
« Il est temps d'accorder
à l'empathie une place
distinguée dans la vie
scolaire des élèves »

Aïcha Benimmas

Page 5

Les représentations sont plutôt positives ou neutres quand il s'agit de la culture, des Peuples fondateurs et langues, littérature, musique, Histoire et faune

Lacy Berasngar, Marc-André Bouchard et Sylvia Kasparian,
Université de Moncton

Les élèves doivent entreprendre un type d'apprentissage particulier appelé changement conceptuel, soit une évolution des conceptions erronées vers des concepts scientifiques

Mouhamadou Thiam et Nicole Lirette-Pitre, Université de Moncton

Dans ce numéro

- 1 Des nouvelles du CRDE
- 3 Éditorial
- 6 Recherche/réflexion en éducation
- 20 Chercheurs en herbe
- 28 Recherche/réflexion ailleurs en éducation
- 34 Projets de recherche des membres
- 36 Publications des membres
- 43 Causeries-midi du CRDE
- 44 Formation et ateliers du CRDE

Pour une inclusion réussie de ces enfants réfugiés dans le système éducatif turc, il serait pertinent de développer un modèle de transition présentant un niveau macrosystème et microsystème

Oktay Cem Adiguzel et Veda Aslim Yetis,
Université Anadolu

C'est à partir de la rétroaction reçue lors des premières étapes de la démarche de la recherche que des autoévaluations et une banque de ressources furent créées

Lyne Chantal Boudreau et Francis Bourgoïn,
Université de Moncton

DES NOUVELLES DU CRDE

Alexandra Côté, adjointe de recherche, CRDE

Le personnel du CRDE

Le Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE) a connu plusieurs changements au sein de son équipe durant la dernière année. L'été 2019 a été marqué par le départ de Lamine Kamano après plusieurs années de travail au centre en tant qu'agent de recherche et directeur général par intérim. Toute l'équipe du CRDE tient à le remercier chaleureusement pour son dévouement et son excellent travail. Suite au départ de Lamine, le poste de direction générale est désormais occupé par Hélène Devarences. Aïcha Benimmas est également de retour au sein de l'équipe du CRDE après un congé sabbatique d'un an. Nous désirons remercier Josée Nadeau pour avoir assuré l'intérim de ce poste lors du congé sabbatique de Aïcha. De même, le CRDE a embauché Samuel Gagnon à titre d'agent de recherche et Josée Richard à titre d'assistante de recherche. Toute l'équipe tient à leur souhaiter la bienvenue et beaucoup de succès dans leurs nouvelles fonctions. Aussi, l'équipe CRDE souhaite à Alexandra Côté un très bon congé maternel/parental.

Le CRDE souhaite la bienvenue au nouveau directeur général, Jérémie Dupuis et par la même occasion remercie chaleureusement Hélène Devarences pour la qualité de son travail. De même, le CRDE remercie Aïcha Benimmas, pour son excellent travail durant son mandat à la direction scientifique.

Le Comité de gestion du CRDE

En 2019-2020, le Comité de gestion du CRDE se compose de :

- **Hélène Devarences**, directrice générale par intérim du CRDE;
- **Aïcha Benimmas**, directrice scientifique du CRDE;

- **Marianne Cormier**, doyenne de la Faculté des sciences de l'éducation;
- **Julie Mason**, sous-ministre adjointe, secteur des services éducatifs francophones, ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance;
- **Michel T. Léger**, représentant des professeur.e.s du département d'enseignement au primaire et de psychopédagogie;
- **Philippe Jacquin**, représentant des professeur.e.s du département d'enseignement au secondaire et des ressources humaines;
- **Natalie Carrier**, doyenne de la Faculté des sciences de la santé et des services communautaires;
- **Marc Basque**, représentant des professeur.e.s des campus du Nord;
- **Natasha Léger**, représentante des étudiant.e.s des cycles supérieurs.

Le Prix Allard-Landry

Le 28 janvier 2020, la directrice scientifique du CRDE remettait le Prix Allard-Landry à Caitlin Furlong, doctorante en éducation à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton.

Madame Furlong se mérite cet honneur pour son article : *Le développement de compétences numériques lors de fabrication numérique : cas de Labos créatifs* publié en 2019 dans la Revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie. Elle reçoit une aide financière de 1 000\$ pour aller présenter son article dans une conférence de son choix.

Les nouveaux docteur.e.s en éducation

Le CRDE souhaite féliciter Mario Chiasson, diplômé 2019-2020 du doctorat en éducation à l'Université de Moncton. Que ta carrière soit remplie de succès et de belles réalisations scientifiques.



L'ÉQUIPE DU CENTRE DE RECHERCHE ET DE DÉVELOPPEMENT EN ÉDUCATION

2



De gauche à droite : Samuel Gagnon, agent de recherche ; Hélène Devarennnes, directrice générale par intérim ; Aïcha Benimmas, directrice scientifique ; Joannie LeBlanc, agente de recherche ; Alexandra Côté, adjointe de recherche.

ÉDITORIAL

Ré-imaginer l'école : quel contexte et quelles perspectives?

Aïcha Benimmas, direction scientifique, CRDE

3

L'automne 2019 fut marqué par la tenue du Sommet provincial sur l'éducation. Lors de cet événement, le ministre de l'Éducation et du Développement de la petite enfance Dominic Cardy a confirmé que le Nouveau-Brunswick est déterminé à créer un système d'éducation de première classe¹. Alors que les débats, les échanges, et les réflexions sont entamés pour ré-imaginer l'école néobrunswickoise, l'univers éducatif comme tous les autres secteurs de la vie se trouve confronté à la réalité de la pandémie COVID-19. Cet événement historique et planétaire a provoqué un choc dans la vie des élèves et du personnel enseignant et professionnel qui les accompagne dans leur cheminement d'apprenants tout en imposant une adaptation quasi-instantanée. À cause du confinement, l'enseignement et l'apprentissage doivent se poursuivre à distance à travers différents outils technologiques disponibles et considérés comme fiables. Le défi pour les écoles est de garder les élèves reliés à leur communauté scolaire et de maintenir leurs activités d'apprentissage afin de préserver le capital intellectuel mais aussi la santé mentale des jeunes comme des grands.

Ce que nous vivons aujourd'hui dans le secteur éducatif et ce, depuis le 13 mars 2020, date où les

écoles du Nouveau-Brunswick ont été fermées, me rappelle la conférence TED donnée par Sir Ken Robinson en 2006. En dépit du titre de cette conférence « *L'école tue-t-elle la créativité?* » [*Do Schools Kill Creativity?*] qui questionne le rôle de l'école et si celle-ci peut ou tend à étouffer ou entraver inconsciemment la créativité individuelle, une partie de son contenu rappelle aussi le lien étroit que l'école a avec la construction du futur. En effet, Robinson avance dans sa prestation trois postulats fondamentaux à savoir, l'importance de la créativité humaine, la capacité extraordinaire des élèves en innovation et l'imprévisibilité du futur. Ce penseur américain a beaucoup insisté sur ce dernier point précisant que, parce qu'on ne peut pas prévoir le monde de demain, il vaut mieux demeurer proactif dans la résolution des différents problèmes auxquels l'humanité fait et fera face.

Dans ce sens, Marc Prensky confirme dans son livre *Education to Better Their World, Unleashing the Power of 21st Century Kids* publié en 2016, a prévu que l'éducation allait être complètement différente de ce qu'elle a toujours été dans son pays (les États-Unis). Ce visionnaire pense que l'éducation ne sera plus une question de disciplines et de rendement, mais sera plutôt axée sur la réponse à la nécessité d'améliorer le pays en

¹ Voir le communiqué publié sur le site du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance en date du 18 octobre 2019.

rapprochant les élèves des besoins de leurs communautés. Apprendre revient alors à travailler sur des projets réels et concrets dont le but est de rendre son pays ou sa localité un meilleur lieu pour y vivre. Étudier commence par ce qui a plus de sens pour l'apprenant en se penchant sur la résolution de problèmes réels et authentiques liés au quotidien, que cela soit un problème d'hygiène, d'histoire de pandémies, de comportement humain, d'économie et d'autosuffisance, etc.. L'élève peut, en plus d'avoir l'occasion de réaliser des apprentissages plus signifiants, de faire interagir différentes disciplines en fonction de la nature et de la complexité du problème à résoudre et/ou du projet à construire.

Cependant, pour contribuer à rendre son monde meilleur, il importe plus que jamais que l'apprenant développe la compétence de penser globalement tout en articulant son milieu local au planétaire. Cette compétence signifie l'habileté et l'aptitude de comprendre et d'agir sur des enjeux à portée mondiale (Boix Mansilla, 2016). Ainsi, les élèves cultivent une curiosité, s'intéressent et s'engagent dans la réflexion sur des enjeux qui concernent d'autres territoires qui semblent géographiquement lointains mais temporellement et socialement proches. L'évolution et l'expansion de la pandémie COVID-19 et le soulèvement de la société américaine et mondiale contre le racisme institutionnalisé dans les Amériques comme ailleurs, sont des exemples concrets justifiant l'importance de développer la pensée globale chez les élèves.

Si l'on relie le postulat de Prensky (2016) au contexte actuel de la pandémie COVID-19,

comment pourrait-on faire travailler les élèves sur des projets décontextualisés, alors que des sociétés font encore face à une ségrégation des classes sociales et de catégories dites défavorisées ou bien fragilisées par l'âge et par des systèmes d'accompagnement et de soins inadéquats ? Comment l'école peut articuler les apprentissages autour de contenus disciplinaires sans lien avec le quotidien imprégné de problèmes de santé mentale, du manque d'équipement sanitaire, de précarité socioéconomique, de différentes formes de violence, du manque d'accès à une éducation ou outils permettant une éducation à distance dont le besoin est encore plus criant aujourd'hui ? Comment pourrait-on cultiver l'apprentissage de l'espoir, de l'amour et de l'empathie dans un contexte d'incertitudes et de peur, qui favorise la distanciation physique et l'individualité pour le bien de tous ? À l'automne 2019, à la conférence internationale de l'éducation géographique [*International Conference of Geography Education*], tenue à Eskisehir Dre Tine Bénéker (2019) parle de la géographie de l'espoir. La chercheuse a souligné l'importance d'explorer les perceptions des jeunes quant à leur vision du monde futur étant donné les enjeux actuels qui menacent l'humanité et le bien-être des jeunes auxquels on impose un héritage lourd de conséquences et dont ils ne sont pas responsables.

Ainsi, pour ré-imaginer l'école du 21^e siècle, plusieurs s'accordent sur la nécessité de permettre aux jeunes d'accomplir leurs passions, de réaliser leurs rêves, de développer leurs compétences pour qu'ils puissent amener des solutions et des actions concrètes. Il convient donc de repenser

l'enseignement de manière à ce que les activités d'apprentissages elles-mêmes soient une occasion pour combler ou d'au moins contribuer à réduire le fossé des inégalités à plusieurs niveaux et d'assurer les conditions incontournables pour une inclusion de toutes les différences qu'elles soient socioéconomiques, liées aux styles d'apprentissage, aux besoins spéciaux, aux troubles d'apprentissage ou aux différences ethnoculturelles et autres. Il est temps d'accorder à l'empathie une place distinguée dans la vie scolaire des élèves. Ceci ne peut qu'améliorer le bien-être et l'estime de soi de tous les élèves tout en favorisant un climat du vivre ensemble dans le but d'aboutir à une réelle cohésion sociale où la compétitivité est remplacée par l'entraide au sein de l'école et la société.

Dans cette perspective, la démocratisation des technologies et des connaissances avec l'émergence des *Fab Labs* ou les *Open Labs*, les écoles sont incitées à avoir leurs propres laboratoires de fabrication. Il s'agit d'un changement visible dans le rapport au travail et à l'apprentissage grâce à l'évolution numérique, à la conscience écologique et à la co-créativité (Boix Mansilla, 2016) qui se mobilisent pour concevoir et créer des projets innovateurs axés sur des prototypes et la conception design (Roméro et

Chiardola, 2019). Dans un tel contexte pour qu'un élève puisse réaliser ses rêves, le défi pour l'école, à ré-imaginer, est de comprendre ses besoins réels afin de l'accompagner dans son propre projet scolaire personnel.

Références

- Béneker, T. (2019). Powerful Knowledge and futures. Perspectives in Geography Education. *International Conference on Geography Education*, Eskisehir 3-5th October.
- Boix Mansilla, V. (2016). How To Be a Global Thinker ? *The Global-Ready Student*, 74(4), 10-16.
- Ministère de l'éducation et de développement de la petite enfance. (2019). https://www2.gnb.ca/content/gnb/fr/ministeres/education/nouvelles/communiqu_e.2019.10.0543.html
- Prensky, M. (2016). *Education to Better Their World, Unleashing the Power of 21st Century Kids*. Teachers College Press.
- Robinson, K. (2006). Do Schools Kill Creativity? *TED talk*, February, 2006.
- Roméro, M. et Chiardola, A. (2019). Développer un rapport critique et techno-créatif au territoire par la création de maquettes de villes à l'école. *Éducation et francophonie*, XLVII(2), 123-144.



RECHERCHE ET RÉFLEXION EN ÉDUCATION

La dénomination des Autochtones dans la presse francophone et anglophone au Nouveau- Brunswick : quelle relation révèle -t- elle entre la société eurodescendante et les Autochtones?²

6

Lacy Berasngar, Marc-André Bouchard et Sylvia Kasparian, Université de Moncton

La dénomination (désignation d'une personne ou d'une chose par un nom) et le choix de l'ethnonyme (nom d'un peuple) revêtent une importance toute particulière marquant la qualité d'une relation et d'une identité. Pourtant, la délimitation des groupes n'est pas simple, et toutes sortes de connotations, négatives ou positives, peuvent être liées à certains termes politiques ou historiques. Effectivement, l'histoire des représentations et des relations des peuples autochtones au Canada est intimement liée aux processus de catégorisation, aux projections, et aux enjeux multiples (sociopolitiques et économique) de la relation.

