



Numéro 27
Septembre 2024

Centre de recherche
et de développement en éducation

« Avant d'intervenir, avant de changer les choses, il faut les comprendre, et c'est là le premier rôle de la recherche en éducation. »

Audrey Dupuis, CRDE
Page 5

La pédagogie en mouvement : une approche novatrice permettant de remédier aux problèmes de sédentarité et d'inactivité physique des enfants et des jeunes d'âge scolaire
Jacob Méthot, Manon LeBlanc et Roger G. LeBlanc, Université de Moncton
Page 8

La communauté acadienne et francophone du Nouveau-Brunswick est solidaire de son système d'éducation. Est-ce réciproque?
Gilberte Godin, membre du CRDE
Page 41

Dans ce numéro

- 1 Des nouvelles du CRDE
- 4 Éditorial
- 8 Recherches en éducation
- 41 Réflexions en éducation
- 55 Projets de recherche des membres
- 56 Publications des membres
- 66 Causeries-midi du CRDE
- 67 Ateliers du CRDE

Les enjeux du développement de la pensée algébrique au primaire : relation entre l'arithmétique et l'algèbre dans les programmes d'études au N.-B.
Edward Bankoussou-Mabiala et Viktor Freiman, Université de Moncton
Page 29

Recrutement des candidats à l'emploi dans les pays en développement : qui, quoi et comment?
Michel Osako Omalosanga, membre du CRDE
Page 47

DES NOUVELLES DU CRDE

Alexandra Côté

Adjointe de recherche, CRDE

Le personnel du CRDE

1

Le Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE) a connu quelques changements au sein de son équipe durant la dernière année.

L'hiver 2024 a été marqué par le départ de Gabrielle Bourque à titre d'adjointe de recherche par intérim et, par le fait même, du retour de Alexandra Côté à la suite de son congé de maternité. Toute l'équipe tient à remercier Gabrielle pour son travail lors de l'année 2023. Le CRDE désire aussi remercier sincèrement Josée Nadeau pour son immense contribution au centre lors de son mandat à la barre de la direction scientifique. Toute l'équipe lui souhaite une belle retraite. Nous tenons à remercier également Samuel Gagnon pour son travail remarquable durant les cinq dernières années au CRDE. Nous lui souhaitons beaucoup de succès dans son nouvel emploi en tant qu'enseignant à l'école Mathieu-Martin. Nous désirons aussi remercier Riham Alkhalaf pour son travail en tant qu'assistante de recherche lors de l'été 2024.

Enfin, c'est avec un immense plaisir que le CRDE a accueilli Audrey Dupuis à titre de directrice scientifique ainsi que Jean-Sébastien Landry à titre d'agent de recherche. Bienvenue dans l'équipe du CRDE !

Le Comité de gestion du CRDE

En 2024-2025, le Comité de gestion du CRDE se compose de :

- **Joannie LeBlanc**, directrice générale du CRDE;
- **Audrey Dupuis**, directrice scientifique du CRDE;
- **Mathieu Lang**, doyen de la Faculté des sciences de l'éducation;
- **Lamine Kamano**, représentant des membres du corps professoral du Département d'enseignement au primaire et de psychopédagogie;
- **Nicole T. Lirette-Pitre**, représentante des membres du corps professoral du Département d'enseignement au secondaire et des ressources humaines;
- **Vacant**, représentant-e des membres du corps professoral en éducation du campus de Shippagan;
- **Marc Basque**, représentant des membres du corps professoral en éducation du campus d'Edmundston;
- **Mireille Bertin-Post**, représentante des personnes étudiantes inscrites aux cycles supérieurs à la Faculté des sciences de l'éducation;

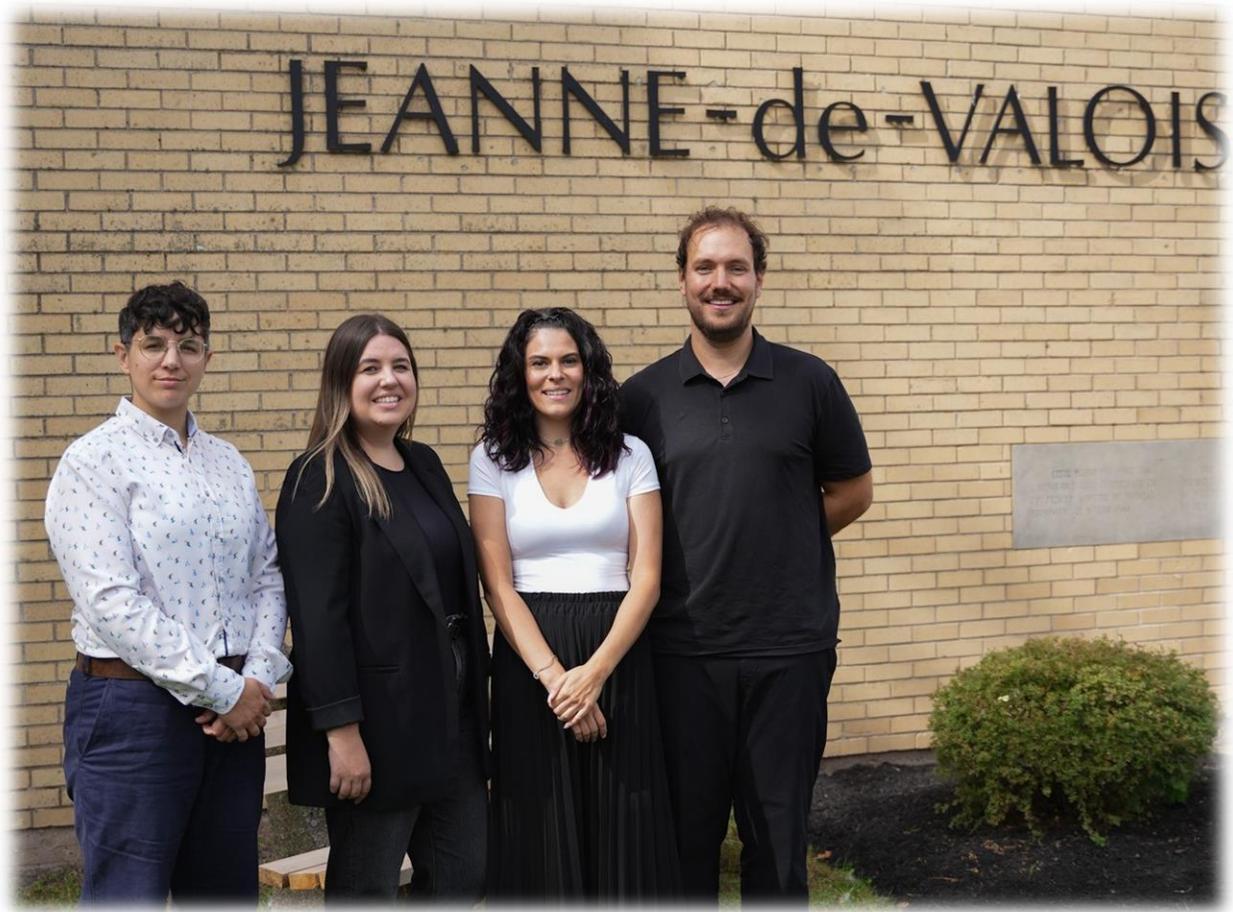
- **Natalie Carrier**, doyenne de la Faculté des sciences de la santé et des services communautaires;
- **Lynn Marotte**, représentante du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance et bailleur de fonds.

Doctorat en éducation, Université de Moncton (campus de Moncton)

Le CRDE souhaite féliciter **Marie-Hélène Marquis** pour l'obtention de son doctorat en éducation de l'Université de Moncton. Que ta carrière soit remplie de succès et de belles réalisations scientifiques.

L'ÉQUIPE DU CRDE

3



De gauche à droite : Joannie LeBlanc (directrice générale), Audrey Dupuis (directrice scientifique), Alexandra Côté (adjointe de recherche), Jean-Sébastien Landry (agent de recherche).

ÉDITORIAL

Audrey Dupuis, Ph. D.
Directrice scientifique, CRDE

4

Un rappel de l'importance de la recherche en éducation

L'importance de l'éducation

Pour introduire sa page sur l'éducation, l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO] (2024) nous rappelle que « l'éducation transforme la vie ». De fait, l'éducation représente un outil de développement social exceptionnel, qui est – ou devrait être – à la base de toute société (Organisation des Nations unies [ONU], 2024). L'UNESCO rappelle notamment l'importance de protéger le droit à l'éducation, de l'apprentissage tout au long de la vie et de l'éducation pour la paix, la planète et le bien-être. En dépit de ces objectifs, des millions d'enfants n'ont pas accès à l'école et l'éducation est sous-financée dans de nombreux pays (UNESCO, 2024).

Pour mon tout premier Info-CRDE à titre de directrice scientifique, je me suis longtemps demandé ce que j'avais à dire dans l'éditorial. J'ai donc décidé de revenir à la base et de réfléchir à l'écrit aux raisons pour lesquelles la recherche en éducation est aussi importante, particulièrement dans le contexte social actuel. Sans avoir l'ambition d'être exhaustif, cet éditorial se veut un rappel des grands apports possibles de la recherche dans le domaine large de l'éducation.

L'importance de la recherche en éducation

Mieux comprendre

Dans un premier temps, la recherche nous permet de poser un regard éclairé sur l'éducation; ses forces et ses défis. Comment comprendre ce qui se passe dans nos écoles, avec nos élèves, nos personnes enseignantes ou toute autre personne évoluant dans ce milieu si on ne mène pas des recherches de qualité? Les différents domaines de recherche en éducation touchent autant la didactique que la gestion de classe, les processus d'apprentissage, la santé physique et mentale en milieu éducatif, l'inclusion, l'orientation scolaire et professionnelle, l'administration scolaire – et j'en passe. Les recherches menées, autant dans une perspective quantitative que qualitative, apportent des pistes de réponses aux divers enjeux qui se présentent en éducation.

De Ketele (2020) nous rappelle que la recherche en éducation vise à produire des connaissances, établir des relations entre celles-ci et suggérer une compréhension du phénomène étudié. C'est cette compréhension approfondie qui permet à la personne – chercheuse ou non – de regarder la réalité de façon plus objective et critique, en allant au-delà des préjugés et stéréotypes. Avant d'intervenir, avant de changer les choses, il faut les comprendre, et c'est là le premier rôle de la recherche en éducation.

Éclairer les décisions et les politiques

Après tout, pourquoi faire de la recherche si ce n'est pas pour apporter de nouvelles idées pour faire face aux enjeux rencontrés? Le milieu de l'éducation, au Nouveau-Brunswick et ailleurs, est confronté à des défis complexes que la recherche peut aider à éclairer. De fait, la recherche, par les connaissances qu'elle produit, peut orienter les politiques publiques dans le domaine de l'éducation (Pellegrini et Vivanet, 2021). Elle peut aussi avoir un impact sur nos universités et programmes de formation, en influençant la façon dont nous formons les futures personnes enseignantes et les autres membres du personnel scolaire qui iront travailler dans nos écoles (Sayac, 2019).

En cette ère où les enjeux de santé mentale sont en augmentation chez les élèves (Conseil de la santé du Nouveau-Brunswick, 2024) et les personnes enseignantes (Réseau EdCan, 2024), le décrochage enseignant demeure élevé (Kamanzi et al., 2015) et divers défis émergent, il semble plus nécessaire que jamais de mener des recherches, mais également de s'assurer de la diffuser le plus largement possible pour que les personnes en charge y aient accès – et la considèrent.

Changer les choses

Et donc, ultimement, la recherche en éducation vise à changer les choses. En cohérence avec les énoncés mis de l'avant par l'ONU et l'UNESCO, je crois fondamentalement que tout changement social passe par l'éducation. Nous avons la tâche de former le personnel éducatif de demain, qui accompagnera les prochaines générations. La recherche en éducation représente un outil précieux dans l'accomplissement de cette tâche, comme le soulignent de nombreuses personnes autrices (p.ex. Savoie-Zajc, 2021; Stetsenko, 2017).

Le fait d'acquérir de nouvelles connaissances, puis de les partager pour éclairer les décisions et les politiques me semble un levier exceptionnel pour faire changer les choses, autant pour les élèves que les membres du personnel et éventuellement, la société au sens large. C'est pourquoi les personnes chercheuses occupent un rôle aussi important, étant à la base de cet important travail de recherche.

Le rôle de la personne chercheuse

En dépit – ou en raison – de son rôle central, le rôle de la personne chercheuse en éducation implique plusieurs défis. De Ketele (2020) en nomme plusieurs, incluant notamment le manque de collaboration entre les personnes chercheuses, l'intérêt limité de la classe politique pour les avancées de la recherche, le financement limité, l'impossibilité d'aborder certains sujets selon les régions du monde, la réticence des milieux éducatifs à considérer la recherche, etc. Que faire-alors?

6

Bien qu'il ne soit malheureusement pas possible d'agir sur tous ces défis, certains sont à la portée des personnes chercheuses. Les milieux éducatifs trouvent la recherche trop théorique ou complexe? Il n'en tient qu'à nous de mettre la collaboration avec les milieux de pratique à l'avant-plan, par exemple en ouvrant un dialogue avec ceux-ci pour présenter nos recherches comme des hypothèses de travail, plutôt que comme des solutions à implanter de manière rigide (Saussez et Lessard, 2016). Il n'en tient également qu'à nous d'encourager les collaborations entre personnes chercheuses, afin de s'assurer de mener les recherches les plus riches possibles.

Au bout du compte, en tant que personne chercheuse en éducation, il importe de se demander pourquoi nous faisons de la recherche et pour qui. À mon sens, cela doit être pour favoriser le bien-être et l'atteinte du plein potentiel de tous les élèves et des membres du personnel du système éducatif. À terme, c'est l'éducation qui permettra un jour de transformer la société et ça commence avec nous.

Références

- Conseil de la santé du Nouveau-Brunswick (2024). *2023-2024 Sondage sur le mieux-être et le milieu d'apprentissage des élèves du Nouveau-Brunswick*. <https://csnb.ca/sondages/2023-2024-sondage-sur-le-mieux-etre-et-le-milieu-dapprentissage-des-eleves-du-nouveau>
- De Ketele, J.-M. (2020). À quoi servent les recherches en éducation ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 85, 51-64.
- Kamanzi, P. C., Tardif, M. et Lessard, C. (2015). Les enseignants canadiens à risque de décrochage : portrait général et comparaison entre les régions. *Mesure et évaluation en éducation*, 38(1), 57-88. <https://doi.org/10.7202/1036551ar>
- ONU (2024). *Éducation pour tous*. <https://www.un.org/fr/impact-universitaire/education-pour-tous>
- Pellegrini, M. et Vivanet, G. (2021). Evidence-Based Policies in Education: Initiatives and Challenges in Europe. *ECNU Review of Education*, 4(1), 25-45.
- Réseau EdCan (2024). Enquête 2024 sur le bien-être au travail des niveaux primaire et secondaire. <https://static1.squarespace.com/static/60f9d41d6893b74789b6752d/t/66200f88e4f7e2388dcb34a9/1713377161665/2024+Rapport+d%27enque%CC%82te+sur+le+bien-e%CC%82tre+au+travail.pdf>

- Saussez, F. et Lessard, C. (2016, 22 décembre). Les « données probantes », un nouveau dogme? *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/487597/les-donnees-probantes-un-nouveau-dogme>
- Savoie-Zajc, L. (2021). Préface. Dans L. Bergeron et N. Rousseau (dir.), *La recherche-développement en contextes éducatifs* (p. vii-ix). Presses de l'Université du Québec.
- Sayac, N. (2019). Mieux former à et par la recherche : retour d'enquête sur un dispositif expérimental en master MEED 1^{er} degré. *Le français aujourd'hui*, 204(1), 97-110.
- Stetsenko, A. (2017). *The Transformative Mind. Expanding Vigotsky's Approach to Development and Education*. Cambridge University Press.
- UNESCO (2024). *L'éducation transforme la vie*. <https://www.unesco.org/fr/education>

RECHERCHES EN ÉDUCATION

La pédagogie en mouvement : une approche novatrice permettant de remédier aux problèmes de sédentarité et d'inactivité physique des enfants et des jeunes d'âge scolaire

8

Jacob Méthot, étudiant à la maîtrise en éducation à l'Université de Moncton

Manon LeBlanc, Ph. D.
Professeure à l'Université de Moncton

Roger G. LeBlanc, Ph. D.
Professeur à l'Université de Moncton

1. Introduction

Dans une société en plein développement, l'inactivité physique et la sédentarité demeurent des défis de grande taille chez la population d'âge scolaire (Burns et al., 2015; Grieco et al., 2016; Martin et Murtagh, 2015; Société canadienne de physiologie de l'exercice, 2019). À titre d'exemple, seulement un jeune sur 14 répond aux recommandations de la Société canadienne de physiologie de l'exercice (2019) d'effectuer un minimum de 60 minutes d'activité physique (AP) au moins six jours par semaine. L'école contribue aux problèmes d'inactivité physique et de sédentarité des jeunes, ces derniers passant 92 % de leurs journées scolaires de façon sédentaire (Burns et al., 2015), et effectuant moins de 5 % de leur AP quotidienne en salle de classe, bien qu'ils y passent une grande partie de la journée (Goh et al., 2014). Sachant que l'inactivité physique et la sédentarité engendrent des retombées économiques importantes sur le système de santé (Agence QMI, 2022), et que le niveau d'AP diminue de l'enfance à l'adolescence (Grieco et al., 2016), ne serait-il pas essentiel d'intervenir auprès de la population dès un jeune âge? Justement, la World Health Organization (2010) reconnaît l'implémentation d'interventions en AP comme une stratégie essentielle afin de remédier aux taux alarmants d'inactivité physique des enfants. La pédagogie en mouvement (PEM), une méthode d'enseignement contemporaine qui est « active et participative [et] qui utilise l'AP comme outil » (Génération Paris 2024, 2022, p. 2), pourrait s'avérer une solution efficace permettant de traiter ce problème dans nos écoles. D'ailleurs, ce texte correspond à une recension des écrits résumée qui sert de première étape dans un projet de thèse documentant l'expérience de personnes enseignantes d'une école néo-brunswickoise avec la PEM. Celui-ci présentera d'abord les éléments

clés à définir par rapport à cette pédagogie novatrice, avant d'expliquer ce qu'elle peut ressembler et l'importance de l'utiliser. Ensuite seront présentés les avantages et les barrières de la PEM, avant de traiter l'inclusion de la PEM dans la formation initiale.

2. Concepts clés à définir

2.1. Activité physique

L'AP représente un élément fondamental de la PEM et comprend « tout mouvement corporel produit par les muscles squelettiques qui requiert une dépense d'énergie » (Organisation mondiale de la santé, 2022, p. 2). Celle-ci nécessite une source de motivation intrinsèque et peut être pratiquée en dehors de l'école.

2.2. Éducation physique

L'inclusion de l'AP en milieu scolaire a grandement évolué au fil des siècles. Au 19^e siècle, c'est pour des raisons militaires qu'elle fut intégrée à l'école, donnant naissance aux cours d'éducation physique (ÉP) (Spivak, 1977). Autrefois militaire, l'ÉP est aujourd'hui bien plus humaniste et participative, étant « d'abord éducative et [visant] le développement global de l'élève » (Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 2010, p. 24). Le *Curriculum Framework for Physical Education* voit l'ÉP comme étant une matière scolaire « qui donne aux élèves l'occasion d'apprendre et de faire des activités physiques à la fois globales, intrinsèquement profitables et personnellement significatives dans le contexte de leur cadre social et environnemental » (cité dans Gouvernement de Terre-Neuve et Labrador, 2005, p. 1).

2.3. Pédagogie en mouvement

Dans les années 1960, Le Boulch, un docteur en médecine qui centre ses recherches sur « une pédagogie du mouvement [considérée] comme moyen fondamental d'éducation » (Hosotte, 1968, p. 80), trouve que l'ÉP est trop « considérée comme une "fin en soi" » (Hosotte, 1968, p. 80), au lieu d'être, comme elle le devrait, « un moyen, parmi d'autres, pour faire acquérir à l'enfant les savoir-faire fondamentaux que sont l'écriture, la lecture, l'orthographe » (Hosotte, 1968, p. 80). En PEM, l'élève apprend par l'expérience, donnant ainsi une signification à ses apprentissages (Boutet, 2016; Hosotte, 1968). Toutefois, contrairement à l'ÉP, la PEM, pouvant être implémentée en salle de classe, met l'accent sur la matière et ne fait qu'utiliser le mouvement comme moyen à l'apprentissage.

3. À quoi la PEM peut-elle ressembler?

