

---

*« Ce processus de décolonisation du curriculum est une responsabilité qui ne doit pas reposer seulement sur les bonnes intentions, mais plutôt sur les actions concrètes de toutes les institutions éducatives, dont en premier lieu l'université. »*

*Aïcha Benimmas*

*Page 5*

---

**Analyse d'un projet de création artistique à l'aide du concept de la créativité pour savoir jouer avec la matière**

Par : Lise Robichaud, Université de Moncton

**Pourquoi et comment enseigner l'histoire des génocides au 20<sup>e</sup> siècle?**

Par : Joceline Chabot, Université de Moncton

**Dans ce numéro**

- 1 Des nouvelles du CRDE
- 3 Éditorial
- 7 Recherche et réflexion en éducation
- 28 Chercheur.e.s en herbe
- 44 Ailleurs en éducation
- 56 Projets de recherche des membres
- 57 Publications des membres
- 62 Causeries-midi du CRDE
- 66 Atelier du CRDE

**Lorsqu'une école favorise un environnement d'apprentissage riche en technologies : échos des enseignants et des élèves après un an**

Par : Michel T. Léger et Viktor Freiman, Université de Moncton

**L'identité ethnique et la santé mentale des Acadiens : une histoire de région?**

Par : Jérémie B. Dupuis et Ann M. Beaton, Université de Moncton

**Et si on enseignait à penser? Les habiletés de pensée en communauté de recherche philosophique**

Par : Samuel Gagnon, Université de Moncton

# DES NOUVELLES DU CRDE

Par : Alexandra Côté, adjointe de recherche, CRDE

## Le personnel

L'équipe du CRDE a connu du changement dans la dernière année. L'été 2017 a été marqué par le départ de Mme Boutaina El Jai, adjointe de recherche au sein du CRDE depuis novembre 2016. Toute l'équipe du CRDE tient à la remercier chaleureusement pour son dévouement et son excellent travail.

Suite au départ de Mme El Jai, le poste d'adjointe à la recherche est désormais occupé depuis octobre 2017 par Mme Alexandra Côté. Mme Côté détient une maîtrise en travail social de l'Université de Moncton et ses intérêts de recherche portent, entre autres, sur la construction identitaire des jeunes femmes et les enjeux féministes contemporains. L'équipe du CRDE tient à lui souhaiter la bienvenue et beaucoup de succès dans ses nouvelles fonctions.

Soulignons, par ailleurs, l'apport inestimable des autres membres de l'équipe pour la recherche et le rayonnement du CRDE, soit Stefanie Renée LeBlanc, directrice générale, Aïcha Benimmas, directrice scientifique et Lamine Kamano, agent de recherche.

## Le Comité de gestion du CRDE

En 2017-2018, le Comité de gestion du CRDE se compose de :

- **Stefanie Renée LeBlanc**, directrice générale du CRDE;
- **Aïcha Benimmas**, directrice scientifique du CRDE;

- **Marianne Cormier**, doyenne de la Faculté des sciences de l'éducation;
- **Marcel Lavoie**, directeur général, 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;
- **Samuel Blanchard**, représentant des étudiant.e.s de 3<sup>e</sup> cycle.

## Le Prix Allard-Landry

Le Prix Allard-Landry vise à encourager la publication scientifique chez les étudiant.e.s des cycles supérieurs ou les nouveaux diplômé.e.s. La date limite pour poser sa candidature pour l'édition 2017-2018 du Prix est le 30 juin 2018 à minuit.

## Les nouveaux docteur.e.s en éducation

Le CRDE souhaite féliciter, monsieur Léopold Masumbuko Wa-Busungu K.G., diplômé 2017-2018 du doctorat en éducation à l'Université de Moncton. Que votre carrière soit remplie de succès et de belles réalisations scientifiques. ♦

## *L'équipe du Centre de recherche et de développement en éducation*



*De gauche à droite : Lamine Kamano, agent de recherche ; Aïcha Benimmas, directrice scientifique ; Stefanie Renée LeBlanc, directrice générale et Alexandra Côté, adjointe de recherche*



## Indigénisation du curriculum, qu'est-ce que cela implique?

Par : Aïcha Benimmas, PhD  
Directrice scientifique, CRDE

Le rapport de la commission de vérité et de réconciliation fut un moment important de l'histoire du peuple autochtone et du Canada. Lorsque le sénateur Murray Sinclair a présenté ledit rapport à Ottawa le 2 juin 2015, il a dit : « Nous vous avons décrit une montagne. Nous vous avons indiqué le chemin menant au sommet. Nous vous exhortons à le gravir » (Kylie, 2017, p.1). La montagne dont parle M. Sinclair fait référence à la civilisation autochtone dans sa globalité incluant tous ses aspects : savoirs, croyances, méthodes, pratiques, mode de vie, savoir-faire, attitudes, éthique, savoir-être, savoir-vivre, etc. Le rapport s'adresse à toute la société canadienne dans ses différentes composantes et dimensions. Ainsi, l'éducation se trouve interpellée directement par le rapport de la commission de vérité et réconciliation qui lui a montré le chemin à emprunter pour arriver au sommet. En effet, pour l'éducation, il s'agit de rendre justice à l'histoire et à la culture autochtones longuement ignorées. Ce processus de réconciliation est connu sous l'expression *indigénisation du curriculum*. Mais que signifie cette expression ? Selon Shauneen Pete (2015, p. 1), présidente de *Indigenous Advisory Circle, University of Regina*, cette expression désigne :