Comme le relève Détiéne (2003), l'utilisation du terme autochtone sert à souligner l'opposition entre ceux *de la terre*³ « d'ici » et les nouveaux venus, les *étrangers, colons, blancs, allochtones*, etc. Néanmoins il y a un flou et une polysémie

dans l'utilisation du terme « autochtone » selon la visée de celui qui l'utilise. L'ambiguïté de la définition et de l'usage de la notion d'autochtone peut aussi être relevée dans la multitude de termes mobilisés pour faire référence aux différentes réalités autochtones. L'anthropologue Paul Charest (2009), a relevé plus de 25 termes employés pour désigner les peuples autochtones du Canada. Parmi cette multitude de dénominations, certaines sont neutres alors que d'autres sont maintenant marginalisées dans l'usage, que ce soit en raison du fait qu'elles avaient été imposées par les colonisateurs (« amérindiens » et « indiens ») ou bien en raison de connotations péjoratives, tel que « sauvages ».

Au Nouveau-Brunswick, il existe aujourd'hui quinze communautés autochtones avec trois peuples principaux : Mi'kmaq dans le Nord et sur la côte, Malécite (Wolastoqewiyik), dans la partie

² Cet article présente les premiers résultats d'une recherche récente subventionnée par la FESR et réalisée grâce aux étudiants et assistants de recherche, Lacy Berasngar (maîtrise en sciences du langage) et Marc-André Bouchard (doctorat en sciences du langage).

³ La définition du terme autochtone fait référence à celui ou celle qui est « originaire du pays qu'il habite » avec les synonymes « aborigènes » et indigènes » (*Le Petit Larousse* 2010 : 80).

ouest de la province et Passamaquoddy (Peskotomuhkati) dans le sud-ouest de la province, représentant environ 4 % de ses 750 000 habitants (Statistique Canada, 2016)⁴. La relation entre les Autochtones et les Européens colonisateurs de la province du Nouveau-Brunswick date du début du 17^e siècle et reflète la complexité caractéristique de ce type de rapport de force. Au début, la survie des colons dépendait largement de leur collaboration avec les peuples autochtones. Depuis, deux solitudes se sont installées tranquillement entre les peuples autochtones et les descendants des colons suite aux actes traumatisants que ceux-ci leur ont fait vivre (les écoles résidentielles, la rafle des années 60, les épidémies, les expropriations, le traitement des femmes autochtones, entre autres). Devenus des peuples invisibles, des représentations archaïques de ces populations continuent à être profondément ancrées dans l'imaginaire eurocentré des colons et de leurs descendants qui continuent à perpétrer un racisme, sinon l'indifférence et l'ignorance totale de l'histoire et de la culture de ces populations.

Ainsi, vu la complexité de la relation entre les peuples autochtones et les descendants des colonisateurs européens, l'importance de la dénomination dans nos représentations de ces relations et le rôle des médias dans la construction de ces représentations, cette recherche a pour but d'analyser les représentations véhiculées par la

dénomination des populations autochtones dans la presse francophone et anglophone au Nouveau-Brunswick. On cherche à répondre à deux questions : 1) comment la société eurodescendante, les francophones et anglophones du Nouveau-Brunswick, dénomme-t-elle les Autochtones dans la presse et 2) que révèlent les différentes dénominations quant à la qualité de la relation entre eux ?

Afin de tenir compte du terrain du Nouveau-Brunswick, province bilingue, nous avons choisi d'examiner notre sujet à partir des articles publiés entre 1999 et 2019 dans l'*Acadie Nouvelle* et le *Moncton Times and Transcript*, deux échantillons de la presse quotidienne francophone et anglophone du Nouveau-Brunswick, respectivement. En tenant compte d'une liste de dénominations dans chacune des langues (dont 16 en français et 22 en anglais), nous avons extrait à l'aide d'Eureka et de Proquest, deux moteurs de recherche, tous les textes dans lesquels figure au moins un des mots clefs de la liste des dénominations dans chaque langue. Au moyen d'une étude comparée avec le logiciel IRaMuTeq (Ratinaud, 2009), des mondes lexicaux (Reinert, 1993)⁵ et de l'environnement thématique des dénominations dans nos deux corpus, nous avons pu décrire les dénominations des Autochtones ainsi que leurs spécificités d'emploi selon les mondes lexicaux dans la presse quotidienne néo-brunswickoise.

⁵Pour mieux comprendre la notion de monde lexical qui est un univers de discours, la trace du *monde propre d'un sujet-énonciateur* et de son point de vue, consulter, Reinert M. (1993).

En effet, une première analyse, à partir des mondes lexicaux dégagés des corpus, montre que malgré de grandes similitudes au niveau des thématiques concernant les Autochtones dans les deux journaux francophone et anglophone, il existe quelques différences. Pour ne nommer que les plus importantes, par exemple, dans le corpus francophone nous avons deux classes identifiées par *peuples fondateurs et langues et services de santé* qui ne ressortent pas spécifiquement dans le corpus anglophone tandis que le corpus anglophone retient des classes *sport, pipelines, nature* qui ne ressortent pas dans l'Acadie Nouvelle. Aussi, le corpus francophone comporte trois classes différentes sur *la littérature, la musique et arts de la scène et les illustrations*, tandis que le corpus anglophone ne contient qu'une seule classe qui regroupe les *arts et la culture*. Ceci révèle une approche plus détaillée des différents éléments de la culture autochtone dans les journaux francophones. Si l'Acadie Nouvelle met l'emphase sur la langue et les services de santé et détaille les différents éléments de la culture, le Times&Transcript pour sa part va s'intéresser plus particulièrement aux sports, aux problématiques liées aux pipelines et à la nature plus spécifiquement, classes qui ne ressortent pas spécifiquement dans l'Acadie Nouvelle. Par exemple, « *M. Arès croit aussi que des actions concertées entre les minorités francophones et les peuples autochtones pourraient s'avérer utiles pour aider ces derniers à préserver leur langue et leur culture* » ; ou « *New Brunswick's fishing and tourism operations are in danger if US gunboats escorting liquefied natural gas tankers are*

allowed in Passamaquoddy Bay, oppositions MLAs are warning ».

De plus, au niveau des termes utilisés, à première vue, l'environnement discursif des dénominations en anglais et en français montre que certains termes sont utilisés de façon plus générique (Autochtone ou First Nations) tandis que d'autres sont plus spécifiques (première nation, indien, indien). Ces différents termes servent souvent à désigner soit *un statut*, une *catégorie* ou une *identité* : les termes « indien/indien » se présentent plutôt comme dénomination d'un *statut* légal et sont intégrés à une représentation plutôt neutre. Par exemple « La loi sur les Indiens/Indian Act », du gouvernement du Canada, qui date de 1876 avec plusieurs amendements plus récents, définit les termes de la relation entre les Autochtones et le gouvernement du Canada. « First Nations/premières nations, Aboriginal/autochtones » relèvent de la *catégorie* légale marginalisée et sont orientés plutôt négativement, tandis que « indigenoux, native, micmac, passamaquoddy/malécite, amérindien » se présentent comme des *identités* ethniques, culturelles et ont des connotations plutôt positives surtout quand elles sont reliées à la culture.

D'autre part, on observe que l'usage de la dénomination « indien/indien » est à peu près équivalent dans les deux corpus. Cette appellation étant plutôt péjorative dans les deux langues, elle n'est utilisée que pour des formules figées ou de faits historiques : « *Jim Prentice est le ministre des Affaires indiennes et du Nord qui étudie de près le dossier du pipeline du MacKenzie*. ». La

dénomination « premières nations/First Nations » est également employée de façon similaire, surtout concernant les classes des *affaires criminelles*. Dans les deux corpus, cette dénomination est utilisée pour souligner l'ethnicité des personnes. Par exemple « first degree murder charges against the 30 year old Esgenoopetitf *First Nations* man » ou « the *First Nations* judge » ou dans les événements rapportés ou les lieux notamment d'événements, d'incidents, etc... : « *Le pont interprovincial J.C. Van Horne surplombe la rivière Restigouche reliant les municipalités de Campbellton et de Pointe-à-la-Croix. Les deux communautés voisinent également la Première Nation Micmaque de Listuguj* ».

La dénomination « amérindien », fortement liée à la culture et à l'histoire, n'a pas d'équivalent en anglais. Donc, elle a tendance à être remplacée par des noms de peuples plus spécifiques, tels que « Micmac » ou « Maliseet ». Il semble que les dénominations « autochtone/Aboriginal » sont aussi utilisées de manière similaire pour parler des personnes ou des groupes : dans les classes concernant *la démographie, les programmes sociaux, les organismes et la santé* dans l'Acadie Nouvelle, ou les classes reliées au *gouvernement fédéral, recommandations et rapports, droit, et droits issus des traités* dans le Times&Transcript, « indigenous children » ou « indigenous canadians » par exemple. Les deux dénominations anglaises « indigenous » et « native » n'ont pas leur équivalent dans le corpus francophone. Ces deux termes sont utilisés dans le corpus anglophone surtout pour souligner l'ethnicité des personnes ou des groupes indiqués dans les droits

issus des traités : « *The historian said if the report is accurate it shows the defendant has little Aboriginal heritage. He looked back 10 generations and said he found only six Native ancestors out of approximately 1000, most of which were of European descent.* ».

Tout compte fait, une observation qui ressort clairement dans les deux corpus est l'intention des auteurs des articles traités, de souligner l'ethnicité autochtone de la personne et/ou du groupe concerné. Ces représentations soulignent au niveau de la relation, une séparation, une distance sociale entre ceux d'ici originaires de cette terre et les descendants des colons. Cette nécessité de nommer l'origine ethnique de *eux- les autres*, quand il s'agit plus particulièrement d'individus et de groupes autochtones en est une illustration très forte, le *nous* ne nécessitant pas d'identification. Donc au niveau des représentations, les Autochtones ne font pas partie du *nous* et sont représentés le plus souvent de façon marquée.

Aussi, les représentations des Autochtones sont surtout négatives quand il s'agit de thématiques reliées aux classes *Police, Pêche, Problèmes sociaux* et en partie *démographie* dans l'Acadie Nouvelle et plutôt les classes reliées à *l'économie, les droits issus des traités, les crimes, le droit et les recommandations et rapports* dans le Times & Transcript. De plus, les représentations sont plutôt positives ou neutres quand il s'agit de la *culture, des Peuples fondateurs et langues, littérature, Musique, Histoire et faune* dans l'Acadie Nouvelle et dans les classes *culture, pipelines, nature* dans le Times & Transcript.

Suite à ces premiers résultats, il serait intéressant de pousser plus loin l'analyse en mobilisant les catégories des évaluateurs axiologiques (adjectifs), des modalisateurs (verbes), des pronoms, entre autres, qui entourent les dénominations et qui permettrait de mieux inférer les jugements de valeur et de mieux faire ressortir la dynamique de rapprochement -éloignement et de la connaissance de l'autre qui sont importants dans la construction de la relation entre Autochtones et la société eurodescendante des colons (Todorov, 1982). Enfin, il serait aussi intéressant d'étudier l'évolution de ces dénominations et des jugements de valeur dans les dernières décennies afin de vérifier l'impact du rapport de la Commission de vérité et réconciliation du Canada et des actions de sensibilisation qui suivirent, sur ces représentations.

Références

- Détienne, M. (2003). *Comment être autochtone*. Seuil.
- Charest, P. (2009). Autochtonité et autochtonie: identité et territorialité. Dans N. Gagné, M. Thibault et M. Salaün (dir.), *Autochtonies. Vues de France et du Québec*. Presses de l'Université Laval.
- Commission de vérité et réconciliation du Canada. (2016). *Pensionnats du Canada : L'histoire, partie 1, des origines à 1939*. Rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada, Volume I. http://www.trc.ca/assets/pdf/French_Volume_1_History_Part_1_Web.pdf
- Ratinaud, P. (2009). *Iramuteq : interface de R pour les analyses multidimensionnelles de textes et de questionnaires*. IRaMuTeQ. <http://www.iramuteq.org/>
- Reinert, M. (1993). Les "mondes lexicaux et leur "logique" à travers l'analyse statistique d'un corpus de récits de cauchemars. *Langage et société*, (66), 5-39.
- Statistique Canada. (2017). *Focus on geography series, 2016 Census* (publication n° 98-404-X2016001). <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/fogs-spg/Facts-P R - E n g . c f m ? TOPIC=9&LANG=Eng&GK=PR&GC=13>
- Todorov, T. (1982). *La conquête de l'Amérique : La question de l'autre*. Seuil.



Facteurs environnementaux, intérêt situationnel et changement conceptuel en sciences : une approche bayésienne de la modélisation par équations structurelles

Mouhamadou Thiam et Nicole T. Lirette-Pitre, Université de Moncton

11

Dans l'époque que nous vivons où des phénomènes comme le réchauffement climatique sont remis en question par des citoyens, il semble pressant de développer chez les élèves la culture scientifique. En effet, cette dernière leur permettra de mener une réflexion pour débattre de sujets scientifiques (Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2016).

Le développement de la culture scientifique nécessite l'acquisition de connaissances du contenu des sciences (OCDE, 2016, 2019). Cependant, la variété des conceptions erronées que possèdent les élèves (Duit, 2009 ; Thouin, 2004) peut gêner à la construction des connaissances. Les élèves doivent entreprendre un type d'apprentissage particulier appelé changement conceptuel, soit une évolution des conceptions erronées vers des concepts scientifiques (Duit, 1999 cité dans Duit et Treagust, 2003). La stratégie du conflit cognitif (Posner, Strike, Hewson et Gertzog, 1982) a démontré une supériorité à faire évoluer les conceptions erronées face à bon nombre d'autres approches (Guzzetti, Snyder, Glass et Gamas, 1993 ; Murphy et Alexander, 2008). Toutefois, elle connaît des limites comme en témoignent les conceptions erronées de certains élèves qui n'évoluent pas à la suite de son utilisation (voir Limón, 2001).