Or, la PEM peut être intégrée à la pratique des personnes enseignantes de plusieurs façons. D'une part, on peut infuser le mouvement dans l'enseignement de toutes les

disciplines scolaires dans un gymnase (Doiron, 2019; Michael et al., 2019), mais il est souvent difficile d'y avoir accès, en raison de son utilisation fréquente pour les cours d'ÉP (Quarmby et al., 2019). Cependant, il existe d'autres façons dont la personne enseignante peut intégrer la PEM à sa pratique, par exemple les leçons actives et les pauses actives avec ou sans contenu pédagogique (Goh et al., 2017; Mazzoli et al., 2021; Watson et al., 2017). Il est à noter que la PEM peut être intégrée tant à l'intérieur (Burns et al., 2015; Doiron, 2019; Donnelly et Lambourne, 2011; Goh et al., 2017; Grieco et al., 2016; Jiménez-Parra et Valero-Valenzuela, 2023; Kibbe et al., 2011; Mahar et al., 2006; Martin et Murtagh, 2015; Mazzoli et al., 2021; Michael et al., 2019; Szabo-Reed et al., 2020; Watson et al., 2017) qu'à l'extérieur (Debski et Gouel, 2023; Kuo et al., 2019).

4. Pourquoi est-il important d'utiliser la PEM?

Par ailleurs, la PEM comprend une multitude de bienfaits. En premier lieu, elle a divers avantages sur la santé physique des élèves (Janssen et LeBlanc, 2010), permettant d'augmenter leurs niveaux d'AP (Donnelly et al., 2009; Donnelly et Lambourne, 2011; Goh et al., 2013, 2014, 2017; Grieco et al., 2016; Jiménez-Parra et Valero-Valenzuela, 2023; Kibbe et al., 2011; Mahar et al., 2006; Mazzoli et al., 2021; World Health Organization, 2010), d'augmenter le montant de pas effectués à l'école (Michael et al., 2019), en plus d'entraîner une diminution des taux de sédentarité (Jiménez-Parra et Valero-Valenzuela, 2023; Mazzoli et al., 2021) et de l'indice de masse corporelle des élèves (Donnelly et al., 2009).

Également, la PEM engendre une panoplie d'avantages sur la cognition des élèves, plus précisément, sur le niveau de motivation intrinsèque et d'effort des élèves (Donnelly et al., 2009; Goh et al., 2017; Vazou et al., 2012), la perception de leur compétence (Vazou et al., 2012), la concentration et le temps passé à la tâche (Bartholomew et al., 2018; Donnelly et Lambourne, 2011; Goh et al., 2017; Kibbe et al., 2011; Mahar, 2011; Mavilidi et al., 2020; Watson et al., 2017, 2019), ainsi que sur les apprentissages et la mémoire de travail (Haverkamp et al., 2020).

De plus, la PEM a des effets positifs sur la réussite scolaire (Haverkamp et al., 2020), et ce peu importe si la PEM inclut de la matière ou non (Mavilidi et al., 2020). À cet effet, elle permet d'améliorer les résultats en mathématiques (Donnelly et al., 2009; Fedewa et Ahn, 2011; Goh et al., 2017; Haapala et al., 2017; Kibbe et al., 2011; Mavilidi et al., 2020; Zhang et al., 2023), en lecture (Donnelly et al., 2009; Fedewa et Ahn, 2011; Goh et al., 2017; Haapala et al., 2017; Haapala, Poikkeus, Kukkonen-Harjula et al., 2014; Haapala, Poikkeus, Tompuri et al., 2014; Kibbe et al., 2011), ainsi qu'en écriture (Donnelly et al., 2009; Kibbe et al., 2011). En plus de répondre aux préférences des élèves par rapport aux divers styles d'apprentissage (Kibbe et al., 2011), la PEM, en augmentant le niveau d'AP des élèves, entraîne chez ces derniers une hausse du niveau d'éveil et de l'estime de soi, en plus

d'une baisse des niveaux de fatigue et d'ennui, ce qui contribue aux bienfaits cognitifs et scolaires de la PEM (Fedewa et Ahn, 2011).

Enfin, la PEM a des retombées positives sur les comportements des élèves, en réduisant la fréquence des comportements perturbateurs (Doiron, 2019; Gapin et al., 2011), et en facilitant la gestion de classe et la discipline (Donnelly et Lambourne, 2011; Yulianti et al., 2019). Dans une optique similaire, la PEM a des conséquences positives sur les symptômes du trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité, comme l'hyperactivité, l'impulsivité, l'inattention (Ganjeh et al., 2021; Gapin et al., 2011; Rommel et al., 2015) et le contrôle inhibitoire (Tsai et al., 2017), et ce à la fois chez les enfants et les adolescents (Ganjeh et al., 2021). D'ailleurs, il est à noter que même une pause active de 10 minutes permet d'augmenter le niveau d'AP des élèves de 13 % (Goh et al., 2013, 2017; Kibbe et al., 2011), ainsi que le temps passé à la tâche de 20,5 % (Bartholomew et al., 2018; Goh et al., 2017; Kibbe et al., 2011; Watson et al., 2017, 2019).

5. Barrières à l'intégration efficace de la PEM

Cependant, plusieurs barrières peuvent empiéter l'intégration efficace de la PEM. D'une part, les attitudes et perceptions des personnes enseignantes par rapport à l'ÉP, l'AP et le mouvement en salle de classe¹ peuvent avoir un effet négatif sur cette dernière (Gomes et al., 2023; Michael et al., 2019; Quarmby et al., 2019; Routen et al., 2018). Similairement, leur manque de confiance et de compétence peut nuire à l'intégration efficace de la PEM (Quarmby et al., 2019; Routen et al., 2018). Or, le manque de temps, souvent causé par la priorisation des disciplines académiques (Goh et al., 2013), représente une autre barrière à l'implémentation optimale de la PEM (Goh et al., 2013, 2017; Grieco et al., 2016; Martin et Murtagh, 2015; Michael et al., 2019; Quarmby et al., 2019; Routen et al., 2018). Également, le manque d'espace est un défi fréquent en PEM (Goh et al., 2013, 2017; Martin et Murtagh, 2015; Michael et al., 2019; Quarmby et al., 2019; Routen et al., 2018). Ce dernier est souvent relié au risque de manque de sécurité qu'il pose dans des petits espaces contenant des obstacles, comme dans des salles de classe (Goh et al., 2013; Quarmby et al., 2019; Routen et al., 2018). Enfin, les caractéristiques des élèves, dont leur réticence face à la PEM (Goh et al., 2017; Routen et al., 2018), leurs comportements (Quarmby et al., 2019), leur capacité à apprendre en bougeant (Goh et al., 2017) et les besoins particuliers de certains élèves (Quarmby et al., 2019), peuvent rendre difficile l'intégration de la PEM.

¹ Ici, l'expression « mouvement en salle de classe » est utilisée comme un synonyme pour la PEM, qui est moins répandue dans la littérature.

6. L'inclusion de la PEM dans la formation initiale?

Le manque de connaissances affectant négativement les niveaux de confiance et de compétence des personnes enseignantes dans l'intégration efficace de la PEM (Quarmby et al., 2019), ne serait-il pas idéal de leur offrir des formations (Routen et al., 2018)? Justement, c'est ce qu'a fait Roger LeBlanc, professeur agrégé à l'École de kinésiologie et de loisir de l'Université de Moncton, dans le cadre d'un cours d'éducation physique de quatrième année, à la session d'automne 2023. En permettant aux personnes étudiantes inscrites au cours EPED 4103 Pédagogie des habiletés psychomotrices de vivre et d'enseigner la PEM, il pourrait atténuer une grande barrière dans l'intégration efficace de la PEM. Afin de réellement favoriser l'adoption de cette approche en milieu scolaire, ne devrions-nous pas former les personnes étudiantes en éducation à utiliser cette pédagogie novatrice qu'est la PEM, considérant que ces dernières ont possiblement moins d'expérience en éducation par le mouvement? En effet, Kibbe et al. (2011) voient l'inclusion et la promotion de la santé et l'intégration de l'AP dans la formation postsecondaire des personnes enseignantes comme une stratégie clé afin d'améliorer leur sentiment d'auto-efficacité dans l'adoption de la PEM, et donc de favoriser sa présence en milieu scolaire.

12

7. Conclusion

En somme, la pédagogie en mouvement, combinant mouvement et apprentissages de disciplines scolaires, est une pédagogie innovante qui permet de contrer efficacement les taux inquiétants d'inactivité physique et de sédentarité des jeunes. Pouvant être intégrée au gymnase, en salle de classe et dehors, sous forme de leçons actives ou de pauses actives avec ou sans contenu pédagogique, elle a une panoplie de retombées positives. Toutefois, il faut tenir compte des barrières à son intégration efficace, en adoptant une approche scolaire élargie (Routen et al., 2018), en offrant aux personnes enseignantes et étudiantes en éducation une formation continue en PEM (Goh et al., 2017; Kibbe et al., 2011; Michael et al., 2019), et en encourageant la collaboration entre personnes enseignantes (Goh et al., 2017). Peu importe, nous avons hâte de voir si les résultats du projet de thèse qui documentera l'expérience de personnes enseignantes d'une école néo-brunswickoise avec la PEM reflèteront ceux de ce texte.

Références

- Agence QMI. (2022, 21 octobre). L'inactivité physique coûte au Canada 575 millions \$ par an, selon l'OMS. *Le Journal de Montréal*. <https://www.journaldemontreal.com/2022/10/21/linactivite-physique-coute-au-canada-575-millions--par-an-selon-loms>
- Bartholomew, J. B., Golaszewski, N. M., Jowers, E., Korinek, E., Roberts, G., Fall, A. et Vaughn, S. (2018). Active learning improves on-task behaviors in 4th grade children. *Preventive Medicine*, 111, 49-54. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2018.02.023>
- Boutet, M. (2016). Expérience et projet: la pensée de Dewey traduite en action pédagogique. *Phronesis*, 5(2), 23-34. <https://doi.org/10.7202/1038137ar>
- Burns, R. D., Brusseau, T. A., Fang, Y., Myrer, R. S., Fu, Y. et Hannon, J. C. (2015). Predictors and grade level trends of school day physical activity achievement in low-income children from the U.S. *Preventive Medicine Reports*, 2, 868-873. <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2015.10.002>
- Debski, N. et Gouel, Y. (2023). *Je marche, donc j'apprends. Oser la pédagogie du mouvement hors les murs*. Université d'Angers. <https://univ-angers.hal.science/hal-04069345>
- Doiron, J.-M. (2019, 2 avril). Apprendre le français et les maths en bougeant! *Acadie Nouvelle*. <https://www.acadienouvelle.com/actualites/2019/04/02/apprendre-grace-au-jeu-a-lecole/>
- Donnelly, J. E., Greene, J. L., Gibson, C. A., Smith, B. K., Washburn, R. A., Sullivan, D. K., DuBose, K., Mayo, M. S., Schmelzle, K. H., Ryan, J. J., Jacobsen, D. J. et Williams, S. L. (2009). Physical Activity Across the Curriculum (PAAC): A randomized controlled trial to promote physical activity and diminish overweight and obesity in elementary school children. *Preventive medicine*, 49(4), 336-341. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2009.07.022>
- Donnelly, J. E. et Lambourne, K. (2011). Classroom-based physical activity, cognition, and academic achievement. *Preventive Medicine*, 52 Suppl 1, S36-42. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2011.01.021>
- Fedewa, A. L. et Ahn, S. (2011). The effects of physical activity and physical fitness on children's achievement and cognitive outcomes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(3), 521-535. <https://doi.org/10.1080/02701367.2011.10599785>
- Ganjeh, P., Meyer, T., Hagmayer, Y., Kuhnert, R., Ravens-Sieberer, U., von Steinbuechel, N., Rothenberger, A. et Becker, A. (2021). Physical activity improves mental health in children and adolescents irrespective of the diagnosis of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD)—A multi-Wave Analysis Using Data from the KiGGS Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(5), Article 5. <https://doi.org/10.3390/ijerph18052207>
- Gapin, J. I., Labban, J. D. et Etnier, J. L. (2011). The effects of physical activity on attention deficit hyperactivity disorder symptoms: The evidence. *Preventive Medicine*, 52, S70-S74. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2011.01.022>
- Génération Paris 2024. (2022). *Pédagogie en mouvement*. Génération 2024. <http://generation.paris2024.org/ressources/pedagogie-en-mouvement>
- Goh, T. L., Hannon, J. C., Newton, M., Webster, C., Podlog, L. et Pillow, W. (2013). "I'll Squeeze It In": Transforming preservice classroom teachers' perceptions toward movement integration in schools. *Action in Teacher Education*, 35(4), 286-300. <https://doi.org/10.1080/01626620.2013.827600>

- Goh, T. L., Hannon, J. C., Webster, C. A. et Podlog, L. (2017). Classroom teachers' experiences implementing a movement integration program: Barriers, facilitators, and continuance. *Teaching and Teacher Education*, 66, 88-95. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.003>
- Goh, T. L., Hannon, J., Webster, C. A., Podlog, L. W., Brusseau, T. et Newton, M. (2014). Effects of a classroom-based physical activity program on children's physical activity levels. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(4), 558-572. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2014-0068>
- Gomes, L., Martins, J., Ramos, M. et Carreiro da Costa, F. (2023). The impact of non-physical education teachers' perceptions on the promotion of active and healthy lifestyles: A cross-sectional qualitative study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(3), 2026. <https://doi.org/10.3390/ijerph20032026>
- Gouvernement de Terre-Neuve et Labrador. (2005). *Éducation physique 7^e, 8^e, 9^e année—Programme d'études*. https://www.gov.nl.ca/education/files/Education_physique_7e_8e_9e_annee_Programme_detudes_2005.pdf
- Grieco, L. A., Jowers, E. M., Errisuriz, V. L. et Bartholomew, J. B. (2016). Physically active vs sedentary academic lessons: A dose response study for elementary student time on task. *Preventive medicine*, 89, 98-103. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2016.05.021>
- Haapala, E. A., Poikkeus, A.-M., Kukkonen-Harjula, K., Tompuri, T., Lintu, N., Väistö, J., Leppänen, P. H. T., Laaksonen, D. E., Lindi, V. et Lakka, T. A. (2014). Associations of physical activity and sedentary behavior with academic skills—A follow-up study among primary school children. *PloS One*, 9(9), e107031. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0107031>
- Haapala, E. A., Poikkeus, A.-M., Tompuri, T., Kukkonen-Harjula, K., Leppänen, P. H. T., Lindi, V. et Lakka, T. A. (2014). Associations of motor and cardiovascular performance with academic skills in children. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 46(5), 1016-1024. <https://doi.org/10.1249/MSS.000000000000186>
- Haapala, E. A., Väistö, J., Lintu, N., Westgate, K., Ekelund, U., Poikkeus, A.-M., Brage, S. et Lakka, T. A. (2017). Physical activity and sedentary time in relation to academic achievement in children. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 20(6), 583-589. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2016.11.003>
- Haverkamp, B. F., Wiersma, R., Vertessen, K., van Ewijk, H., Oosterlaan, J. et Hartman, E. (2020). Effects of physical activity interventions on cognitive outcomes and academic performance in adolescents and young adults: A meta-analysis. *Journal of Sports Sciences*, 38(23), 2637-2660. <https://doi.org/10.1080/02640414.2020.1794763>
- Hosotte, A. (1968). Le Boulch (Jean). —L'éducation par le mouvement. La psychocinétique à l'âge scolaire. *Revue française*, 2, 79-81.
- Janssen, I. et LeBlanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7, 40. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-7-40>
- Jiménez-Parra, J. F. et Valero-Valenzuela, A. (2023). Impact of an interdisciplinary educational programme on students' physical activity and fitness. *Healthcare*, 11(9), 1256. <https://doi.org/10.3390/healthcare11091256>

- Kibbe, D. L., Hackett, J., Hurley, M., McFarland, A., Schubert, K. G., Schultz, A. et Harris, S. (2011). Ten years of TAKE 10!(@): Integrating physical activity with academic concepts in elementary school classrooms. *Preventive Medicine*, 52 Suppl 1, S43-50. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2011.01.025>
- Kuo, M., Barnes, M. et Jordan, C. (2019). Do experiences with nature promote learning? Converging evidence of a cause-and-effect relationship. *Frontiers in Psychology*, 10, 305. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00305>
- Mahar, M. T. (2011). Impact of short bouts of physical activity on attention-to-task in elementary school children. *Preventive Medicine*, 52, S60-S64. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2011.01.026>
- Mahar, M. T., Murphy, S. K., Rowe, D. A., Golden, J., Shields, A. T. et Raedeke, T. D. (2006). Effects of a classroom-based program on physical activity and on-task behavior. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 38(12), 2086-2094. <https://doi.org/10.1249/01.mss.0000235359.16685.a3>
- Martin, R. et Murtagh, E. M. (2015). An intervention to improve the physical activity levels of children: Design and rationale of the 'Active Classrooms' cluster randomised controlled trial. *Contemporary Clinical Trials*, 41, 180-191. <https://doi.org/10.1016/j.cct.2015.01.019>
- Mavilidi, M. F., Drew, R., Morgan, P. J., Lubans, D. R., Schmidt, M. et Nick, R. (2020). Effects of different types of classroom physical activity breaks on children's on-task behaviour, academic achievement and cognition. *Acta Paediatrica*, 109(1), 158-165.
- Mazzoli, E., Salmon, J., Teo, W.-P., Pesce, C., He, J., Ben-Soussan, T. D. et Barnett, L. M. (2021). Breaking up classroom sitting time with cognitively engaging physical activity: Behavioural and brain responses. *PLoS ONE*, 16(7), e0253733. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0253733>
- Michael, R. D., Webster, C. A., Egan, C. A., Nilges, L., Brian, A., Johnson, R. et Carson, R. L. (2019). Facilitators and barriers to movement integration in elementary classrooms: A systematic review. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 90(2), 151-162. <https://doi.org/10.1080/02701367.2019.1571675>
- Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick. (2010). *Programme d'études : Éducation physique M-8*. Direction des services pédagogiques.
- Organisation mondiale de la Santé. (2022). *Activité physique*. Organisation mondiale de la santé. <https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>
- Quarmby, T., Daly-Smith, A. et Kime, N. (2019). 'You get some very archaic ideas of what teaching is ... ': Primary school teachers' perceptions of the barriers to physically active lessons. *Education* 3-13, 47(3), 308-321. <https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1437462>
- Rommel, A.-S., Lichtenstein, P., Rydell, M., Kuja-Halkola, R., Asherson, P., Kuntsi, J. et Larsson, H. (2015). Is physical activity causally associated with symptoms of attention-deficit/hyperactivity disorder? *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 54(7), 565-570. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2015.04.011>
- Routen, A. C., Johnston, J. P., Glazebrook, C. et Sherar, L. B. (2018). Teacher perceptions on the delivery and implementation of movement integration strategies: The CLASS PAL (Physically Active Learning) Programme. *International Journal of Educational Research*, 88, 48-59. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.01.003>

- Société canadienne de physiologie de l'exercice. (2019). *La santé par la pratique d'activité physique* (2^e éd.).
- Spivak, M. (1977). Le développement de l'éducation physique et du sport français de 1852 à 1914. *Revue d'histoire moderne et contemporaine (1954-)*, 24(1), 28-48.
- Szabo-Reed, A. N., Washburn, R. A., Greene, J. L., Ptomey, L. T., Gorczyca, A., Lee, R. H., Little, T. D., Lee, J., Honas, J. et Donnelly, J. E. (2020). Physical activity across the curriculum (PAAC3): Testing the application of technology delivered classroom physical activity breaks. *Contemporary Clinical Trials*, 90, 105952. <https://doi.org/10.1016/j.cct.2020.105952>
- Tsai, Y.-J., Hung, C.-L., Tsai, C.-L., Chang, Y.-K., Huang, C.-J. et Hung, T.-M. (2017). The relationship between physical fitness and inhibitory ability in children with attention deficit hyperactivity disorder: An event-related potential study. *Psychology of Sport and Exercise*, 31, 149-157. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2016.05.006>
- Vazou, S., Gavrilou, P., Mamalaki, E., Papanastasiou, A. et Sioumalas, N. (2012). Does integrating physical activity in the elementary school classroom influence academic motivation? *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10(4), 251-263. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2012.682368>
- Watson, A., Timperio, A., Brown, H., Best, K. et Hesketh, K. D. (2017). Effect of classroom-based physical activity interventions on academic and physical activity outcomes: A systematic review and meta-analysis. *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 14(1), 114. <https://doi.org/10.1186/s12966-017-0569-9>
- Watson, A., Timperio, A., Brown, H. et Hesketh, K. D. (2019). Process evaluation of a classroom active break (ACTI-BREAK) program for improving academic-related and physical activity outcomes for students in years 3 and 4. *BMC Public Health*, 19(1), 633. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-6982-z>
- World Health Organization. (2010). *Global Recommendations on Physical Activity for Health*. World Health Organization. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK305057/>
- Yulianti, E., Dlis, F. et Asmawi, M. (2019). *Physical Activity and Classroom Management in Physical Education*. 374-378. <https://www.researchgate.net/publication/339710268>
- Zhang, D., Shi, L., Zhu, X., Chen, S. et Liu, Y. (2023). Effects of intervention integrating physical literacy into active school recesses on physical fitness and academic achievement in Chinese children. *Journal of Exercise Science and Fitness*, 21(4), 376-384. <https://doi.org/10.1016/j.jesf.2023.09.004>

Quelle citoyenneté véhicule la Vision stratégique au Maroc?