« La transformation de l'institution universitaire par l'intégration des connaissances, des critiques, des érudits, des voix et des productions autochtones tout en assurant l'espace physique et épistémique qui facilite l'intendance éthique d'une pluralité de savoirs et pratiques autochtones, de manière à

*constituer un élément important de l'institution universitaire. Cela ne doit pas se limiter aux étudiants autochtones, mais à tous les étudiants et professeurs pour le bien de notre intégrité académique et notre fiabilité sociale »*  
(traduction libre).

Pour entamer un processus d'indigénisation du curriculum, il convient de se rappeler de ce qui s'est passé, car en histoire, causes et conséquences forment ensemble un seul concept clé de la pensée historique et un outil incontournable pour l'analyse de différents faits historiques. Rappelant, qu'en 1996, la commission royale d'enquête sur les peuples autochtones a soumis son rapport, mais il n'y a pas eu de suivi concret afin de corriger la situation. Ironiquement, c'est en cette année que la dernière école résidentielle fut fermée en Saskatchewan. Cela veut dire qu'au moment où la commission avait entamé ses travaux (en 1991), le pensionnat en tant qu'instrument d'assimilation, existait encore. On peut se questionner : pourquoi n'y a-t-il pas eu de suivi à ladite commission afin d'aboutir à des actions concrètes ? Il semble que le contexte historique joue un rôle important dans la succession des événements. Autrement dit, quelles étaient les priorités politiques à l'interne des années 1990, période marquée par la tenue du référendum au Québec ? En effet, la conjoncture historique du début du 21<sup>e</sup> siècle offre un contexte plus favorable à la question autochtone au Canada. La Déclaration des Nations unies sur les droits des peuples autochtones, adoptée le 13 septembre 2007 reconnaît que « les peuples

*autochtones sont égaux à tous les autres peuples, tout en reconnaissant le droit de tous les peuples d'être différents, de s'estimer différents et d'être respectés en tant que tels* » (p. 1). De même, le Canada et la province du Québec ont comparu devant les Nations Unies les 24 et 25 février 2016 pour répondre aux questions liées aux conditions de vie lamentables de la population autochtone. À cela s'ajoutent les différents mouvements de contestation et de revendication organisés par les Autochtones dont *Idle no more (jamais plus l'inaction)*.

Rappelons que les mécanismes du pouvoir global qui régissent le projet colonial de l'Amérique du Nord depuis sa découverte jusqu'à aujourd'hui touchent à tous les aspects de la vie des Autochtones (Grosfoguel, 2011). La terre, les croyances et l'éducation sont les principaux éléments visés. En effet, la possession des terres s'appuie sur la doctrine de *terra nullius*. Inspirée des idées du philosophe John Locke, ladite doctrine considère le travail de la terre, dans le sens extensif et dominant la nature, la seule preuve qui témoigne de sa possession (Rivard, 2016). Cet auteur explique que cette perspective sous-entend que l'Autochtone ne peut posséder la terre puisqu'il ne la transforme pas assez, pour la simple raison : il la respecte étant lui-même une partie intégrale de cet environnement. Dans cette vision, comment peut-on considérer les territoires autochtones comme vides et non habités alors que leur mode de vie basé sur la chasse, la cueillette et la pêche suppose une utilisation du sol (dans le sens géographique) écologique, respectueuse et non dominante ? Certes, il y a là une grande différence dans la manière de voir la richesse que la terre offre aux humains. Il y a ceux qui voient les ressources naturelles comme naturellement accessibles à tous, ils acceptent de les partager avec les autres, et il y a ceux qui voient ces mêmes ressources comme un bien à posséder d'où le souci de « clôturer » et exproprier (Rasmussen, 2000).

En parallèle à l'occupation des terres, la différence culturelle entre le style de vie européen et le mode de

vie autochtone semble présenter une barrière face à la machine coloniale. C'est pourquoi il est normal d'observer que les colons ont tendance à réduire cette distance, non pas dans le but d'un rapprochement interculturel, mais pour assurer l'assimilation des peuples autochtones. Ainsi, la conversion des Autochtones à la religion catholique de même que la scolarisation forcée de leurs enfants semblent présenter les instruments utilisés pour le contrôle des Autochtones et leurs territoires.

