabilité de chacun des acteurs impliqués dans le phénomène.

L'article 81.18 de la *Loi sur les Normes du Travail* du Québec définit le harcèlement psychologique comme :

Une conduite vexatoire se manifestant soit par des comportements, des paroles, des actes ou des gestes répétés, qui sont hostiles ou non désirés, laquelle porte atteinte à la dignité ou à l'intégrité psychologique ou physique du salarié et qui entraîne pour celui-ci un milieu de travail néfaste.

Une seule conduite grave peut aussi constituer du harcèlement psychologique si elle porte une telle atteinte et produit un effet nocif continu pour le salarié.

La conduite vexatoire est donc normalement répétée et la perception prise en considération est celle de la victime, quoique mesurée au test de ce que vivrait « une personne raisonnable placée dans la même situation ». Il peut s'agir aussi d'une conduite vexatoire isolée si la gravité de celle-ci entraîne un effet à long terme pour la victime, telle une offre sexuelle par un cadre vis-à-vis une enseignante qui risque le congédiement ou la rétrogradation si elle ne se plie pas à l'invitation déplacée de l'agresseur.

Les formes du harcèlement sont énumérées et décrites dans cet article et, dans tous les cas, il appert que le caractère hostile ou non désiré du comportement (agressivité, antagonisme, menace, mépris, dérision ou même compliments non recherchés, non voulus ou souhaités) s'il n'est pas

contrôlé et/ou sanctionné aboutit toujours à la création d'un milieu de travail nuisible et négatif, tant pour la victime immédiate du comportement que pour l'environnement général qui devrait générer le transfert harmonieux des connaissances et la formation des étudiants.

Quant à la prévalence du phénomène, les auteurs se réfèrent à une étude menée par la Direction de la santé publique et l'Université Laval qui révèle que « la violence psychologique est la forme de violence la plus fréquente en milieu scolaire, avec près de 80% des situations rapportées dans cette

enquête ».

La lecture de cet article bien documenté peut s'avérer un outil intéressant à la compréhension, sinon du phénomène lui-même du moins de la réponse législative et sociale audit phénomène. L'employeur a clairement une obligation de prévention et de correction des comportements qui seront qualifiés comme générateur de harcèlement psychologique et cette obligation doit se traduire par des politiques internes appropriées. La jurisprudence citée fait état des exigences et des limites de la loi en cette matière. ♦

Dyslexie : causes et solutions

Par Sarah Pakzad, professeure, Marie-Claire Paulin, étudiante à la maîtrise en psychologie et Michèle Poirier, étudiante au baccalauréat en psychologie Université de Moncton

Définition

Les définitions que l'on donne généralement de la dyslexie mettent toutes en avant une "difficulté" d'apprentissage de la lecture. Ainsi, étymologiquement, dys (du grec dus) est un préfixe qui exprime la difficulté, le dysfonctionnement et lexie (du grec lexis) désigne le mot, la langue écrite. D'un autre côté, le Petit Robert présente la dyslexie comme étant un « trouble consistant à ne pas pouvoir lire normalement ». Les définitions psychologiques la présentent telle qu'une « difficulté spécifique et durable d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, avec absence d'acquisition de leur automatisme, chez les enfants normalement scolarisés indemnes de troubles sensoriels ». Pour la Fédération Mondiale de Neurologie (soutenue par l'OMS), la dyslexie est un « désordre manifesté par une difficulté à apprendre à lire en dépit d'une scolarisation normale, d'une intelligence adéquate et de bonnes conditions socioculturelles. Ce désordre est la conséquence de certaines déficiences cognitives fondamentales qui ont une origine constitutionnelle ». En outre, du point de vue neuropsychologique, un enfant est considéré dyslexique s'il ne souffre d'aucun trouble visuel ou auditif ni d'aucune maladie neurologique, si sa

fréquentation scolaire correspond à la norme, si son intelligence est correcte, mais que malgré cela, il n'apprend toujours pas à lire.

Toutefois, il faut éviter de lier obligatoirement "difficulté" d'apprentissage de la lecture à la dyslexie. Cette dernière permet justement de distinguer les enfants dyslexiques d'autres enfants dont la performance en lecture est médiocre pour leur âge parce qu'ils sont en retard de manière générale. En pratique, cela signifie qu'un enfant doit atteindre un certain degré de performance à un test d'intelligence pour pouvoir, le cas échéant, être désigné comme dyslexique. Ainsi, un enfant intelligent peut avoir des difficultés d'apprentissage de la lecture parce qu'il est issu d'un milieu défavorisé ou parce qu'il a reçu un enseignement inadéquat. On ne qualifiera pas pour autant cet enfant de dyslexique.

Enfin, le mot dyslexie désigne généralement l'ensemble des troubles spécifiques de la lecture qui peuvent survenir lors de l'apprentissage chez l'enfant. On parlera alors de dyslexie développementale qui se différencie de la dyslexie

acquise, qui fait suite à des lésions cérébrales

Les causes de la dyslexie

Écrire que la dyslexie est due à une particularité de l'organisation du cerveau aurait pu paraître absurde, il y a à peine quelques années. Cependant, aujourd'hui, grâce aux travaux de recherche de ces vingt dernières années, nous commençons à admettre que de minimes anomalies structurales peuvent avoir pour conséquence des difficultés très particulières et relativement stéréotypées à apprendre à utiliser le langage écrit. Ainsi, on comprend aujourd'hui que le cerveau du dyslexique est structurellement différent. Il est actuellement largement admis que le trouble fondamental qui entrave l'apprentissage de la lecture chez le dyslexique est lié à un défaut de développement des systèmes cérébraux du langage et que l'origine de la dyslexie doit nécessairement se trouver dans la constitution de l'individu. Par ailleurs, étant donné qu'environ 70% des dyslexiques présentent des antécédents familiaux, une origine génétique de la dyslexie a été discutée et de nombreuses études démontrent de fortes implications du facteur génétique. Cependant, il n'y a pas encore un consensus général quant à l'identification des gènes responsables de la dyslexie.

Des solutions

Tout d'abord, il faut souligner qu'un dépistage précoce est la meilleure façon de faire face à la dyslexie. En effet, les souffrances des enfants dyslexiques peuvent être en grande partie évitées si les moyens de dépistage pouvaient déjà se mettre en place à l'école maternelle. En outre, une sensibilisation et une formation adéquate des enseignantes et des enseignants des écoles primaires par rapport à la dyslexie et aux autres troubles d'apprentissage peuvent avoir un impact positif non négligeable sur la détresse des enfants dyslexiques et celle de leur famille.