Mehdi Elidrissi, étudiant au doctorat en éducation à l'Université de Moncton

Introduction

Il est admis que les systèmes éducatifs visent non seulement l'instruction des apprenants qui fréquentent les écoles, mais aussi leur éducation en tant que citoyens. C'est dans ce sens que les curricula et tout document officiel incluent les valeurs que l'on souhaite développer et ancrer dans le comportement des futurs citoyens.

La Vision stratégique de la réforme de l'enseignement 2015-2030, élaborée par le Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique (CSEFRS, 2015) au Maroc, vise à instaurer une école nouvelle. Ce document officiel définit les principaux axes de la réforme de l'éducation, mettant l'accent sur l'équité et l'égalité des chances, ainsi que sur la qualité pour tous. Il insiste également sur l'application efficace et adaptée du modèle pédagogique, considéré comme fondamental dans les missions éducatives, et comme la base des fonctions attribuées à l'école en matière d'éducation, d'enseignement et de formation.

L'objectif de cette recherche est d'analyser le concept de citoyenneté développé dans la Vision stratégique 2015-2030. Plus particulièrement, la problématique porte sur la manière dont le concept de citoyenneté est développé dans la Vision stratégique 2015-2030. Bien que ce document officiel semble promouvoir des valeurs telles que l'équité, la qualité, l'autonomisation et le respect de la diversité, la question qui se pose est : comment ces valeurs se concilient-elles avec les traditions culturelles et religieuses ancrées dans la société marocaine? L'objectif est d'analyser la vision de la citoyenneté véhiculée par ce document fondamental en le situant dans son contexte socioculturel.

Cadre conceptuel

Le cadre conceptuel adopté pour cette étude porte sur les principaux modèles d'éducation à la citoyenneté, à savoir le modèle centré sur l'individu, le modèle centré sur la communauté et le modèle centré sur la discussion.

Le modèle libéral de citoyenneté se caractérise par son accent mis sur les libertés individuelles et les droits fondamentaux de la personne. Il accorde une priorité aux droits de l'homme au-dessus des résultats des processus démocratiques. Ce modèle vise à former des citoyens capables de choisir et de réaliser leur propre conception du bien, tout en respectant la liberté des autres et les principes d'universalité des droits (Gutmann, 1999; Habermas, 1998; Kymlicka, 1992; Wertheimer et Kahne, 2004).

En revanche, le modèle de citoyenneté inspiré de la communauté repose sur l'idée d'une grande famille où les liens affectifs et les valeurs de convivialité sont prédominants. Il associe la citoyenneté à des réalités inconscientes et supérieures telles que l'appartenance ethnique, linguistique, culturelle ou à une conception du monde commune (Galichet, 2002).

Quant au modèle de citoyenneté fondé sur la discussion, il s'inspire du modèle grec de la citoyenneté où les citoyens se réunissent pour délibérer sur l'agora. Ce modèle met l'accent sur l'exercice du langage (la rhétorique) et la recherche commune de la vérité (Galichet, 2002). Sur le plan éducatif, il encourage toutes les initiatives visant à cultiver l'expression verbale et le dialogue argumentatif au sein de l'environnement scolaire, y compris les programmes contemporains tels que les programmes de « philosophie pour enfants » (Lipman, 1995).

Méthodologie

Pour atteindre l'objectif visé, une méthodologie d'analyse de contenu qualitative sera privilégiée. Cette approche permettra d'examiner en profondeur le contenu de ce document officiel à travers une lecture à la fois rigoureuse et ouverte (L'Écuyer, 1990). Une attention particulière sera portée aux valeurs, principes et orientations associés à la citoyenneté selon ce texte fondamental afin de dégager la vision globale de la citoyenneté promue. Cette démarche s'inscrit dans la tradition de la recherche qualitative, historiquement influencée par la phénoménologie allemande qui établit une distinction entre les sciences de la nature visant l'explication causale, et les sciences de la culture cherchant la compréhension du sens (Dilthey, 1942; Husserl, 1976, 1980, 1994, 2001; Schutz, 1967, 1970, 1987, 1998; Weber, 1949, 1968).

Une approche interprétative et herméneutique permettra d'appréhender les significations sous-jacentes ainsi que les implications politiques, sociales et éducatives liées à cette conception de la citoyenneté, conformément à la perspective selon laquelle l'interprétation dans cette optique est perçue comme une méthode permettant de « développer ou dévoiler » la pensée de la personne émettrice du discours (Messu, 1990).

Analyse de la Vision stratégique

La Vision stratégique (CSEFRS, 2015) s'est inscrite dans le contexte du printemps arabe de 2011, basée sur une nouvelle constitution intégrant des éléments nouveaux et fondamentaux pour l'éducation. Parmi ces éléments, « L'enseignement fondamental est un droit de l'enfant et une obligation de la famille et de l'État » (article 32). Dans ce sens, chaque citoyen a le droit « à une éducation moderne, accessible et de qualité » (article 31).

La Vision stratégique 2015-2030 comporte quatre axes majeurs pour refonder l'éducation : équité ; qualité ; émancipation de l'individu et développement de la société ; conduite du changement avec un leadership efficace. Cette vision est fondée sur les principes suivants :

- « Les constantes constitutionnelles de la nation marocaine qui se rapportent à la religion musulmane, à l'unité nationale, à la monarchie constitutionnelle et au choix de la démocratie » (CSEFRS, 2015, p. 10);
- « L'identité marocaine unifiée, à dimension plurielle, riche de ses diverses composantes, ouverte sur le monde et fondée sur les principes de la modération, de la tolérance et du dialogue entre les cultures et les civilisations. Une identité fondée aussi sur l'enracinement des valeurs et le renforcement du sentiment d'appartenance » (CSEFRS, 2015, p. 10);
- « Les principes et valeurs des droits humains » (CSEFRS, 2015, p. 10);
- « La considération du système d'éducation, de formation et la recherche scientifique comme levier du développement humain durable » (CSEFRS, 2015, p. 10);
- « L'engagement dans la société du savoir, de la science, de la création, de l'innovation et des nouvelles technologies » (CSEFRS, 2015, p. 10).

Ces axes sont déclinés en 23 leviers et 134 dispositions pour orienter la mise en œuvre des réformes à entreprendre.

La Vision stratégique souligne l'importance d'une structure éducative fondée sur l'égalité. Son objectif est de fonder une école d'équité, de qualité et de promotion en inscrivant dans ses principes fondamentaux le principe de la diversité :

L'identité marocaine **unifiée**, à dimension **plurielle**, riche de ses diverses composantes, ouverte sur le monde et fondée sur les principes de la modération, de la tolérance et du dialogue entre les cultures et les civilisations. Une identité fondée aussi sur l'enracinement des valeurs et le renforcement du sentiment d'appartenance. (CSEFRS, 2015, p. 10)

La Vision stratégique met en avant l'importance de principes qui combinent les valeurs religieuses et nationales ainsi que les compétences universelles pour former :

Un citoyen attaché aux constantes religieuses, nationales et institutionnelles du Maroc, à son identité plurielle, fier de son appartenance à la Nation et convaincu de la corrélation entre droits et devoirs ; (...) ayant acquis une formation adéquate et cohérente qui lui permet de mettre en harmonie l'accumulation des connaissances, le développement des compétences et des capacités, l'art de vivre et le vivre ensemble. (CSEFRS, 2015, p. 12)

Cette vision a pour finalité « la mise en place d'une École nouvelle dont les principaux fondements seront enlignés avec le respect des droits humains et permettront l'équité et l'égalité des chances, la qualité de l'éducation pour tous et la promotion de l'individu et de la société » (CSEFRS, 2015, p. 11).

Dans la même optique, le Levier 18 intitulé « *Édifications d'une société citoyenne, démocratique et égalitaire* » (CSEFRS, 2015, p. 68), vise à promouvoir l'éducation aux valeurs relatives aux droits humains et à la citoyenneté, notamment à travers le Programme national d'éducation à la citoyenneté, aux droits de l'Homme, à l'égalité des genres et aux valeurs de tolérance.

De ce fait, l'éducation aux valeurs démocratiques, à la citoyenneté, à la promotion de l'égalité des genres et à la lutte contre toutes les formes de discrimination, doit être érigée en choix stratégique incontournable et décliné en quatre niveaux :

« L'approche pédagogique, Les structures éducatives et institutionnelles, Les acteurs pédagogiques, La relation entre l'École et son environnement » (CSEFRS, 2015, p. 68).

Les principes d'équité et de l'égalité des chances, placés comme fondement de la nouvelle réforme dans une société caractérisée par des disparités sociales, visent selon Bourquia (2016) à faire de l'école un vecteur producteur du lien social.

À l'encontre de la politique monolingue, la Vision stratégique prône explicitement une ouverture assumée sur le plurilinguisme à travers l'apprentissage des langues étrangères « *les plus utilisées dans le monde* » (CSEFRS, 2015, p. 42). La Vision définit les choix linguistiques en accordant à chaque langue (l'Arabe et l'Amazigh, ainsi que les langues étrangères) une position dans le système d'éducation et de formation.

La vision invite également à soutenir les langues nationales en lien avec la modernisation des méthodes pédagogiques, dans le cadre de l'élaboration d'un plan national pour le développement de ces langues (CSEFRS, 2015, p. 46). Elle encourage une école capable d'assumer sa mission libératrice et émancipatrice de l'individu afin de le préparer à son avenir et à celui du pays. Elle constitue une feuille de route ambitieuse pour la réforme du système éducatif marocain. Ses fondements et principes témoignent d'une volonté d'ancrer les valeurs de citoyenneté et de vivre-ensemble au cœur du projet de l'École nouvelle. La Vision appelle ainsi à « nettoyer » les manuels scolaires des stéréotypes sur les femmes et invite à une réforme des contenus d'enseignement (Bourquia, 2016).

La citoyenneté, la démocratie, le civisme, l'égalité, le respect des droits humains et de la diversité sont des mots-clés qui se répètent à plusieurs reprises dans le texte. La formation de citoyens accomplis et responsables, fiers de leur identité plurielle tout en étant ouverts à la différence, est clairement définie comme l'une des finalités premières de la réforme.

La Vision stratégique préconise la formation d'une identité marocaine unifiée, ouverte sur le monde, basée sur la modération, la tolérance et le dialogue interculturel. Cette approche vise à façonner un citoyen fier de son identité plurielle, attaché aux valeurs religieuses, nationales et institutionnelles du Maroc, et conscient de l'interconnexion entre droits et devoirs. Axée sur la communauté, elle met l'accent sur l'enracinement dans les valeurs collectives et le renforcement du sentiment d'appartenance. Parallèlement, axée sur l'individu, elle aspire à doter chaque apprenant d'une formation adéquate lui permettant d'harmoniser l'acquisition des connaissances, le développement des compétences, l'épanouissement personnel et la capacité de vivre ensemble dans la société.

Conclusion

À l'issue de cette analyse, il apparaît que la Vision stratégique 2015-2030 pour la réforme de l'éducation au Maroc préconise un modèle de citoyenneté hybride. D'un côté, on retrouve des éléments d'un modèle libéral mettant l'accent sur les libertés individuelles, les droits fondamentaux et l'autonomie des citoyens. De l'autre, cette Vision s'inspire d'une vision communautaire et identitaire de la citoyenneté, ancrée dans les valeurs religieuses, nationales et l'appartenance à une grande famille partageant des liens affectifs et culturels forts. Le renforcement du sentiment d'appartenance et l'enracinement dans les racines plurielles du Maroc sont ainsi promus.

Ce modèle composite témoigne de la volonté d'articuler les exigences d'ouverture, de modernité et d'universalité avec le souci de protéger une identité nationale forte et l'attachement aux traditions, notamment religieuses. Si cette approche hybride soulève des questionnements sur sa cohérence à long terme, elle reflète les défis de la construction d'une citoyenneté marocaine moderne, plurielle et enracinée. Cette dualité reflète la tension qui caractérise la situation de l'état marocain qui désire préserver son identité tout en embrassant les valeurs universelles. Le système éducatif se positionne alors comme un espace de dialogue et de négociation entre ces deux pôles. Bien que cette vision hybride permette une certaine souplesse, elle soulève des interrogations quant à la cohérence idéologique à long terme et la nécessité d'une réflexion approfondie pour définir un modèle éducatif harmonieux et durable, au service du développement équilibré du pays.

Références

- Bourqia, R. (2016). Repenser et refonder l'école au Maroc : la Vision stratégique 2015-2030. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (71), 18-24.
- Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique. (2015). Vision stratégique de la réforme 2015-2030 : pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion. <https://www.csefrs.ma/publications/vision-strategique-de-la-reforme/?lang=fr>

- Dilthey, W. (1942). *Introduction à l'étude des sciences humaines*. Presses universitaires de France.
- Galichet, F. (2002). La citoyenneté comme pédagogie: réflexions sur l'éducation à la citoyenneté. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 105-124. <https://doi.org/10.7202/007151ar>
- Gutmann, A. (1999). *Democratie Education 1987*. Princeton University Press.
- Habermas, J. (1998a). *L'intégration républicaine. Essais de théorie politique (1996)*. Fayard.
- Husserl, E. (1976). *La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale*. Gallimard.
- Husserl, E. (1980). *Méditations cartésiennes. Introduction à la phénoménologie*. Librairie philosophique J. Vrin.
- Husserl, E. (1994). *Recherches logiques (4^e éd.)*. Presses universitaires de France.
- Husserl, E. (2001). *Psychologie phénoménologique*. Librairie philosophique J. Vrin.
- Kymlicka, W. (1992). *Recent work in citizenship theory: A report*. Multiculturalism and Citizenship Canada.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : méthode gps et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.
- Lipman, M. (1995). *À l'école de la pensée*. De Boeck.
- Messu, M. (1990). Subjectivité et analyse de contenu. Dans Centre de recherche pour l'étude et l'observation des condition de vie (dir.), *L'analyse de contenu : premiers éléments de réflexion* (p. 29-50). Centre de recherche pour l'étude et l'observation des condition de vie.
- Schutz, A. (1967). *The phenomenology of the social world*. Northwestern University Press.
- Schutz, A. (1970). *On phenomenology and social relations*. The University of Chicago Press.
- Schutz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales*. Méridiens Klincksieck.
- Schutz, A. (1998). *Éléments de sociologie phénoménologique*. L'Harmattan.
- Weber, M. (1949). *The methodology of the social sciences*. Free Press.
- Weber, M. (1968). *Basic sociological terms*. Bedminster.

HORS-PISTE Orientation : Le counseling de carrière groupal avec des jeunes vivant de l'anxiété en situation de choix de carrière

Audrey Dupuis, Ph. D.

Professeure à l'Université de Moncton

23

Introduction

Confrontées à l'augmentation de l'anxiété chez les élèves du secondaire et à ses effets délétères (Therriault et al., 2022; Traoré et al., 2018), les personnes conseillères d'orientation en milieu scolaire sont amenées à la considérer dans leurs interventions. Ces interventions peuvent prendre différentes formes, notamment en petit groupe. Or, deux constatations émergent de l'analyse de la littérature scientifique. Dans un premier temps, il ne semble pas exister de programme d'intervention groupale adressant spécifiquement l'enjeu de l'anxiété en contexte de choix de carrière, bien que les effets positifs de ce type d'intervention auprès des jeunes anxieux aient été démontrés (Corrieri et al., 2014; Werner-Seidler et al., 2017). Dans un second temps, les études évaluatives menées sur les programmes d'interventions groupale auprès des jeunes anxieux présentent certaines limites conceptuelles relatives à 1) la conceptualisation des émotions, 2) les processus d'apprentissage et de développement au sein des groupes et 3) l'activité des groupes de counseling (Dupuis et al., 2021).

Cadre théorique

Ces constatations ont mené au développement d'une intervention en counseling de carrière groupal dans une perspective culturelle-historique. Cette perspective a été choisie pour la place centrale qu'elle accorde aux processus d'apprentissage et de développement (Vygotski, 1931/2014). Elle sert ainsi d'assise au programme d'intervention développé et à son analyse. Dans cette perspective, l'apprentissage contribue à l'éveil du développement et a pour fonction la création de la zone de développement le plus proche (ZDP) (Vygotski, 1934/2012). La ZDP fait ici référence aux activités particulières qui peuvent être mises en place pour contribuer à la maîtrise progressive de ses propres processus psychologiques. Le groupe de counseling de carrière mis en place est envisagé en ce sens, comme une activité pouvant contribuer à l'ouverture d'une ZDP pour chacune des personnes participantes. À l'intérieur du groupe, des instruments de systématisation de l'expérience – concepts scientifiques (CS) et systèmes d'action (SA) – sont mis en jeu et retravaillés en collaboration avec la personne intervenante et les autres personnes participantes, ce qui favorise leur apprentissage (Vygotski, 1931/2014). L'apprentissage de ces instruments permet à l'individu de s'affranchir d'un rapport immédiat à la situation de choix de carrière, mais également –

sous certaines conditions – de développer progressivement de nouvelles capacités à agir au regard du processus de choix de carrière et de l'anxiété vécue.

L'objectif général visé par ce projet de recherche est de comprendre comment la participation au programme HORS-PISTE – Orientation contribue au parcours d'orientation des jeunes, notamment en termes de capacité à agir sur le choix de carrière et les émotions associées. Dans le cadre de cet article, il sera plus précisément question d'un objectif spécifique cherchant à dégager les apprentissages réalisés par les personnes participantes relativement à leur capacité à comprendre et agir sur l'anxiété en situation de choix de carrière.

Méthodologie

L'étude de cas multiple (Fortin et Gagnon, 2022) est la méthodologie privilégiée dans cet article, en étudiant en profondeur la participation de jeunes au programme HORS-PISTE Orientation. Ce programme a été implanté auprès de cinq groupes formés de quatre à 11 personnes participantes, menés dans trois écoles secondaires et un centre de formation générale aux adultes du Québec. Les personnes participantes sont des élèves du secondaire (n = 31) ou en formation générale aux adultes (n = 4), toutes âgées entre 15 et 22 ans. Au total, les groupes ont été formés de 25 filles et 10 garçons. Le programme implique 12 heures d'intervention, réparties sur six, neuf ou 12 rencontres. Les groupes ont été animés par une personne conseillère d'orientation. Les sources de données mobilisées, selon les groupes, sont les suivantes :

Tableau 1

Sources de données

	G1	G2	G3	G4	G5
Journaux de bord de la personne animatrice	-	-	-	n = 12	n = 6
Journaux de bord des personnes participantes	n = 33	n = 28	n = 34	n = 113	n = 11
Entretiens de groupe avec les personnes participantes (EG)	n = 1	n = 1	n = 1	n = 1	n = 1
Entretien individuel avec la personne intervenante (PI-EI)	-	-	-	n = 1	n = 1
Entretiens individuels avec les personnes participantes (3 mois après) (PP-EI)	n = 5	n = 6	n = 5	n = 1	n = 2

Dans les G1, G2 et G3, certaines sources n'ont pas été mobilisées, alors que les groupes étaient animés par la personne ayant élaboré le programme. Les données collectées ont fait l'objet d'une analyse thématique (Paillé et Muchielli, 2021) et d'un découpage hebdomadaire (Spencer et al., 2014) pour déconstruire, puis reconstruire à rebours le développement des capacités des participantes à maîtriser leurs émotions et à réaliser un choix de carrière qu'elles ont des raisons de valoriser.

Résultats

L'analyse des données permet de dégager les apprentissages réalisés par les personnes participantes, tels qu'elles les identifient. La capacité à comprendre et agir sur l'anxiété en situation de choix de carrière se comprend de façon dialectique dans une perspective culturelle-historique, mais pour les besoins de l'analyse, la capacité à comprendre et celle à agir sont divisées dans la présentation des résultats.