Dû à ces mécanismes, Tuhiwai Smith (1999) considère que le colonialisme continue toujours à dominer la vie des Autochtones puisque ses traces sont profondément ancrées dans leur mental. C'est par une entreprise « éducative », le pensionnat, que l'assimilation et l'oppression ont été exercées.

*« Les pensionnaires évoquent dans leurs récits un grand sentiment de solitude, la malnutrition, les abus moraux, physiques et sexuels, les maladies et les décès. Ces établissements ont laissé de profondes cicatrices et un héritage de traumatismes non résolus transmis de génération en génération, qui ont eu un effet profond sur la relation entre les peuples autochtones et les autres Canadiens » (Kermoal, 2016, p. 7).*

Cela étant dit, comment les jeunes autochtones peuvent-ils établir une relation saine et confiante envers l'école, en sachant bien que c'est à travers cette même institution que l'on a essayé de « tuer l'Indien en l'Indien » ? Rappelons comment *la loi sur les Indiens* (amendée en 1951) situait l'Autochtone dans un dilemme : elle donnait le choix soit de conserver son identité et de se priver d'une formation universitaire, soit de s'émanciper intellectuellement et de perdre son appartenance identitaire.

Les abus subis par les enfants autochtones dans les écoles résidentielles réparties, d'une manière systématique à travers le pays entre 1876 et 1996, ont laissé des séquelles intergénérationnelles profondes. Ceci nécessite un travail colossal pour rétablir les erreurs fatales de l'histoire canadienne, que certains qualifient de génocide culturel (Kermaal, 2016). La tâche n'est pas facile, le poids historique étant assez lourd. Ainsi, comment assurer réellement le processus d'indigénisation du curriculum lorsque la totalité des enseignants a été éduquée selon le modèle colonial eurocentrique?

En effet, il importe d'abord d'enclencher un processus de décolonisation des savoirs afin de se distancier de la vision eurocentrique dans laquelle les Canadiennes et Canadiens ont été socialisés. Pirbhai-Illich, Pete et Martin (2017), en se basant sur la pédagogie culturellement réactive et la théorie critique, croient que chaque acteur éducatif gagnerait à identifier d'abord sa propre identité et ses propres subjectivités afin de rendre visible le contexte socioculturel ayant influencé le soi et ses biais. Dans ce sens, il s'avère nécessaire de s'éloigner de l'hégémonie culturelle occidentale afin d'entamer une conscientisation de soi et une critique du système de pensée occidentale. Aussi, il est question de déconstruire les stéréotypes et les préjugés formés au sujet de l'Autochtone. Pour ce faire, Battiste (2013), suggère une conscientisation collaborative entre le soi colonisé et le soi colonisateur pour une remise en question des privilèges de ce dernier ayant contribué à l'établissement d'une société basée sur l'inégalité, l'injustice voire le racisme.

Ce processus de décolonisation du curriculum est une responsabilité qui ne doit pas reposer seulement sur les bonnes intentions, mais plutôt sur les actions concrètes de toutes les institutions éducatives, dont en premier lieu l'université. Les perspectives autochtones, spécialement les connaissances et approches holistiques doivent être intégrées au contenu et aux démarches pédagogiques adoptées, et ce, pour les

Autochtones et les non Autochtones. Cela exige une remise en question de la manière de faire la recherche, la manière d'enseigner et le matériel didactique souvent véhiculant les mécanismes rendant l'Autochtone invisible. Pour Kermaal (2016) et Battiste (2013), cela signifie donner une grande place aux ontologies, aux épistémologies et aux méthodologies autochtones. Pour y arriver, les institutions ont besoin de développer des relations de partenariat avec les Autochtones. Dans ce sens, reconnaître les traités que les colons européens ont conclus avec les Autochtones, c'est reconnaître les territoires traditionnellement appartenant à ces derniers (Korteweg et Russel, 2012). Ces auteurs précisent que « tous les Canadiens doivent comprendre comment ils sont partenaires de traités avec les peuples autochtones sur des territoires autochtones tout en ayant l'obligation d'y vivre en paix, harmonie et respect » (p. 6). Pour sa part, Battiste (2002, p. 22) affirme que « le défi pédagogique de l'éducation (canadienne) ne se limite pas à réduire la distance qui sépare la perspective eurocentrique et les manières autochtones de savoir, mais plutôt de s'engager dans la décolonisation des mentalités et des cœurs ».

Notons que depuis les années 1970 plusieurs universités canadiennes, particulièrement celles de l'Ouest sans oublier l'Université de Trent à l'Ontario (depuis 1969), ont intégré des programmes d'études autochtones. Certaines universités ont créé des départements d'autres ont ouvert des facultés spécialisées en études autochtones. Il est temps que notre institution emboîte le pas dans le processus d'indigénisation du curriculum et de se pencher concrètement sur l'idée de créer un programme interdisciplinaire d'études autochtones. Le cours *langues et cultures autochtones* offert cette session par la professeure Sylvia Kasparian au département d'études françaises est un bel exemple d'initiative, qui pourrait former le noyau autour duquel un tel programme pourrait être élaboré.