Une des raisons avancées de cet insuccès est la non-prise en compte des facteurs motivationnels et affectifs des élèves (Pintrich, Marx et Boyle, 1993 ; Sinatra et Pintrich, 2003) tel que leur intérêt. Seulement, l'intérêt des élèves pour les sciences continue de décliner (Potvin et Hasni, 2014), d'où la nécessité d'élaborer des stratégies pour l'améliorer tout en promouvant le changement conceptuel.

But de l'étude

Cette étude visait à évaluer un modèle dans lequel les facteurs environnementaux prédisaient l'intérêt situationnel. Il était également postulé que l'intérêt situationnel pouvait prédire le changement conceptuel en thermodynamique.

Cadre théorique

Il existe deux types d'intérêts : l'intérêt individuel et l'intérêt situationnel (IS). Selon Hidi et Renninger (2006), l'intérêt individuel désigne un état psychologique ou une prédisposition qui perdure dans le temps lors de l'interaction avec un contenu. Quant à l'IS, il s'agit d'un état psychologique, à durée plus ou moins longue, engendré par des facteurs environnementaux.

Le développement de l'intérêt individuel repose d'abord sur le déclenchement de l'IS, *IS-déclenché* (Hidi et Renninger, 2006). Lorsque l'*IS-déclenché* reste stable, il permet de faire durer

l'intérêt, *IS-maintenu*. Ce dernier est différencié en sentiment, *IS-maintenu-sentiment* et valeur, *IS-maintenu-valeur* (Linnenbrink-Garcia, Pugh, Koskey et Stewart, 2012). Elles consisteraient au plaisir ressenti lors de l'interaction avec le contenu et à l'importance particulière que l'individu lui accorde (Schiefele, 1992, 2001).

Parmi les deux types d'intérêts, l'IS présente l'avantage de pouvoir être déclenché et maintenu grâce à des activités et matériels stimulants (voir Hidi et Renninger, 2006). En sciences, plusieurs sources de l'IS sont identifiées : nouveauté, choix, travail d'équipe, facilité d'approche de l'enseignant, liens du contenu avec la vie de tous les jours et niveau de préparation des élèves (Ayotte-Beaudet, Potvin et Riopel, 2019 ; Linnenbrink-Garcia, Patall et Messersmith, 2013 ; Lirette-Pitre, 2009 ; Palmer, 2009).

À notre connaissance, une seule étude a investigué la relation entre l'IS et le changement conceptuel en sciences. L'induction de l'IS et du conflit cognitif grâce à des événements discordants a révélé un effet indirect de ceux-ci sur le changement conceptuel à travers l'effort et l'allocation de l'attention des élèves (Kang, Scharmann, Kang et Noh, 2010).

Méthode

Participants : Cette étude était entreprise auprès de 42 élèves (24 filles et 18 garçons) de la 7^e année du programme d'immersion précoce en français dans la région métropolitaine de Moncton. Répartis dans deux classes, les cours de

sciences étaient donnés en français par le premier auteur.

Intervention : Le modèle du cycle d'apprentissage (Bybee, Taylor, Gardner, Van Scotter, Powell, Westbrook et Landes, 2006) sur les concepts de thermodynamique était implémenté pendant quatre mois. Les élèves avaient planifié et réalisé des enquêtes avant l'introduction formelle des concepts. Puis, en groupes, ils avaient conçu, testé et modifié des prototypes qui permettaient de garder des organes de mouton en hypothermie le plus longtemps possible. Tout au long de l'intervention, les élèves pouvaient travailler en équipe et en choisir les membres. En plus, ils avaient suivi une présentation d'un chercheur sur la conservation et le transport d'organes et de tissus.

Matériel

Changement conceptuel : Le test à choix multiple *Thermal Concept Evaluation* évalue les croyances en thermodynamique (Yeo et Zadnik, 2001). Parmi les 19 items qui avaient été administrés avant et après l'intervention, seulement 8 d'entre eux ont été retenus à la suite de l'extraction des indices de difficulté et de discrimination des items. Le changement conceptuel était mesuré en utilisant le gain normalisé (Mazur, 1997).

Intérêt situationnel : L'*Individual Interest Scale* mesure les réactions des élèves au matériel et la façon dont il est présenté (Linnenbrink-Garcia et al., 2010). À la fin de l'intervention, les élèves avaient répondu aux 12 items de type Likert à 5

modalités (*tout à fait en désaccord* à *tout à fait en accord*).

Facteurs environnementaux : Le plaisir de travailler en équipe, le plaisir de choisir ses partenaires et la qualité de la présentation de l'expert étaient mesurés à la fin de l'intervention. Chaque facteur était représenté par un item de type Likert à 5 modalités.

Résultats, conclusions et interprétations

Compte tenu du faible nombre de participants, l'approche bayésienne de la modélisation par équations structurelles (analyse factorielle confirmative et analyse de parcours) à partir de Mplus 7 a été privilégiée (Kaplan et Depaoli, 2012 ; Muthén et Asparouhov, 2012).

La stratégie utilisée dans le cadre de l'analyse factorielle confirmative bayésienne de l'échelle de l'IS était celle proposée par Asparouhov, Muthén et Morin (2015). Les résultats indiquaient l'existence de l'*IS-déclenché* et de l'*IS-maintenu* différencié en composantes sentiment et valeur. Ces résultats s'alignent avec la conceptualisation de l'IS par Hidi et Renninger (2006).

Une analyse de parcours bayésienne a été effectuée dans le but de déterminer le pouvoir de prédiction des facteurs environnementaux sur l'IS et de l'IS sur le changement conceptuel. Les informations *a priori* de l'effet des facteurs environnementaux sur l'IS ont été extraites de l'étude menée par Linnenbrink-Garcia et al. (2013). Tout d'abord, seule la présence d'un expert prédisait l'*IS-maintenu-valeur*. Ce résultat

est conforme à celui d'une recherche antérieure (Linnenbrink-Garcia et al., 2013). Ainsi, la présence d'un expert aurait permis aux élèves d'établir des liens entre le projet et la vie de tous les jours. Ensuite, l'opportunité d'avoir des choix et le travail d'équipe ne produisaient pas d'effet sur l'IS (cf. Ayotte-Beudet et al., 2019 ; Linnenbrink-Garcia et al., 2013 ; Lirette-Pitre, 2009). Ce résultat peut être interprété par le fait que, bien avant l'implémentation de l'intervention, ces pratiques étaient d'usage courant dans les deux salles de classe. Enfin, aucune des composantes de l'IS ne prédisait le changement conceptuel. À l'évidence, l'intérêt situationnel produirait un effet sur le changement conceptuel à travers l'engagement cognitif (Dole et Sinatra, 1998).

Sur le plan scientifique, cette étude est la première à faire appel à l'approche bayésienne de la modélisation par équations structurelles sur le changement conceptuel. Sur le plan social, cette recherche s'avère pertinente, car elle dote les enseignants d'une stratégie relativement simple à implémenter en salle de classe pour susciter l'intérêt des élèves.

Références

- Asparouhov, T., Muthén, B. et Morin, A. J. S. (2015). Bayesian structural equation modeling with cross-loadings and residual covariances: Comments on Stromeyer et al. *Journal of Management*, 41(6), 1561-1577.
- Ayotte-Beudet, J.-P., Potvin, P. et Riopel, M. (2019). Factors related to middle-school students' situational interest in science in outdoor lessons in their schools' immediate surroundings. *International Journal of*

- Environmental and Science Education*, 14(1), 13-32.
- Bybee, R. W., Taylor, J. A., Gardner, A., Van Scotter, P., Powell, J. C., Westbrook, A. et Landes, N. (2006). The BSCS 5E instructional model: Origins and effectiveness. *Colorado Springs, Co: BSCS*, 5, 88-98. Dole, J. A. et Sinatra, G. M. (1998). Reconceptualizing change in the cognitive construction of knowledge. *Educational Psychologist*, 33(2/3), 109-128.
- Duit, R. (2009). Bibliography–STCSE: Students' and Teachers' Conceptions and Science Education. <http://archiv.ipn.uni-kiel.de/stcse/>
- Duit, R. et Treagust, D. F. (2003). Conceptual change: A powerful framework for improving science teaching and learning. *International journal of science education*, 25(6), 671-688.
- Guzzetti, B. J., Snyder, T. E., Glass, G. V. et Gamas, W. S. (1993). Promoting conceptual change in science: A comparative meta-analysis of instructional interventions from reading education and science education. *Reading Research Quarterly*, 28(2), 117-159.
- Hidi, S. et Renninger, K. A. (2006). The Four-Phase Model of interest development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111-127.
- Kang, H., Scharmann, L. C., Kang, S. et Noh, T. (2010). Cognitive conflict and situational interest as factors influencing conceptual change. *International journal of environmental and science education*, 5(4), 383-405.
- Kaplan, D. et Depaoli, S. (2012). Bayesian structural equation modeling. Dans R. H. Hoyle (dir.), *Handbook of structural equation modeling* (p. 650-673). The Guilford Press.
- Limón, M. (2001). On the cognitive conflict as an instructional strategy for conceptual change: a critical appraisal. *Learning and Instruction*, 11(4-5), 357-380.
- Linnenbrink-Garcia, L., Durik, A. M., Conley, A. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Karabenick, S. A. et Harackiewicz, J. M. (2010). Measuring situational interest in academic domains. *Educational and psychological measurement*, 70(4), 647-671.
- Linnenbrink-Garcia, L., Pugh, K. J., Koskey, K. L. K. et Stewart, V. C. (2012). Developing conceptual understanding of natural selection: The role of interest, efficacy, and basic prior knowledge. *Journal of Experimental Education*, 80(1), 45-68.
- Linnenbrink-Garcia, L., Patall, E. A. et Messersmith, E. E. (2013). Antecedents and consequences of situational interest. *British Journal of Educational Psychology*, 83(4), 591-614.
- Lirette-Pitre, N. T. (2009). *Évaluation d'une approche pédagogique respectant les façons d'apprendre des filles en sciences et en TIC en 9e année au Nouveau-Brunswick* [thèse de doctorat]. Université d'Ottawa.
- Mazur, E. (1997). *Peer instruction : a user's manual*. Upper Saddle River. Prentice Hall.
- Murphy, K. P. et Alexander, P. A. (2008). Examining the influence of knowledge, beliefs, and motivation in conceptual change. Dans S. Vosniadou (dir.), *Handbook of Research on Conceptual Change* (p. 583-616). Routledge.
- Muthén, B. et Asparouhov, T. (2012). Bayesian structural equation modeling: A more flexible representation of substantive theory. *Psychological Methods*, 17(3), 313-335.
- OCDE-Organisation de coopération et de développement économiques (2016). Cadre d'évaluation et d'analyse de l'enquête PISA 2015. <https://www.oecd-ilibrary.org/content/publication/9789264259478-fr>
- OCDE-Organisation de coopération et de développement économiques (2019). PISA 2018 Assessment and analytical framework. <https://www.oecd-ilibrary.org/content/publication/b25efab8-en>
- Palmer, D. H. (2009). Student interest generated during an inquiry skills lesson. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 46(2), 147-165.
- Pintrich, P. R., Marx, R. W. et Boyle, R. A. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63(2), 167-199.

- Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W. et Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66(2), 211-227.
- Potvin, P. et Hasni, A. (2014). Interest, motivation and attitude towards science and technology at K-12 levels: a systematic review of 12 years of educational research. *Studies in Science Education*, 50(1), 85-129.
- Schiefele, U. (1992). Topic interest and levels of text comprehension. Dans K. A. Renninger, S. Hidi et A. Krapp (dir.), *The role of interest in learning and development* (p. 151-182). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Schiefele, U. (2001). The role of interest in motivation and learning. Dans J. M. Collis et S. Messick (dir.), *Intelligence and personality: Bridging the gap in theory and measurement* (p. 163-194). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Sinatra, G. M. et Pintrich, P. R. (2003). *Intentional conceptual change*. GB : Taylor & Francis Ltd.
- Thouin, M. (2004). *Explorer l'histoire des sciences et des techniques: activités, exercices et problèmes*. Éditions MultiMondes.
- Yeo, S. et Zadnik, M. (2001). Introductory thermal concept evaluation: Assessing students' understanding. *The Physics Teacher*, 39(8), 496-504.



Développement d'un profil stratégique du leadership en aménagement linguistique et culturel : une approche collaborative

Lyne Chantal Boudreau et Francis Bourgoïn, Université de Moncton

16

Le contexte

Bien que le Nouveau-Brunswick ait connu d'importantes réformes éducatives durant les trente dernières années (Association des enseignantes et des enseignants francophones du Nouveau-Brunswick, 2007), c'est la création de la Commission sur l'école francophone (LeBlanc, 2009) qui a permis à la communauté acadienne et francophone de s'engager dans un processus d'amélioration de son système d'éducation. Suite aux recommandations de la Commission (LeBlanc, 2009), le Nouveau-Brunswick a mis sur pied, en 2014, la Politique d'aménagement linguistique et culturel (PALC) visant une pédagogie propre au milieu minoritaire axée sur l'engagement de divers partenaires (Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick, 2014). Les directions d'école sont ainsi directement interpellées à exercer leur rôle pour assurer la réussite scolaire des élèves et le développement d'une fierté et d'une identité francophone et acadienne.

Toutefois, une recherche effectuée auprès des directions d'école francophone du Sud-est de la province du N.-B. permet de confirmer que la majorité d'entre elles ne se sentent pas suffisamment outillées pour répondre à la mission

de l'école en milieu francophone minoritaire (Boudreau, 2014). Selon Leurebourg (2013), ce milieu impose un rôle supplémentaire aux directions d'écoles qui doivent assurer un d'apprentissage favorisant la promotion de la langue et de la culture. Les recherches de Lapointe (2002) précisent que ce rôle doit être joué en complémentarité avec un leadership pédagogique spécifique au milieu minoritaire francophone. Étant donné les conditions particulières, il est impératif de développer des stratégies, des ressources et de la formation (Boudreau, sous presse) afin de permettre aux directions d'école francophones de combler les attentes mises de l'avant par la PALC (MÉDPENB, 2014) et ce, en concordance avec les styles de leadership spécifiques qu'elles ont à exercer.