La capacité à comprendre l'anxiété en situation de choix de carrière

Pour ce qui est de la capacité à comprendre l'anxiété en situation de choix de carrière, différents instruments sont introduits et retravaillés au sein du groupe, favorisant la meilleure compréhension de ce phénomène par les personnes participantes. C'est le cas notamment d'Alexia², qui explique :

On avait fait un atelier où il fallait qu'on écrive des raisons pourquoi on considérait qu'on était anxieuses. Je pense que c'était super bon, parce que ça permettait de trouver [...] d'où ça venait. Puis je pense que si tu as à régler un problème, bien c'est mieux de savoir la source. [...] Si je sais que c'est mes parents qui me causent de l'anxiété, bien c'est avec mes parents que j'ai à avoir une discussion. Tandis que si j'essaye de régler un problème que je ne sais pas d'où il vient, c'est moins efficace parce que j'ai l'impression que tant que tu n'es pas remontée à la source, ça va revenir. (Groupe 1-EG)

Le fait d'être en mesure d'identifier les facteurs qui alimentent cette anxiété permettent ainsi de mieux la comprendre. Au-delà de cette identification, le fait de parler de l'anxiété ressentie et de la situation de choix de carrière permet également des apprentissages chez les personnes participantes :

Ce n'est pas toujours facile de trouver quelle émotion on vit, mais quand j'en parle aux autres, je me rends compte de comment je me sens, puis c'est là que je suis « ok, c'est comme ça que je me sens, puis là comment je fais pour m'aider ». (Charlotte, Groupe 2-EG)

Les discussions menées dans le groupe, en plus de permettre aux personnes participantes de mieux comprendre leur anxiété, leur permettent de mieux comprendre le processus de choix de carrière et les raisons qui peuvent contribuer à son aspect anxiogène :

J'avais l'impression que c'était comme LE choix de ma vie. En même temps ce l'est, mais ce qui m'a aidée c'est de me dire que je pouvais toujours changer, puis que ce n'était pas un choix coulé dans le béton pour le reste de ma vie. (Coralie, Groupe 3-EG)

² Des prénoms fictifs ont été attribués aux personnes participantes.

Rose va dans le même sens et explique que le groupe lui a appris à prendre son temps et à relativiser la pression ressentie au regard du choix de carrière :

On ne devrait pas se mettre la pression pour chercher son emploi, tu sais on a pas mal, on a beaucoup de temps pour choisir, on peut s'orienter vers différents choix, ça ne veut pas dire que notre métier est celui que on va garder pour toute notre vie. (Rose, Groupe 4-EG)

Les apprentissages réalisés par les personnes participantes au regard de la capacité à comprendre l'anxiété en situation de choix de carrière leur permettent ainsi de mieux comprendre les sources de cette anxiété, mais également de mieux comprendre la nature d'un processus d'orientation qui n'est pas forcément linéaire. Ces apprentissages contribuent également aux apprentissages relatifs à la capacité à agir sur l'anxiété en situation de choix de carrière, présentés dans la section qui suit.

La capacité à agir sur l'anxiété en situation de choix de carrière

La meilleure compréhension de l'anxiété vécue en situation de choix de carrière se veut une première étape vers la capacité à agir sur celle-ci. En ce sens, différents moyens pour agir sur l'anxiété en situation de choix de carrière sont transmis dans le groupe, autour d'un principe directeur qui précise que les moyens pour agir sur l'anxiété sont variés et fonctionnent différemment pour chaque personne. En ce sens, différents moyens sont mis en jeu dans le groupe, retravaillés et discutés, afin de déterminer quels moyens font sens pour chaque personne. Parmi ces moyens, on retrouve la pleine conscience :

J'ai gardé mon courriel avec les liens que tu avais envoyés. Je n'avais jamais considéré la méditation avant, un peu en assumant que ça ne marcherait pas. Ça m'a incitée à aller regarder ça. (Léonie, Groupe 1-EI)

Un autre exemple de moyen mis en jeu dans le groupe est la réalisation de listes, permettant d'identifier les tâches à réaliser afin de les rendre plus conscientes :

Faire une liste de trucs qui me stressent, puis admettons dire « ah bien non, ça, ça ne me stresse pas, j'ai juste », tu sais admettons dire « je stresse pour mon examen de math », bien là « ça ne me stresse pas, j'ai peur de le pocher » [...] Tu sais c'est plus voir l'autre affaire d'arrêter de dire « ça me stresse, ça me stresse »! (Éliane, Groupe 3-EI)

Outre les moyens pour agir sur l'anxiété, un élément central à la capacité à agir sur l'anxiété en situation de choix de carrière est de travailler progressivement à clarifier la formation ou la carrière que les personnes participantes souhaitent poursuivre :

Tu sais, il y a en a un qui ne disait pas grand-chose en début de démarche mais ça pris deux, trois, quatre rencontres puis finalement, [...] il s'est trouvé des atomes crochus avec le domaine du génie, fait que là il est comme là-dessus. (PI, Groupe 4)

Le fait d'avoir un choix plus clair contribue à l'engagement dans le groupe des personnes participantes, ce qui en retour semble contribuer à la diminution de l'anxiété en situation de choix de carrière ressentie : « Je pense que j'ai tout ce qu'il me faut présentement pour aller continuer ma carrière au cégep. Je n'ai plus la peur que j'avais avant grâce à ces rencontres » (Patrice, Groupe 5-JDB-R6).

27

Discussion

L'objectif de cet article était de dégager les apprentissages réalisés par les personnes participantes relativement à leur capacité à comprendre et agir sur l'anxiété en situation de choix de carrière dans le cadre de leur participation au programme HORS-PISTE Orientation. Les résultats offrent un aperçu des apprentissages réalisés dans le groupe et permettent de constater les bénéfices possibles du counseling groupal avec des jeunes vivant de l'anxiété en situation de choix de carrière, des bénéfices déjà mis de l'avant pour les jeunes vivant de l'anxiété hors de ce contexte (Corrieri et al., 2014; Werner-Seidler et al., 2017). De fait, les rencontres permettent aux jeunes d'avoir un espace afin de réfléchir à leur choix de carrière et à l'anxiété qui peut y être associée. Les différents instruments (CS et SA) transmis et travaillés dans cet espace contribuent à la création d'une ZDP pour les personnes participantes et contribuent au développement de nouvelles capacités à comprendre et à agir sur l'anxiété en situation de choix de carrière. Comme Dupuis (2022) le souligne, la participation au programme d'intervention semble favoriser le développement d'un rapport plus conscient à l'anxiété en situation de choix de carrière chez les participantes, tout en leur transmettant des outils leur permettant d'agir sur celle-ci de façon volontaire.

Afin d'avoir une meilleure compréhension de l'ensemble des résultats obtenus, il est possible de se référer à Dupuis (2022). Le projet de recherche se poursuit actuellement auprès de nouveaux groupes menés au Québec et au Nouveau-Brunswick dans différents contextes scolaires. Des travaux sont notamment en cours pour adapter le programme à des clientèles particulières, par exemple des personnes immigrantes récemment arrivées au Canada.

Références

- Corrieri, S., Heider, D., Conrad, I., Blume, A., König, H.-H. et Riedel-Heller, S. G. (2014). School-based prevention programs for depression and anxiety in adolescence: A systematic review. *Health Promotion International*, 29(3), 427-441. <https://doi.org/10.1093/heapro/dat001>
- Dupuis, A. (2022). *Les processus favorisant le développement de la maîtrise de l'anxiété dans une situation de choix de carrière au sein d'un groupe de counseling lors de l'adolescence* [thèse de doctorat inédite]. Université de Sherbrooke.
- Dupuis, A., Dionne, P. et Saussez, F. (2021). L'intervention groupale pour la prévention de l'anxiété face au choix de carrière en milieu scolaire : une analyse critique des écrits. *Revue canadienne de développement de carrière*, 20(2), 40-58.
- Fortin, M-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (4^e éd.). Chenelière Éducation.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5^e éd.). Armand Colin.
- Spencer, L., Ritchie, J., O'Connor, W., Morrell, G. et Ormston, R. (2014). Analysis in Practice. Dans J. Ritchie, J. Lewis, C. McNaughton Nicholls et R. Ormston (dir.), *Qualitative research practice: a guide for social science students & researchers* (2^e éd., p. 295-345). Sage Publications.
- Therriault, D., Houle, A.-A., Lane, J., Smith, J., Gosselin, P., Roberge, P. et Dupuis, A. (2022). L'anxiété généralisée chez les adolescents et les adolescentes du Québec : portrait des élèves du secondaire. *Santé mentale au Québec*, 47(1), 263-287. <https://doi.org/10.7202/1094154ar>
- Traoré, I., Julien, D., Camirand, H., Street, M.-C. et Flores, J. (2018). *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2016-2017. Résultats de la deuxième édition*. Institut de la statistique du Québec.
- Vygotski, L. S. (1931/2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. La Dispute.
- Vygotski, L. S. (1934/2012). Psychologie de l'éducation. Dans F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (p. 137-254). Université d'État de Moscou Lomonossov.
- Werner-Seidler, A., Perry, Y., Cascar, A. L., Newby, J. M. et Christensen, H. (2017). School-based depression and anxiety programs for young people: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 51, 30-47. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2016.10.005>

Les enjeux du développement de la pensée algébrique au primaire : relation entre l'arithmétique et l'algèbre dans les programmes d'études au N.-B.

Edward Bankoussou-Mabiala, étudiant au doctorat en éducation à l'Université de Moncton

Viktor Freiman, Ph. D.
Professeur à l'Université de Moncton

29

Résumé

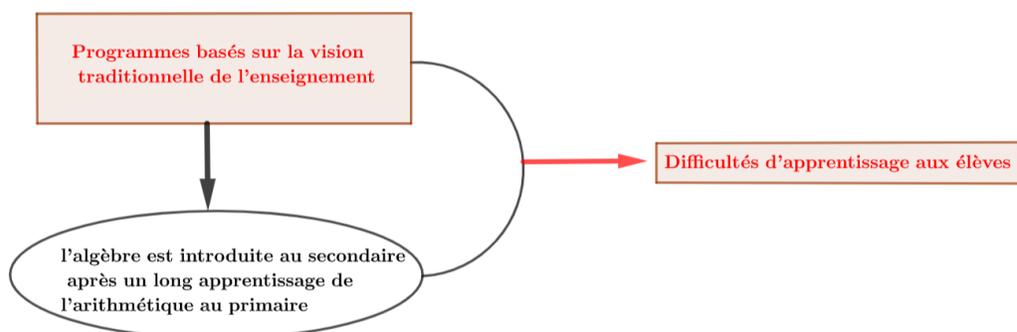
Ce travail s'inscrit dans le cadre de notre projet de recherche doctoral. La recherche porte spécifiquement sur l'étude de premiers pas de développement de la pensée algébrique chez les élèves M-2 du Nouveau-Brunswick : Cas de régularités. Notre analyse didactique préalable dans le contexte néobrunswickois francophone porte sur la nature du savoir à enseigner relativement au développement de la pensée algébrique (relation entre les volets d'arithmétique et d'algèbre). La théorie de la transposition didactique de Chevallard (1986; 1991) sert du cadre de notre analyse.

Introduction

Depuis plusieurs décennies, les chercheurs et les acteurs du terrain de l'éducation font le constat que le passage de l'arithmétique à l'algèbre pose des problèmes aux élèves (Freiman et Lee, 2004; Kieran, 1992; Marchand et Bednarz, 1999). Ces constats ont amené les chercheurs à questionner l'approche curriculaire de l'enseignement de l'algèbre après l'arithmétique (Carpenter et al., 2003; Kieran 2014). Voir figure 1.

Figure 1

La vision traditionnelle de l'enseignement des mathématiques



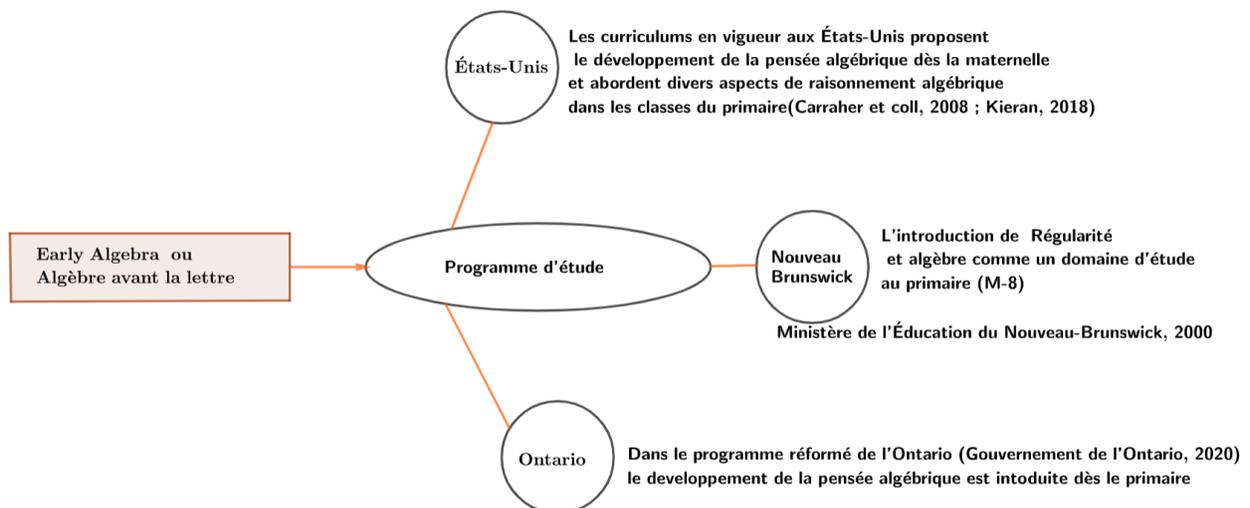
Aux États-Unis, un groupe de travail du National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) nommé Algebra Working Group (1995), a mis en évidence les trois grandes

faiblesses de l'introduction de l'algèbre de manière traditionnelle (après l'arithmétique) : d'isoler les concepts d'algèbre des autres branches des mathématiques, de mettre l'accent sur les habiletés techniques et de ne pas insister sur la compréhension du symbolisme algébrique. Les débats au sujet des difficultés en algèbre ont donné lieu à un grand mouvement mondial visant à renouveler l'enseignement de l'algèbre et c'est ce qui a donné naissance au courant Early Algebra ou Algèbre avant le symbolisme (lettre) (Bronner, 2015) en donnant des arguments de possibilité d'introduire les éléments de l'algèbre tôt lors du parcours scolaire (dès le primaire). Selon certains chercheurs de ce mouvement (Kaput, 1998; Squalli, et al., 2011), l'hypothèse actuelle est qu'il ne doit pas être perçu comme une version précoce de l'algèbre actuellement enseignée au secondaire ni comme une préparation à celle-ci, c'est-à-dire une préalgèbre. Ce courant met majoritairement l'accent sur le développement de la pensée algébrique dès le primaire sans usage du langage littéral de l'algèbre, en se servant, entre autres, de l'arithmétique (Squalli et al., 2011).

Les travaux de Early Algebra ont d'ailleurs influencé les curriculums des mathématiques à l'école primaire aux É.-U. et d'autres pays. Cette tendance n'est pas isolée puisque l'on constate des orientations qui vont dans le même sens au Canada, notamment le programme actuel en mathématiques du N.-B. introduit le volet Régularités et algèbre dès la maternelle (voir figure 2).

Figure 2

Early Algebra et les programmes d'études

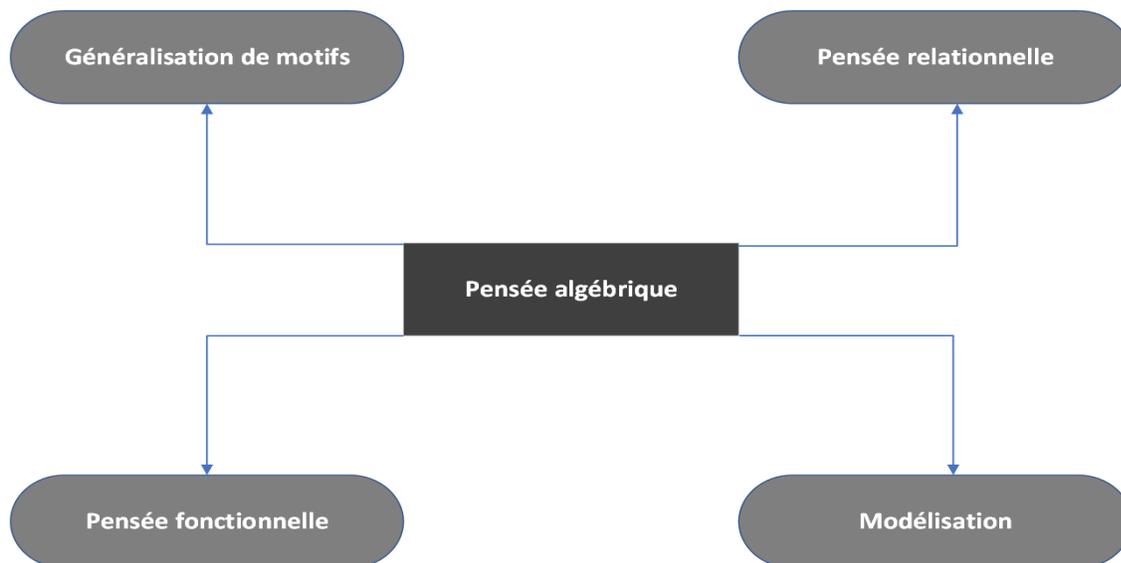


Plusieurs auteurs soutiennent que l'une des façons de travailler la pensée algébrique au primaire est de redonner le vrai sens au signe d'égalité (=) comme une relation

d'équivalence mathématique dans l'enseignement (Kieran, 2007). Pour le cas des jeunes enfants, beaucoup d'auteurs concentrent leurs recherches sur l'exploration des habiletés des élèves à généraliser et à exprimer la généralité (Mulligan et Mitchelmore, 2009; Papic et al., 2011; Warren et Cooper, 2008). Les travaux de recherche chez les plus jeunes enfants considèrent la généralisation comme un processus important du développement de la pensée algébrique. Comme les activités sur les suites au préscolaire n'impliquent pas toujours de nombres, les chercheurs mentionnent que les généralisations effectuées à ce niveau sont issues d'une pensée préalgébrique (Papic et al., 2011). D'où il est donc intéressant d'examiner d'autres formes de pensées mathématiques qui ne s'appuient pas nécessairement sur un travail sur les nombres préalable, par exemple, généralisation de motifs, pensée relationnelle, pensée fonctionnelle et modélisation (voir figure 3).

Figure 3

Les composantes de la pensée algébrique



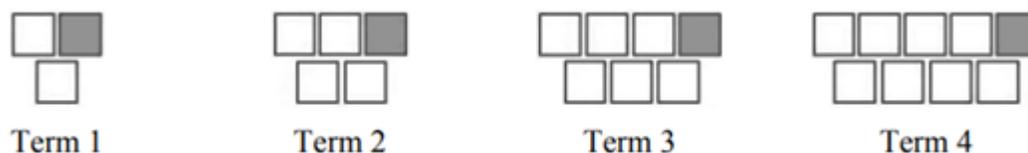
Dès l'introduction de l'idée du développement de la pensée algébrique avant l'introduction du langage littéral de l'algèbre, sur une longue période débutant dès les premières années du primaire, plusieurs questions importantes se posent naturellement : Qu'entend-on par algèbre? Qu'entend-on par pensée algébrique? Quelle est la relation entre l'arithmétique et algèbre?

Carpenter et al. (2005) considèrent l'exemple suivant où la consigne demande à l'élève de trouver la valeur manquante dans cette égalité : $8 + 4 = \dots + 5$. L'élève qui y voit une opération sur les nombres va tenter d'additionner 8 et 4 et ensuite, chercher le nombre que l'on doit ajouter à 5 pour avoir 12. Ce type de raisonnement est de nature plutôt opérationnelle (ou arithmétique) alors que cette même tâche peut être traitée d'une manière, comme, par exemple $8 + 4 = (7 + 1) + 4 = 7 + (1 + 4) = 7 + 5$. Ce type de raisonnement est de nature plutôt algébrique alors qu'il mobilise la pensée dite relationnelle : l'élève décompose l'expression de gauche et utilise l'associativité de l'addition pour mettre en évidence une relation d'équivalence (égalité) entre $8 + 4$ et $7 + 5$.

Pour montrer la pertinence de travailler avec les suites numériques et l'impact que ces dernières ont sur l'apprentissage en arithmétique et en algèbre, nous avons repris l'exemple de la suite non numérique croissante de Radford (2012, p. 124). Voir figure 4.

Figure 4

Exemple de quatre premiers termes d'une suite non numérique croissante (Radford, 2012, p. 124)



La structure géométrique (des petits carrés) est une importance capitale car dans chaque terme, l'élève associe à chaque nombre de carrés sa valeur numérique correspondante. Dans chaque terme, il y a un carré qui est identique (de couleur noire ici), ceci renvoie à un nombre constant 1. Donc les élèves doivent comprendre une régularité qui implique la liaison de deux structures différentes : l'une spatiale et l'autre numérique.