## Références

- Kermoal, N. (2016). Le Rôle des Universités canadiennes dans la Décolonisation des Savoirs. *ACME: An International Journal for Critical Geographies*, Preprint, September. Repéré à <https://www.acme-journal.org/index.php/acme/article/view/1260>.
- Korteweg, L., et Russel, C. (2012). Colonizing + Indigenizing = Environmental Education Towards Reconciliation. *Canadian Journal of Environmental Education*, 17, 5-14.
- Kylie, A. (2017). Un chemin à gravir. *Cartographica*, 1-8.
- Lavoie, C. (2016). Quelle est la meilleure démarche d'« indigénisation » de la pratique enseignante ? *Le Réseau EdCan*. Repéré à <https://www.edcan.ca/articles/les-faits-en-education-quelle-est-la-meilleure-demarche-dindigenisation-de-la-pratique-denseignement/?lang=fr>
- Organisation internationale des Nations Unies. (2007). *La Déclaration des Nations unies sur les droits des peuples autochtones*. Repéré à [http://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/DRI\\_PS\\_fr.pdf](http://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/DRI_PS_fr.pdf)
- Pete, S. (2015). *100 ways to Indigenize and decolonize academic programs and courses*. The University of Regina Strategic Plan 2015-2020. Repéré à <https://www.uregina.ca/president/assets/docs/president-docs/indigenization/indigenize-decolonize-university-courses.pdf>
- Pirbhai-Illich, F., Shauneen, P., et Martin, F. (2017). *Culturally Responsive Pedagogy. Working Towards Decolonization, Indigeneity and Interculturalsime*. Régina: Palgrave macmillan.
- Rasmussen, D. (2000). La société inuit menacée de dissolution par l'école et l'argent. Le mythe de l'éducation des Inuits pour les tirer de l'« enfance primitive » et les amener à l'âge adulte économique. *Interculture*, 139, 3-64.
- Rivard, E. (2016). Prendre ses distances : pour une géographie de la diversité. Dans M. Lanouette et É. Rivard (dir.), *Dire la diversité culturelle du Québec, réflexion sur fond muséal* (p. 39-50). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Tchandem Kamgang, A. C. (2016, 7 mars). Droits de l'homme : un rapport de l'ONU accable le Canada et le Québec. *Radio Canada International*. Repéré à <http://www.rcinet.ca/fr/2016/03/07/droits-de-lhomme-un-rapport-de-lonu-accable-le-canada-et-le-quebec/>
- Tuhiwi Smith, L. (1999). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. London: Zed Books. ♦



# RECHERCHE ET RÉFLEXION EN ÉDUCATION

## Analyse d'un projet de création artistique à l'aide du concept de la créativité pour savoir jouer avec la matière

Par : Lise Robichaud, PhD

Professeure titulaire, didactique des arts visuels, Université de Moncton

Les créations artistiques réalisées par les artistes professionnels en arts visuels font avancer le champ de l'art et ont donné forme à des stratégies d'enseignement des arts visuels. Ainsi, les découvertes des artistes modernes ont inspiré les modèles d'enseignement de l'art, dont le modèle du DBAE (Discipline Based Art Education) des années 1980. Ce document, développé aux États-Unis, est d'ailleurs la base philosophique des Programmes d'études en arts visuels des écoles primaires et secondaires acadiennes et francophones du Nouveau-Brunswick. Le problème est qu'il s'agit d'une approche mettant l'accent sur l'enseignement de concepts et éloignant l'élève du cœur de la discipline des arts visuels qui consiste à travailler avec la matière. Le langage plastique, bien que propice pour décoder les œuvres du genre moderne, est moins efficace pour décoder les œuvres d'art de notre époque. C'est pourquoi depuis plusieurs années notre travail de chercheure consiste à développer des stratégies d'enseignement des arts visuels visant à faciliter la lecture de l'art actuel en milieu scolaire. Si l'art moderne fut *l'art pour l'art*, les œuvres du 21<sup>e</sup> siècle traitent de problèmes sociaux et environnementaux contextuels différents de ceux du passé et s'expriment avec les outils et matériaux d'aujourd'hui. Des problèmes de notre temps sont médités par des artistes contemporains qui créent des productions artistiques diverses qui contribuent à éveiller nos consciences sociales et écologiques. Cette forme de recherche avec la matière se fait en atelier ou

contextuellement sur le terrain à l'aide d'objets hétéroclites, de lumières, de performances, d'art public, d'art éphémère, d'arts médiatiques, d'art archivistique, d'art corporel et autres moyens d'expression par l'art. Décoder le sens de ces œuvres, nécessite d'inventer des stratégies innovatrices en enseignement des arts visuels. C'est dans ce contexte que s'insère notre travail de chercheure en enseignement des arts visuels.