Dans le cas d'une dyslexie avérée, les solutions se basent tout d'abord sur un long travail de rééducation. On sait pertinemment bien que les difficultés d'apprentissage du dyslexique prennent racine dans le trouble des mécanismes permettant

survenues après l'apprentissage de la lecture.

la conscience volontaire de la structure sonore des mots et ceux permettant la segmentation de ces mots selon leurs constituants de plus petite taille. De ce fait, dès que le diagnostic de la dyslexie est posé, un soutien orthophonique devient impératif et il faut s'attendre à une rééducation intensive de longue durée. Le travail consistera essentiellement à rééduquer la conscience phonologique (différentes manipulations des unités syllabiques et des phonèmes) et la conscience articulo-phonatoire (association du mouvement des organes bucco-phonatoires à la production d'un phonème). Cette rééducation se fera par des exercices courts et fréquents et par la répétition de ces exercices jusqu'à l'obtention de l'automatisation. En outre, les orthophonistes proposent généralement à l'enfant des tâches qui font appel à plusieurs canaux sensoriels et mettent en place des stratégies qui permettent de souligner les progrès de l'enfant dyslexique et de minimiser ses erreurs. Le parcours idéal de la rééducation orthophonique serait d'un rythme de deux ou trois séances par semaine, suivi d'une évaluation des améliorations de l'enfant afin de déterminer si d'autres séances seront nécessaires. Par ailleurs, il est important d'encourager et de motiver l'enfant en donnant un aspect ludique à l'apprentissage. De ce fait, des activités phonologiques telles que des comptines ou des jeux de cartes permettent à l'enfant de percevoir l'apprentissage comme un jeu et non comme une corvée. Ces variétés de jeu peuvent très bien se faire en famille et pourront être une suite agréable et efficace aux soins de l'orthophoniste.

Pour terminer, il faut souligner que même si les dyslexiques jouissent d'un quotient intellectuel généralement situé au-dessus de la norme, force est de constater qu'ils se considèrent souvent moins intelligents que les enfants non dyslexiques. Ainsi, un suivi psychologique de l'enfant dyslexique tout au long des soins orthophoniques serait souhaitable, et cela afin de lui permettre d'améliorer sa perception par rapport à ses performances scolaires, de restaurer son estime de

soi et de vivre de façon plus harmonieuse à l'école.♦

Chercheurs en émergence



L'expérience du soutien émotionnel vécue par des enseignantes et des enseignants impliqués dans une relation de mentorat

Par Anne LeGresley, professeure adjointe et doctorante en éducation
Université de Moncton

Cette recherche qualitative sera menée auprès d'un groupe d'enseignantes et d'enseignants qui participent au *Programme d'insertion professionnelle* (PIP) du ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick (MÉNBS), section francophone, dans le cadre d'une thèse doctorale à l'Université de Moncton.

L'entrée dans la profession enseignante est souvent vécue comme une période de survie par les novices. En plus d'avoir à s'adapter à un nouveau milieu de travail, de faire face au manque de familiarité avec la plupart des éléments composant leur réalité et d'accomplir de multiples fonctions, plusieurs vivent cette période d'adaptation dans l'isolement de leur salle de classe et avec des responsabilités égales à celles confiées au personnel enseignant expérimenté. La difficulté qu'ont les novices à affronter ces exigences influe non seulement sur la qualité de l'enseignement, mais aussi sur leur décision de quitter ou non la profession. Au Canada, on rapporte que 10% des enseignantes et des enseignants novices quittent la profession au cours de leurs trois premières années d'expérience, alors que ce pourcentage s'élève à 30 % aux États-Unis.

Des programmes d'aide à l'insertion dans la profession enseignante ont donc été mis en place, en Amérique du Nord et ailleurs, afin de répondre aux préoccupations des novices. La principale stratégie utilisée étant le mentorat, l'aide est offerte aux novices afin qu'ils puissent demeurer

dans la profession, performer en enseignement et avoir un sentiment de bien-être personnel et professionnel. Au Nouveau-Brunswick, c'est en 2005 que le ministère de l'Éducation, section francophone, a mis en œuvre son *Programme d'insertion professionnelle*. Depuis, les novices reçoivent un soutien durant leurs deux premières années d'enseignement alors que des enseignants et des enseignantes d'expérience les accompagnent volontairement selon une formule de mentorat.

Les recherches sur le mentorat en contexte éducatif sont assez récentes et bien qu'aucun modèle spécifique au contexte scolaire n'ait encore été élaboré, nombreux sont ceux qui insistent sur l'importance de répondre à l'ensemble des besoins des novices en leur offrant un soutien, tant au niveau émotionnel qu'au niveau professionnel. Selon certains chercheurs, il est impossible d'accompagner les novices dans le développement de leurs habiletés en enseignement ou en gestion de classe sans tenir compte de leurs réactions émotionnelles. Néanmoins, dans les écrits, on rapporte que la priorité est accordée au soutien professionnel et ce, nonobstant le fait que certains novices aient à composer avec des sentiments d'isolement, de solitude et d'insécurité.

La relation de mentorat devrait être assez intime, afin de permettre aux novices d'exprimer leurs difficultés de façon authentique à la personne qui les accompagne, surtout que le voyage intérieur de plusieurs d'entre eux est particulièrement

Chercheurs en émergence

intense, conflictuel et fragile. Certains auteurs affirment d'ailleurs que la qualité de la relation interpersonnelle est au cœur du processus d'aide à l'insertion dans la profession enseignante. Nous avons toutefois constaté qu'il existe très peu d'écrits sur les conditions pouvant contribuer à la qualité d'une relation interpersonnelle dans ce contexte. La dimension émotionnelle, intrinsèque à la relation de mentorat, demeure une réalité peu présente dans les écrits. Par conséquent, c'est de façon superficielle que l'on aborde aussi toute la question du soutien émotionnel nécessaire aux novices qui vivent des sentiments d'isolement, de solitude et d'insécurité. Il appert que ce type de soutien est à définir.

Le fait que nous connaissions encore mal la nature du soutien émotionnel, vécu dans une relation de mentorat en contexte scolaire, nous convainc de poursuivre notre recherche afin d'apporter justement un éclairage sur ce phénomène encore peu élucidé. Nous tenterons d'en comprendre la réalité, telle qu'elle est vécue par un groupe d'enseignantes et d'enseignants participant au PIP du MÉNB et ce, en privilégiant une approche phénoménologique. Des démarches sont actuellement en cours, dans les différents districts scolaires francophones de la province, afin de recruter des mentors et des novices qui accepteront de participer à cette recherche. ♦

Une identité résiliente : le cas de francophones de l'Atlantique vivant en milieu fortement minoritaire

*Par Maurice Saulnier, étudiant au doctorat
Université de Moncton*

Contexte

Ayant travaillé pendant huit années dans un milieu où les francophones sont fortement minoritaires, soit la province de Terre-Neuve-et-Labrador, nous avons été en mesure de constater certains défis importants qu'ont à surmonter les francophones pour préserver leur langue et leur culture dans un milieu fortement anglo-dominant. Même si les francophones de cette province ont réalisé des gains importants depuis les années 1990, telles la création d'associations francophones, la construction d'écoles et de centres scolaires et communautaires et l'obtention de la gestion scolaire par les parents francophones, les perspectives d'avenir de la communauté francophone de Terre-Neuve-et-Labrador peuvent paraître plutôt inquiétantes. Ainsi, lors du recensement de 2006, seulement 9% des personnes de Terre-Neuve-et-Labrador qui ont rapporté avoir le français comme langue

maternelle parlaient principalement le français au foyer.