Dans l'analyse de cette suite, l'enseignante (Radford, 2012) a demandé à la classe le nombre de carrés dans le 25^{ème} terme de la suite. Un élève répondit : « 25 en bas, 25 en haut, plus 1. » La classe a passé du temps à traiter des termes éloignés, tels que le 50^{ème} terme et le 100^{ème} terme de la suite. Schématiquement parlant, les réponses des étudiants étaient « x en bas, x en haut, plus 1 » où x était toujours un nombre spécifique. Schématiquement parlant, la réponse des étudiants était « x + x + 1 ». Donc on voit une relation fonctionnelle entre la valeur du terme $x + x + 1 = 2x + 1$ et la position du terme x. L'élève est désormais capable de terminer du terme d'une position donnée et inversement déterminer la position du terme associé à une valeur du terme donné. On a

les relations fonctionnelles suivantes qui favorisent le développement de la pensée algébrique ou l'apprentissage de l'algèbre :

La valeur du terme de la suite = $2 \times (\text{position du terme}) + 1$ où

Position du terme = $[(\text{la valeur du terme}) - 1] / 2$

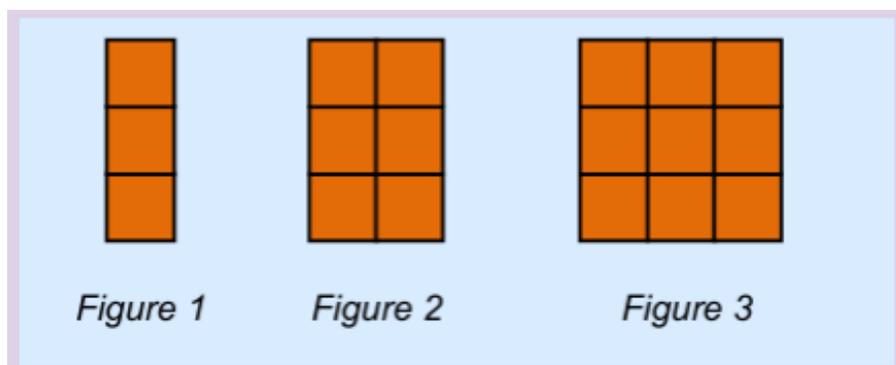
33

Cette même suite de Radford peut être explorée par l'élève avec une pensée arithmétique. Il cherche la valeur du terme initial de la suite, c'est-à-dire le premier terme de la suite (le chiffre 3), après le deuxième terme (le chiffre 5) et le troisième terme (le chiffre 7). En partant du terme initial on obtient le terme suivant en ajoutant 2 et ainsi de suite. Donc l'élève remarque une régularité dans la suite et c'est ce qui lui conduira vers une généralisation arithmétique. Il se dégage automatiquement une pensée récursive : Il faut d'abord connaître la valeur du 99^e terme pour trouver la valeur du 100^e terme de cette suite. Mais il sera aussi difficile pour l'élève de déterminer la valeur du 190^{ème} terme.

Pour prolonger une suite, les élèves utilisent souvent la méthode de proche en proche, c'est-à-dire utiliser les termes consécutifs de la suite. Ce type de réflexion appelée pensée récursive, permet de lier des éléments consécutifs d'une séquence ou l'exécution successive d'une opération (pensée arithmétique).

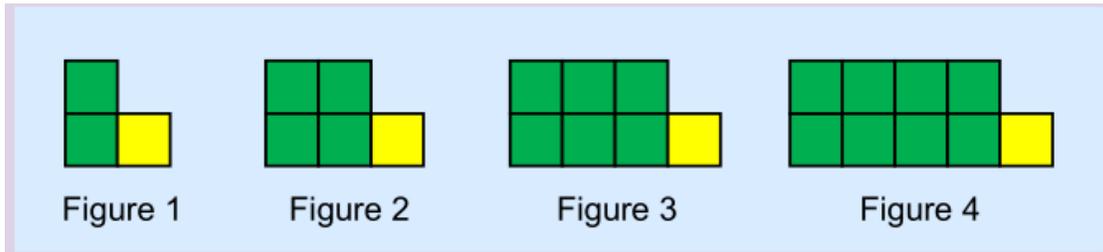
Dans la pratique, il est fréquent que les élèves privilégient davantage la pensée récursive. En conséquence, le rayon d'action de la pensée récursive est un pas en avant, mais la pensée fonctionnelle permet d'avancer ou de revenir en arrière sur n'importe quel nombre d'étapes. Ce qui favorise le développement de la pensée algébrique.

Les deux exemples des suites non numériques croissantes ci-dessous sont exploitées dans le programme d'études de mathématiques (M-4) du N.-B (Ministère de l'éducation du Nouveau-Brunswick, 2000).



En explorant cette suite non numérique à motif croissant ci-dessus, l'élève doit être capable de prolonger cette suite, c'est-à-dire donner la structure de la figure 4.

$\#$ mosaïque géométrique $= \# M \times \text{rang}$ avec $\#$ signifie cardinal et $M = \text{motif}$
 ou $\text{rang} = \frac{\# \text{ mosaïque géométrique}}{\# M}$



En explorant cette suite non numérique à motif croissant ci-dessus, l'élève doit être capable de prolonger cette suite, c'est-à-dire donner la structure de n'importe quelle figure. Ce qui constitue la présence du raisonnement algébrique.

$\# \text{ carrées} = 2 \times \text{rang} + 1$ ou $\text{rang} = \frac{\# \text{ carrées} - 1}{2}$

Ces derniers exemples de l'émergence de la pensée algébrique dans un contexte d'analyse de régularité s'appliquent plutôt aux niveaux scolaires 4-6 (ou même plus élevés). On peut donc se demander comment peut-on utiliser les mêmes idées avec les élèves plus jeunes, de M-2. Cette problématique oriente ainsi notre travail de recherche dans le cadre d'une étude doctorale.

Problématique

Comme plusieurs autres auteurs du mouvement de Early Algebra, Anwandter Cuellar et al. (2018) évoquent une possibilité de développer la pensée algébrique parallèlement à l'arithmétique au primaire, ce qui, selon les mêmes auteurs, a un impact sur la compréhension de l'algèbre chez les élèves du secondaire.

Pour Afonso et Mc Auliffe (2019), l'algèbre constitue une grande composante des mathématiques du lycée, leurs résultats montrent que les jeunes apprenants, lorsqu'ils ont la possibilité, ont le potentiel de penser algébriquement, ce qui suggère que la pensée algébrique doit être développée au fil du temps et commencer tôt dans le parcours scolaire. Cependant Anwandter Cuellar et al. (2018) estiment que la plupart des travaux sur la pensée algébrique ont été réalisés chez les enfants dont l'âge varie entre 7 ans et plus où dans cet intervalle d'âge, les connaissances arithmétiques sont toujours à la base d'une pensée algébrique. Il est donc important de mener des recherches qui explorent comment la pensée algébrique se développent chez les plus jeunes élèves de moins de 7 ans. Dans le contexte de l'enseignement des mathématiques au Nouveau-Brunswick

francophone, à notre connaissance, il n'existe aucune étude à date sur l'apprentissage de l'algèbre en début du primaire (M-2) dans cette province et, en général, on trouve peu d'études pour ces niveaux scolaires. Autrement dit, il y a peu d'études qui examinent comment la pensée algébrique se développe pendant les premières années de scolarité (M-2) et quels types d'activités (tâches) y contribuent.

Partant d'un questionnaire sur les effets de l'enseignement sur l'apprentissage, nous visons à identifier comment les pratiques de l'enseignement des régularités et algèbre, peuvent influencer les apprentissages des élèves. Plus spécifiquement, on s'intéresse à savoir : 1) Quelles tâches algébriques réalisées par les élèves, peuvent accroître leur capacité à mobiliser la pensée algébrique? 2) Dans quelle mesure les interventions de l'enseignant en classe aident les élèves à développer leur pensée algébrique à travers les niveaux scolaires M-2?

Avant d'aborder ces questions, il est pertinent d'examiner la place de l'algèbre dans le programme d'études du primaire au N.-B., ce qu'on présente dans la suite de l'article. Comme l'étude faisant partie d'un grand projet subventionné par le CRSH (l'équipe dirigée par Elena Polotskaia de l'UQO) est encore à ces premiers pas et notre analyse est en cours, on présente une petite partie de notre travail qui se concentre spécifiquement sur le contexte du N.-B.

Méthodologie

Notre première analyse didactique préalable dans le contexte néobrunswickois francophone (la province est bilingue avec la présence du secteur anglophone) porte sur la nature du savoir à enseigner relativement au développement de la pensée algébrique (relation entre les volets d'arithmétique et d'algèbre) dans le programme de mathématiques au primaire (M-4) en nous basant sur la théorie de la transposition didactique de Chevallard (1982; 1985). Le « domaine de la mathématique » dans le programme de formation de l'école néobrunswickoise francophone englobe cinq champs mathématiques en lien avec le contenu de formation : nombres et opérations, régularités et algèbre, géométrie, mesure et traitement de données. Les résultats d'apprentissage généraux découlant de ces domaines sont les mêmes de la maternelle à la 4^e année. À cela s'ajoutent les habiletés mathématiques, attachées à chaque domaine mathématique, elles sont classées en trois catégories : la maîtrise des concepts, la maîtrise des applications et la résolution de problèmes. Chaque domaine est structuré en deux parties à savoir les résultats d'apprentissage spécifiques (RAS) et les directives pédagogiques et stratégies d'enseignement. Dans la section suivante, nous avons élaboré un tableau (voir figure 6) en synthétisant les résultats d'apprentissage spécifiques jugés essentiels du domaine régularités et algèbre, ce qui restreint localement notre analyse du savoir à enseigner relativement au développement de la pensée algébrique. Cette analyse étant encore préliminaire, ce tableau sera élargi en considérant le

domaine nombres et opérations, en lien plus explicite avec l'arithmétique, qui est reconnue par les chercheurs comme domaine pouvant également promouvoir l'émergence de la pensée algébrique (Squalli et al., 2011).

La théorie de la transposition didactique postule qu'il existe une distance nécessaire entre le savoir savant (ou savoir de référence) et le savoir à enseigner, c'est la transposition didactique externe, ainsi qu'une distance entre le savoir à enseigner et le savoir enseigné, c'est la transposition didactique interne : « Le savoir-tel-qu'il-est-enseigné, le savoir enseigné, est nécessairement autre que le savoir-initialement-désigné-comme-devant-être-enseigné, le savoir à enseigner. » (Chevallard, 1982, p. 3). La transposition didactique externe va donc mener le savoir scientifique à ce que l'on nomme curriculum formel, prescrit. Cette transposition « s'objective dans les textes officiels : le curriculum et les programmes scolaires » (Paun, 2006, p. 3). Nous avons donc fait une analyse exploratoire préliminaire qui porte uniquement sur la synthèse des résultats d'apprentissage spécifiques du programme d'études réparties entre les niveaux scolaires.

Dans la section suivante, nous avons donc analysé le contenu du programme de mathématiques du primaire (M-4), spécifiquement le domaine de régularités et algèbre en utilisant les outils de la théorie anthropologique du didactique (TAD) de Chevallard (1999), pour ressortir les composantes du développement des habiletés de la pensée algébrique. En effet, au-delà de considérer la relation didactique qui existe entre les trois pôles du triangle didactique, la TAD permet d'analyser le processus de transposition didactique. Elle s'appuie notamment sur le concept d'objet et en distingue deux en particulier, l'individu et l'institution. Elle permet de décrire les positions que les individus occupent dans ces institutions, mais également l'organisation du savoir au sein d'une institution et les activités de l'élève en tant que sujet de l'institution. Nous présentons un petit extrait des résultats de notre analyse en cours du contenu du programme d'étude concernant l'apprentissage de régularités en M-4.

Résultats

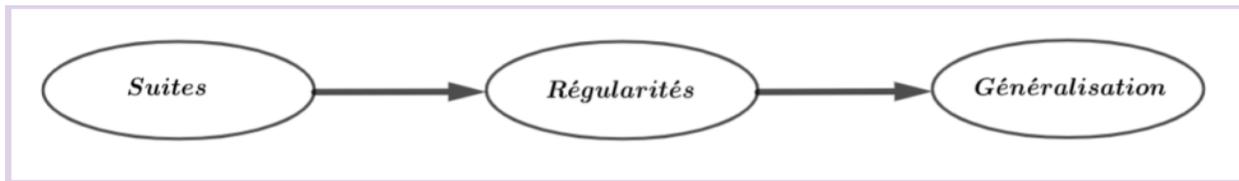
Pensée algébrique dans le programme de mathématiques (M-4) au N.-B.

Le programme de mathématiques (M-4) au N.-B distingue bien entre les régularités et l'algèbre. Une petite réflexion, pourquoi cette nuance entre régularités et algèbre?

L'apprentissage de l'algèbre par les régularités est une approche qui met l'accent sur la découverte de schémas et des règles à partir de séquences et des modelés. L'apprentissage des régularités permet aux élèves de généraliser leurs observations. Ils peuvent appliquer ces règles à d'autres situations et problèmes mathématiques.

Figure 5

Le cheminement de la notion de suite à la pensée algébrique



37

Figure 6

Synthèse de résultats d'apprentissages spécifiques dans le programme d'études

Programme d'études Mathématiques (M-4)
Apprentissages essentiels

	Maternelle	1ère année	2ème année	3ème année	4ème année
-Trier des objets en fonction d'attributs					
-Généralisation de motifs					
-Prolonger/Représenter des suites non numériques					
-Créer des suites non numériques (suites numériques croissantes)					
-Représenter des régularités (suites non numériques et suites numériques)					
-Représenter des situations d'égalité					
-Prolonger la suite non numérique croissante en fonction de la régularité observée					
-Établir un lien entre le rang d'une figure et le nombre d'objets qui la compose					
-Situation de proportionnalités simples					

La figure 6 ci-dessus a été compilée en se basant sur les descriptions des résultats d'apprentissage spécifiques, les directives pédagogiques et les stratégies d'enseignement du programme d'études en mathématiques du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, allant de la maternelle en 4^{ème} année du primaire. L'analyse de ce tableau est faite en deux volets :

Premièrement, le contenu mathématique du programme d'étude est riche de notions qui favorisent le développement de la pensée algébrique. De la maternelle à la 3^{ème} année du primaire, le contenu du programme initie les élèves à identifier les régularités dans les suites (non numériques et numériques), mais en s'appuyant plus sur les suites non numériques, ce qui révèle du programme une tendance contraire à la conception opérationnelle (arithmétique) pour développer la pensée algébrique. Cette initiation se fait de façon progressive, en partant d'une suite bien définie, l'élève doit identifier la régularité et être capable de prolonger cette suite. Après il faut également faire appel à diverses situations pour représenter des régularités et profiter de l'occasion pour éveiller

les cinq sens de l'élève (les sons, les motifs que l'on observe, les mouvements que l'on fait, la texture d'objets que l'on touche, etc.). En partant de deux suites différentes, l'élève doit remarquer que ces suites peuvent donc avoir la même structure, ce qui introduit l'élève à la généralisation de motifs, qui est l'une des composantes de la pensée algébrique. À partir de la deuxième année, le concept d'égalité est au centre des activités de l'élève, ce dernier doit explorer de façon formelle le concept d'égalité par l'entremise de situations concrètes et visuelles pour donner un sens à cette notion mathématique importante. A cela s'ajoute des activités qui permettent de construire le concept d'égalité, par exemple établir la relation d'égalité entre des expressions numériques ou de déterminer les équivalences numériques en s'appuyant sur les propriétés des opérations (la commutativité, l'association de l'addition). En 4^{ème} année, les relations sont explorées par l'élève à partir des suites croissantes non numériques (de situations de proportionnalité simples) pour établir un lien entre le rang d'une figure et le nombre d'objets qui la compose, ce qui amène l'élève vers la pensée fonctionnelle. L'élève peut dresser un tableau (une table de valeur) qui fait correspondre le rang d'une figure et le nombre d'objets qui la compose.

Deuxièmement, le programme ne montre pas un fil directeur qui explique le lien étroit entre l'exploration des relations à partir d'une suite croissante non numérique et les situations de proportionnalité simples. En effet les situations de proportionnalité simples peuvent être déduites à partir de l'exploration des relations dans une suite croissante non numérique.

Conclusion

Il ressort de notre analyse du programme d'étude de mathématiques la présence de quelques composantes pour développer les habiletés de la pensée algébrique : Prolonger/Représenter des suites non numériques à motif répété simple. Le rôle du raisonnement algébrique dans l'exploration des suites est important. Pour Papic et al. (2011), une compréhension de chaque suite est un type de généralisation dans le sens qu'elle implique une relation qui est partout la même. Ainsi la généralisation la plus simplifiée aux suites à motifs répétitifs peut être considérée comme une réflexion algébrique, ce qui implique que la pensée algébrique serait accessible aux enfants dès le préscolaire. L'objectif dans l'exploration d'une suite non numérique croissante est de ressortir dans le raisonnement de l'élève une pensée fonctionnelle.

Le programme d'études recommande aussi les activités sur le sens de l'égalité, c'est à dire recentrer la relation d'égalité et sa représentation à l'aide du symbole égalité en tant qu'équivalence mathématiques. Donc les directives du programme vont dans le sens opposé à la conception opérationnelle qui représente un obstacle à l'apprentissage de plusieurs concepts algébriques.

Références

- Afonso, D. et Mc Auliffe, S. (2019). Children's capacity for algebraic thinking in the early grades. *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*, 23(2), 219-232. <https://doi.org/10.1080/18117295.2019.1661661>
- Anwandter Cuellar, N. S., Lessard, G., Boily, M. et Mailhot, D. (2018). L'émergence de la pensée algébrique au préscolaire : les stratégies des élèves concernant la notion d'équivalence mathématique. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 53(1), 146-168. <https://doi.org/10.7202/1056287ar>
- Bronner, A. (2015, 10-14 octobre). Développement de la pensée algébrique avant la lettre. Apport des problèmes de généralisation et d'une analyse praxéologique. Dans L. Theis (dir.), *Pluralités culturelles et universalité des mathématiques : enjeux et perspectives pour leur enseignement et leur apprentissage* (p. 247-264). Actes du colloque EMF 2015, Alger.
- Carpenter, T. P., Franke, M. L. et Levi, L. (2003). *Thinking mathematically: Integrating arithmetic and algebra in the elementary school*. Heinemann.
- Carpenter, T. P., Levi, L., Franke, M. L. et Zeringue, J. K. (2005). Algebra in elementary school: Developing relational thinking. *Zentralblatt Für Didaktik der Mathematik*, 37(1), 53-59. <https://doi.org/10.1007/bf02655897>
- Chevallard, Y. (1982). Pourquoi la transposition didactique? *Séminaire de didactique et de pédagogie des mathématiques de l'IMAG : Actes du colloque de l'année 1981-1982 tenu à l'Université scientifique et médicale de Grenoble* (p. 167-194).
- Chevallard, Y. (1985/1986). La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné. *Revue française de pédagogie*, (76), 89-91.
- Chevallard, Y. (1991). La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné. <https://documentation.ensfea.fr/wp-content/uploads/sites/22/2019/01/Chevallard.pdf>
- Chevallard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherches en didactique de mathématiques*, 19(2), 221-265
- Freiman, V. et Lee, L. (2004). *Tracking Primary Students' Understanding of the Equality Sign*. International Group for the Psychology of Mathematics Education.
- Kaput, J. J. (1998). Transforming algebra from an engine of inequity to an engine of mathematical power by "algebrafying" the K-12 curriculum. Dans National Council of Teachers of Mathematics, Mathematical Sciences Education Board & National Research Council (dir.), *The nature and role of algebra in the K-14 curriculum: Proceedings of a National Symposium* (p. 25-26). National Academies Press.
- Kieran, C. (1992). The Learning and Teaching of School Algebra. Dans D. Grouws (dir.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning. A project of the National Council of Teachers of Mathematics* (p. 390-415). Macmillan Publishing Co, Inc.
- Kieran, C. (2007). *What do we know about the teaching and learning of algebra in the elementary grades: NCTM Research Brief*. National Council of Teachers of Mathematics. <http://www.nctm.org/news/content.aspx?id=12326>.
- Kieran, C. (2014). *What Does Research Tell Us About Fostering Algebraic Thinking in Arithmetic?* National Council of Teachers Mathematics. <http://www.nctm.org/news/content.aspx?id=42315>.

- Marchand, P. et Bednarz, R. (1999). L'enseignement de l'algèbre au secondaire : une analyse des problèmes présentés aux élèves. *Bulletin de l'Association mathématique du Québec*, XXXIX(4), 30-42.
- Ministère de l'éducation du Nouveau-Brunswick. (2000). *Programme d'études, Mathématiques, 1re en 4 année*. Direction des services pédagogiques.
- Mulligan, J. et Mitchelmore, M. (2009). Awareness of pattern and structure in early mathematical development. *Mathematics Education Research Journal*, 21(2), 33-49. <https://doi.org/10.1007/BF03217544>
- Papic, M. M., Mulligan, J. T. et Mitchelmore, M. C. (2011). Assessing the development of preschoolers' mathematical patterning. *Journal for Research in Mathematics Education*, 42(3), 237-268. <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.42.3.0237>
- Paun, E. (2006). Transposition didactique : un processus de construction du savoir scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 22(2), 3-13.
- Radford, L. (2012). On the development of early algebraic thinking. *PNA*, 6(4), 117-133.
- Squalli, H., Mary, C. et Marchand, P. (2011). Orientations curriculaires dans l'introduction de l'algèbre : cas du Québec et de l'Ontario. Dans J. Lebeaume, A. Hasni et I. Harlé (dir.), *Recherches et curriculums : le cas de l'enseignement des mathématiques, sciences et technologie* (p. 65-78). DeBoeke.
- Warren, E. et Cooper, T. J. (2008). Generalising the pattern rule for visual growth patterns: Actions that support 8 year olds' thinking. *Educational Studies in Mathematics*, 67(2), 171-185. <https://doi.org/10.1007/s10649-007-9092-2>

RÉFLEXIONS EN ÉDUCATION

La communauté acadienne et francophone du Nouveau-Brunswick est solidaire de son système d'éducation. Est-ce réciproque?