Ayant une praxis en arts visuels, nos propres créations en art contemporain servent de données afin de faire des découvertes en éducation artistique. Les créations artistiques retenues pour analyse sont celles évaluées par jury de pairs. Faire de la recherche en enseignement de l'art à partir de sa propre praxis en arts visuels est une méthode de recherche reconnue dans le domaine de l'enseignement des arts visuels. Irwin et de Cosson (2004) intitulent *a/r/tography*, cette méthode de recherche en enseignement des arts visuels et en décrivent la procédure dans leur livre de méthodologie. De l'analyse des données visuelles émerge des stratégies d'enseignement de l'art. Ainsi furent réalisés la plupart de nos projets de recherche en éducation artistique ayant pour but de faire avancer le domaine de l'enseignement des arts visuels. Celles-ci portent sur le développement de stratégies d'enseignement des arts visuels intégrant l'art contemporain et le contexte culturel acadien. Dans le domaine de la recherche en éducation artistique, on a développé des méthodes d'enseignement de l'art ancrées dans les concepts de *reconstruction sociale* (Robichaud, 1996), d'approche *communautaire* (Robichaud, 2000), de *biorégionalisme* (Robichaud



1998 ; Robichaud, 2010), *d'arts médiatiques* (Robichaud, 2004), *d'interdisciplinarité* (Robichaud, 2011) et *d'archivistique* (Robichaud, 2016). Actuellement, notre travail de recherche en enseignement de l'art porte sur le concept de *créativité*. Pour ce faire, mené une étude exploratoire en 2017 qui consista à procéder à l'analyse du projet de création DÉRIVES (Robichaud nov. 2015 à jan. 2016) à l'aide du concept de créativité afin de relever les indices de créativité dans ce projet de création intégrant, peintures grand format, structures de bois assemblées au mur et des extraits de texte poétique de l'écrivain acadien Raymond Guy LeBlanc (avec la permission de l'auteur). L'ensemble de l'installation se lisait de droite à gauche. Les données visuelles furent analysées et les résultats de cette étude de cas furent diffusés lors de la *Conférence : Creative Connexions* (Robichaud, 2017).

L'analyse qualitative a révélé la présence de *créativité* et de *mythologie* dans l'œuvre de même qu'une série de caractéristiques qui pourraient être transférées dans un modèle d'enseignement de l'art. Cependant, l'échantillon étant restreint, l'année 2018-2019 sera consacrée à l'analyse de données visuelles faisant partie d'un corpus d'œuvres étalé sur une période de 20 ans. La procédure méthodologique suivie sera la même que celle suivie en 2017. On voudrait vérifier si d'autres caractéristiques de créativité et de mythologie se révéleront. Sur le plan méthode de recherche, le livre de Sternberg (1999) est un incontournable pour faire de la recherche sur la notion de créativité. On en retient les *méthodes biographiques* (qu'on transformera en méthode « *autobiographique* ») et les *méthodes contextuelles*. On prévoit analyser des données visuelles non pas d'un seul projet comme cela a été fait en 2017, mais de plusieurs projets réalisés

entre 1997 et 2017. On en relèvera les *étapes du processus de création* à l'aide des écrits de Kent et Steward (2008), de la présence du concept de *créativité* à l'aide des écrits de Csikszentmihalyi (2006) et de la symbolique des images telle que répertoriée dans la 12<sup>e</sup> édition du livre de Durand (2016) portant sur *l'imaginaire*. On espère qu'une analyse menée avec plusieurs projets de création en arts visuels intégrant la poésie révélera d'autres indices qui pourraient par la suite être utiles pour développer une stratégie pour enseigner les arts visuels dans une perspective de créativité et de mythologie.

Le projet de recherche, qu'on mène actuellement, est ancré dans le regain d'intérêt pour le concept de *créativité* dû à de récentes découvertes concernant le cerveau humain ainsi qu'au virage ultrarapide vers la technologie nouvelle. Cela interpelle le domaine des sciences humaines, dont les arts visuels s'avèrent un domaine incontournable par son lien avec *l'imagerie*. Intégrés aux autres disciplines, les arts visuels contribuent au domaine des inventions innovatrices (ex. arts visuels & génie mécanique & biologie = découvertes récentes en médecine). Il est donc primordial d'inclure ce domaine en éducation et d'y faire une place équitable dans le domaine de la formation des enseignantes et enseignants qui vont œuvrer auprès des élèves du primaire et du secondaire. Il faut donc valoriser la créativité à l'école et reconnaître l'importance de *savoir jouer avec la matière* non seulement dans l'enfance, mais tout au long de sa formation. C'est que la créativité qui en découle est primordiale pour faire avancer les découvertes utiles au monde d'aujourd'hui et de demain.