Pourtant, il y a encore dans cette province des individus qui refusent de s'assimiler et qui continuent à lutter pour préserver leur identité francophone. Nous faisons référence à ceux et celles qui sont actifs dans les associations et organismes francophones, aux parents impliqués dans la gestion des écoles francophones, aux artistes qui promeuvent la francophonie par leurs œuvres et leur présence dans la communauté. Ces personnes semblent croire que la langue et la culture françaises peuvent se développer et s'épanouir dans le contexte dans lequel elles vivent. Nous avons également constaté que les personnes qui militent activement pour la promotion du fait français doivent quelquefois faire face à de l'adversité pour garder leur langue et leur culture. Cette adversité peut provenir de la

majorité anglophone, mais elle peut parfois être présente dans la communauté francophone et même à l'intérieur d'une famille.

À notre avis, les personnes que l'on vient de mentionner font preuve de résilience sur le plan culturel et linguistique. La résilience peut être définie comme la capacité de sortir vainqueur d'une épreuve avec une force renouvelée. Deux facettes composent le phénomène de résilience : soit celle du risque ou de la vulnérabilité et celle de la capacité à surmonter ce risque. Nous pensons que ces caractéristiques s'appliquent aux personnes qui réussissent à préserver et promouvoir leur identité acadienne et francophone dans des milieux ou des contextes qui ne favorisent pas le développement de cette identité.

Buts de la recherche

Cette recherche a comme but général de comprendre le phénomène de résilience en relation avec l'identité culturelle et linguistique des francophones vivant en milieu minoritaire. Les informations nécessaires à l'analyse seront recueillies dans les régions des provinces de l'Atlantique dans lesquelles la vitalité linguistique de la communauté francophone est faible ou très faible. Ces personnes vivent dans un environnement peu propice à l'émergence d'une forte identité francophone et acadienne.

Plus spécifiquement, nous nous intéressons au cas de personnes ayant vécu des expériences difficiles ou ayant surmonté un défi important du fait qu'elles se sont affirmées comme francophones malgré les pressions sociales provenant non seulement de la majorité anglophone, mais parfois des membres de leur propre famille et/ou communauté. Nous espérons que leur témoignage

nous aidera à comprendre :

- comment la résilience culturelle et linguistique se manifeste dans leur vécu public et privé;
- quels sont les phénomènes et les conditions qui ont provoqué ou favorisé cette résilience;
- ce qui explique leur motivation à faire preuve d'une telle résilience malgré les adversités et les conditions difficiles qu'elles doivent subir.

Nous comparerons ensuite les concepts théoriques qui émergent de ces témoignages à ceux des modèles théoriques connus. Nous espérons que ce travail fera ressortir de nouveaux éléments théoriques permettant de définir le concept de résilience sur le plan culturel et linguistique et de mieux comprendre son influence sur le développement de l'identité ethno-linguistique.

Quelques considérations d'ordre méthodologique

Nous n'avons pas encore choisi notre méthodologie de recherche, mais nous considérons sérieusement le récit de vie. Il nous paraît important d'analyser le phénomène de résilience identitaire non dans son sens objectif, mais sous l'angle du sens que ce phénomène a pour les sujets qui le vivent. Selon Giorgi, la phénoménologie fournit une description fidèle d'un phénomène tel qu'expérimenté par le sujet afin de respecter soigneusement l'évidence du phénomène qui apparaît à la conscience. À notre connaissance, aucune recherche de nature phénoménologique sur la résilience identitaire n'a été entreprise chez les francophones des provinces de l'Atlantique vivant en milieu fortement minoritaire.♦



Recherches du CRDE

L'implantation et l'impact du programme d'alphabétisation familiale *Les petits crayons*

**Par Jacinthe Beauchamp, chercheure (jusqu'en janvier 2008)
CRDE, Université de Moncton**

En 2005, l'Association francophone des parents du Nouveau-Brunswick recevait une subvention pour implanter le modèle d'alphabétisation familiale *Les petits crayons* au Nouveau-Brunswick, au Manitoba et en Saskatchewan. Ce modèle propose une solution à une problématique communautaire complexe dont les éléments sont la ruralité, le développement du capital humain, la transmission de la langue et de la culture en milieu minoritaire et le développement des littératies. Les objectifs du modèle mettent l'accent sur le développement des parents, leur prise en charge du développement de leurs enfants avec l'appui de la communauté et la transmission de la langue et de la culture en milieu minoritaire. Les parents développent leurs connaissances, leurs habiletés et leurs compétences de façon informelle en planifiant et en animant des activités avec l'aide d'une animatrice.

La recherche-action a été choisie comme méthode de recherche puisqu'elle permet d'apporter les changements ou les ajustements nécessaires aux actions en vue d'atteindre les buts. Les objectifs de recherche étaient de : 1) déterminer l'applicabilité du modèle dans différentes régions, 2) mieux comprendre les défis d'implantation, et 3) explorer les impacts du modèle. Nous nous concentrerons ici sur les défis rencontrés et l'impact sur les parents et les enfants.

Les données ont été triangulées grâce à différentes sources (parents, intervenants, représentants et membres de la communauté, chercheure du CRDE), à différents temps de collecte (mai 2006, mai et octobre 2007) et à différents instruments (entrevue, questionnaire, observation, groupe de discussion, observation participante, documents et données démographiques). Le nombre de participants était de 157 : cinq animatrices, 69 parents, 26 intervenants, 12 représentants d'organismes communautaires et 45 membres de la communauté.

Défis rencontrés

Implanter le modèle *Les petits crayons* en milieu francophone minoritaire a été en soi un défi de taille. Les communautés rurales comptent parfois très peu de familles francophones et il y a de plus en plus de familles exogames, avec pour conséquences de réduire le nombre potentiel de participants ou d'attirer des parents et des enfants maîtrisant peu ou pas le français. Les parents francophones recherchent des occasions de participer à des activités en français. Ils sont donc intéressés à participer dans la mesure où le français aura une place prépondérante :

[...] si [l'animatrice] me disait, peux-tu prendre soin de la session la semaine prochaine, je ne pense pas que je voudrais le faire. [...] Je me sens comme il faut que je le fasse parce que je suis la seule qui parle français. [...] Je pense que c'est ça la difficulté ici. [...] on a fait l'effort de parler français avec les enfants à la maison, j'aime ça de venir ici et de savoir que [l'animatrice] va parler en français. [...] Si les parents anglophones présentent [...] c'est un problème pour moi.

Le rythme de la vie parentale (congé parental, retour sur le marché du travail et entrée à l'école de l'enfant) et le changement des conditions socioéconomiques d'une communauté ont été deux autres défis rencontrés.