41

Gilberte Godin, Ph. D.
Membre du CRDE

Introduction

Selon le bulletin de diffusion officielle des données de Statistique Canada *Le Quotidien*, les francophones du Nouveau-Brunswick sont ceux qui adhèrent proportionnellement le plus à leurs programmes d'instruction en français (Statistique Canada, 2022). Selon ces données, 80,6 % des enfants de 5 à 17 ans dans l'ensemble du Nouveau-Brunswick ont pris part à un programme d'enseignement régulier en français. Les régions rurales, surtout du nord et du sud-est de la province jouent un grand rôle dans ces effectifs puisque dans les villes importantes (Moncton, Saint-Jean, Fredericton), les familles acadiennes, francophones et exogames choisissent en moins grande proportion les écoles de langue française (Lemyre, 2024). Pour ces villes, ce taux peut se comparer à celui des provinces où les francophones affichent un plus faible pourcentage de transferts linguistiques d'une génération à l'autre. À titre d'exemples, l'analyse présentée par *Le Quotidien* indique qu'en Colombie-Britannique, seulement 55,7 % des élèves francophones choisissent le système de langue française, 49,6 % en Alberta et 52 %, en Nouvelle-Écosse (Statistique Canada, 2022). Les finissants d'écoles acadiennes et francophones du Nouveau-Brunswick comptent par ailleurs 65 % à 70 % de l'effectif étudiant de l'Université de Moncton (Vice-rectorat à l'enseignement et à la recherche, 2022). Notons qu'en général, la majorité des diplômés de cette université (88 %) demeurent dans la province pour y travailler et y vivre (Université de Moncton, 2015). Ainsi, on peut avancer que la population acadienne et francophone du Nouveau-Brunswick croit dans ses institutions, les appuie et leur fait confiance. Le présent article soulève la question de redevabilité du système d'éducation envers la communauté acadienne et francophone et du développement de la fibre de solidarité citoyenne et communautaire de davantage de jeunes.

Mesurer les interactions entre les jeunes et les organismes communautaires

Le Nouveau-Brunswick, doté d'un système d'éducation construit sur la dualité linguistique et d'une Loi reconnaissant l'égalité des deux communautés linguistiques officielles, offre des avantages certains à sa population acadienne et francophone. Certaines initiatives

ont jeté plus formellement les bases d'une collaboration école-communauté au Nouveau-Brunswick, notamment l'organisme entrepreneurial et partenaire scolaire, *Place aux compétences* (Place aux compétences, 2008) et la *Politique d'aménagement linguistique et culturel* (Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, 2017), laquelle sera mise à jour cette année. Dans la même veine, le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (2016) dans son *Profil de sortie d'un élève du système scolaire acadien et francophone du Nouveau-Brunswick* vise pour ses élèves « une citoyenneté engagée et éthique en voulant permettre à l'élève d'affirmer sa culture acadienne et francophone en participant à une société démocratique, pluriculturelle et diversifiée » (p.10). Récemment, des critères mesurables pour les jeunes en construction identitaire et en engagement communautaire ont été instaurés dans les districts scolaires et les écoles.

Malgré tous ces efforts, beaucoup d'organismes communautaires acadiens et francophones peinent à attirer du renfort pour participer et pour organiser leurs activités et déplorent l'absence des jeunes et de leurs idées en leur sein. Selon nous, les démarches en cours dans le système d'éducation pourraient être bonifiées et validées si elles comprenaient un système transparent de mesure de satisfaction de la communauté à l'égard des programmes de développement identitaire des jeunes (Godin, 2017). Par exemple, par un bref sondage général auquel tous les organismes communautaires principaux seraient appelés à se prononcer quant aux interactions et aux collaborations concrètes qu'ils ont avec les jeunes de leur milieu. Des questions du genre : Est-ce que les jeunes connaissent et s'identifient aux organismes qui cherchent à améliorer leur vie en français comme la SANB, les Jeux de l'Acadie, la FJFNB, les sociétés culturelles, les médias en français, les associations diverses, notamment dans les sports, sur la diversité, en écologie? Sont-ils prêts à s'engager envers ces organismes communautaires, à spécifier leurs besoins, à participer à leurs débats, à leur offrir du temps, à profiter des expertises disponibles?

Les récents efforts en éducation au Nouveau-Brunswick francophone sont remarquables et plusieurs jeunes parviennent à y développer des qualités de leaders. Pour réussir à équiper la majorité des jeunes aux défis qui les attendent dans leurs milieux sociolinguistiques, il s'agirait d'amener la masse des jeunes à développer leur fibre citoyenne en les impliquant dans les enjeux réels et actuels qui les entoure.

Peu habitués de travailler sur les enjeux réels d'une communauté linguistique minoritaire et généralement peu formés pour le faire, il est possible que certains formateurs et certains membres du personnel enseignant ne reconnaîtraient pas ces enjeux. La section qui suit fait état de recherches sur l'éducation en contexte minoritaire francophone et montre qu'il ne vient pas naturellement au personnel enseignant de s'engager dans les considérations communautaires et encore moins de revendiquer le respect de ses droits.

Faible comportement de revendication et de solidarité communautaire de la part du personnel en éducation

En général, on évalue un système d'éducation par ses résultats. En contexte minoritaire au Nouveau-Brunswick, le mandat de pérennité culturelle du système d'éducation (article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés, 1982) entraîne des attentes particulières en pédagogie et en gestion de la part de la communauté. Au cours des dernières décennies, la recherche a défini les paramètres d'une éducation de qualité pour la minorité francophone. En 2001, des chercheurs et chercheuses de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton ont imbriqué les fondements d'une pédagogie actualisante dans le contexte linguistique et culturel des apprenants et des apprenantes. Landry et Rousselle (2003) ont répertorié les considérations légales de l'éducation francophone au pays dans un ouvrage intitulé *Éducation et droits collectifs*. Cormier (2005) a fait faire des pas de géants aux systèmes d'éducatons francophones minoritaires en présentant une recension des écrits accessibles d'où ont découlé de nombreux textes de recherche, des initiatives pédagogiques des ministères de l'Éducation, de la Fédération des enseignantes et enseignants du Canada, d'autres associations nationales et provinciales, des districts scolaires et des écoles. Landry et al. (2010) ont présenté les résultats d'une étude exhaustive sur l'éducation francophone minoritaire dans le livre *École et autonomie culturelle* illustrant la complexité des effets des vécus linguistiques et culturels sur les choix et le destin de la minorité. Parmi les volets fondamentaux de toute pédagogie pour la minorité linguistique se trouve l'autonomie des individus pour éviter toute forme d'endoctrinement et la conscientisation menant à l'engagement communautaire. Ce dernier volet tire ses racines des principes d'une pédagogie anti-oppression du célèbre pédagogue brésilien, Paulo Freire. À partir de ses travaux et de ceux d'autres pédagogues axés sur l'émancipation des apprenants et des apprenantes, Ferrer et Allard (2002) ont élaboré une pédagogie de la conscientisation et de l'engagement visant le développement de l'esprit critique et l'incitation à poser des actions transformatrices en cas d'injustice, notamment par la revendication et la solidarité communautaire.

Se mobiliser, agir et faire agir sur les enjeux linguistiques et culturels importants est une idée qui fait à peu près l'unanimité dans les programmes d'études de tous les niveaux ainsi que dans les politiques d'aménagement linguistique et culturel. Mais dans la réalité, au cours des dernières décennies, les écoles, les collèges et la seule université francophone du Nouveau-Brunswick ont mené très peu de projets d'actions visant le développement de l'esprit critique et de prise de parole de leurs élèves et de leurs étudiantes en situations authentiques. Pourtant, selon les données de Landry et al. (2010), le personnel éducatif en milieu francophone minoritaire serait le principal modèle des élèves en ce qui concerne la revendication et le respect de leurs droits, et ce avant leurs parents et leurs amis. Dans une analyse de régression, Godin et al. (2022) montrent que le comportement linguistique et culturel « de revendication » du personnel

enseignant constitue l'un des facteurs expliquant le plus de variance des pratiques pédagogiques reliées à l'identité et à la conscientisation ethnolinguistiques. Ces analyses montrent cependant qu'en moyenne le comportement de revendication est très faible chez le personnel enseignant. De nombreux travaux sur diverses formes d'insécurité linguistique dans un contexte hégémonique comme celui du Nouveau-Brunswick pourraient expliquer cette faible propension du personnel enseignant à se mobiliser et à manifester de la solidarité communautaire d'ordre linguistique et culturel. Landry (2014) à partir d'une grande enquête de Statistique Canada montre que l'attraction des francophones minoritaires pour la langue anglaise est très forte, le personnel scolaire n'y échappe pas. Cette force d'attraction fait sans doute adopter aux francophones une attitude conciliante face aux inégalités qu'ils peuvent vivre, les éloignant ainsi de toute forme de revendication linguistique et culturelle et même d'engagement communautaire.

Développer la solidarité citoyenne à partir d'enjeux communautaires réels et actuels

Comme dans le système d'éducation publique, les responsables de la formation du personnel enseignant sont conscients de l'importance de développer chez lui, et surtout chez les élèves, l'esprit critique, la capacité de faire preuve de solidarité communautaire et de revendiquer le respect de ses droits. Ces atouts serviront d'outils précieux aux jeunes qui aspirent à une vie riche en français au Nouveau-Brunswick. Dans les pratiques quotidiennes, les maisons de formation prennent-elles des moyens concrets, concertés et mesurés (dans les stages et dans les cours) auprès des futurs enseignants et enseignantes afin que leurs comportements linguistiques et culturels reflètent une compréhension des enjeux de l'heure de la communauté et une volonté de s'engager vis-à-vis ceux-ci?

Que ce soit en raison d'insécurité linguistique, d'attraction pour l'anglais ou par manque de formation sur le contexte minoritaire, les écoles acadiennes et francophones et la principale université qui les accueille préparent peu leurs apprenants et apprenantes à assurer leur propre vitalité linguistique et culturelle et celle de leur communauté. Quelle que soit la matière et le niveau d'enseignement, il importe, comme la pédagogie pour le contexte minoritaire le prescrit, de tenir compte de la situation de vie des apprenants et des apprenantes. Vivre en contexte acadien, francophone et minoritaire demande une conscientisation et des compétences citoyennes et communautaires qui doivent être développées en situation authentique chez les élèves, et antérieurement, chez leurs formateurs et formatrices. Ces situations ne manquent pas et les organismes de la population acadienne et francophone sortiraient gagnants de pouvoir compter sur le temps et l'avis de jeunes éclairés pour leurs projets respectifs.

Le fait que les Acadiens et francophones du Nouveau-Brunswick continuent d'inscrire massivement leurs enfants dans le système francophone témoigne de leur appui et de leur confiance et indique qu'il n'est pas trop tard pour agir.

Références

- Charte canadienne des droits et libertés. (1982). Article 23. Droits à l'instruction dans la langue de la minorité. Gouvernement du Canada. <https://www.justice.gc.ca/fra/sjc-csj/dlc-rfc/ccdl-ccrf/check/art23.html>
- Cormier, M. (2005). *La pédagogie en milieu minoritaire francophone : une recension des écrits*. Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants et Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques. https://icml.ca/images/stories/documents/fr/cormier_marianne_recension.pdf
- Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton. (2001). *Vers une pédagogie actualisante : Mission de la Faculté des sciences de l'éducation et formation initiale à l'enseignement*. https://www.umoncton.ca/umcm-education/files/umcm-education/wf/wf/pdf/Mission_de_la_Faculte.pdf
- Ferrer, C. et Allard, R. (2002a). La pédagogie de la conscientisation et de l'engagement : pour une éducation à la citoyenneté démocratique dans une perspective planétaire : première partie. *Éducation et francophonie*, 30(2), 65-94.
- Ferrer, C. et Allard, R. (2002b). La pédagogie de la conscientisation et de l'engagement : pour une éducation à la citoyenneté démocratique dans une perspective planétaire : deuxième partie. *Éducation et francophonie*, 30(2), 95-133.
- Freire, P. (1985). *La pédagogie des opprimés*. Maspero.
- Godin, G. (2017). Écoles de la minorité francophone : vers une appréciation critique des conditions d'enseignement et d'apprentissage. Dans G. Allaire, P. Dorrington et M. Wade (dir.), *Résilience, résistance et alliances : penser la francophonie différemment* (p. 45-68). Presses de l'Université Laval.
- Godin, G., Landry, R. et Allard, R. (2022). Conscientisation, engagement communautaire et pratiques pédagogiques du personnel enseignant en contexte francophone minoritaire. *Minorités linguistiques et société*, (18), 3-36. <https://doi.org/10.7202/1089178ar>
- Landry, R. (2014). *La vie dans une langue officielle minoritaire au Canada*. Les Presses de l'Université Laval.
- Landry, R., Allard, R. et Deveau, K. (2010). *École et autonomie culturelle : enquête pancanadienne en milieu scolaire francophone minoritaire*. Patrimoine canadien. http://publications.gc.ca/collections/collection_2011/pc-ch/CH3-2-13-2010-fra.pdf
- Landry R. et Rousselle, S. (2003). *Éducation et droits collectifs : au-delà de l'article 23 de la Charte*. Les Éditions de la Francophonie.
- Lemyre, É. (2024, 14 février). *L'attrait de l'école la plus près : proximité et fréquentation des écoles primaires de langue française dans les provinces maritimes* (publication n° 75-006-X). Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/75-006-x/2024001/article/00003-fra.htm>
- Place aux compétences. (2008). *Place aux compétences*. <https://pacnb.org/fr/>

- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. (2017). *Politique d'aménagement linguistique et culturel. Un projet de société pour l'éducation en langue française*.
<https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/comm/LaPolitiqueDamenagementLinguistiqueEtculturel.pdf>
- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. (2016). *Profil de sortie d'un élève du système scolaire acadien et francophone du Nouveau-Brunswick*.
[https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/Francophone/Profil de sortie dun eleve.pdf](https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/Francophone/Profil%20de%20sortie%20dun%20eleve.pdf)
- Statistique Canada. (2022, 30 novembre). *897 enfants sont admissibles à l'instruction dans la langue officielle minoritaire au Canada* (publication n° 11-001-X).
<https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/221130/dq221130d-fra.htm>
- Université de Moncton. (2015). *Taux de placement enviable, un diplôme qui ouvre des portes*.
<https://www.umoncton.ca/placement-~:text=87%20%25%20occupent%20un%20emploi%20li%C3%A9%20%C3%A0%20leur%20domaine%20d'%C3%A9tudes&text=Apr%C3%A8s%20l'obtention%20de%20leur,la%20province%20pour%20y%20travailler>
- Vice-rectorat à l'enseignement et à la recherche. (2022). *Rapport annuel 2021-2022*. Université de Moncton.
[https://www.umoncton.ca/gouvernance/sites/gouvernance.prod.umoncton.ca/files/Rapport annuel du VRE 2021-2022.pdf](https://www.umoncton.ca/gouvernance/sites/gouvernance.prod.umoncton.ca/files/Rapport%20annuel%20du%20VRE%202021-2022.pdf)

Recrutement des candidats à l'emploi dans les pays en développement : qui, quoi et comment?

Michel Osako Omalosanga, Ph. D.

Université Pédagogique Nationale/Kinshasa

47

Résumé

Les entreprises congolaises doivent justifier leur utilité sociale, celle de créer des emplois. Le recrutement efficace reste un défi de taille dans le pays. Les discussions lors du cours de Gestion des Ressources Humaines (GRH) à l'Université Pédagogique Nationale/Kinshasa (UPN) ont inspiré ce texte. L'auteur, enseignant/professeur et ancien directeur d'école au Canada et en RDCongo, met en avant l'importance de la formation, de l'expérience, de la compétence et de l'honnêteté pour le candidat en emploi. L'auteur s'appuie sur des discussions étudiantes et des travaux de recherche dans ce domaine.

Mots-clés : recrutement, candidat à l'emploi et chargé de recrutement.

Introduction : contexte et enjeux

Tout récemment, à la fin du cours de GRH en novembre 2023 et décembre 2022, dispensé aux personnes étudiantes de première licence en Orientation Scolaire et Professionnelle (OSP) de l'Université Pédagogique Nationale (UPN), un intérêt a été manifesté par les personnes étudiantes de deux promotions jour et soir sur la dotation dans les organisations congolaises. La matière apprise durant les enseignements du cours a suscité l'enthousiasme de beaucoup d'étudiants, et cela a permis, maintes fois, à certains d'entre eux de continuer les discussions en dehors de la salle de classe.

Le recrutement demeure une des étapes charnières du fonctionnement organisationnel. C'est le début du cycle de vie d'un futur employé, son premier contact avec l'entreprise qui deviendrait peut-être son employeur. Cette étape s'inscrit dans une logique de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC) et dans le cadre d'une politique de ressource humaine en lien avec les orientations de l'organisation (Solus et Engel, 2017).

Une organisation qui désire atteindre ses objectifs mise sur les bonnes pratiques des processus de dotation, dont le recrutement. Par exemple, dans une entreprise efficace, le processus de recrutement ne commence pas lorsqu'on discute avec le candidat pour la première fois ; il débute bien avant, dès l'affichage du poste (Alis et al., 2011). Dans le cas contraire, il est difficile à l'organisation d'atteindre ses objectifs (Létourneau, 2023).

En RDCongo, comme dans divers pays en développement, le constat est que le recrutement se fait souvent dans la précipitation, sans une bonne préparation, soit dans l'opacité totale ne permettant pas ainsi les entreprises de tirer profits. Parfois, des actions peu recommandables avec banalité ou légèreté sont posées. C'est le cas de recours à la parenté (frère, sœur, fils, fille, cousin, cousine, gendre, etc.) pour remplacer le défunt père et/ou la défunte mère ou encore un retraité; l'appel à des candidatures de bouche-à-oreille, moyennant de l'argent, sans lettre de motivation ni CV; l'octroi de numéros d'immatriculation et de salaire à des personnes qui ne travaillent pas, mais touchent de l'argent du Trésor public tous les mois, sans oublier les cartes de service octroyées frauduleusement aux candidats ou chômeurs qui ne font pas partie de l'entreprise.

Ce type de recrutement, basé essentiellement sur les facteurs subjectifs, remet en question non seulement les valeurs de l'équité et la justice d'un système de GRH dans les entreprises, mais soulève également des enjeux liés à un impact négatif probable dans les sociétés, qui auraient moins de chances de bénéficier des compétences de tous leurs membres et particulièrement de la main-d'œuvre qui pourrait leur apporter le plus. On peut affirmer avec Kelma (2020) que peu importe la taille de la structure organisationnelle, « un mauvais recrutement peut déstabiliser considérablement l'équilibre professionnel » (p. 134).

Il est nécessaire que l'accent soit mis sur la dimension compétence. Trois préoccupations méritent une clarification en matière de recrutement, dont qui est chargé et qui doit s'en occuper? Quoi (critères ou indicateurs)? Comment (utilisation des indicateurs)?

La méthodologie comprend les échanges personnes étudiantes-personnel enseignant et l'analyse documentaire, cette dernière favorisant ainsi de nouvelles hypothèses. L'auteur du texte s'est appuyé sur les ressources issues des bibliothèques, des bibliographiques et d'*Internet*.

1. Définitions des concepts recrutement, chargé de recrutement et candidat à l'emploi

1.1. Recrutement

Les écrits francophones africains, nord-américains et européens (Alis et al., 2011; Bourhis, 2007; Bourhis et Chênevert, 2019; Cornet et al., 2021; Lamaute et Turgeon, 2009; Peretti, 2016; Tremblay et Rolland, 2019), utilisent plusieurs termes pour désigner le recrutement. Ces termes sont : *appel*, *enrôlement* et *offre d'emploi*. En RDCongo, c'est le terme recrutement qui est utilisé, mais appelé différemment en langues nationales. Quoi que différentes, toutes ces appellations veulent dire la même chose.