Choix et processus méthodologiques

C'est en réponse à cette problématique que nous avons mis en œuvre un projet visant à développer un modèle d'accompagnement permettant aux directions d'écoles en milieu minoritaire francophone néo-brunswickois de mieux remplir leur rôle en aménagement linguistique et culturel dans l'atteinte de la double mission de l'école francophone et acadienne. Afin de répondre à notre objectif, nous avons entrepris une recherche de type appliquée, car selon Van der Maren (2014)

cette dernière permet l'élaboration de nouvelles solutions ou d'alternatives face à une problématique donnée. Plus précisément, nous nous sommes ancré dans un paradigme pragmatique en suivant le processus d'une recherche-développement tel que défini par Van der Maren (2014). Selon le même auteur, ce type de recherche se compose des étapes suivantes :

- **L'analyse de la demande** : L'équipe de recherche tente de déterminer les besoins en observant la situation actuelle et en consultant les personnes du terrain.
- **Le cahier des charges** : L'équipe de recherche définit les balises qui guideront la conception de l'objet pédagogique dont, entre autres, les objectifs de celui-ci, son public cible et l'échéancier pour la conception.
- **La conception de l'objet** : L'équipe de recherche procède à une revue de littérature afin d'explorer les différentes pistes possibles pour l'objet pédagogique. Elle procède ensuite en la conceptualisation et la modélisation de celui-ci.
- **La préparation** : L'équipe de recherche élabore différentes possibilités, en fait la simulation et en évalue la faisabilité afin de construire un prototype de l'objet.
- **La mise au point** : L'équipe de recherche procède à des essais réels par l'entremise de chaînes d'essai afin d'évaluer et de perfectionner le prototype. Il est à noter que notre projet de recherche se trouve présentement à cette étape.

- **L'implantation** : L'équipe de recherche implante l'objet dans le milieu une fois toutes les autres étapes complétées.

Ce choix méthodologique implique une collaboration très étroite avec les personnes intervenantes dans le système scolaire étant donné leur contribution au développement de l'objet, notamment aux étapes d'analyse de la demande, de préparation et de mise au point, et exige de faire des collectes de données multiples avec des objectifs différents. Dans le cas de cette recherche, la collecte de données s'est faite de façon non structurée aux étapes d'analyse de la demande et de préparation, par l'entremise d'annotations au journal de bord lors de rencontres avec divers partenaires, et se fera de façon structurée à l'étape de mise au point, par l'entremise d'un questionnaire administré aux personnes participantes aux essais cliniques. Les résultats d'une autre recherche exercée simultanément sous l'angle d'une approche phénoménologique herméneutique furent également pris en considération dans l'analyse de la demande.

Bien que la mise au point des prototypes ne soit pas encore complétée, nous avons réussi à concevoir trois outils interreliés afin d'atteindre les objectifs ciblés par la PALC (MÉDPENB, 2014).

- **Le profil du leadership** : Un guide composé entre autres, de grilles s'inspirant des 48 stratégies de la PALC (MÉDPENB, 2014) présentées sous forme de savoir, savoir-être et savoir-faire pouvant être

exercées par la direction de l'école. Le profil du leadership est le document-cadre du projet et il sert de document de référence pour les deux autres outils.

- **Les autoévaluations du profil :** Dans cet outil, 14 questionnaires d'autoévaluation sont reliés à chacun des axes d'intervention de la PALC (MÉDPENB, 2014). Ils sont conçus afin de permettre aux directions d'école de mieux cibler leurs forces et leurs défis en tant que passeur culturel tel que proposé par la PALC.
- **La banque de ressources du profil :** Afin de mieux accompagner les directions d'école dans leur rôle de passeur culturel, une banque de ressources évolutive est disponible en ligne. À ce jour, quatre-vingt-quatre ressources distinctes y sont répertoriées et d'autres sont à venir puisque le processus de repérage de ressources est continuellement actif.

L'apport de la démarche collaborative

La démarche collaborative entreprise au sein de ce projet a eu, à notre avis, des effets significatifs à la fois sur la conception des outils et sur les personnes intervenant dans le système scolaire. D'une première part, la rétroaction reçue de ces personnes a permis de façonner les outils permettant ainsi à l'équipe de recherche d'augmenter leur pertinence et leur efficacité en fonction des besoins des directions d'école francophones de la province. C'est à partir de la rétroaction reçue lors des premières étapes de la démarche de la recherche que des autoévaluations et une banque de ressources furent créées. Suite

aux besoins exprimés par les personnes-ressources du milieu et notés par l'équipe de recherche, ces deux autres outils se sont ajoutés au profil du leadership, qui à la base devait être le seul outil développé dans cette recherche.

D'autre part, nous observons une valorisation des outils de la part des directions d'école et une volonté de vouloir s'en servir comme soutien important pour exercer leur rôle de passeur culturel dans leur milieu. Suite à nos observations, l'approche collaborative semble être un type de recherche intéressant dans le développement d'objets pédagogiques tout en favorisant l'intégration subséquente de ceux-ci dans le système scolaire.

Références

- Association des enseignantes et des enseignants francophones du Nouveau-Brunswick. (2007). *Charge de travail du personnel enseignant et du personnel à la direction des écoles francophones du Nouveau-Brunswick*. Repéré à : <http://www.aefnb.nb.ca/images/pages/CharTrav.pdf>.
- Boudreau, L. C. (2019). Les directions d'école s'expriment sur le rôle de la formation dans l'exercice de leurs fonctions en contexte francophone minoritaire. *Revue de l'Université de Moncton*, 49(1), 11-41.
- Boudreau, L. C. (2014). *Comprendre le leadership des directions d'écoles en milieu francophone minoritaire : Leadership, formation et créativité* [thèse de doctorat]. Université de Moncton.
- Lapointe, C. (2002). Diriger l'école en milieu linguistique et culturel minoritaire. Dans L. Langlois et C. Lapointe (dir.), *Le leadership en éducation. Plusieurs regards, une même passion* (p. 63-93). Éditions La Chenelière/McGraw Hill.

LeBlanc, G. (2009). *L'éducation en Acadie de Nouveau-Brunswick : Une voie vers l'autosuffisance linguistique et culturelle*. Rapport du président de la Commission sur l'école francophone. Gouvernement du Nouveau-Brunswick. <https://www.aefnb.ca/wp-content/uploads/2015/10/Rapport-CEF.pdf>

Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick. (2014). *La politique d'aménagement linguistique et culturelle*.

Leurebourg, R. (2013). Rôles des directions d'école de langue française en situation minoritaire. *Canadian Journal of Education*, 36(3), 272-297.

Van der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels : Éducation, (para)médical, travail social* (3e éd.). de boeck.



CHERCHEURS EN HERBE

Le leadership partagé dans l'exercice du rôle de passeur culturel : le cas de trois directions d'écoles

Francis Bourgoïn, Université de Moncton

20

Le contexte

Les effets de l'assimilation linguistique se font sentir depuis plusieurs années dans la francophonie canadienne (Houle et Corbeil, 2017). Bien que l'on puisse penser que les francophones du Nouveau-Brunswick se trouvent dans une situation plus confortable en raison de leurs statuts procurés par la Charte canadienne des droits et libertés, il en reste que les jeunes francophones sont similairement exposés aux risques d'assimilation par la langue anglaise comme les autres francophones hors Québec du pays (Cao, Chouinard et Dehoorne, 2005). Les statistiques démontrent l'existence de ces risques alors qu'en 2019, 78,7 % des élèves de la 12e année des écoles secondaires francophones de la province ont indiqué utiliser l'anglais dans leurs activités quotidiennes (Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick, 2019).

Ce risque d'assimilation par la langue anglaise entraîne des changements significatifs sur l'éducation de langue française au Nouveau-Brunswick. Afin d'assurer la survie de la minorité, il faut que les écoles des communautés minoritaires offrent un milieu de socialisation qui reflète la langue et la culture de la minorité afin de

permettre une conscientisation et une construction de l'identité (Landry, Allard et Deveau, 2007). Cela complexifie cependant le rôle de plusieurs personnes intervenantes, notamment les directions d'écoles. En effet, il fut démontré par Leurebourg (2013) et ensuite illustré par Boudreau, (2014) et Boudreau et Gaudet (2018) qu'un troisième rôle, soit la promotion de la langue française et de la culture francophone, doit être joué par les directions d'écoles en milieu minoritaire en plus des rôles traditionnels d'intendance et de gestion éducative tels que décrits par Lapointe, Brassard, Garon, Girard et Ramdé (2011) pour les directions en milieu majoritaire.

Afin d'appuyer les personnes intervenantes dans les environnements scolaires en milieux linguistiques minoritaires et de mieux encadrer l'apprentissage dans ces environnements, le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick (MÉDPENB) mit sur pied la Commission sur l'école francophone, en 2008, avec comme principal mandat la mise en œuvre d'une consultation massive auprès de la communauté francophone et acadienne dans le but d'identifier les enjeux et les défis de l'école francophone néo-brunswickoise (Ministère de l'Éducation et du

Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick, 2014). Les travaux de la Commission aboutirent éventuellement à la publication de La Politique d'aménagement linguistique et culturel par le MÉDPENB en 2014.

Problématique

Bien que La Politique d'aménagement linguistique et culturel contienne dans son lot plusieurs stratégies en lien avec la direction des écoles, l'une de ses orientations a une répercussion plus significative sur l'administration scolaire. Elle préconise un mode de gestion basé sur le leadership partagé. Le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick n'est cependant pas le seul à en faire de même. En effet, on peut également observer une importance accrue accordée au leadership partagé dans le document-cadre en aménagement linguistique et culturel du Ministère de l'Éducation de l'Ontario (Gouvernement de l'Ontario. Ministère de l'Éducation, 2011).

L'idée semble à la base intéressante étant donné que le leadership partagé a fait ses preuves quant à l'efficacité de divers organismes, en particulier au sein de compagnies aériennes, de pharmaceutiques et d'entreprises commerciales (Luc, 2016). Très peu de recherches existent cependant sur le concept dans un contexte scolaire. Parmi celles-ci, on ne retrouve que l'étude du leadership partagé dans le cadre de communautés d'apprentissages (Isabelle, Genier, Davidson et Lamothe, 2013) ou bien au sein d'un milieu linguistique majoritaire (Lacroix, 2018 ; Luc et Le Saget, 2013). Il n'a donc pas été

démonstré, à notre connaissance, que le leadership partagé ait une influence positive pour l'administration d'une école en milieu linguistique minoritaire.

Le leadership partagé

Mais qu'est-ce que le leadership partagé ? Les fondements du leadership sont attribués à Mary Parker Follet qui, vers la première moitié du 20^e siècle, décrivait le vrai pouvoir comme étant exercé avec les autres plutôt que sur les autres (Pearce et Conger, 2003 cité dans Luc, 2019). L'idée de Follet (1924) se développa et évolua au fil du temps en intégrant les recherches sur les rôles au sein des groupes, la gestion participative et le leadership transformationnel (Luc, 2019). On définit aujourd'hui le leadership partagé comme un processus collectif d'influence où les membres d'un même groupe visent l'atteinte d'un but commun par la mise en commun de leurs leaderships respectifs (Luc, 2019).

En pratique, il est possible de reconnaître le leader exerçant un leadership partagé par l'entremise d'une série de comportements. Selon Luc (2010), le leader exerçant un leadership partagé :

- Mobilise ses collègues autour d'un défi par l'encouragement, le soutien et l'influence ;
- Clarifie la cible et recentre le groupe sur celle-ci ;
- Développe des compréhensions communes par le partage de l'information et la rétroaction ;

- Remets en question la pensée uniforme en défiant les façons de faire et de penser qui représentent des obstacles ;
- Développe le potentiel des autres par la confiance ;
- Prends des risques calculés et décisions difficiles afin de faire avancer le groupe ;
- Participe à la prise de décisions ;
- Partage ouvertement la responsabilité des efforts et des résultats.

Le projet de recherche

Étant donné l'émergence du leadership partagé comme l'une des solutions potentielles dans les écoles francophones en milieu minoritaire, principalement en ce qui a trait à la construction identitaire, il est important de d'abord vérifier quels sont ses effets dans ce domaine. Toutefois, avant même d'anticiper l'amorce de cette vérification, il faut d'abord déterminer si le leadership partagé est présent dans les écoles de milieu minoritaire francophone et, le cas échéant, tenter de comprendre comment celui-ci se manifeste. Pour ce faire, nous nous sommes fixé l'objectif de recherche suivant : comprendre comment se manifeste le leadership partagé dans les actions des directions d'école reliées à leur rôle de passeur culturel.

Afin d'atteindre cet objectif, nous allons entreprendre une recherche qualitative exploratoire de nature descriptive puisqu'elle nous permettra d'explorer un phénomène peu étudié à ce jour avec un échantillon plus restreint (Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayers et Pires, 1997). Plus précisément, nous allons nous servir

de l'approche par étude de cas multiples, telle que définie par Merriam (1998), où, à l'aide de plusieurs récits, nous tenterons de mieux comprendre le phénomène (Van der Maren, 2014). Nous visons la conduite d'entrevues semi-dirigées auprès de 3 directions d'écoles néo-brunswickoises du District scolaire francophone Sud (DSFS) en tentant d'avoir des profils différents pour chacune d'entre elles (ex : direction d'une école primaire, d'une école secondaire, etc.). Les récits de ces directions nous permettront ensuite d'amorcer le questionnement sur les effets du leadership partagé sur la construction identitaire en milieu linguistique minoritaire et d'éventuellement permettre aux personnes intervenant en éducation de mieux orienter leurs pratiques telles que préconiser par la PALC.