## Références

- Csikszentmihalyi, M. (2006). *La créativité. Psychologie de la découverte et de l'invention*. Paris : Robert Laffont.
- Durand, G. (2016). *Les Structures anthropologiques de l'imaginaire* (12<sup>e</sup> éd.). Paris : Dunod.
- Irwin, R. L., et de Cosson, A. (2004). *a/r/tography*. Vancouver: Pacific Educational Press.
- Kent, C., et Steward, J. (2008). *Learning by Heart: Teachings to free the creative spirit* (2e éd.). New York: Allworth Press.
- Robichaud, L. (2017, novembre). *Art-based research: Interwining play, media and poetry to engage in the creative process*. Communication scientifique présentée dans le cadre de la Conférence : Creative Connexions, UNB, Fredericton, Nouveau-Brunswick.
- Robichaud, L. (2016). Artschives: Un tremplin vers divers types de musées et vers la création artistique. *Canadian Review of Art Education: Research and Issues ; Revue Canadienne de recherches et enjeux en éducation artistique*, 43(1), 90 - 104.
- Robichaud, L. (novembre 2015 - janvier 2016). *Dérive*. Installation par Robichaud présentée dans le cadre de l'Exposition D'EAU : Robichaud et Rouholamini. Dieppe : CACD.
- Robichaud, L. (2011). Visual arts and mathematics: Intertwining for a new conversation in education. In B. Sriraman & V. Freiman (Eds.), *Interdisciplinarity for the 21st Century* (pp. 239-255). North Carolina: Information age publishing, Inc.
- Robichaud, L. (2010). The future of a lobster written with pastels. In M. Blatherwick & H. Pearce (Eds.), *What Works: Innovative strategies for teaching art* (pp. 5-8). Ontario: CSEA.
- Robichaud, L. (2004). Création en arts médiatiques et transferts en éducation artistique/ New media, children and visual art education. Dans A. J. Cohen et C. Moghrabi (dir.), *Cahier des actes : Conférence sur les réseaux de recherche en nouveaux médias* (p. 27-32). Actes du Colloque Conférence internationale des réseaux de recherche sur les nouveaux médias. Charlottetown : UPEI.
- Robichaud, L. (2000). De l'encadrement à l'émerveillement : une stratégie pédagogique en didactique des arts visuels dans une perspective communautaire. Dans F. Gagnon-Bourget et F. Joyal (dir.), *L'enseignement des arts plastiques : recherches, théories et pratiques* (p. 95-108). London, Ontario : Canadian Society for Education through Art.
- Robichaud, L. (1998). Approche biorégionale et éducation artistique en milieu culturel acadien : expérience au niveau de la formation initiale. *Revue de l'Université de Moncton*, 31(1-2), 369-372.
- Robichaud, L. (1996). Analyse du concept de culture et d'art contemporain pour une approche de reconstruction. *Canadian Review of Art Education ; Revue canadienne de l'éducation par l'art*, 23(1), 50-67.
- Sternberg, R.-J. (1999). *Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press. ♦



# Lorsqu'une école favorise un environnement d'apprentissage riche en technologies : échos des enseignants et des élèves après un an

Par : Michel T. Léger, PhD, professeur agrégé, Université de Moncton  
Viktor Freiman, PhD, professeur titulaire, Université de Moncton

### Problématique et repères théoriques

Améliorer l'accès à l'ordinateur et augmenter le niveau de compétence numérique auprès des Canadiennes et des Canadiens sont deux objectifs de recherche prioritaires par le Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH, 2010). Pour y arriver, une stratégie récente du gouvernement fédéral, intitulée *Canada numérique 150* (Industrie Canada, 2014), préconise des politiques efficaces qui mettraient en place des conditions gagnantes pour aider les citoyennes et citoyens à prendre avantage des possibilités transformationnelles offertes par un avenir davantage numérique. Le domaine de l'éducation doit aussi faire place à de telles politiques protechnologiques. Or, il semble qu'apprendre avec les TIC n'est pas nécessairement garant d'un apprentissage amélioré. Dans un rapport récent de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE, 2016), on affirme que même les pays qui ont considérablement investi dans les technologies de l'information et de la communication (TIC) en éducation n'ont enregistré aucune amélioration notable de leurs résultats aux évaluations PISA de compréhension de l'écrit, de mathématiques et de sciences. Une intégration réussie des TIC en éducation doit donc dépasser le niveau de l'utilisation des TIC, faisant plutôt place aux dimensions de compréhension et de création chez l'apprenant.

Le groupe de recherche CompéTI.Ca ([www.compéti.ca](http://www.compéti.ca)) de l'Université de Moncton s'appuie sur le cadre théorique canadien d'Habito Média (2015) pour définir la compétence numérique comme un ensemble de connaissances, d'habiletés et

d'attitudes qui contribuent à la formation de citoyennes et citoyens numériques à la fois critiques et créatifs dans leur utilisation des technologies.