Lamaute et Turgeon (2009) considèrent le recrutement comme un ensemble des activités de recherche de main-d'œuvre consistant à informer les candidats potentiels, à l'interne ou à l'externe, qu'un poste est vacant en vue de les inciter à offrir leurs services en posant leur candidature. Dans le même ordre d'idées, Bourhis et Chênevert (2019) définissent le recrutement comme « l'ensemble des activités visant à attirer des candidats qualifiés » (p. 87).

Pour nous, le recrutement est une activité consistant à rechercher des candidats en vue de sélectionner la personne qui répond le mieux aux exigences d'un poste vacant dans une organisation. C'est un ensemble d'activités et de procédures permettant à l'organisation d'obtenir un nombre suffisant de bons candidats, afin de les placer au bon endroit et au bon moment, en harmonisant leurs aspirations mutuelles, à court, à moyen et à long terme.

Plusieurs facteurs influencent le processus de recrutement, notamment les politiques de l'organisation (promotion interne, rémunération, statuts), les habitudes de l'agent de recrutement, les conditions de l'environnement, les exigences du poste, les coûts, la législation, entre autres.

Le recrutement représente la base du succès du processus de sélection des candidats à l'emploi. Plus la banque de candidatures pour différents emplois est grande, plus la sélection du candidat correspondant aux exigences de l'emploi sera un succès, sans être un remède miraculeux.

Lamaute et Turgeon (2009) soutiennent qu'il est nécessaire au service des RH d'offrir une « réponse aux besoins individuels et professionnels des candidats, car non seulement l'organisation désire attirer les meilleurs, mais elle souhaite les maintenir en son sein le plus longtemps possible » (p. 164).

Or, en RDCongo comme dans certains pays africains, le secteur informel bat son plein, le modèle de GRH, qualifié de discrétionnaire ou d'arbitraire (Pichault et Nizet, 2013), débouche sur peu de planification des effectifs et sur un recrutement basé sur les représentations du dirigeant. Le recrutement se fait au fur et à mesure des besoins et des ressources disponibles. Il est basé sur les relations interpersonnelles, les recommandations, les liens familiaux et sociaux. Une part importante des recrutements se fait par le bouche-à-oreille (Cornet et al., 2021). Qui recrute? Qui recruter?

1.2. Chargé de recrutement et candidat à l'emploi

Le chargé de recrutement est essentiel pour trouver les bons candidats, internes ou externes. Il doit connaître l'entreprise et avoir des compétences appropriées. En externe, il sélectionne les candidats en fonction de leurs CV et lettres de motivation. Pour le travail temporaire ou les agences de recrutement, il contacte les candidats.

Le chargé de recrutement explore diverses stratégies, comme la collaboration avec les grandes écoles et la participation à des salons de l'emploi. Ses responsabilités incluent la définition de la politique de recrutement et l'embauche de candidats correspondant aux besoins de l'entreprise (Alis et al., 2011). Pour choisir parmi plusieurs candidats, il effectue une synthèse détaillée des qualifications, motivations et antécédents professionnels, tout en préservant la confidentialité des informations. Il veille au respect de la confidentialité des données personnelles des candidats (Saba et al., 2008). Pour occuper ce poste, une expérience pertinente en ressources humaines et au moins un diplôme de graduat ou niveau collégial sont requis.

Dans les pays en développement, la sélection des CV se fait par le responsable, sur la base d'un certain nombre de critères, fixés de manière arbitraire par ce dernier. Les entretiens d'embauche sont peu structurés, oscillant entre des questions portant sur les compétences et sur la vie privée. Les critères mobilisés pour choisir tel ou tel travailleur sont très subjectifs. On est très fort dans le ressenti et les impressions laissés par le candidat. Il y a peu de prise en compte des lois contre la discrimination. Il subsiste beaucoup de stéréotypes et de préjugés liés au sexe, à l'origine tribale, à la congrégation religieuse, au parti politique et à l'apparence physique, ce qui pénalise fortement les personnes en situation de handicap (Cornet et al., 2021).

Notons que le secteur informel peut être des lieux d'inclusion sociale, qui offrent de réelles possibilités d'emploi à des personnes exclues des réseaux traditionnels, justement par le fait que le recrutement se fait sur base des connaissances et des recommandations (Cornet et al., 2021).

Quant à la question qui recruter? La réponse est le *candidat à l'emploi* ou le *demandeur d'emploi* ou le *chômeur*. Il s'agit d'une personne qui veut obtenir un emploi dans une organisation. Le sens utilisé dans ce texte concerne le postulant qui désire obtenir un emploi. Il exclut tout individu qui se présente à une élection pour être candidat aux élections ou qui passe un quelconque examen pour être candidat à un concours. Le profil de candidat doit être simple et décrire la réalité du poste. Quoi et comment faire?

2. Étapes du processus de recrutement

2.1. Détermination des besoins en main-d'œuvre

Si les salariés constituent la clé de voûte du bon fonctionnement de l'entreprise, les futurs salariés joueront aussi un rôle capital. Songeons à une entreprise congolaise où tous les postes seraient occupés par des personnes dont les profils correspondent aux postes à pourvoir. Imaginons le contraire, soit une organisation où tous les postes seraient pourvus au hasard ou par favoritisme, tribalisme, régionalisme et népotisme. Entre ces deux situations, devinons une organisation où environ deux tiers d'employés n'occuperaient pas un poste correspondant à leurs compétences et à leurs intérêts.

2.1.1. Exigences liées au poste

La planification des RH est cruciale. Il s'agit de la connaissance des exigences liées aux postes. Le superviseur doit mettre en œuvre une description de poste qui illustre les tâches, les responsabilités et les conditions de travail rattachées au poste (Ledoux, 2008). L'inventaire des habiletés indispensables de l'employé pour l'exécution de ses tâches s'impose.

2.1.2. Exigences liées à l'organisation

Pendant la détermination des besoins en main-d'œuvre, « il faut tenir compte des contraintes imposées par le contexte même de l'organisation, comme la pression exercée par les collègues de travail ou le style d'autorité du superviseur immédiat et par le contexte spécifique du poste à pourvoir, comme l'horaire de travail, le déplacement, le rythme de travail ou la réalisation de quotas » (Lamaute et Turgeon, 2009, p. 166).

2.1.3. Exigences liées à l'individu

Ce sont des traits de personnalité ou des qualités nécessaires pour que l'individu s'intègre dans son nouveau milieu de travail (Saba et al., 2008). Il peut s'agir des qualités de relations interpersonnelles, de la capacité de travailler en équipe, de la capacité de travailler sous pression, de l'esprit d'initiative, du leadership et même de l'esprit entrepreneurial.

Le superviseur intervient sur la définition des exigences du poste, car c'est lui qui révisé la description et participe à la définition des exigences des critères de sélection.

2.2. Choix des sources de recrutement

2.2.1. Recrutement à l'interne

Au niveau interne, le recrutement se fait à partir du réservoir de l'organisation. Le superviseur participe aux mouvements du personnel, tels que les mutations et les promotions, au moyen de l'évaluation de ses employés et des relations qu'il entretient avec les autres superviseurs. Cette pratique permet de satisfaire certains besoins des salariés déjà employés par l'entreprise.

Le recrutement interne a l'avantage d'avoir les candidats familiarisés à la philosophie de l'entreprise, moins coûteux, meilleure connaissance des candidats, délais plus courts et sources de motivation pour les salariés (Ledoux, 2008; Saba et al., 2008). Cependant, il y a les risques d'insatisfaction chez les salariés non retenus, la nécessité de recruter pour pourvoir le poste du salarié promu et l'absence d'idées nouvelles.

2.2.2. Recrutement à l'externe

Le recrutement externe est une option lorsque les candidats internes ne conviennent pas. Les entreprises recherchent des candidats en dehors de leur personnel. Cela peut impliquer des clauses syndicales. Les avantages incluent la diversité des compétences et des expériences, ainsi qu'une connaissance du marché. Cependant, cela peut être coûteux et difficile à gérer, avec des risques d'erreurs de sélection et de frustration des employés internes. L'intégration des nouveaux employés peut également être plus longue. Bien que le recrutement externe offre des opportunités, il présente également des défis à considérer pour les gestionnaires des ressources humaines (Ledoux, 2008). Le recrutement externe est souvent privilégié pour trouver les meilleurs talents.

3. Choix des techniques de recrutement

3.1. Techniques de recrutement à l'interne

En interne, l'affichage des postes et les recommandations des salariés sont des techniques courantes. L'affichage des postes favorise la transparence et offre aux employés l'opportunité de développer leurs compétences. Les recommandations, souvent informelles, mais parfois formalisées avec des récompenses, permettent aux salariés de recommander des candidats correspondants au poste. Cela réduit les efforts de recrutement et utilise les réseaux internes pour attirer des candidats qualifiés, ce qui est bénéfique pour l'organisation.

Cependant, comme expliqué plus haut, cette pratique peut favoriser le népotisme, le tribalisme et le régionalisme, et risque de violer les principes de non-discrimination établis par la Charte internationale des droits de l'homme de l'ONU. Les préférences sont souvent données à la parenté, aux membres de certaines confréries religieuses ou amicales, contournant ainsi les processus d'emploi officiels. Bien que cela puisse créer des tensions pour les gestionnaires, cela peut également avoir des avantages lorsque les recommandations sont faites en toute confiance et avec fierté. Pour réduire les risques, certaines entreprises privilégient le recrutement interne (Tremblay et Rolland, 2019, p. 63).

Les répertoires de compétences permettent de cerner les employés possédant les compétences requises pour pourvoir un poste. Ils émergent de l'arrivée des systèmes d'information en ressources humaines (EasyGEM-R, TANDEM RH), soit des bases de

données utilisées pour enregistrer, stocker, analyser et récupérer des données concernant les RH d'une organisation.

Le rappel d'un employé mis à pied, licencié ou même à la retraite représente une technique de recrutement à la frontière des sources internes et des sources externes. La personne rappelée pour pourvoir un poste n'appartient plus à l'organisation, mais elle possède toutes les caractéristiques des candidatures internes. Elle connaît très bien l'organisation et cette dernière sait quel rendement le candidat peut fournir (Alis et al., 2011; Saba et al., 2008). De plus, le coût du rendement est minime en comparaison de celui qu'occasionnerait un candidat n'ayant jamais été au service de l'entreprise.

3.2. Technique de recrutement à l'externe

Différentes techniques de recrutement externe sont utilisées, telles que les médias traditionnels, Internet, les agences de placement, et les réseaux professionnels. Cependant, elles sont souvent coûteuses (Ledoux, 2008). Les entreprises utilisent également les banques de données de candidats, les candidatures spontanées, les événements de recrutement, et les partenariats avec des établissements d'enseignement ou des organismes de développement économique pour attirer les talents (Alis et al., 2011).

4. Évaluation de l'efficacité du processus de recrutement

Pour évaluer l'efficacité du recrutement, divers critères peuvent être utilisés : le nombre de candidatures, le nombre de candidatures retenues par source, le délai de recrutement, le coût par candidature et par poste, ainsi que l'adéquation des candidatures aux compétences requises (Alis et al., 2011). Le service des RH doit fournir une valeur ajoutée à l'organisation à un coût concurrentiel pour justifier sa présence.

Conclusion

Ce texte examine le processus de recrutement dans les organisations, soulignant son importance pour la gestion des ressources humaines. Il insiste sur la nécessité d'un dispositif complet, incluant la détermination des besoins en main-d'œuvre, le choix des ressources et des techniques de recrutement, ainsi que l'évaluation de son efficacité. Le recrutement commence bien avant la rencontre avec les candidats, avec l'affichage du poste et la communication des informations clés sur l'organisation. L'urgence s'impose concernant le recrutement des candidats en emploi. Les résultats désirés à la fin du processus sont la collecte de candidatures en nombre suffisant et de qualité, correspondant aux exigences du poste. La formation, l'expérience, la compétence et l'honnêteté des candidats en emploi et des chargés de recrutement sont cruciales. Les échanges personnes étudiantes-personnel enseignant, les ressources issues des bibliothèques, des bibliographiques et d'Internet ont permis la rédaction du texte. La

prochaine étape, la sélection et l'intégration des candidats seront abordées dans une publication ultérieure.

Références

- Alis, D., Besseyre Des Horts, C.-H., Chevalier, F., Fabi, B. et Peretti, J.-M. (2011). *GRH : Une approche internationale* (3^e édition). Groupe De Boeck.
- Bourhis, A. (2007). *Recrutement et sélection du personnel*. Gaëtan Morin.
- Bourhis, A. et Chênevert, D. (2019). *À vos marques, prêts, Gérez ! La GRH pour gestionnaires* (2^e édition). Pearson ERPI.
- Cornet, A., Kamdem, E., Sem Mbimbi, P., Hakizumukama, A. et El Abboubi, M. (2021). *La gestion des ressources humaines en Afrique Subsaharienne et en Afrique du Nord*. Presses de l'Université du Québec.
- Kelma, X. (2020). *Planifier l'organisation du travail et les ressources humaines : Méthode complète pour ajuster ses effectifs à son activité*. Éditions GERESO.
- Lamaute, D. et Turgeon, B. (2009). *De la supervision à la gestion des ressources humaines à l'ère d'une GRH en transition* (3^e édition). Chenelière éducation.
- Ledoux, J.-P. (2008). *La gestion prévisionnelle des emplois et des compétences. Le guide stratégique!* Éditions AFNOR.
- Létourneau, V. (2023). *Comment réussir son recrutement en 3 étapes [Billet de blog]*. Escouade Numérique. <https://www.escouadenumerique.quebec/blogue/comment-reussir-son-recrutement-en-3-etapes1>
- Peretti, J.-M. (2016). *Gestion des ressources humaines* (21^e édition). Magnard-Vuibert.
- Pichault, F. et Nizet, J. (2013). *Les pratiques de GRH : convention, contextes et jeux d'acteurs*. Seuil.
- Saba, T., Dolan, S. L., Jackson, S. E. et Schuler, R. S. (2008). *La gestion des ressources humaines : tendances, enjeux et pratique actuelles* (4^e édition). Éditions du Renouveau pédagogique.
- Solus, H. et Engel, C. (2017). *L'essentiel se joue avant le recrutement*. Dans H. Solus et C. Engel (dir.), *Recrutement : un enjeu business. Augmentez vos profits, évitez les gâchis* (p. 29-38). Dunod.
- Tremblay, D.-G. et Rolland, D. (2019). *Gestion des ressources humaines : typologie et comparaisons internationales* (3^e édition). Presses de l'Université du Québec.

PROJETS DE RECHERCHE DES MEMBRES

55

Projets du CRDE	
Nom du projet	Équipe
Informing teacher professional learning in the Atlantic provinces	Équipe du CRDE
Entre intégration et vitalité : le rôle de l'allophonie dans l'écosystème linguistique francophone minoritaire	Équipe du CRDE
Trajectoires post-diplôme : analyse des facteurs influant les choix de carrière des personnes récemment diplômées en éducation	Équipe du CRDE
Validation de contenu et validation de construit d'un outil de mesure pour les facteurs de risque et de protection chez les familles rencontrées par les agences d'intervention précoce	Équipe du CRDE

Projets des membres du CRDE	
Nom du projet	Équipe
Quelles perceptions ont les futurs enseignants et futures enseignantes de l'apport du stage dans leur formation initiale	Benimmas, A., Kamano, L. et Arseneault, G.
Le rapport à la littératie des futures enseignantes et futurs enseignants au cours de la formation initiale en enseignement	Kamano, L., Blain, S. et Arseneault, G.
Apprendre l'espace géographique grâce au projet SmartCityMaker	Romero, M. et Benimmas, A.
Des jardins partagés d'adaptation aux changements climatiques (2024-2027)	Pruneau, D. Weissenberger, S., Khattabi, A., Filho, W. L. et al.

PUBLICATIONS DES MEMBRES

Articles dans des revues scientifiques avec comité d'arbitrage

Black, N. L., Bouchard, C., Potvin, C., **Michelot, F.** et Levesque, M. (2023). Perspectives expérientielles postpandémiques de réinvestissement technopédagogique chez le personnel enseignant universitaire. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 20(2), 241-259. <https://doi.org/10/gsvjrm>

Dupuis, A., Therriault, D., Lane, J., Smith, J., Gosselin, P., Drapeau, M., Saint-Pierre-Mousset, E., Morin, P., Thibault, I., Dufour, M., Viscogliosi, C. et Berrigan, F. (2024). Changes in anxiety symptoms and their correlates in adolescents participating in a school-based anxiety prevention program during the COVID-19 pandemic. *Canadian Journal of School Psychology*, 39(2). <https://doi.org/10.1177/08295735241240672>

Dupuis, A. et Bourgeois, C. (2023). Les processus d'apprentissage et de développement en contexte de counseling de carrière groupal en ligne. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 52(4).

Dupuis, A., Lane, J., Souldard, A., Desrosiers, J., Morin, P., Jasmin, E., Collard, B. et Faucher, J. (2023). Évaluation de la mise en œuvre et des retombées du service des Aides à la vie étudiante. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 39(3). <https://journals.openedition.org/ripes/5293>

Furlong, C. et **Léger, M. T.** (2023). Tinkering to Solve Problems That Emerge During Digital Fabrication: Introduction of a New Problem-Solving Model. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 23, 572-590. <https://doi.org/10.1007/s42330-023-00294-x>

Gibbons, C., **Bourque, J.** et Aubry, T. (2024). Fidélité d'un club de lecture pour étudiantes en sciences infirmières. *Quality Advancement in Nursing Education - Avancées en formation infirmière*, 10(1). doi.org/10.17483/2368-6669.1405

Johnson, C., **Gagnon, S.**, Goguen, P. et LeBlanc, C. P. (2023). Prison food and the carceral experience: a systematic review. *International Journal of Prison Health*, 20(1), 47-59.

Kamano, L. et **Benimmas, A.** (2023). La francisation des jeunes élèves nouveaux arrivants : de l'intégration socioaffective à la réussite scolaire en contexte francophone minoritaire. *Éducation et francophonie*, 51(2), 1-20.

LeBlanc, M. (2023). The Birth of a Review or (How Villani Both Reinforces and Challenges our Beliefs about Mathematics) A Review of Cédric Villani's Birth of a Theorem: A Mathematical Adventure. *The Mathematics Enthusiast*, 20(1). <https://doi.org/10.54870/1551-3440.1604>

Michelot, F. (2023). De l'utilisation contrainte de la formation à distance à la «normalisation» des pratiques? Une étude de cas à l'Université de Moncton, campus de Shippagan. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 20(2), 220-240. <https://doi.org/10/gsvirk>

Michelot, F., Poellhuber, B. et Béland, S. (2023). Métalittératie et pensée critique de futurs enseignants : pratiques et perceptions en francophonie. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 39(2), 1-26. <https://doi.org/10/gsg375>

Morris, T., **Kamano, L.** et Maillet, S. (2023). Understanding financial professionals' perceptions of their clients' financial behaviors. *International Journal of Bank Marketing*, 41(7), 1585-1610.

Nadeau, J. et **LeBlanc, M.** (2023). Mise à l'essai de l'utilisation d'un modèle de classification d'erreurs en maths pour cibler l'intervention rééducative. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 187(35), 721-736.

Poellhuber, B. et **Michelot, F.** (2023). Les résultats d'un programme de formation à visée transformatrice sur le sentiment d'efficacité personnelle et les pratiques pédagogiques des enseignantes et enseignants. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 20(2), 22-27. <https://doi.org/10/gsvjri>

Zaiane-Ghalia S. et **Benimmas A.** (2023). Pédagogie immersive : mieux apprendre et comprendre le loisir inclusif et thérapeutique interagissant avec des personnes résidentes dans un foyer de soins. *Revue canadienne de l'éducation*, 46(1), 133-161.

Zaiane-Ghalia, S. **Kamano, L.** et Djambong, T. (2024). Pedagogical Approaches used in the Co-Creation of Academic Tools at the Musée acadien de l'Université de Moncton (MAUM). *Journal of museum education*, 49(1) 130-141.

Articles dans des actes de colloques

LeBlanc, M., **Lirette-Pitre, N.** et **Richard, M.** (2023). Breaking Down Classroom Walls to STEMulate Collaboration in Science & Mathematics Education. *Proceedings of the 2022 MACAS Symposium*, 326-335. https://www.umoncton.ca/umcs-macas2022/sites/umcs-macas2022.prod.umoncton.ca/files/wf/macass2022_proceedings.pdf

Pruneau, D., Léger, M. T., Freiman, V., Laroche, A.-M., Dionne, L., Khattabi, A., Richard, V., Louis, N. et Duranleau, L. (2023). Design thinking in education for sustainability: affordances, limitations and improvements. *Proceedings of the ISPIM Conference*. Ljubljana, Slovénie.

Articles dans des revues professionnelles et autres publications

Kamano, L. et Benimmas, A. (2024, janvier). Immigration, francisation et sentiment d'appartenance. *Francosphère*. <https://acelf.ca/francophonie/immigration-francisation-et-sentiment-dappartenance/>

Léger, M. T. (2023, mars). Learning to be creative: An exploration of creative thinking in the context of a STEM education initiative. *The International Group for Mathematical Creativity and Giftedness*, 20, 17-24.