Impact sur les parents

La majorité des parents disaient avoir acquis de nouvelles connaissances, entre autres des trucs sur les ressources et les services de leur communauté, sur la discipline, sur l'alimentation ainsi que sur le développement des enfants et comment mieux les préparer à l'école :

Je trouvais que [mon fils] était trop jeune pour avoir une paire de ciseaux dans les mains. Ils ont dit, plus jeune qu'il commence, mieux qu'il ira à l'école. Puis c'est vrai. [...] ça donne de nouvelles idées. Moi je n'aurais jamais pensé à un ciseau.

C'est bien beau j'ai un bac et tout, ça veut pas dire parce que tu as un bac que tu as des habiletés parentales. C'est quand même un apprentissage [...] J'avais un intérêt d'être maman mais le bricolage des choses comme ça ce n'était pas mon fort, puis comprendre l'importance de faire ces activités-là. [...]



Des parents se disaient aussi mieux informés sur le développement des enfants et sur les questions concernant la langue. Ils disaient aussi avoir plus confiance en eux, avoir amélioré leurs compétences et être plus détendus en tant que parents. Certains se disaient plus actifs ou songeaient à s'engager dans la communauté suite à leur participation aux activités du club :

Ça m'a donné la chance de participer à un comité [...]. Ça m'a donné un sens d'être à l'école de façon régulière, de rencontrer les profs, de rencontrer le directeur. [...] c'était parfait pour moi. Ça ne prend pas beaucoup de mon temps, mais ça m'implique.

Finalement, plusieurs parents ont mentionné comment la participation aux activités d'un club *Les petits crayons* permet de développer un réseau social :

Ça a rapproché la communauté ensemble [...] Les parents ont continué à participer à des choses ensemble. Si on a des fêtes, les parents se connaissent tous. On participe tout ensemble, on s'invite toute. C'est un aspect positif.

Impact sur les enfants

Les parents s'entendaient pour dire que le modèle aide les enfants à apprendre à s'entendre avec les autres, apprendre à participer à des activités de groupe et se faire des amis. Plusieurs parents étaient aussi d'accord pour dire que la participation était bénéfique pour préparer l'enfant à l'école. Ils affirmaient que leurs enfants avaient développé des habiletés, surtout socioaffectives, leur permettant de mieux vivre la transition à l'école et d'entreprendre plus tôt et plus facilement leurs apprentissages :

Je suis certaine que, en allant aux *Petits crayons* souvent comme qu'on l'a fait, ça a peut-être diminué son anxiété par rapport à la maternelle. [...] À ma connaissance, ceux que j'ai vus aux *Petits crayons* n'ont pas pleuré et n'ont pas vécu cette anxiété face à la maternelle.

Des enseignants et des directions ont corroboré les dires des parents :

Au niveau de la structure oui, ils s'adaptent plus facilement. Il y a moins de crises au début surtout. [...] ils s'adaptent mieux dans un milieu structuré comme l'école. Et ils ont déjà eu des contacts alors ça aide beaucoup au niveau de la socialisation, au niveau de sécurité émotionnelle, ils sont plus à l'aise que les autres élèves. Ça leur prend moins de temps à se faire des amis.

Pour conclure, il convient de souligner que tous les participants se sont entendus sur la pertinence du modèle *Les petits crayons*. Ils y voyaient surtout des aspects positifs tant pour les parents que les enfants et la communauté. Des participants avaient tout de même quelques recommandations pour améliorer le modèle. Ils suggéraient entre autres d'avoir une personne-ressource pour assurer le développement durable et continu du modèle. À court terme, la plupart des participants se sont dits confiants en la capacité des parents de prendre en charge un club. Toutefois, à plus long terme, plusieurs croyaient qu'il serait préférable d'avoir quelqu'un pour recruter, guider et former les parents.

[...] Il faut le nourrir ce mouvement-là. Pas juste s'attendre à ce que les parents, que les bénévoles vont pouvoir tout faire. Vu que c'est un mouvement qui demande beaucoup de renouveau, on doit recruter de nouveaux parents continuellement. Ça prend quand même une infrastructure, ça prend des personnes, des personnes-ressources qui puissent s'assurer que la relève soit là, de former cette relève [...]

Des participants ont expliqué que les parents avaient besoin de sentir que le fonctionnement et l'existence du club ne reposaient pas exclusivement sur leurs épaules. Ils ont besoin de savoir qu'ils ne sont pas laissés à eux-mêmes, de savoir qu'ils sont appuyés. ♦



Aider les enfants à mieux comprendre et gérer leurs situations à risque

Par Donald Long, chercheur
CRDE, Université de Moncton

Personne n'est à l'abri des risques. Les enfants, comme les adultes, vivent dans des environnements complexes qui mettent parfois leur santé et leur sécurité en péril. Chaque année, au Canada, plus d'enfants meurent de blessures que de toutes les maladies infectieuses combinées. Si leur maison représente, pour eux, la sécurité, il reste que c'est justement là où ils sont les plus vulnérables. Ce fait est bien connu et une panoplie de mesures est proposée aux familles pour diminuer les risques d'accidents domestiques.

Ces mesures incitent les parents, ainsi que les enfants, à prévenir les accidents domestiques en

les rendant attentifs à des aspects de l'environnement de la maison qui entraînent souvent des accidents bêtes, mais sérieux. En apprenant que des conséquences négatives sont probables à la suite d'un comportement, on devient plus attentif, plus soucieux et plus prévenant.

Lorsqu'un enfant tombe par la fenêtre, c'est parce que la fenêtre n'offre pas de protection pour empêcher la défenestration : en France, on estime à 250 mortalités par défenestration pour les enfants de dix mois à sept ans par an. Un trampoline au fond de la cour paraît inoffensif.

Pourtant, c'est un jouet fort dangereux : les statistiques le démontrent. Ainsi, chaque année, 75 000 enfants américains consultent les services d'urgence et plus de 2 000 restent hospitalisés à la suite d'un accident de trampoline. Ces chiffres ont presque doublé par rapport aux années 1990-1995.

Il y a un avantage certain à ce que les parents garantissent l'environnement de leur enfant contre les risques d'accident : c'est de la prévention passive. Ils éliminent des facteurs de risque de l'environnement pour éviter à leur enfant des accidents autant mineurs que majeurs. Cette démarche, bien que nécessaire, ne suffit pas toujours à prévenir les accidents.

Lorsque les parents amènent l'enfant à développer sa perception du risque et à prévoir les dangers, c'est de la prévention active. Très tôt, l'enfant doit apprendre à survivre, à se responsabiliser et à devenir autonome dans des environnements complexes. En même temps que les défis deviennent plus nombreux et plus intéressants, les risques augmentent.