Références

- Boudreau, L. C. (2014). *Comprendre le leadership des directions d'écoles en milieu francophone minoritaire : Leadership, formation et créativité* [thèse de doctorat]. Université de Moncton.
- Boudreau, L. C. et Gaudet, J. d'Arc. (2018). Le leadership scolaire en milieu francophone minoritaire du Nouveau-Brunswick : Quelques représentations de directions d'école. *Éducation et francophonie*, 46(1), 122-141. <https://doi.org/10.7202/1047139ar>
- Cao, H., Chouinard, O. et Dehoorne, O. (2005). De la périphérie vers le centre : L'évolution de l'espace francophone du Nouveau-Brunswick au Canada. *Annales de géographie*, 642(2), 115-140.
- Follett, Mary P. (1924). *Creative experience*. Longmans Green.

- Gouvernement de l'Ontario. Ministère de l'Éducation. (2011). *Un personnel qui se distingue ! Profil d'enseignement et de leadership pour le personnel des écoles de langue française de l'Ontario*. <http://www.edu.gov.on.ca/fre/amenagement/GuideProfilEnseignement.pdf>
- Houle, R., & Corbeil, J.-P. (2017, 25 janvier). *Projections linguistiques pour le Canada, 2011 à 2036* (publication n° 89-657-X2017001). Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/catalogue/89-657-X2017001>
- Isabelle, C., Genier, É., Davidson, A. et Lamothe, R. (2013). CAP : Un leadership partagé entre le conseil scolaire, la direction et les enseignants. *Éducation et francophonie*, 41(2), 155-177. <https://doi.org/10.7202/1021031ar>
- Lacroix, I. (2018). Pratique de gouvernance éducative multijoueur et leadership partagé : La direction, les parents et les membres de la communauté. *Éducation et francophonie*, 46(1), 67-82. <https://doi.org/10.7202/1047136ar>
- Landry, R., Allard, R. et Deveau, K. (2007). *Profil sociolinguistique des élèves de 11e année des écoles de langue française de l'Ontario*. Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques. http://icrml.ca/images/stories/documents/fr/prol_sociolinguistique_des_eleves_de_11e_annee_des_ecoles_de_langue_francaise_de_ontario.pdf
- Lapointe, P., Brassard, A., Garon, R., Girard, A. et Ramdé, P. (2011). La gestion des activités éducatives de la direction et le fonctionnement de l'école primaire. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 34(1), 179-214.
- Leurebourg, R. (2013). Rôles des directions d'école de langue française en situation minoritaire. *Canadian Journal of Education*, 36(3), 272-297.
- Luc, É. (2010). *Le leadership partagé*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Luc, É. (2016). Le leadership partagé : Du mythe des grands leaders à l'intelligence collective. *Gestion*, 41(3), 32-39.
- Luc, É. (2019). *Le secret des grandes équipes : Huit compétences pour un leadership partagé*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Luc, É. et Le Saget, M. (2013). L'école Tourterelle : Pour la réussite et le bien-être des enfants. Dans É. Luc et M. Le Saget (dir.), *La pratique du leadership partagé : Une stratégie gagnante* (p. 137-152). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education* (2e éd.). Jossey-Bass Publishers.
- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick. (2014). *La politique d'aménagement linguistique et culturel*.
- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick. (2019). *Sondage de fin d'études secondaires 2019—Secteur francophone*. <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/StatisticalReports-RapportsStatistiques/SondageDeFinDetudesSecondaires2019.pdf>
- Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayers, R. et Pires, A. P. (1997). *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. gaëtan morin éditeur.
- Van der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels : Éducation, (para)médical, travail social* (3e éd.). de boeck.



Réflexions ontologiques et épistémologiques en recherche qualitative : proposition d'un projet de recherche

Samuel Gagnon, Université de Moncton

Une introduction, une petite recension des écrits et la présentation des objectifs de ce texte

[Traduction]

Presque toujours, la discipline est cachée, faite pour limiter et non pour libérer. N'en cherchez pas le pourquoi. Méfiez-vous du comment. Inexorablement, le pourquoi mène au paradoxe et le comment vous enferme dans le piège d'un univers de cause et d'effet. Les deux dénie l'infini.

—Frank Herbet, Les Hérétiques de Dune

Cet article reflète mon exploration personnelle de la recherche qualitative en tant qu'étudiant à la maîtrise et agent de recherche au Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE). Plus particulièrement, les réflexions présentées dans ce texte portent sur les fondements philosophiques (ontologie et épistémologie) et leur pertinence en recherche qualitative.

Étant habituellement itératif et rigoureux, le processus de recherche qualitatif demande beaucoup de temps. Cela dit, celui-ci peut être simplifié si l'on prend conscience des fondements philosophiques dès le début de la recherche (Gringeri, Barusch et Cambron, 2013 ; Singh, 2019 ; Ulum, 2016). Pour qu'un projet de recherche soit jugé rigoureux, une cohérence entre les fondements philosophiques et la méthodologie adoptée est requise ainsi que des traces de ce processus réflexif pour que celui-ci soit discuté et

défendu (Bleiker, Morgan-Trimmer, Knapp et Hopkins, 2019 ; Paillé, 2010).

Il est attendu que les chercheurs s'interrogent sur l'origine de la connaissance et la validité des modes d'acquisition de nouvelles connaissances lors du processus de recherche (Gauthier et Bourgeois, 2016 ; Lincoln, Lynham et Guba, 2017). Or, les résultats de l'étude Bleiker et coll. (2019) montrent que les fondements philosophiques sont peu utilisés afin de justifier la méthodologie utilisée, particulièrement en recherche qualitative. De même, l'étude de Gringeri, Barusch et Cambron (2013) arrive à la conclusion que peu d'attention est portée aux fondements philosophiques dans les articles scientifiques adoptant une méthodologie qualitative⁶.

L'objectif de ce texte est de partager un aspect de mes réflexions personnelles concernant la

⁶ Évidemment, il importe de se poser la question : est-ce que l'article scientifique est un format apte à la communication des fondements philosophiques ?

recherche qualitative, une partie intégrale de mon travail en tant qu'agent de recherche au CRDE, mais également de proposer un projet de recherche qui consisterait à décrire les réflexions ontologiques et épistémologiques à l'intérieur de thèses qualitatives en éducation⁷. Je procéderai en trois moments.

Je commence par proposer une (très brève) explication pratique des concepts suivants : ontologie, épistémologie et méthodologie. Ensuite, j'explique rapidement comment ces concepts font partie de la recherche qualitative. Enfin, je décris courtement la pertinence du projet de recherche proposé.

Ontologie, épistémologie et méthodologie

[Traduction]

La seule vérité, c'est que l'on décide comment on décide de la voir.

—David Foster Wallace, *Infinite Jest*

Tandis que la réflexion ontologique cherche à comprendre ce que l'on dit lorsque quelque chose existe, la réflexion épistémologique cherche à comprendre ce que l'on dit lorsque quelque chose est connu (Ulum, 2016). En d'autres mots, l'ontologie s'intéresse au réel tandis que l'épistémologie s'intéresse à l'acquisition et la genèse de connaissances (Scotland, 2012 ; Ulum, 2016). Il importe de préciser que les postures ontologique et épistémologique ne dépendent pas uniquement des biais de la personne qui effectue une recherche, mais également des questions

posées et de la connaissance à acquérir ou à produire (Knight et Keifer-Bloyd, 2019).

Pour ce qui est de la méthodologie, elle « englobe la structure de l'esprit et de la forme de la recherche et les techniques utilisées pour mettre en pratique cet esprit et cette forme » (Gauthier et Bourgeois, 2016, p. 9). La méthodologie cherche à répondre à la question : comment pouvons-nous procéder pour acquérir la connaissance recherchée ? Les méthodes utilisées cherchent à répondre à la question : quelles procédures spécifiques pouvons-nous utiliser afin d'acquérir la connaissance recherchée ?

La recherche qualitative, se situant habituellement dans un paradigme ontologique relativiste et un paradigme épistémologique constructiviste, demande au chercheur de fournir des justifications pour la méthodologie choisie qui nécessite une illustration des fondements philosophiques dans laquelle celle-ci se fonde (Bleiker et coll., 2019). En combinant sa posture ontologique et épistémologique, le chercheur acquiert une vue holistique de la connaissance qu'il cherche à acquérir ou produire et de la portée des résultats obtenus (Singh, 2019). Ce faisant, les différentes étapes du processus de recherche qualitatif, incluant les objectifs, le choix méthodologique, la présentation des résultats, les conclusions, les limites, etc., sont étroitement reliées aux fondements philosophiques et ceux-ci doivent être pris en considération.

⁷ Étant donné qu'il n'existe pas de consensus sur l'obligation de communiquer les postures ontologique et épistémologique dans un article scientifique, il me semble pertinent de choisir des thèses comme corpus pour ce projet de recherche.

Je me permets de partager une figure inspirée de Grix (2002), qui est une adaptation de Hay (2002), concernant la relation entre les différents processus de la recherche en études sociales :

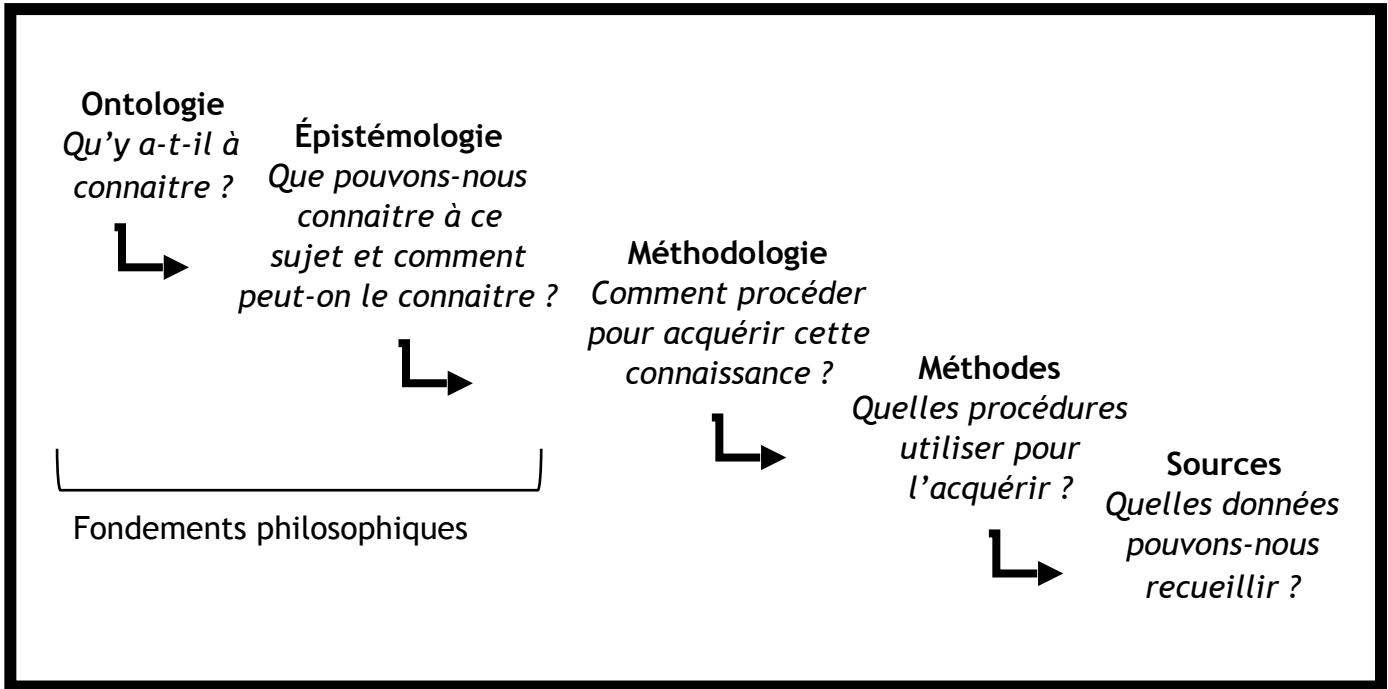


Figure 1. L'interrelation entre les éléments constitutifs de la recherche (adapté du Grix, 2002) [Traduction]

Pertinence du projet de recherche proposé

[Traduction]

Nous apprenons à mieux connaître le monde en sachant comment nous connaissons le monde.
(Takacs, 2003, p. 29)

Un rappel que le projet de recherche proposé consiste à décrire les réflexions ontologiques et épistémologiques à l'intérieur de thèses qualitatives en éducation. Ce projet se veut pertinent pour plusieurs raisons, trois sont présentées ci-dessous.

Tout d'abord, ce projet pourrait permettre à ceux qui entreprennent des travaux en recherche qualitative une meilleure compréhension des postures et fondements philosophiques en proposant à un même endroit des définitions des concepts d'ontologie, d'épistémologie et de méthodologie. En pratique, l'accès à cette information peut constituer un obstacle puisque les définitions sont habituellement fragmentées dans la littérature théorique et scientifique. De plus, en décrivant comment certains y sont pris afin de communiquer par écrit les fondements philosophiques de leurs projets de thèse, la recherche que je propose pourrait donner aux

chercheurs débutants des pistes écrites qui pourraient leur être utiles lors du processus de rédaction. Finalement, d'un côté plus personnel et professionnel, ce projet de recherche me permettrait, en tant qu'agent de recherche au CRDE ayant une passion pour l'éducation, de participer aux activités de recherche de la Faculté des sciences de l'éducation.

Conclusion

[Traduction]

L'ontologie et l'épistémologie sont en recherche ce que la fondation est d'une maison : ils sont les fondements de l'édifice au complet. (Grix, 2019, p. 51)

Comme il en fut mention dans ce texte, le projet de recherche que je propose s'inspire de mon expérience personnelle en tant qu'agent de recherche au CRDE et étudiant à la maîtrise en éducation. À travers celui-ci, je souhaite réinvestir et partager les connaissances que j'ai acquises au courant des dernières années. Merci de me faire parvenir vos commentaires sur sa pertinence !