Toujours selon CompéTI.Ca, être compétent avec le numérique c'est aussi savoir traiter des données numériques avec confiance, collaborer et communiquer en se servant des technologies, et résoudre des problèmes à l'aide de la pensée informatique. En éducation, il s'agit donc de développer, chez l'élève et l'enseignant, un niveau de compétence numérique qui aspire non seulement à l'utilisation des technologies, mais aussi à la compréhension des technologies et à leur potentiel créatif pour l'apprentissage. Dans la pratique, « pour concrétiser les promesses des TIC, les pays doivent investir plus efficacement dans ce domaine et faire en sorte que les enseignants soient aux avant-postes [...] de la mise en œuvre de ce changement » (OCDE, 2016).

Un survol des écrits scientifiques sur l'intégration des technologies en éducation révèle bon nombre d'études, surtout exploratoires et à base d'outils de mesure autodéclarés (*self reporting*), sur les impacts des technologies utilisées en classe (p. ex. : ordinateurs portables, tablettes, etc.) sur la motivation scolaire et les attitudes ou croyances des élèves envers ces technologies. Par contre, très peu de recherche existe sur le développement et le maintien subséquent de compétences numériques nécessaires à l'utilisation efficace et responsable des technologies, en contexte scolaire comme dans la vie de tous les jours. En fait, la littérature scientifique actuelle n'est toujours pas claire quant au développement de compétences numériques durables, adaptables et transférables chez l'élève qui apprend dans un milieu scolaire

technologiquement riche. Dans la présente étude à caractère longitudinal, nous cherchons à mieux comprendre le développement de compétences numériques chez le personnel enseignant et les élèves d'une école primaire qui a entrepris un virage technologique. Trois questions d'investigation sont posées :

- 1) Comment les enseignants définissent-ils la compétence numérique et comment perçoivent-ils leur propre perception de compétence avec les technologies avant et après avoir enseigné une pleine année dans un environnement éducatif riche en technologies?
- 2) Est-ce que les attitudes envers les technologies en éducation des enseignants, ainsi que leurs conceptions de compétence numérique changent après un an de pratique dans un environnement technologiquement riche?
- 3) Est-ce que le niveau perçu de compétence numérique chez l'élève change après un an de scolarisation dans un environnement technologiquement riche?

### Contexte de la recherche

Notre étude examine le cas d'une école primaire rurale au Nouveau-Brunswick qui a entrepris un virage technologique au sein de son environnement d'apprentissage. Dans cette école, le milieu éducatif a été transformé de sorte à le rendre riche en matière de technologies par l'intégration des outils numériques suivants : ordinateurs portables (chaque élève de la 5<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup>, 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année reçoit son propre appareil), iPad (deux ensembles de classe à partager entre les classes de la 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année), iPad mini (une station de trois appareils dans chaque classe de la maternelle et de la 1<sup>re</sup> année), et un projecteur et AppleTV dans toutes les salles de classe de l'école. De plus, l'école à l'étude s'est dotée d'une infrastructure digitale avec bande passante à haut débit, permettant ainsi le partage plus volumineux d'information numérique grâce au Wi-Fi. Une telle infrastructure rend aussi plus facile l'implantation d'un environnement scolaire *AVEC* (« Apportez votre équipement personnel de

communication »). Cependant, un tel degré d'intégration technologique n'est pas nécessairement garant d'un meilleur apprentissage. Il faut, bien entendu, un degré tout aussi élevé de compétence numérique chez l'utilisateur, élève comme enseignant.

### Méthodologie

À partir d'un devis de recherche mixte, cette étude de cas instrumental (Stake, 1995) à caractère plutôt descriptif explore l'acquisition et la rétention de compétences numériques dans un environnement scolaire technologiquement riche. Dans un premier temps, nous avons mené deux séries d'entretiens individuels avec les enseignants de l'école, l'une complétée au début de l'expérimentation (juin 2016) et l'autre environ un an plus tard (Question de recherche 1). Nous avons aussi recueilli des données quantitatives par l'entremise de questionnaires passés aux enseignants (N=15) et à un échantillon d'élèves de la 5<sup>e</sup> à la 8<sup>e</sup> année (n=83), une première fois avant l'établissement de l'environnement riche en technologies (ordinateurs portables, iPads, AppleTV, bande passante performante) et une deuxième fois un an plus tard (Questions de recherche 2 et 3).

En ce qui concerne l'approche analytique, deux démarches distinctes ont été exploitées. Les données qualitatives issues d'entretiens individuels auprès du personnel enseignant ont été traitées selon un processus d'analyse thématique, tandis que les données quantitatives cueillies à partir de questionnaires distribués aux enseignants et aux élèves ont été analysées par test-t pour échantillons appariés. Il est à noter que les items des questionnaires sur les compétences numériques, d'abord pilotés et validés, ont été construits à partir du cadre théorique canadien de Habilo Médias (2015), préconisant trois niveaux de la compétence numérique (l'utilisation des technologies, la compréhension des enjeux critiques autour du numérique et création avec les technologies).