La ligne qui sépare les défis et les risques est mince. L'éventail des risques pris par l'enfant s'agrandit avec l'âge et les événements courants de sa vie. L'enfant peut perdre ses économies, un doigt, sa fierté, son amour-propre, un rêve qui lui était cher, et quoi d'autre ! Mais tous ces événements représentent des occasions pour lui de raffiner sa perception du risque, des opportunités de développer des automatismes qui lui feront éviter des dangers à l'avenir.

Les recherches démontrent qu'une mauvaise perception du risque représente un danger sérieux pour l'enfant. Lorsque l'enfant ne peut anticiper des conséquences négatives d'une décision, uniquement prise sur la base des conséquences agréables et prévisibles, il se place dans une situation de vulnérabilité. S'il est chanceux, il survivra indemne à ces dangers non anticipés. C'est le prix à payer pour acquérir de l'expérience. Vraiment?

Ne serait-il pas plus raisonnable d'amener l'enfant à se responsabiliser davantage en lui permettant de

capitaliser sur ses expériences vécues plutôt que d'attendre d'autres événements significatifs qui l'aideront à anticiper avec plus de justesse certains risques et d'apprendre à les gérer? Est-il nécessaire que l'enfant souffre de son manque d'expérience et qu'il mette sa vie en péril avant d'apprendre à gérer efficacement des situations de risques?

Pour ce faire, une approche pédagogique ne pourrait-elle pas amener l'enfant à réfléchir sur des risques qu'il a pris et des dangers qu'il a affrontés de manière à mieux saisir la dynamique interne des situations à risques? Cette pédagogie se voudrait réflexive et non culpabilisante. L'enfant ferait un retour sur un risque qu'il a pris, un danger qu'il n'a pas anticipé, un incident qui l'a effleuré ou un accident qui l'a frappé de plein fouet.

Cette pédagogie propose à l'enfant :

1. De faire un retour sur ses expériences personnelles;
2. D'identifier les conséquences de son comportement qu'il avait prévues et celles qu'il n'avait pas anticipées;
3. De comparer sa vulnérabilité avant et après l'incident;
4. De mettre le doigt sur des conditions qui ont rendu risquée ou dangereuse une situation perçue comme banale;
5. De décortiquer le déroulement de l'événement;
6. De préciser les émotions vécues lors de l'événement;
7. Et de partager les leçons tirées de son expérience avec le danger.

Cette pédagogie d'inspiration constructiviste capitalise sur le vécu de l'enfant et postule que le développement de l'enfant est continu et qu'il progresse à partir des acquis. Elle vise surtout à rendre l'enfant responsable de ses décisions. Il est souhaité aussi que l'enfant se sente d'attaque pour modifier son environnement de manière à le rendre plus sécuritaire.

Lorsqu'on explique à l'enfant pourquoi il est primordial d'éliminer des sources de pollution, il trouve des moyens pour participer à cet effort collectif. Si l'enfant découvrait pourquoi il a été victime d'incidents ou d'accidents, ne chercherait-il pas des moyens pour les éviter à l'avenir?

Avant tout, l'enfant doit réaliser que les accidents ne sont pas des bêtises de sa part, mais des occasions d'apprendre à mener une vie normale et plus sécuritaire. ♦

Les petites passions de Simone

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

Je me souviendrai toujours d'un de mes professeurs d'archéologie et de ses histoires de fouilles rocambolesques. D'abord, il nous avait clairement mis en garde en nous disant de ne pas nous leurrer, qu'en général, ce qu'on déterre ce n'est pas les trésors des anciennes civilisations, mais leurs déchets. Ensuite, de bien faire la distinction entre l'archéologie de sauvetage et l'archéologie de préservation. L'archéologie de sauvetage étant ce qui se passe dans toutes les villes historiques : chaque fois qu'on creuse ou presque pour la construction d'un métro ou autre, les archéologues débarquent et mettent une halte aux travaux jusqu'à ce qu'ils aient évalué le site et les objets trouvés. Finalement, l'archéologie de préservation : mon professeur racontait un voyage en Égypte alors qu'il était à la recherche de mosaïques de pavement du II^e siècle avec un collègue. Après plusieurs jours à passer au peigne fin un secteur agricole, un jour qu'il marchait dans un champ, le collègue se rendit jusqu'à la maison d'une famille d'agriculteurs pour leur demander s'il pouvait remplir sa gourde d'eau. Quelle ne fut pas sa surprise de découvrir que la maison avait été construite sur une mosaïque de pavement vraisemblablement de la période historique qu'il cherchait! Il prit note de l'emplacement de la maison, complimenta les hôtes pour leur magnifique plancher et parti confiant que les fouilles pouvaient attendre, que ces personnes étaient les meilleures gardiennes possible de cette mosaïque.

Lorsque Simone Pellerin m'annonça que sa dernière journée de travail était le 19 décembre



2008, un sentiment d'urgence semblable à l'archéologie de sauvetage me gagna. Simone, la chef d'équipe du service d'entretien, a passé vingt-et-un ans à travailler au pavillon Jeanne-de-Valois. Outre les multiples services rendus, Simone parle de sa position de chef d'équipe, où elle est appelée depuis dix ans, à « faire sûr » que les six employées et employés des trois pavillons dont elle est responsable fassent « leurs ouvrages, pis s'entendent, pis toutes les clés, toutes sortes de choses ». Elle décrit d'ailleurs ses tâches comme étant de « prendre garde à toute, faire sûr que tout est propre, laver nos planchers, plaire au monde ». Des trois emplois dans lesquels elle a œuvré soit « les shops de homards » pendant huit ans « pis les foyers pour les vieillards » pendant deux ans, Simone a préféré son emploi à l'université. Simone a commencé à travailler à vingt-huit ans « pour faire un change j'pense ben », la plus vieille de ses trois enfants avait alors quatre ans. Les trois enfants et les sept petits-enfants de Simone habitent près de chez elle.

Simone est contente de partir, elle y pensait depuis l'an dernier, elle sent que c'est le moment. Je lui demandais d'ailleurs, si lorsqu'elle repense à sa trajectoire professionnelle, il y a un travail qu'elle aurait aimé faire et non, en arrivant à Jeanne-de-Valois, elle savait qu'elle conserverait cet emploi jusqu'à sa retraite « c'tait comme mon chenous, vraiment, tout le monde a tout le temps été gentil ».

N : Pis toutes tes plantes?

S : Ben toutes mes plantes, ben j'veux que tu y prennes garde.

N : Ben va falloir que tu me dises...

S : Donner l'eau une fois par semaine.

N : C'est tout?

S : Oué.

N : Mais attend là parce que tu m'disais... y'en as-tu juste une qui faudrait qui soit changé de pot?

S : Ha ben non, vraiment faudrait quésiment qui serient toutes changées de pot là, ben...

N : Non, non, ben j'vais m'en occuper là.

En fait en y pensant bien, c'est peut-être une des professions qu'elle aurait aimé faire, celle d'horticultrice. Simone aime beaucoup les plantes, vous n'avez qu'à jeter un coup d'œil sur les plantes à l'entrée du pavillon, dans les salons étudiants et des employées et employés.