Références

- Bleiker, J., Morgan-Trimmer, S., Knapp, K. et Hopkins, S. (2019). Navigating the maze: Qualitative research methodologies and their philosophical foundations. *Radiography*, 25(1), 54-58.
- Gauthier, B. et Bourgeois, I. (2016). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (6^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Gringeri, C., Barusch, A. et Cambron, C. (2013). Epistemology in Qualitative Social Work Research: A Review of Published Articles, 2008-2010. *Social Work Research*, 37(1), 55-63.
- Grix, J. (2002). Introducing Students to the Generic Terminology of Social Research. *POLITICS*, 22(3), 175-186.
- Grix, J. (2019). *The Foundations of Research*. (3e éd.). Red Globe Press.
- Knight, W. B. et Keifer-Boyd, K. (2019). Revealing researcher's positionality and perception. *Transdisciplinary Inquiry, Practice, and Possibilities in Art Education*, 1-9.
- Hay, C. (2002). *Political Analysis. A Critical Introduction*. Basingstoke: Palgrave.
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A. et Guba, E. G. (2017). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences, Revisited. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5e éd., p. 108-151). SAGE Publications, Inc.
- Paillé, P. (2010). *La méthodologie qualitative : Postures de recherche et travail de terrain*. Armand Colin.
- Ulum, O. G. (2016). Epistemology in Qualitative Education Research: A Review of Published Articles. *Journal of Education and Humanities: Theory and Practice*, 7(13), 19-28.
- Scotland, J. (2012). Exploring the Philosophical Underpinnings of Research: Relating Ontology and Epistemology to the Methodology and Methods of the Scientific, Interpretative and Critical Research Paradigms. *English Language Learning*, 5(9), 9-16.
- Singh, D. (2019). *Understanding philosophical underpinnings of research with respect to various paradigms: Perspective of a research scholar* [communication orale]. ANVESH-19, Nirma University, Inde.
- Takacs, D. (2003). How does your positionality bias your epistemology? *NEA Higher Education Journal*, 19(1), 27-38.



RECHERCHE ET RÉFLEXION EN ÉDUCATION AILLEURS

Perceptions multiculturelles et inclusives des enseignants d'école primaire en Turquie face à la diversité ethnoculturelle de leurs classes⁸

28

Oktay Cem Adiguzel et Veda Aslim Yetis, Université Anadolu

Contexte

De nombreux pays sont concernés par des mouvements migratoires venant des pays pauvres ou en conflits armés vers les pays développés ou en voie de développement. Actuellement des flux migratoires importants sont liés aux multiples zones de guerre et au terrorisme (essentiellement dans le Moyen-Orient) conduisant à de sérieux problèmes qui influent sur la structure économique et politique des pays d'accueil (Adiguzel, 2018). Ils augmentent, notamment, la diversité ethnoculturelle de leur système éducatif.

Ainsi, les dirigeants des écoles et enseignants, outre les problèmes éducatifs, sont désormais aussi laissés face à des problèmes sociaux, économiques et politiques (Gutek, 2011).

De par sa position géographique et en raison des problèmes politiques, sociaux et économiques des pays limitrophes, en particulier, la Turquie a toujours été exposée aux migrations individuelles et de masse. Longtemps un pays de transit vers

l'Europe, elle est devenue un pays cible en raison des conflits régionaux chroniques et récents (Iran, Irak, Afghanistan, Syrie). Aujourd'hui, il se trouve dans le pays un grand nombre d'immigrés au statut de réfugiés, de demandeurs d'asile, d'apatrides. Parmi eux 1 700 000 enfants qui sont les plus touchés par la migration, en tant que groupe d'individus le plus vulnérable, le plus fragile et exposé à davantage de risques (The United Nations Refugee Agency (UNHCR), 2018).

Pour atteindre les objectifs de l'éducation multiculturelle inclusive, la disponibilité de la société d'accueil, en particulier les enseignants et les élèves, est primordiale. Mais dans la mesure où l'enseignant est celui qui contribue au changement de comportement chez ses élèves, une attitude positive de sa part vis-à-vis de la diversité est davantage déterminante. Étant l'acteur principal de l'inclusion, l'enseignant doit encourager le respect de la pluralité et du

⁸ Ce texte est une synthèse d'un chapitre déjà publié dans « Assurer la réussite de tous les élèves » publié par les auteurs (voir la référence Adiguzel et Aslim Yetis, 2018).

multiculturalisme, créer des lieux de dialogues au sein de sa classe notamment. Il doit aussi enseigner l'acceptation, éveiller la curiosité envers les autres cultures, empêcher que la partie d'accueil exerce un rôle d'assimilation. En fait, pour une inclusion réussie, il se doit d'impliquer tous ses élèves à la vie sociale et éducative de la classe pour que les enfants minoritaires se sentent inclus dans cette communauté et pour que le groupe majoritaire accepte cette différence (Aslim-Yetis & Adiguzel, 2018). Dans ce contexte, cette étude a cherché à répondre aux questions suivantes : les enseignants de l'école primaire en Turquie présentent-ils une attitude multiculturelle quand ils sont confrontés à la diversité dans leur classe ? Comment les enseignants d'école primaire encouragent-ils les enfants immigrés à s'impliquer dans la vie sociale et éducative de la classe ?

Méthodologie

Pour apporter des éléments de réponse à nos interrogations, une méthode mixte, convergente et parallèle a été mobilisée. La collecte des données quantitatives et qualitatives a donc été réalisée au même moment et les informations obtenues par les deux types d'enquêtes ont été intégrées dans l'interprétation des résultats. Les données quantitatives ont été recueillies par l'intermédiaire de deux échelles : « Attitude Multiculturelle pour les Enseignants » et « Efficacité des Enseignants face à la diversité en classe ». L'échelle d'Attitude Multiculturelle pour les Enseignants a été développée par Ponterotito, J. G., Baluch, S., Greig, T., & Rivera et adaptée en turc par Yazıcı, Başol et Toprak (2009). L'échelle d'Efficacité des

Enseignants face à la diversité en classe a été développée par Kitsantas (2012) et adaptée en turc par Gezer et İlhan (2016). Via la méthode d'échantillonnage aléatoire simple, 342 enseignants ont été interrogés à partir de ces deux échelles.

Les données qualitatives ont été recueillies par l'intermédiaire de 14 entretiens individuels et trois entretiens de groupes (un groupe de quatre et deux groupes de six enseignants). Ce sont au total 30 enseignants déterminés selon l'échantillonnage intentionnel qui ont participé à ces entretiens.

Résultats

Les résultats de cette recherche ont montré que les enseignants ont du mal à développer les compétences cognitives des enfants réfugiés. Les résultats ont aussi dévoilé que les enseignants n'ont pas les habiletés requises pour remédier aux problèmes comportementaux. Loin de diversifier leurs méthodes et techniques d'enseignement, d'organiser l'environnement d'apprentissage en fonction des enfants réfugiés comme il le faudrait pour une inclusion réussie, les enseignants préfèrent simplement leur accorder du temps à part en dehors ou lors des horaires scolaires et leur donner des devoirs supplémentaires.

Aucun des enseignants n'a manifesté une réaction négative à propos de l'inclusion de ces enfants dans le système éducatif. Par contre, ils critiquent fortement l'inefficacité de la gestion de la crise des réfugiés de même que le placement de ces enfants dans les classes sans tenir compte de leur âge et leur niveau éducatif. Ils expliquent aussi

que les autorités leur ont donné une lourde responsabilité sans prendre en considération les problèmes sociaux pouvant se déployer dans les écoles, ni d'ailleurs les tourments relatifs à l'hygiène causant de réels problèmes de santé. Le plus grand obstacle affirmé est celui de la langue : ne pouvant entrer en communication ni avec les enfants ni avec leurs parents, tous défendent l'idée que des cours de langue turque devraient être donnés à ces enfants avant de les inclure dans les classes. Selon les données recueillies, l'inscription des enfants réfugiés se fait en fonction de leur adresse à l'école la plus proche. Cependant, leur placement dans les classes est fait par les dirigeants des écoles, sans même en informer l'enseignant responsable, ni de lui fournir les appuis nécessaires.

La recherche a montré que les enseignants ne préféreraient ni focaliser sur la culture des enfants réfugiés ni la mettre en valeur au sein de la classe. Ils défendent l'idée que ces enfants devraient apprendre la culture turque et ainsi s'adapter à leur nouvel environnement. Bien que les enseignants fassent preuve d'esprit critique concernant les problèmes éducatifs vécus par les enfants réfugiés, ils affirment ne pas avoir vraiment besoin d'une formation continue à cet égard. Ceci peut s'expliquer par le fait que la grande majorité des participants sont des enseignants ayant de longues années d'expériences ou par le fait qu'ils ne croient en aucun cas à l'efficacité de ce type de formation. Leurs opinions relatives à une formation réalisée antérieurement étaient ce constat.

Conclusion

En conclusion, le système éducatif turc fait face à de sérieux problèmes dus à la grande masse d'immigration survenue ces dernières années. Comparés aux autres enseignants, les enseignants d'écoles primaires ont été les plus influencés : d'abord parce que près de la moitié des réfugiés sont des enfants en âge de fréquenter l'école primaire, ensuite parce que le taux de natalité est en hausse constante chez les familles réfugiées. Pour une inclusion réussie de ces enfants réfugiés dans le système éducatif turc, il serait pertinent de développer un modèle de transition présentant un niveau macrosystème et microsystème. Une inclusion réussie suppose également qu'une communication efficace soit instaurée entre les différentes institutions concernées.

Références

- Adiguzel, O.C. et Aslim Yetis, V. (2018). Perceptions multiculturelles et inclusives des Enseignants d'École Primaire en Turquie Face à la Diversité Culturelle de leurs classes. D. Niclot & T. Philippot (dir.) dans, *Assurer la réussite de tous les élèves* (115-131). Presses Universitaires de l'Université de Reims (EPURE).
- Adiguzel, O.C. (2018). Éducation Inclusive en Turquie : Enjeux et Perspectives. D. Fridman (dir.) dans, *Los Desafios De La Educación Inclusiva* (620-627). Unipe-Universidad Pedagógica.
- Aslim Yetis, V. et Adiguzel, O.C. (2018) Analyse et Évaluation des Politiques pour l'Éducation Inclusive : Les Études et Textes Relatives à l'Émigration Externe en Turquie. D. Fridman (dir.) dans, *Los Desafios De La Educación Inclusiva* (353-360). Unipe-Universidad Pedagógica.
- Gezer, M. et Ilhan, M. (2016). Sınıftaki farklılıklar için öğretmen yeterlikleri ölçeğinin Türkçe uyarlaması [Adaptation en turc de l'échelle d'auto-efficacité des enseignants face aux

différences en classe]. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 187-200.

Gutok, G.L. (2011). *Philosophical and Ideological Perspectives on Education* (Çev. Nesrin Kale). Ütopya Yayınları

Kitsantas, A. (2012). Teacher efficacy scale for classroom diversity (TESCD): A validation study. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 35-44.

Ponterotito, J. G., Baluch, S., Greig, T. et Rivera, L. (1998). Development and initial score validation of the teacher multicultural attitude survey. *Educational and psychological measurement*, 58(6), 1002-1016.

The United Nations Refugee Agency (UNHCR) (2018). Syria Regional Refugee Response: Inter-agency information sharing portal. <http://data.unhcr.org/syrianrefugees/country.php?id=224>

Yazıcı, S., Başol, G. et Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: bir güvenilirlik ve geçerlik çalışması [Les attitudes des enseignants face à l'éducation multiculturelle: Validité et fiabilité]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(37).



Quand l'école prépare à la vie

Ali Hamdi, Université de Tunis

Les principales questions que pose cette courte réflexion au système éducatif peuvent se résumer ainsi en quatre questions :

- Quelle est la place offerte à l'expression et à la participation des apprenants ?
- Comment ces derniers s'impliquent-ils dans la vie des établissements ?
- Qu'est-ce qui motive les enfants à se rendre à l'école, au-delà de la stricte obligation scolaire ?
- À quels apprentissages de la vie sociale les apprenants sont-ils assujettis dans leurs rapports avec les personnels scolaires comme avec leurs pairs ?

Pour tenter de répondre à toutes ces questions, et bien d'autres, nous considérons que l'éducation s'occupe essentiellement de l'accompagnement, de la scolarisation, de la socialisation et de la sécurité des enfants, et met à la disposition des familles une aide à la scolarisation de leur enfant en cas de besoin. En effet, la vie scolaire, vue comme un cadre et des événements spécifiques à la vie collective en milieu scolaire, comme un service et un domaine d'organisation favorise l'intégration des apprenants. Il s'agit d'un accompagnement qui répond à des besoins particuliers et qui contribue à la réalisation du projet individuel de scolarisation d'un apprenant par sa présence active, elle permet à l'enfant d'exploiter au maximum ses capacités pour favoriser une prise d'autonomie. Dans certains cas, elle joue également un rôle de médiateur et

favorise la mise en confiance de l'enfant envers son environnement. Elle permet à l'apprenant de développer sa capacité d'autonomie, de communication, d'expression et d'apprentissage, observe et rend compte des éventuels décalages entre les besoins exprimés par le projet et les réalités du quotidien. Elle permet de réagir aux éventuels conflits ou urgence, par des comportements adaptés et en avertit les responsables concernés.

Dans le même ordre d'idée, et comme, l'école attend de l'apprenant qu'il exerce son métier d'élève, qu'il soit acteur responsable de sa propre scolarité. Les approches pédagogiques modernes tendent à placer l'élève en situation de se découvrir et de découvrir lui-même les savoirs. Son histoire individuelle, sa personnalité, sa parole et son point de vue acquièrent une certaine place et une reconnaissance dans l'espace scolaire. Ce n'est plus seulement la formation intellectuelle et disciplinaire, mais aussi la socialisation et l'épanouissement de l'apprenant en tant que personne, qui revendique le projet scolaire.