Picco, M., **Alkhalaf, R.** et **Michelot, F.** (2024a). Apprendre à s'informer. Une approche de la pensée critique. *Pédagogie collégiale*, 37(1), 40-49.

Picco, M., **Alkhalaf, R.** et **Michelot, F.** (2024b). Learning to Inform Oneself. An Approach to Critical Thinking. *Pédagogie collégiale*, 37(1), 40-49.

Livres et chapitres de livre

Bourque, J. (2023). *A Primer on High-Stakes Exam Validity and Defensibility*. Measure Learning.

Kenny, A. et Amedjkouh, K. (2024). La politique d'éducation inclusive, les principes et les pratiques favorisant la réussite : enjeux et pistes d'action ciblées en milieu éducatifs francophones en Nouvelle-Écosse. Dans N. Rousseau, D. Voyer et G. Espinosa (dir.), *Le bien-être et la réussite de l'élève à l'école – Perspective internationale* (p. 179-209). Presses de l'Université du Québec.

Rapports de recherche

Gagnon, S., LeBlanc, J., Nadeau, J. et Côté, A. (2024). *Validation de contenu de l'Échelle de facteurs de vulnérabilité additionnels/contextualisant*. Rapport à l'intention du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (MEDPE). Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE).

LeBlanc, J., Nadeau, J., Côté, A. et Gagnon, S. (2024). *Recension des écrits sur les pratiques d'intégration socioscolaire des élèves allophones.* Recension des écrits à l'intention du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (MEDPE). Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE).

Gagnon, S., Nadeau, J. et Côté, A. (2024). *Recension des écrits sur la calligraphie, le vocabulaire et l'écriture M-2.* Recension des écrits à l'intention du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (MEDPE). Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE).

Gagnon, S., LeBlanc, J., Nadeau, J. et Côté, A. (2024). *Recension des écrits sur l'engagement et la créativité en contexte postsecondaire.* Recension des écrits à l'intention du Cabinet du recteur de l'Université de Moncton. Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE).

Gagnon, S., LeBlanc, J. et Nadeau, J. (2024). *Validation de contenu de l'Échelle de risque et de protection chez les familles rencontrées par les agences d'intervention précoce.* Rapport à l'intention du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (MEDPE). Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE).

Gagnon, S., Nadeau, J. et LeBlanc, J. (2023). *Évaluation du contenu de la formation Module 503 : Les interventions en mathématiques.* Rapport à l'intention des services éducatifs francophones au ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (MEDPE). Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE).

Gagnon, S., LeBlanc, J. et Nadeau, J. (2023). *Portrait d'initiatives en innovation sociale.* Rapport à l'intention du décanat de la Faculté des arts et des sciences sociales de l'Université de Moncton. Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE).

Gagnon, S., LeBlanc, J., Nadeau, J. et Bourque, G. (2023). *Supporting Youth and Building Collective Impact: An Overview of the Implementation of CBYF/You Turns Initiative and Outcomes.* Rapport final à l'intention de Centreaide de la région du grand Moncton et du sud-est du Nouveau-Brunswick. Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE).

Gagnon, S., Nadeau, J., LeBlanc, J. et Bourque, G. (2023). *Consultation auprès de parents et d'élèves nouveaux arrivants du milieu scolaire francophone du Nouveau-Brunswick.* Rapport à l'intention du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE).

LeBlanc, J., Nadeau, J., Côté, A. et Gagnon, S. (2024). *Recension des écrits sur les pratiques d'intégration socioscolaire des élèves allophones*. Recension des écrits à l'intention du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE).

LeBlanc, J., Gagnon, S. et Nadeau, J. (2023). *Satisfaction des personnes étudiantes et du corps professoral envers le baccalauréat en éducation primaire à temps partiel offert en ligne*. Rapport à l'intention du décanat de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton. Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE).

LeBlanc, J. et Nadeau, J. (2023). *Pratiques inclusives au préscolaire : recension des écrits*. Rapport à l'intention du District scolaire francophone Sud (DSF-S). Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE).

LeBlanc, J. et Nadeau, J. (2023). *Perspectives d'élèves francophones néo-brunswickois sur l'éducation comme choix de carrière : rapport d'analyse*. Rapport à l'intention des conseils d'éducation du Nouveau-Brunswick (FCÉNB). Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE).

Communications et expositions

Alkhalaf, R., Michelot, F., Béland Savoie, T. et Picco, M. (2023, 14 juin). *Why Train Students to Cope with Misinformation on Contemporary Issues? Qualitative Elements of Understanding from a Mixed-Method Study* [affiche]. Congrès annuel de la SAPES 2023, Charlottetown, Île-du-Prince-Édouard, Canada. <https://doi.org/kdvs>

Alvarez, H., **Barbier, P.-Y.**, Beinchet, A., Black, N., Bouchard, C., **LeBlanc, S. R.**, Lévesque, M., **Mamprin, C.**, **Michelot, F.**, Potvin, C. et Zaiane-Ghalia, S. (2023, 4 mai). *Compréhensions et perceptions des principes d'équité, diversité, inclusion et décolonisation par des enseignant·e·s face aux prescriptions politiques et institutionnelles* [communication]. 10e colloque international en éducation, Montréal, Québec, Canada.

Alvarez, H., **Barbier, P.-Y.**, Beinchet, A., Black, N., Lévesque, M., **Mamprin, C.**, **Michelot, F.**, Potvin, C. et Zaiane-Ghalia, S. (2023, 11 mai). *Compréhensions, perceptions et pratiques des principes d'ÉDID par le corps enseignant face aux prescriptions politiques et institutionnelles* [communication]. Colloque 548 du 90^e Congrès de l'ACFAS, Montréal, Québec, Canada. <https://doi.org/kcjh>

Benimmas, A., Kamano, L. et Arseneault, G. (2024, 13-17 mai). *Quelles perceptions les futurs enseignants et enseignantes se font-ils de leurs stages en milieu francophone minoritaire?* [communication]. 91^e congrès de l'ACFAS. Colloque 509 - Comprendre le métier d'enseignant et ses transformations. Exploration de divers contextes et approches comparées, Ottawa, Ontario, Canada.

Benimmas, A., Kamano, L. et Arseneault, G. (2024, 25 avril). *How do future French-speaking teachers in the bachelor's degree program in elementary education experience their practicum in a school setting?* [communication]. NB Education Research Symposium: Linking Theory to Professional Practice, Fredericton, Nouveau-Brunswick, Canada.

Benimmas, A. et **Kamano, L.** (2023, 9-12 décembre). *Quels impacts de l'apprentissage du français sur l'intégration socioscolaire des élèves nouveaux arrivants en milieu francophone minoritaire : le cas du Canada?* [communication]. 5^e congrès de la commission Asie-Pacifique (FIPF), 18^e Séminaire régional de recherche francophone (CREFAD-OIF), Singapour, Malaisie.

Blain, S. et **Kamano, L.** (2023, mai). *Une recherche-développement en collaboration avec le milieu scolaire pour favoriser l'apprentissage de la littératie chez les apprentis lecteurs en milieu francophone minoritaire* [communication]. Présenté au 90^e congrès annuel de l'ACFAS dans le cadre du colloque « Perspectives de collaboration pour soutenir les apprentissages en littératie », Montréal, Québec, Canada.

Boutouchent, F. et **Benimmas, A.** (2023, 8-12 mai). *Transdisciplinarité et cultures éducatives en contexte minoritaire : relier les minorités et les pluralités sociales au phénomène global* [communication]. 90^e congrès de l'ACFAS, 1^{er} colloque Transdisciplinarité et évolution des savoirs : fondements et pratiques, Montréal, Québec, Canada.

Dionne, L. et **Pruneau, D.** (2023, mai). *Bien-être d'étudiants internationaux et développement de campus durables : solutions par la pensée design* [communication]. Colloque du LIRES, l'ACFAS, Montréal, Québec, Canada.

Dupuis, A., Collard, B. et Lane, J. (2024, 20 mars). *L'initiative des Aides à la vie étudiante (AVE) : Implantation et retombées en milieu universitaire* [communication en ligne]. Journées annuelles de transfert sur la santé mentale étudiante en enseignement supérieur.

Dupuis, A. (2024, 29 février). *L'anxiété en situation de choix de carrière chez les jeunes : L'intervention groupale comme espace de soutien* [communication en ligne]. Journée d'étude du RÉVERBÈRE, Trois-Rivières, Québec, Canada.

Dupuis, A. et Saussez, F. (2024, 12 février). *Le groupe de counseling de carrière pour la prévention de l'anxiété face au choix de carrière : Un soutien aux parcours d'apprentissage des élèves?* [communication en ligne]. Journée d'étude du CÉRTA, Sherbrooke, Québec, Canada.

Dupuis, A. (2023, 30 août). *Le counseling groupal et la prévention de l'anxiété en situation de choix de carrière au secondaire* [communication]. Congrès provincial de l'AEFNB, Caraquet, Nouveau-Brunswick, Canada.

Dupuis, A. et Dionne, P. (2023, 8 juin). *HORS-PISTE Orientation : L'accompagnement en groupe pour la prévention de l'anxiété en situation de choix de carrière à l'adolescence* [communication]. Colloque de l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (OCCOQ), Saint-Hyacinthe, Québec, Canada.

Dupuis, A. (2023, 10 mai). *Le counseling de carrière groupal et son rôle dans le développement de la maîtrise de l'anxiété en situation de choix de carrière* [communication]. 90^e congrès de l'Association de promotion et défense de la recherche en français (ACFAS), Montréal, Québec, Canada.

Dupuis, A. (2023, 8 mai). *Les inégalités socioéconomiques et leur influence sur l'anxiété en situation de choix de carrière lors de l'adolescence* [communication]. 90^e congrès de l'Association de promotion et défense de la recherche en français (ACFAS), Montréal, Québec, Canada.

Kamano, L. et **Benimmas, A.** (2024, septembre). *Diversité ethnoculturelle à l'école et la formation du personnel enseignant* [communication]. Congrès international « l'éducation en mouvement : immigration, intégration et identité », Edmonton, Alberta, Canada.

Kamano, L. et **Benimmas, A.** (2023, juin). *Francisation des jeunes élèves nouveaux arrivants à l'école francophone minoritaire : quels effets sur la réussite scolaire?* [communication]. Congrès international de l'Association internationale pour la recherche interculturelle (ARIC), Québec, Canada.

Kamano, L. et **Blain, S.** (2023, mai). *Les compétences en communication orale des futures enseignantes et futurs enseignants : étude du test de compétences langagières de l'Université de Moncton* [communication]. Présenté au 90^e congrès annuel de l'ACFAS dans le cadre du colloque « Former à l'oral : état actuel des recherches », Montréal, Québec, Canada.

LeBlanc, M. et **Nadeau, J.** (2024, 11 mars). *Utiliser un modèle de classification d'erreurs pour mieux cibler les interventions auprès des élèves qui rencontrent des difficultés persistantes en mathématiques* [communication orale]. Séminaire en didactique des mathématiques de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), Montréal, Québec, Canada.

LeBlanc, M. et **Nadeau, J.** (2023, 2-4 novembre). *Interventions efficaces en mathématiques : identifier les erreurs pour aider les élèves en difficulté*. Congrès national de l'Association canadienne des professionnels de l'immersion. St-Jean, Nouveau-Brunswick, Canada. <https://www.acpi.ca/congres/programmation-congres-2023/>

Léger, M. T., Pruneau, D., Khattabi, A., Laroche, A.-M., **Freiman, V.,** Dionne, L., Louis, N. et Richard, V. (2023, juillet). *Improving on design thinking to help solve environmental problems* [communication]. International Conference on Education and New Learning Technologies (EDULEARN), Palma, Espagne.

Léger, M. T. et Guérette, V. (2023, mai). *Le cas de l'enseignement d'un plan d'intervention en milieu naturel : une recherche action en éducation relative à l'environnement* [communication orale]. Colloque du Centr'ERE sur Les processus de recherche collaborative en éducation relative à l'environnement : creusets de transition socioécologique. L'ACFAS, Montréal, Québec, Canada.

Léger, M. T. (2023, avril). *L'éducation à l'environnement : comment, pourquoi?* [communication]. Conférence Démêler la crise climatique. Démystifier la désinformation et la manipulation sur les médias sociaux, Shippagan, Nouveau-Brunswick, Canada.

Michelot, F. (2024a, 4 avril). *L'énergie de la désinformation freine-t-elle la transition climatique ?* [communication]. TimeWorld Énergie, Trois-Rivières, Québec, Canada. https://timeworldevent.com/6/?page_id=582&entry=501

Michelot, F. (2024b, 9 mai). *Naviguer dans l'ère de l'IA : perceptions et pratiques en enseignement supérieur. Une étude de cas à l'Université de Moncton* [communication]. 11e colloque en éducation, Montréal, Québec, Canada.

Michelot, F. et **Alkhalaf, R.** (2024, 1 mars). *Faire face à la circulation de la désinformation climatique sur les médias sociaux. Soutenir les compétences de nos étudiant·es pour développer leur autonomisation informationnelle* [communication]. La désinformation scientifique : un problème public transnational, Québec, Canada. <https://colloquedesinformation.wordpress.com/>

Michelot, F., Alkhalaf, R. et Mehrhardt, L. (2024, 9 mai). *L'impact de l'amorçage (priming) sur la perception de la (més)information en ligne : résultats préliminaires* [communication]. 11e colloque en éducation, Montréal, Québec, Canada.

Michelot, F. et Dambre-Sauvage, L. (2024, 13 mai). *Comprendre les enjeux de la ruralité au Nouveau-Brunswick : une étude exploratoire* [communication]. Colloque 613 du 91^e Congrès de l'ACFAS, Ottawa, Ontario, Canada. <https://www.acfas.ca/evenements/congres/programme-preliminaire/600/613>

Nadeau, J. et **LeBlanc, M.** (2023, 19-23 septembre). *Using an Error Classification Model to Target Remedial Interventions in Math* [communication orale]. Barcelona Conference on Education, Barcelone, Espagne. <https://iafor.org/archives/conference-programmes/bce/bce-programme-2023.pdf>

Poellhuber, B. et **Michelot, F.** (2022, 6 mai). *Former et accompagner les enseignant(e)s dans le développement de leurs compétences à l'Université de Montréal lors de la pandémie : résultats de recherche* [communication]. 9^e colloque international en éducation, Montréal, Québec, Canada. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.19787.05928>

Pruneau, D., Weissenberger, S., Khattabi, A. et Laroche, A.-M. (2023, octobre). *Affordances and improvements of design thinking to support farmers in the process of adaptation to climate change* [communication]. International Forum on Agroecosystem Living Labs, Montréal, Québec, Canada.

Pruneau, D., Khattabi, A., **Freiman, V.**, Louis, N., Laroche, A.-M., Dionne, L., **Léger, M. T.**, Richard, V. et Duranleau, L. (2023, juin). *Design thinking in education for sustainability: affordances, limitations and improvements* [communication]. ISPIIM Conference, Ljubljana, Slovénie.

Pruneau, D., **Léger, M. T.**, Khattabi, A., Laroche, A.-M., **Freiman, V.**, Dionne, L., Louis, N., Richard, V. et Duranleau, L. (2023, février). *La pensée design : une démarche féconde pour accompagner les élèves dans la proposition de solutions vers la durabilité* [communication]. Groupe de recherche EREST, Montréal, Québec, Canada.

Publications soumises ou sous presse

Achbah M., Khattabi, A., **Pruneau, D.** et Boumeaza, T. (soumis). Adaptation au changement climatique des communautés rurales via les coopératives forestières - Région Beni-Mellal-Khénifra, Maroc. *Développement durable et territoires*.

Achbah M., Khattabi, A., **Pruneau, D.** et Boumeaza, T. (en révision). Vulnérabilité des populations au changement climatique en zone montagneuse. Cas de la région Béni Mellal-Khénifra. *VertigO*.

Benimmas, A. et **Kamano, L.** (sous presse). L'établissement des réfugiés syriens au Grand Moncton : quelle dynamique d'accueil, d'accompagnement et quelles perspectives? *Revue internationale de la recherche interculturelle (Alterstice)*.

Benimmas, A. et **Kamano, L.** (sous presse). Regards croisés sur le processus d'établissement des réfugiés syriens : cas du Grand Moncton. *Revue internationale de la recherche interculturelle (Alterstice)*.

Boutouchent, F., **Benimmas, A.** et **Kamano, L.** (soumis). Le français, les sciences, les sciences humaines et l'inclusion de la pluralité sociale dans la formation des maîtres en milieu francophone minoritaire : une perspective interdisciplinaire. Dans, S. Belyazid et J-C., Maalouf. (dir.), *Transculturalité, transdisciplinarité et francophonie mondiale*. De Gruyter Academic Publishing.

Dionne, P., Saussez, F. et **Dupuis, A.** (soumis). Compensation Processes of Refugees during Social and Professional Integration Groups: Restoring a Deteriorated Social Fabric. *Mind, culture and activity*.

Dionne, P., **Dupuis, A.** et Saussez, F. (accepté). Intégration sociale et professionnelle de personnes réfugiées : La fonction des instruments conceptuels transmis dans un groupe de counseling de carrière. *Diversité urbaine*.

Dupuis, A. (accepté). Le counseling de carrière groupal pour la prévention de l'anxiété en situation de choix de carrière : L'importance d'analyser les processus d'apprentissage et de développement. *Revue des sciences de l'éducation*.

Khattabi, A., **Pruneau, D.** et Rahmani, Z. (sous presse) La caractérisation et la quantification des macro-déchets et des micro-plastiques dans les plages du Parc National d'Al Hoceima. Dans F. Bartolotti, T. Jemai, S. Larmina et S. Mokni (dir.), *Le patrimoine face aux défis économiques, migratoires et environnementaux. Regards croisés entre Maghreb et Europe*. Editions de l'Université de Sfax.

Pruneau, D., Léger, M. T., Freiman, V., Laroche, A. M., Khattabi, A., Dionne, L., Richard, V., Louis, N. et Duranleau, L. (sous presse). La pensée design et ses perspectives auprès des adultes. *Livre du Centr'ERE*.

CAUSERIES-MIDI DU CRDE

Nous tenons à remercier chaleureusement les personnes qui sont venues offrir une causerie-midi

66

Automne 2023

Approches pédagogiques du programme d'études en cultures numériques dans le contexte des enjeux sociétaux et de l'écologie numérique

Hela Zahar, professeure et responsable du pôle d'études et de recherche en cultures numériques. Université de l'Ontario français.

Hiver 2024

Impact des feedbacks à l'ère du numérique : synthèse des neurosciences, de la reconnaissance faciale et de l'intelligence artificielle

Oktay Cem Adiguzel, professeur à l'Université Anadolu en Turquie et chercheur associé à l'Université du Québec à Montréal.

Printemps 2024

« Sinon ça restera la langue de l'école... » - Favoriser l'appropriation sociolinguistique du breton dans les filières bilingues de l'école élémentaire

Gwenole Larvol, maître de conférences en didactique des langues. Département de sciences de l'éducation - Université de Bretagne Occidentale à Brest.

ATELIERS DU CRDE

Automne 2023 - Atelier de rédaction scientifique en recherche qualitative

Animé par : Aïcha Benimmas, professeure à la Faculté des sciences de l'éducation (Université de Moncton) et Lamine Kamano, professeur à la Faculté des sciences de l'éducation (Université de Moncton).

67

Hiver 2024 – Atelier de rédaction d'articles scientifiques en recherche quantitative

Animé par : Jean Labelle, professeur à la Faculté des sciences de l'éducation (Université de Moncton).

CENTRE DE RECHERCHE ET DE DÉVELOPPEMENT EN ÉDUCATION



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

Direction scientifique : Josée Nadeau et Audrey Dupuis
Mise en page : Alexandra Côté

L'Info-CRDE constitue une vitrine importante de la recherche réalisée à l'Université de Moncton et ailleurs dans le monde. Ce bulletin offre un aperçu des activités de recherche des membres du CRDE, témoignant ainsi de l'engagement du CRDE et de la Faculté des sciences de l'éducation envers la promotion et le rayonnement de la recherche et du développement en éducation en milieu francophone minoritaire.

Bonne lecture!

L'équipe du CRDE :

Joannie LeBlanc (joannie.leblanc@umoncton.ca), directrice générale

Audrey Dupuis (audrey.dupuis@umoncton.ca), directrice scientifique

Jean-Sébastien Landry (jean-sebastien.landry@umoncton.ca), agent de recherche

Alexandra Côté (alexandra.cote@umoncton.ca), adjointe de recherche

Faculté des sciences de l'éducation
Université de Moncton, campus de Moncton

Moncton (N.-B.) E1A 3E9

Téléphone : (506) 858-4277

crde@umoncton.ca

www.umoncton.ca/crde