« Y'a un moment pour tout. Tu sauves toute ta vie, tu veux un moment que tu veux dire ben moi j'peux m'en aller au jour d'aujourd'hui ». Et Simone ne s'ennuiera pas, elle est femme de plusieurs petites passions : « J'aime d'aller marcher, l'été de faire un p'tit jardinage, garder mes fleurs, avoir du temps si j'veux faire de quoi

pour mes enfants ».

Ces extraits sont tirés d'une rencontre d'une quarantaine de minutes enregistrée avec Simone. Je ne veux pas parler d'un récit de vie ou d'une tranche du récit de vie de Simone. Notre rencontre a été trop brève. Cependant, cette rencontre a permis une chose qui ne serait peut-être pas arrivée sans elle. Nous avons pris le temps de nous asseoir ensemble et de nous intéresser à l'autre au-delà « d'y fait beau » et « ça va bien? » L'un des a priori souvent présents lors de l'utilisation de la méthode du récit de vie résume bien notre rencontre : l'intervieweuse n'était pas une des membres immédiates du cercle social de la narratrice. De fait, l'aspect de découverte mutuelle intrinsèque au récit de vie : l'intervieweuse tente d'en apprendre plus sur l'histoire de l'interviewée, pendant que l'interviewée essaie de comprendre qui est l'intervieweuse et comment la prendre étaient réunis.

Nous avons donc convenu de nous retrouver pour jardiner ensemble sur le terrain d'une école près d'où Simone habite et où j'espère commencer un jardin écologique avec les enfants et les collègues impliqués. ♦



L'équipe du CRDE :

Stéphanie Renée LeBlanc – chercheure, Jimmy Bourque – directeur du CRDE, Donald D. Long – chercheur, Natasha Prévost – chercheure et Gaëtane Goguen – secrétaire administrative.

Publications des membres

- Beauchamp, J. (2008). *Projet Les petits crayons : Une étude sur l'implantation et l'impact d'un nouveau modèle d'enrichissement familial pour les parents et les enfants de communautés rurales. Rapport final*. Moncton, NB : Association francophone des parents du Nouveau-Brunswick; Fredericton, NB : Secrétariat rural, Agriculture Canada.
- Benimmas, A. (2008). A theoretical model for thematic map learning. *Research in Geographic Education*, 10 (2), 5-40.
- Benimmas, A. (2008). Evaluation of the integration of geo-technologies in basic education in the nations of Northern Africa and the Middle East. MyCOE-Tunis-2008. Research report, *the Association of American Geographers*.
- Benimmas, A. (2008). *Le raisonnement géographique et la pratique enseignante à l'école secondaire en milieu francophone minoritaire. Rapport de recherche*. Moncton, NB : Faculté des études supérieures et de la recherche, Université de Moncton.
- Benimmas, A. (2008). *La relation école-familles immigrées selon les parents immigrants et les futurs enseignants en milieu francophone minoritaire. Rapport de recherche*. Halifax, NE : Métropolis Atlantique.
- Benimmas, A., & Lebrun, J. (sous presse). La représentation spatiale et l'espace géographique: angle d'analyse et outils. In Lebrun, J. & Oliveira, A. A. *L'intervention éducative en sciences humaines au primaire : des fondements aux pratiques*. Montréal, QC : ERPI.
- Blain, S., Freiman, V., Essiembre, C., Cormier, M., Lirette-Pitre, N., & Beauchamp, J. (sous presse). L'accès direct à l'ordinateur portable chez des élèves francophones de 7^e et 8^e année au Nouveau-Brunswick et l'apprentissage par problèmes : développement d'un cadre conceptuel pour favoriser la littératie en matière de TIC. In D. Masny (Ed), *Les littératies multiples et la croissance des communautés francophones en situation minoritaire : bilan et perspectives*. Ottawa, ON : Les presses de l'Université d'Ottawa.
- Blain, S., & Lowe, A. (sous presse). Vécu autonomisant en apprentissage de l'oral en milieu minoritaire francophone. In R. Bergeron, G. Plessis-Bélaïr et L. Lafontaine (Eds), *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui*. Montréal, QC : Presse de l'Université du Québec.
- Bourhis, R.Y., & Landry, R. (2008). Hizkuntza-Gutxiengoen talde-bizindarra, kultura-autonomia eta ongizatea. *Bat: Soziolinguistika aldizkaria*, 67, 151-192.
- Bourhis, R. Y., & Landry, R. (2008). Group vitality, cultural autonomy and the wellness of language minorities. In R. Y. Bourhis (Éd.), *The Vitality of the English-Speaking Communities of Quebec: From Community Decline to Revival*. Montréal, QC: CEETUM, Université de Montréal.
- Bourque, J. (sous presse). L'utilisation de traces informatiques provoquées pour l'identification d'obstacles épistémologiques en mathématiques : Une contribution méthodologique. Dans F. Larose et A. Jaillet (dir.), *Analyse des pratiques des formateurs et des formés en contexte d'utilisation des plateformes virtuelles : méthodologie, méthodes et complémentarité des données*. Paris, France : L'Harmattan.
- Bourque, J. (2008). Sexe : in the city, mais pas à l'école ! *L'édito du mois du CRIE*, Décembre 2008. Document en ligne à l'URL www.crie.ca.