La prise en compte de la vie scolaire, dans sa triple dimension d'éducation culturelle, civique et morale, témoigne d'un souci de ne pas réduire l'école au rôle d'enseignement, mais d'assumer plus largement une mission d'éducation où chaque élève est important. En effet, une personne qui a l'occasion de solliciter souvent et suffisamment le

savoir et le savoir-faire qu'elle a acquis et le savoir-être qui est le sien, pourra découvrir son savoir-devenir. Le fait de pouvoir accéder à son savoir-devenir et d'être en bon état à la fois rationnel et émotionnel constitue les deux signes d'une prise de conscience suffisante par la personne de son propre talent.

Références

- Bastin, G. et Roosen, A. (1991). *L'école malade de l'échec*. De Boeck Université.
- OBIN, J-P (2011). *Être enseignant aujourd'hui*. Hachette Éducation.
- Obin, J.-P. et Cros, F. (1991). *Le projet d'établissement*. Hachette Éducation.
- Perrenoud, P. (2001). L'établissement scolaire entre mandat et projet : vers une autonomie relative. Dans G. Pelletier. (dir.) *Autonomie et décentralisation en éducation : entre projet et évaluation*. Éditions de l'AFIDES.
- Perrenoud, P. (2003). Pourquoi et comment rendre les établissements scolaires innovateurs ? *Bulletin de l'UNETP*, (86), 11-42.



PROJETS DE RECHERCHE DES MEMBRES

Étude sur l'intégration des élèves nouveaux-arrivants dans les écoles francophones du Nouveau-Brunswick. Projet réalisé par **Aïcha Benimmas, Lamine Kamano, Hélène Devarennnes, Alexandra Côté, et Joannie LeBlanc.** Contribution de Rodrigue Hébert, Marie-Josée Lagacé, Stéphanie Learmouth, **Manon LeBlanc, Josée Nadeau** et Julie Potvin.

34

Évaluation de l'implantation de la philosophie axée sur le rétablissement au sein des services de traitement des dépendances et de santé mentale du Ministère de la Santé du Nouveau-Brunswick. Projet réalisé par **Stefanie R. LeBlanc, Aïcha Benimmas, Alexandra Côté et Joannie LeBlanc.** Contribution de Jenny Beaulieu, Normand Bonin, **Lamine Kamano, Hélène Devarennnes, Boutaina El Jai,** Nicole Forest, **Samuel Gagnon,** Kevin Godbout, Hanane Labraimi Chekkouri, **Josée Nadeau** et **Xavier Robichaud.**

Projet de recherche M-2. Projet réalisé par **Samuel Gagnon, Aïcha Benimmas, Lamine Kamano, Alexandra Côté, Hélène Devarennnes, et Joannie LeBlanc.** Contribution de Michelle Arsenault, Mélanie Babin, Normand Bonin, Marie-Élaine Guay, Elodie Adjo Charlène Koffi, **Stefanie Renée LeBlanc, Josée Nadeau** et Josée Richard.

Projet de développement de formation universitaire et de recherche en petite enfance en milieu minoritaire. Projet réalisé par **Marianne Cormier, Hélène Devarennnes, Samuel Gagnon, Lamine Kamano** et Josée Richard. Contribution de Jenny Beaulieu, Marie-Élaine Guay, **Stefanie Renée Leblanc,** Marie-Hélène Marquis et Pascale-Isabelle Pineault.

Suivi des diplômé.e.s de l'Université de Moncton. Projet réalisé par **Joannie LeBlanc.** Contribution de Normand Bonin, Samantha Chevarie, Dominique Foulem, Marie-Élaine Guay, Elodie Adjo Charlène Koffi, Natasha Léger et Manon Robichaud.

Développement d'une plateforme permettant l'échange entre trois communautés linguistiques au Nouveau-Brunswick. Projet réalisé par **Carole Essiembre, Aïcha Benimmas et Hélène Devarennnes.**

Développement d'un outil de gestion de données relativement au guide d'évaluation pour l'initiative Café de Paris. Projet réalisé par **Joannie LeBlanc.**

Réalisation d'un inventaire d'outils existants dans la province du Nouveau-Brunswick afin d'éclairer et informer les parents dans le choix d'une école francophone pour leurs enfants. Projet réalisé par **Carole Essiembre et Aïcha Benimmas.**

Les potentialités de la pensée design en résolution de problèmes environnementaux. Projet réalisé par **Diane Pruneau,** Viktor Freiman, Anne-Marie Laroche, **Michel T. Léger,** Vincent Richard, Liliane Dionne et Patrice Potvin.

Ressacs sans plastique au Parc d'Al Hoceima (Littoral Méditerranéen, Maroc). Projet réalisé par **Diane Pruneau** et Abdellatif Khattabi.

Étude quasi-expérimentale sur les effets des environnements d'apprentissage naturels et virtuels sur la physiologie humaine et la capacité de mémoire à court terme. Projet réalisé par **Michel T. Léger** et Said Mekary.

35

Étude statistique explorant l'incidence des jours d'école manqués en raison d'intempéries sur les résultats aux évaluations ministérielles en mathématiques, en écriture et en lecture au Nouveau-Brunswick. Projet réalisé par **Michel T. Léger** et **Josée Nadeau**.



PUBLICATIONS DES MEMBRES

Articles dans des revues scientifiques avec comité d'arbitrage

Barbier, P.Y. (2020). Modélisation de l'enseignement-apprentissage par projet : sept principes pédagogiques pour l'éveil de la compétence à construire son savoir. *Revue canadienne sur l'avancement des connaissances en enseignement et en apprentissage*.

Benimmas, A. et Blain, S. (2019). Créer une carte narrative sur Google Maps : étude du raisonnement géographique et de la cohérence textuelle chez les élèves de la 9^e année secondaire. *Éducation et francophonie*, 47(2), 145-171.

Bouchamma, Y., April, D., & **Basque, M.** (2019). Principals' leadership practices in guiding professional learning communities to institutionalization. *International Studies in Educational Administration*, 47(1), 38-60.

Bouchamma, Y., April, D., & **Basque, M.** (2019). Principals' supervision practices and sense of efficacy in professional learning communities. *Journal of Educational Thought*, 52(2), 162-180.

Boudreau, L.C. (2018). Les directions d'école s'expriment sur le rôle de la formation dans l'exercice de leurs fonctions en contexte francophone minoritaire. *Revue de l'Université de Moncton*, 49(1), 11-41.

Chakour, R., Alami, A., **Selmaoui, S.**, Eddif, A., Zaki, M. et Boughanmi, Y. (2019). Earth sciences teaching difficulties in secondary school: A teacher's point of view. *Education Sciences*, 9(3), 2-11.

Eddif, A., **Selmaoui S.** et Chakour, R. (2019). Évaluation des futurs enseignants des SVT du Centre Régional des Métiers de l'Éducation et de la Formation de Meknès en formation pratique : Réalité et perspectives. *Moroccan Journal of Quantitative and Qualitative Research*, 2019(2), 1-13.

Eddif, A., **Selmaoui, S.** et Chakour, R. (2019). Images of Moroccan geological heritage in life and earth sciences textbooks of second year college from 2004 to 2017: Case of the volcanic chain of the middle atlas. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 28(2), 1-11.

Furlong, C., **Léger, M. T.** et Freiman, V. (2019). Le développement de compétences numériques dans des environnements d'apprentissage riches en technologies. *Revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 45(2), 1-24.

Johnson, C., Chaput, J. P., Diasparra, M., Richard, C., & Dubois, L. (2019). How did the tobacco ban increase inmates' body weight during incarceration in Canadian federal penitentiaries? A cohort study. *BMJ Open*, 9(7), 1-11.

Kamano, L., Benimmas, A. et Côté, A. (accepté). Les stratégies d'accueil et d'accompagnement des nouveaux arrivants déployées par les écoles francophones et les structures communautaires du Nouveau-Brunswick. *Cahiers de l'Ouest-canadien*.

Lang, M. et Gagnon, S. (2018). Mise en œuvre du programme de philosophie pour enfants au primaire : les effets sur l'enseignement selon trois enseignantes du primaire. *Revue de l'Université de Moncton*, 49(1), 43-74.

Léger, M. T., Laroche, A.-M., & **Pruneau, D.** (2020). Using design thinking to solve a local environmental problem in the context of a university civil engineering course: An intrinsic case study. *Global Journal of Engineering Education*, 22(1).

Nadeau, J., **Bourque J.**, Pakzad, S. et LeBlanc, J. (2019). Validation d'une version adaptée de l'ODÉDYS auprès d'un échantillon de répondants de 5^e année (CM2) du Nouveau-Brunswick, Canada. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 158(31), 95-104.

Savoie, L., Pelland, M.-A., Morin, S., **Boudreau, L.C.** et Grandisson, S. (2018). L'invisibilité de la violence sexuelle ordinaire chez les étudiantes universitaires : des expériences à comprendre. *Recherches féministes*, 31(2), 141-158.

Selmaoui, S., Razouki, A., Agorram, B., Khzami, S-E. et Arfaoui, M. (2019). Teachers' practices related to health education in Moroccan schools. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 5(4), 1-13.

Articles dans des actes de colloques

Pruneau, D., Freiman, V., **Léger, M. T.**, Richard, V., Dionne, L., & Laroche, A.-M. (2020). The affordances of design thinking and collaborative digital tools during environmental problem solving. *Proceedings of the 2nd GUNI International Conference on Sustainable Development Goals and Higher Education*. Barcelona, Espagne.

Pruneau, D., Freiman, V., Richard, V., Dionne, L., Laroche, A.M., Léger, M. T., **El Jai, B.**, Mahjoub, M., Louis, N., Khattabi, A., & Potvin, P. (2019). The affordances of design thinking and collaborative digital tools (ICTs) during the search for solutions to problems of the built environment. *Proceedings of Ecocity World Summit*. Vancouver, Canada.

Pruneau, D., Khattabi, A., **El Jai, B.** et Mahjoub, M. (2019). Using design thinking and Facebook to help Moroccan women adapt to climate change impacts. *Actes de la LeNS World Distributed Conference: Designing Sustainability for All*. Milan, Italie.

Articles dans des revues professionnelles et autres publications

Benimmas, A. et Boutouchent, F. (2019). La géographie face à l'indigénisation : quels défis et quelles possibilités ? *Enjeux*, 15(1), 35-38.

Sabatier, C., Cammarata, L., **Blain, S.** et Cavanagh, M. (2019). Formation des enseignants en immersion française : entre complexité, défis et recherche de modalités de développement professionnel. *Le journal de l'immersion*, 40(3), 12-14.

Livres et chapitres de livre

Bouchamma, Y., **Basque, M.**, Giguère, M. et April, D. (2019). *Communauté d'apprentissage professionnelles. Profil de compétences des directions d'établissement d'enseignement*. Les Presses de l'Université Laval.

Chiasson, M., **Léger, M. T.** et Freiman, V. (2019). Reaching Your Full Potential in the Age of Acceleration: How to Prepare Students for Learning in an Increasingly Digital World. Dans C. Treadwell (dir.), *New Brunswick's Audacious Vision to Become A Leader of Public Education Systems Worldwide*.

Laroche, A. M., **Léger, M. T.** et Lebrun, S. (2019). La pensée design en pratique. Un projet avec des étudiants universitaires en génie à Moncton. Dans D. Pruneau (dir.), *La pensée design pour le développement durable. Applications de la démarche en milieux scolaire, académique et communautaire*. Université de Moncton, Groupe Littoral et vie.

Pruneau, D. (2019). *La pensée design pour le développement durable. Applications de la démarche en milieux scolaire, académique et communautaire*. Université de Moncton, Groupe Littoral et vie.

Pruneau, D. (2019). *Design thinking for sustainable development. Applied models for schools, universities and communities*. Université de Moncton, Groupe Littoral et vie.

Williams, G., **Léger, M. T.**, Sherman, A. et Ferguson, N. (2019). Le Nouveau-Brunswick : une éducation des sciences dans la seule province bilingue au Canada. Dans D. Tippett et D. Milford (dir.), *Science Education in Canada*. Springer.

Rapports de recherche

Gagnon, S., Benimmas, A., LeBlanc, J. et Côté, A. (2020). *Bilan des activités de recherche du CRDE pour le projet M-2 (4^e rapport d'avancement : janvier à avril 2020)*. Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE).

Gagnon, S., Devareennes, H., Benimmas, A., LeBlanc, J. et Côté, A. (2019). *Bilan des activités de recherche du CRDE pour le projet M-2 (3^e rapport d'avancement : septembre à décembre 2019)*. Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE).

Kamano, L., Devareennes, H., LeBlanc, J., Gagnon, S., Côté, A. et Benimmas, A. (2019). *Ajout d'une heure d'enseignement pour les niveaux M-2 : rapport annuel (août 2018 à août 2019)*. Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE).

Kamano, L. (2019). *Rapport d'évaluation final du programme l'Allié présenté au Centre national de prévention du crime (# 6320-C16)*. Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE).

LeBlanc, J., Devareennes, H. et Côté, A. (2019). *Suivi des diplômés de 2017-2018 de l'Université de Moncton*. Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE).

Communications et expositions

Auger, C., **Boudreau, L.C.** et Laforest, A. (2019, mai). *Le leadership partagé : l'apprentissage en T pour relever les défis des écoles francophones en milieu minoritaire* [communication]. World Education Leadership Symposium, Winnipeg, Canada.