- Bourque, J., Blais, J.-G., & Larose, F. (sous presse). L'interprétation des tests d'hypothèses : p , la taille de l'effet et la puissance. *Revue des sciences de l'éducation*.
- Bourque, J., Bouchamma, Y., & Larose, F. (sous presse). Aboriginal students' achievement in science education: Impact of teaching methods. *Alberta Journal of Educational Research*, 56 (1).
- Bourque, J., & Gaudet, J. d'A. (2008). *Rapport d'évaluation du Programme d'insertion professionnelle du Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick (2007-2008)*. Fredericton, NB : Ministère de l'éducation du Nouveau-Brunswick, direction francophone.
- Bourque, J., Gaudet, J. d'A., Kamano, L., Landry, R., Boutouchent, F., & Boudreau, L. C. (2008). *Guide d'insertion professionnelle à l'usage du mentor et du mentoré*. Moncton, NB : Groupe de recherche sur l'insertion professionnelle (GRIP).
- Bourque, J., LeBlanc, S. R., Utzschneider, A., & Wright, C. (2008). *Rapport final : Efficacité du profilage en contexte de sécurité nationale*. Ottawa, ON : Commission canadienne des droits de la personne.
- Deveau, K., Allard, R., & Landry, R. (2008). Engagement identitaire francophone en milieu minoritaire. Dans J.-Y. Thériault, A. Gilbert et L. Cardinal (dir.), *L'espace Francophone en milieu minoritaire au Canada : Nouveaux enjeux, nouvelles mobilisations*, p. 73-120. Montréal : Les Éditions Fides.
- Doyon, A., Pruneau, D., & Langis, J. (sous presse). Accompagner des enseignants dans la construction de leur propre modèle d'éducation aux changements climatiques. *Compte-rendu du Colloque Former les enseignants en sciences, ACFAS*, Québec, Mai 2008.
- Forgues, É., & Landry, R. (sous presse). LIMINAIRE : La langue française en Amérique : dynamiques spatiales et identitaires. *Francophonies d'Amérique*, 26.
- Freiman, V., Kadjevich, D., Kuntz, G., Pozdnyakov, S., & Stedoy, I. (2009). Challenging mathematics beyond the classroom enhanced by technology. In E. Barbeau & P. Taylor (Eds.), *The 16th ICMI Study. New ICMI Study Series, Vol. 12. Challenging Mathematics in and beyond the classroom*. New York, NY: Springer.
- Freiman, V., & Lirette-Pitre, N. (2009). Building a virtual learning community of problem solvers: example of CASMI community. *ZDM- The International Journal in Mathematics Education*, 41 (1-2), 245-256.
- Gaudet, J. d'A., Bourque, J., Boudreau, L. C., Boutouchent, F., Kamano, L., & Landry, R. (2008). *Guide pour les directions d'école. Aide-mémoire pour faciliter l'insertion professionnelle des novices en enseignement*. Moncton, NB : Groupe de recherche sur l'insertion professionnelle (GRIP).
- Gaudet, J. D'A., & Caissie, J. (2008). Les cheffes de familles monoparentales et la réussite scolaire. *Association canadienne de l'éducation*, 48 (3), 58-60.
- Kamansi, P. C., Lessard, C., Riopel, M.-C., Blais, J.-G., Larose, F., Wright, A., & Bourque, J. (2008). *Les enseignants et les enseignantes au Canada : contexte, profil et travail. Enquêtes pancanadiennes auprès des directions et des enseignants d'écoles primaires et secondaires au Canada (2006)*. Montréal, QC : Chaire de recherche du Canada sur le personnel et les métiers de l'éducation.
- Landry, R. (sous presse). Au-delà de l'école : le projet politique de l'autonomie culturelle. *Francophonies d'Amérique*, 26.

Publications des membres

- Landry, R. (2008). Fédéralisme canadien et revitalisation ethnolangagière des communautés francophones et acadiennes. Dans L. Cardinal (dir.), *Le fédéralisme asymétrique et les minorités*, p. 323-359. Sudbury, ON : Prise de parole.
- Landry, R., Allard, R., & Deveau, K. (à paraître). Vitalité ethnolinguistique, exogamie et ambiance langagière de l'école. Dans R. Bergeron, L. Lafontaine et G. Plessis-Bélaïr (dir.), *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui*. Québec : Presses de l'Université du Québec, collection Éducation Recherche.
- Landry, R., Allard, R., & Deveau, K. (sous presse). Self-Determination and Bilingualism. *Theory and Research in Education*.
- Landry, R., Allard, R., & Deveau, K. (2008). Un modèle macroscopique du développement psycholangagier en contexte intergroupe minoritaire. *Diversité urbaine, automne 2008*, 45-68.
- Landry, R., & Deveau, K. (2008). Socialisation ethnolangagière et développement psycholangagier : une méthodologie d'enquête et de modélisation. *Séminaire international sur la méthodologie d'observation de la langue française dans le monde, Paris, du 12 au 14 juin 2008, Synthèse des ateliers et contributions écrites, Agence universitaire de la francophonie*, p. 263-277. Paris : Organisation internationale de la francophonie.
- Landry, R., Deveau, K., & Allard, R. (2008). Dominance identitaire bilingue chez les jeunes francophones en situation minoritaire. *Canadian Journal for Social Research / Revue canadienne de recherche sociale*, 1, 2-10.
- Landry, R., Deveau, K., Losier, G., & Allard, R. (sous presse). Identité ethnolinguistique, autodétermination et satisfaction de vie en contexte francophone minoritaire. *Francophonies d'Amérique*.
- Langis, M., & Pruneau, D. (2008). Students' abilities in posing an urban environmental problem. *Proceedings of the 2008 North American Association for Environmental Education Research Symposium*, Wichita, KA, octobre 2008. En ligne: naaee.org.
- Mukamurera, J., Bourque, J., & Gingras, C. (2008). Portraits et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (pp. 49-72). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Pruneau, D., Freiman, V., Barbier, P. Y., Utzschneider, A. Iancu, P., Langis, J., & Langis, M. (2008). Vers l'apprentissage de compétences environnementales souples. *Spectre*, 38 (1), 30-33.
- Pruneau, D., Khattabi, A., & Demers, M. (2008). Éduquer et communiquer en matière de changements climatiques : Défis et possibilités. *VertigO*, 8 (2), 1-9.
- Pruneau, D., Langis, M., & Therrien, J. (2008). Research for designing climate change education and communication strategies. *Proceedings of the 2008 North American Association for Environmental Education Research Symposium*, Wichita, KA, octobre 2008. En ligne: naaee.org.
- Pruneau, D., & Utzschneider, A. (2008). Students' decision-making process while involved in sustainable development projects. *Proceedings of the 2007 North American Association for Environmental Education Research Symposium*, Virginia Beach, VA, novembre 2007. En ligne: naaee.org.

- Pruneau, D., & Utzschneider, A. (2008). Students and their decisions in a sustainable neighborhood. *Proceedings of the 2007 North American Association for Environmental Education Annual Conference*. Virginia Beach, VA, novembre 2007. En ligne: naaee.org.
- Pruneau, D., Utzschneider, A., & Langis, M. (2008). The decision-making process of students involved in a sustainable residential development project. *Proceedings of the 2nd International Sustainability Conference*, Basel, Suisse, Août 2008, CD-Rom: ISBN 978-3-906129-48-8.
- Rivard, L.P., & Cormier, M. (2008). Teaching science to French-speaking students in English Canada using an instructional congruence model involving discourse-enabling strategies. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 8 (1), 23-41.
- Therrien, J., Langis, J., Pruneau, D., Iancu, P., Demers, M., & Barbier, P-Y. (2008). *L’Affaire climat. Guide pédagogique d’éducation aux changements climatiques et adaptation*. Saint-Louis du Ha-Ha, QC : ASTER.
- Vautour, C., & Pruneau, D. (2008). La résolution d’un problème environnemental par des adultes non diplômés. *Info CRDE*, 12, 26.

Projets de recherche des membres

- Allard, R., Landry, R., & Deveau, K. (2006-2008). *Les intentions de faire des études postsecondaires en français chez les élèves des communautés francophones en milieu minoritaire*. Financement : Fondation canadienne des bourses d’études du millénaire, Association des universités de la francophonie canadienne.
- Benimmas, A. (2008-2009). *Évaluation de l’atelier MyCOE sur l’intégration des géotechnologies à l’éducation de base dans les pays de l’Afrique du Nord et du Moyen-Orient*. Financement : Association of American Geographers.
- Benimmas, A. (2008-2011). *L’intégration des élèves immigrants à l’école francophone au Nouveau-Brunswick*. Financement : CRSH pour les petites universités.
- Benimmas, A. (2008-2009). *La carte dans les nouveaux manuels scolaires utilisés dans le cours de géographie de la 9^e année*. Financement : FÉSR.
- Benimmas, A., Bourque, J., Weva, K. W., Poirier, S., Prévost, N. & Boutouchent, F. (2008-2009). *La participation citoyenne des élèves immigrants et leurs parents en milieu francophone minoritaire au Nouveau-Brunswick*. Financement : Centre Métropolis Atlantique.
- Bourque, J., LeBlanc, S. R., Savoie, L., Albert, H., Morin, A., & Roy, V. (2008-2009). *Évaluation du programme de centre alternatif pour décrocheurs l’Étoile du Nord*. Financement : FÉSR, District scolaire 5.
- Bourque, J., LeBlanc, S. R., Utzschneider, U., & Wright, C. (2008). *L’efficacité du profilage en contexte de sécurité nationale*. Financement : Commission canadienne des droits de la personne.
- Bourque, J., Savoie, H., & Roy, M. (2007-2009). *Questions relatives à la prestation de services francophones à la petite enfance : un site Internet destiné aux couples exogames*. Financement : AFPNB, Ministère du développement social.
- Cormier, M. (2008-2010). *Les représentations des élèves du secondaire vivant en milieu minoritaire concernant l’usage de la langue comme outil d’apprentissage en science*. Financement : Centre canadien de recherche sur les francophonies en milieu minoritaire (CRFM); Institut français (Université de Régina).

Projets de recherche des membres

- Cormier, M., Prévost, N., & Lowe, A. (2007-2009). *Étude de l'implantation et de l'efficacité de différents modèles d'intervention en francisation*. Financement : AFPNB, Ministère du développement social.
- Cormier, M., Prévost, N., & Lowe, A. (2007-2009). *Étude de l'accueil et de l'accompagnement de parents de couples exogames dont un enfant est nouvellement inscrit en maternelle dans une école francophone*. Financement : AFPNB, Ministère du développement social.
- Deveau, K., Dallaire, C., & Landry, R. (2008-2009). *Élaboration d'un questionnaire d'enquête auprès de l'adolescence en milieu minoritaire francophone ayant comme thème central d'appropriation culturelle dans le cadre scolaire*. Financement : Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.
- Freiman, V. (2008-2009). *Les réseaux interdisciplinaires pour une meilleure éducation en mathématiques, en arts et en sciences*. Financement : CRSH, FINB.
- Freiman, V. (2008-2011). *Marathon mathématique virtuel*. Financement : CRSNG, Société mathématique du Canada.
- Freiman, V. (2008-2009). *RoboMaTIC : Utilisation de la robotique en mathématiques. Projet de collaboration avec le Centre d'Apprentissage du Haut Madawaska*. Financement : MÉNB-FIA.
- Freiman, V. (2008-2009). *Douance : Les doués enrichissent la communauté. Projet de collaboration avec l'École le Carrefour de l'Acadie*. Financement : MÉNB-FIA, FINB).
- Landry, R., Deveau, K., & Allard, R. (2008-2009). *Apprentissage et utilisation de l'anglais et du français : étude auprès des élèves du système d'éducation de langue anglaise du Québec*. Financement : ministère du Patrimoine canadien.
- Landry, R., Deveau, K., Cormier, M., & Allard, R. (2006-2008). *La pédagogie en milieu francophone minoritaire : un profil national*. Financement : CRSH.
- LeBlanc, S. R. (2009). *Suivi des diplômés, phase 3*. Financement : Services aux étudiants, Université de Moncton.
- Leis, A., Bouchard, L. et al., Landry, R. (co-chercheur indépendant) (2006-2010). *Étude des facteurs socio-environnementaux, culturels et structurels qui influent sur les disparités en matière de santé chez les francophones en situation minoritaire : création d'un réseau national*. Financement : IRSC.
- Long, D., & LeBlanc, S. R. (2008). *Évaluation de l'Initiative de perfectionnement professionnel du MÉNB*. Financement : MÉNB.
- Pruneau, D. (2008-2010). *Vers des écoles ingénieuses de développement durable*. Financement : FINB, FÉSR, CRSH.
- Pruneau, D. (2008-2009). *Accompagner des héros de l'environnement dans de nouveaux comportements*. Financement : Fonds en fiducie pour l'environnement, ÉcoAction.
- Rousseau, M., Simon, M., & Landry, R. (2007-2008). *Développement du capital humain des élèves francophones vivant en milieu minoritaire*. Financement : CRSH.

Prochaines causeries-midi du CRDE

Le lundi 16 mars

12h00 à 13h00, Local B225 MJDV

Les Écoles Communautaires de Base (ECB) au Sénégal

par Salif Baldé

Description de la causerie :

Au Sénégal, les écoles communautaires de base (ECB) prennent en charge les enfants âgés de 9 à 14 ans, non scolarisés ou déscolarisés très tôt, en leur donnant accès à un cycle complet d'éducation de base à dominante pratique et pré-professionnalisante en langues nationales et en français d'une durée de quatre ans.

Trois profils de sortie possibles s'offrent aux élèves des ECB : l'accès au formel par les passerelles aménagées à cet effet, l'insertion directe dans la communauté et l'accès à des structures de formation professionnelle.

Le jeudi 2 avril 2009

12h00 à 13h00 Local B225 MJDV

La carte entre la pratique enseignante et l'apprentissage de l'élève en milieu francophone minoritaire

par Aïcha Benimmas

Description de la causerie :

Il est admis que le décodage du message cartographique réfère à une habileté nécessaire pour la pratique d'une citoyenneté moderne basée sur l'autonomie de l'individu. Si l'école est le lieu traditionnel pour assurer l'apprentissage de cette habileté, les chercheurs s'accordent sur le fait que le potentiel cognitif de la carte géographique reste négligé. L'accent est plutôt mis sur la localisation que sur l'analyse et l'interprétation, opérations intellectuelles importantes pour développer le raisonnement géographique. Le but de cette recherche est de faire état du statut de la carte géographique au primaire et au secondaire en milieu francophone minoritaire. Plus particulièrement, il s'agit 1) d'identifier les représentations des enseignants de géographie au secondaire et des sciences humaines au primaire de ce qu'est la carte, 2) d'identifier l'utilisation didactique de la carte en classe et de 3) mesurer les habiletés cartographiques chez les élèves de la neuvième année du secondaire. Le cadre de référence, la méthode de recherche, les résultats ainsi que des recommandations seront présentés lors de cette communication.

CENTRE DE RECHERCHE ET DE DÉVELOPPEMENT EN ÉDUCATION



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

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

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

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

L'équipe du CRDE :

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

Donald Long (Donald.Long@umoncton.ca), chercheur

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

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

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

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