- Barbier, P.Y.** (2020, 24-25 février). *Key Learning Principles into Project-Based Teaching for Higher Education: A Grounded-Theory Model for Qualitative Research Methods' Teaching and Learning* [communication]. 32nd Annual Ethnographic & Qualitative Research Conference, University of Nevada, Las Vegas.
- Barbier, P.Y.** (2019, 1-2 mai). *A Mindfulness Approach to Active Learning: Students' Perspectives on Deep Learning of Research Skills* [communication]. 23rd Annual Dalhousie Conference on University Teaching and Learning (DCUTL), Université Dalhousie, Halifax.
- Barbier, P.Y.** (2019, 13-14 mars). *The Contribution of Experiential Learning to Becoming a Qualitative Researcher: Perspectives of Graduate Students* [communication]. 3rd ICRTTEL 2019, International Conference on Research in Teaching, Education and Learning, Singapour.
- Barbier, P.Y.** (2019, 9-13 février). *Learning Mindfulness while Learning Qualitative Research Skills: An Unexpected Partnership?* [communication]. International Conference on Mindfulness Asia Pacific 2019, Auckland, Nouvelle-Zélande.
- Benimmas, A.** (2019). (2019, 3-5 octobre). *What Story Maps Tell Us About 9 Grade Geography Reasoning?* [communication]. International Conference on Geography Education (ICGE), Eskisehir, Turquie.
- Blain, S.** et Doyon-Gosselin, B. (2019, mai). *Le rapport à la littérature des enseignantes de français au secondaire en milieu francophone minoritaire : description et analyse de leurs pratiques déclarées* [communication]. 46^e congrès annuel de la Société canadienne pour l'étude de l'éducation (SCÉÉ). Colloque du Regroupement pour l'étude de l'éducation en milieu minoritaire, Université de la Colombie-Britannique, Vancouver, Colombie-Britannique.
- Boudreau, L.C.** en collaboration avec Savoie, L., Pelland, M.-A. et Morin, S. (2019, 9-10 octobre). *Outils et moyens d'agir, d'intervenir et de s'investir* [communication]. Congrès du Centre Muriel McQueen Ferguson. Fredericton, Nouveau-Brunswick.
- Boudreau, L. C.** et Bourgoïn, F. (2019, 3-5 octobre). *Vivre pleinement son identité francophone : le rôle des directions d'école* [communication]. 72^e congrès de l'Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF), Ottawa, Ontario
- Boudreau, L.C.,** Auger, C. et Laforest, A. (2019, 25-27septembre). *Le leadership partagé : au service de l'apprentissage en milieu minoritaire francophone du Nouveau-Brunswick* [communication]. Congrès 2019 de World education leadership symposium, Zug, Suisse.
- Boudreau, L. C.** et Bourgoïn, F. (2019, 27-28 août). *Réussir l'aménagement linguistique et culturel dans nos écoles : des ressources pour les directions d'école* [communication]. Congrès provincial 2019 de l'Association des enseignantes et des enseignants francophones du Nouveau-Brunswick (AEFNB), Edmundston, Nouveau-Brunswick.
- Boudreau, L. C.** et Bourgoïn, F. (2019, 1-6 juin). *Optimiser les actions des directions d'école dans leur rôle de passeur culturel : développement d'un profil stratégique pour le système d'éducation francophone du Nouveau-Brunswick* [communication]. 46^e congrès annuel de la Société canadienne pour l'étude de l'éducation (SCÉÉ) dans le cadre du colloque du Regroupement pour l'étude de l'éducation en milieu minoritaire, Université de la Colombie-Britannique, Vancouver, Colombie-Britannique.
- Boudreau, L. C.** et Bourgoïn, F. (2019, 9 mai). *Profil du leadership en aménagement linguistique et culturel pour le système éducatif acadien et francophone du Nouveau-Brunswick*

[communication]. 3e Forum francophone sur l'apprentissage, Université de Moncton, Campus de Shippagan, Shippagan, Nouveau-Brunswick.

Boudreau, L.C., Auger, C. et Laforest, A. (2019, 25-26 avril). *Le leadership partagé : S'engager pour relever les défis des écoles francophones en milieu minoritaire en créant des espaces de formation continue* [communication]. 6e Colloque international en éducation – CRIFPE, Montréal, Canada.

Bouzit, S., Alami, A. et **Slemaoui, S.** (2019, 3-5 juillet). *Glissements épistémologiques en l'enseignement expérimental chez les futurs enseignants marocains* [communication orale]. Congrès AREF, Bordeaux, France.

40 Chakour, R., Alami, A., **Slemaoui, S.** et Eddif, A. (2019, 3-5 juillet). *Tectonique des plaques (concept intégrateur) : Quelles conceptions d'apprenants du secondaire?* [communication orale]. Congrès AREF Bordeaux, France.

Khattabi, A. et **Pruneau, D.** (2019, 27-28 mai). *Utilisation des TICs pour aider des femmes rurales à renforcer leur vulnérabilité face aux aléas liés au changement climatique* [communication]. ACFAS, Colloque 623, Gatineau, Québec.

Khzami, S-E., Razouki, A., **Slemaoui, S.** et Agorram, B. (2019, 3-5 juillet). *L'éducation au développement durable dans les curricula marocains : quelles thématiques, quelle approche et quelles valeurs ?* [communication orale]. Congrès AREF, Bordeaux, France.

Léger, M. T., Laroche, A.-M. et Pruneau, D. (2020, 2-4 mars). *Exploring the use of design thinking as a strategy for environmental problem-solving in post-secondary civil engineering students* [communication]. 14e International Technology, Education and Development Conference (INTED), Valencia, Espagne.

Léger, M. T., Laroche, A.-M., et **Pruneau, D.** (2019, 1-5 juin). *Utiliser la pensée design comme stratégie d'enseignement pour résoudre un problème environnemental dans le cadre des STIM* [communication]. Conférence annuelle de la Société canadienne pour les études en éducation, Vancouver, Colombie-Britannique.

Léger, M. T., Laroche, A.-M., LeBrun, S. et **Pruneau, D.** (2019, 1-5 juin). *La pensée design comme approche pédagogique pour résoudre un problème environnemental en ingénierie civile* [communication orale]. Conférence annuelle de la Société canadienne pour les études en éducation, Vancouver, Colombie-Britannique.

Léger, M. T., Laroche, A.M. et Lebrun, S. (2019, 27-28 mai). *La pensée design comme approche pédagogique pour résoudre un problème environnemental en ingénierie civile* [communication]. ACFAS, Colloque 623, Gatineau, Québec.

Léger, M. T. (2019, mars). *A Literature Review of Technology's Influence on Environmental Behaviour: Implications for Environmental Education* [communication orale]. Conférence annuelle de la Society for Information Technology & Teacher Education International (SITE), Las Vegas, NV.

Léger, M. T. & Freiman, V. (2019, mars). *A Longitudinal Look at Digital Skills Development in Teachers and students: Results from a Two-Year Mixed-Methods Case Study into Self-Perceived Digital Competence* [communication orale]. Conférence annuelle de la Society for Information Technology & Teacher Education International (SITE), Las Vegas, NV.

- Morin, S., **Boudreau, L.C.**, Savoie, L. et Pelland, M.-A. (2019, mars). *Prévenir la violence à caractère sexuel en contexte universitaire : La sensibilisation, l'éducation et les stratégies d'intervention* [communication]. CNFS - Groupes focus, Edmundston, Nouveau-Brunswick.
- Pruneau, D., El Jai, B.**, Richard, V., Dionne, L., Freiman, V., Laroche, A.M., Louis, N., Léger, M., Mahjoub, M. et Potvin, P. (2019, 7-11 octobre). *Design thinking as a collaborative approach for creating sustainability solutions in the built environment* [communication]. Ecocity World Summit. Vancouver, Colombie-Britannique.
- Pruneau, D., El Jai, B.**, Louis, N. et Richard, V. (2019, 27-28 mai). *Les facteurs d'efficacité de la pensée design comme démarche de résolution collaborative de problèmes locaux* [communication]. ACFAS, Colloque 623, Gatineau, Québec.
- Pruneau, D.**, Khattabi, A., **El Jai, B.** et Mahjoub, M. (2019, 3-5 avril). *Using design thinking and Facebook to help Moroccan women adapt to climate change impacts* [communication]. LeNS World Distributed Conference: Designing Sustainability for All. Milan, Italie.
- Pruneau, D.** (2019, octobre). *Comment parler de changements climatiques à des élèves, à des enseignants ou à des employés municipaux?* Atelier pour les coordonnateurs du projet « Des rivières surveillées : s'adapter pour l'avenir », Saint-Casimir, Québec.
- Robichaud, L.** (2019, 24-26 octobre). *Nature-Culture and Creativity* [communication]. Creative Connexion 2019. UNB, Fredericton, Nouveau-Brunswick.
- Savoie, L., Pelland, M.-A. et Morin, S. en collaboration avec **Boudreau, L.C.** (2019, 27-28 août). *Développer une culture de consentement dans nos écoles : pour le plein épanouissement de tous les élèves* [communication]. Congrès provincial de l'Association des enseignantes et enseignants du Nouveau-Brunswick, Edmundston, Nouveau-Brunswick.
- Selmaoui, S.**, Agorram, B. et Khzami, S.E. (2019, 3-5 juillet). *Pratiques d'enseignants relatives à l'éducation à la santé au Maroc* [communication orale]. Congrès AREF, Bordeaux, France.

Publications soumises

- Kamano, L.** et **Benimmas, A.** (soumis) Les perceptions du personnel enseignant de l'immigration et les enjeux de la construction identitaire en contexte francophone minoritaire du Nouveau-Brunswick. *Revue Éducation en milieu francophone minoritaire*.
- Kamano, L.** et **Benimmas, A.** (sous presse). L'école francophone face aux enjeux de l'immigration en Acadie du Nouveau-Brunswick. *État de l'Acadie*.
- Léger, M. T.**, & Martin, S. (sous presse). A Collective Case Study into the Use of Social Media as a Tool for Developing Sustainable Living Habits in Urban Families. *Canadian Journal of Environmental Education*.
- Pruneau, D., El Jai, B.**, Richard, V. et Louis, N. (soumis) La pensée design. Conditions optimales d'utilisation et applications potentielles en éducation pour un avenir viable. *Éducation relative à l'environnement : regards, recherches, réflexions*.
- Pruneau, D.**, Freiman, V., Richard, V., Dionne, L., Laroche, A.M., Léger, M., **El Jai, B.**, Mahjoub, M., Louis, N., Khattabi, A. et Potvin, P. (soumis). The affordances of design thinking and collaborative

digital tools (ICTs) during the search for solutions to problems of the built environment. Actes du Ecocity World Summit. Vancouver, Octobre, 2019.

Villeneuve-Lapointe, M, Moreau, A. et **Blain, S.** (sous presse). Quelles connaissances orthographiques enseignées par sept enseignantes du deuxième cycle du primaire? *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 55(1).



CAUSERIES-MIDI DU CRDE

« Nous tenons à remercier chaleureusement les présentateurs et les présentatrices qui sont venus offrir une causerie-midi! »

43

Novembre 2019

La réconciliation par les livres : une célébration des voix autochtones pour la jeunesse

Hélène Devarences, directrice générale par intérim du CRDE

Décembre 2019

Retour sur le Sommet sur l'éducation : une occasion à saisir

Lyne Chantal Boudreau, Viktor Freiman et Mathieu Lang

Février 2020

Développement d'un profil stratégique du leadership en aménagement linguistique et culturel : une approche collaborative

Lyne Chantal Boudreau et Francis Bourgoïn



FORMATION ET ATELIERS DU CRDE

Formation en évaluation de programmes

44

Formateur : Tim Aubry, professeur à l'École de psychologie de l'Université d'Ottawa et chercheur au Centre de recherche sur les services éducatifs et communautaires de cette même université.

Le Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE) est heureux de souligner le succès de la formation portant sur l'évaluation de programmes qui s'est tenue du 14 au 16 novembre 2019 à l'Université de Moncton (campus de Moncton).

En plus d'apprendre les méthodes d'évaluation de programmes utilisées pour développer et améliorer les programmes communautaires, la formation a permis aux 17 participant.e.s d'en apprendre davantage sur le développement de modèles logiques, la formulation des questions d'évaluation, l'évaluabilité d'un programme, l'évaluation des besoins, l'évaluation d'implantation, l'évaluation d'efficacité et la mesure de performance.

Toute l'équipe du CRDE désire remercier chaleureusement Monsieur Aubry et toutes les personnes qui ont participé à cette formation!



Ateliers en méthodes de recherche quantitatives (reportés à cause de la pandémie COVID-19)

Formateur : Jean Labelle, professeur et chercheur au département de l'enseignement secondaire et ressources humaines à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton.

Le Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE) a planifié en collaboration avec M. Labelle l'organisation de deux ateliers en méthodes de recherche quantitatives prévus pour les 16 et 17 mars 2020 à l'Université de Moncton (campus de Moncton). Malheureusement, à cause de la fermeture de l'Université due au contexte de la pandémie COVID-19, la formation a été annulée.



CENTRE DE RECHERCHE ET DE DÉVELOPPEMENT EN ÉDUCATION



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

Recherche et direction scientifique : Aïcha Benimmas
Édition et mise en page : Josée Richard et Alexandra Côté

L'Info-CRDE est distribué à titre gracieux dans les facultés, écoles et départements d'éducation des universités de langue française du Canada, dans les facultés et écoles de l'Université de Moncton, dans les écoles des districts scolaires francophones du Nouveau-Brunswick. Des copies sont également envoyées à de nombreuses associations, organisations et centres de recherche et de développement en éducation qui s'intéressent à l'éducation en milieu minoritaire francophone au Canada. Enfin, il est envoyé à plusieurs ministères et aux personnes qui en font la demande auprès du CRDE. Dans le contexte de la pandémie COVID-19, l'Info-CRDE est distribué uniquement par voie électronique.

L'équipe du CRDE :

Jérémie Dupuis (jeremie.dupuis@umoncton.ca), directeur général par intérim
Aïcha Benimmas (aicha.benimmas@umoncton.ca), directrice scientifique
Joannie LeBlanc (joannie.leblanc@umoncton.ca), agente de recherche
Samuel Gagnon (samuel.gagnon@umoncton.ca), agent de recherche
Alexandra Côté (alexandra.cote@umoncton.ca), adjointe de recherche

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



UNIVERSITÉ DE MONCTON
EDMUNDSTON MONCTON SHIPPAGAN