### Résultats

Les résultats sont présentés comme réponses aux trois questions de recherche. Premièrement, devant la première question sur les perceptions des enseignants du concept de la compétence numérique, l'analyse thématique des données qualitatives montre que les enseignants voyaient initialement la compétence numérique comme une capacité d'utiliser les technologies. Lors des entretiens post-traitement, les conceptions des enseignants semblent avoir évolué pour inclure les deux niveaux plus élevés de la compétence numérique selon Habilo Média (2015), soit la compréhension et la création. Pour ce qui est des perceptions des enseignants de leur propre niveau de compétence numérique, l'analyse des entretiens post-traitement montre aussi une progression. En fait, ils disent se sentir plus compétents avec les technologies un an après avoir enseigné dans un environnement riche en technologies et ayant reçu une formation technopédagogique en début de projet.

En ce qui concerne les résultats à caractère descriptif issus des questionnaires quantitatifs, trois des cinq test-t pour échantillons appariés ont montré une association significative en comparant les moyennes des questionnaires pré et post-traitement pour les enseignants de l'école. D'abord, les attitudes perçues envers la technologie en salle de classe semblent plus positives,  $t(14) = 2,546$ ,  $p = 0,024$ , entre le temps 1,  $\bar{x} = 5,9273$  ( $s = 0,71285$ ) et le temps 2,  $\bar{x} = 6,2112$  ( $s = 0,67849$ ). Pour ce test, la taille d'effet selon Cohen (1988) était quand même relativement petite ( $d = 0,4$ ). La compétence numérique perçue en lien avec la *compréhension* des technologies en éducation semble s'améliorer chez ces mêmes enseignants,  $t(14) = 3,602$ ,  $p = 0,003$ , entre le temps 1,  $\bar{x} = 5,1753$  ( $s = 1,14802$ ) et le temps 2,  $\bar{x} = 5,8627$  ( $s = 0,97380$ ). La taille d'effet était relativement moyenne ( $d = 0,6$ ) pour cette association. Enfin, à son tour, la compétence numérique perçue en lien avec la *créativité* à l'aide des technologies en éducation semble aussi s'améliorer,  $t(14) = 2,758$ ,  $p = 0,015$ , entre le temps 1,  $\bar{x} = 3,37870$

( $s = 0,92501$ ) et le temps 2,  $\bar{x} = 4,0440$  ( $s = 1,45124$ ). Cette association a démontré la taille d'effet la plus élevée ( $d = 0,7$ ), une valeur considérée moyenne par Cohen (1988). Il n'y avait pas d'association significative entre les données pré et post-traitement pour les enseignants ( $n=14$ ), ni par rapport à leur sentiment d'auto-efficacité avec les technologies en éducation, ni par rapport à leurs compétences numériques en lien avec l'utilisation des technologies. Il est à noter que la distribution des données aux temps un et deux, pour chacune des cinq variables mesurées, était normale.

Chez les élèves échantillonnés ( $n=83$ ), les trois tests d'association performés ont montré une association significative en comparant les moyennes des questionnaires pré et post-traitement. Les compétences numériques perçues en lien avec l'*utilisation* des technologies en éducation semblent s'améliorer chez les élèves participants,  $t(82) = 5,234$ ,  $p = 0,000$ , entre le temps 1,  $\bar{x} = 2,4663$  ( $s = 0,40368$ ) et le temps 2,  $\bar{x} = 2,6670$  ( $s = 0,32163$ ). La taille d'effet était moyenne ( $d = 0,5$ ) pour cette association. Les compétences numériques perçues par les élèves, en lien avec la *compréhension* en éducation, semblent aussi s'améliorer,  $t(82) = 5,742$ ,  $p = 0,000$ , entre le temps 1,  $\bar{x} = 2,0916$  ( $s = 0,32475$ ) et le temps 2,  $\bar{x} = 2,2806$  ( $s = 0,30133$ ). Pour ce test, la taille d'effet est moyenne ( $d = 0,6$ ). Finalement, les compétences numériques perçues en lien avec la *créativité* à l'aide des technologies en éducation semblent, à leur tour, s'améliorer,  $t(82) = 7,649$ ,  $p = 0,000$ , entre le temps 1,  $\bar{x} = 1,7463$  ( $s = 0,42482$ ) et le temps 2,  $\bar{x} = 2,0116$  ( $s = 0,43658$ ), avec une taille d'effet moyenne ( $d = 0,62$ ) selon Cohen (1988). Enfin, tout comme pour les données propres au personnel enseignant, les données fournies par les élèves étaient aussi normalement distribuées.

## Conclusions

Bien que cette étude présente des résultats statistiquement significatifs, il faudrait être prudent avant de proposer des conclusions généralisables. Certaines limites ne peuvent être négligées. Notamment, bien que la population entière d'enseignants de l'école à l'étude a été impliquée, ce nombre demeure assez bas (N=15). Aussi, les questionnaires utilisés chez les enseignants et les élèves n'ont bénéficié que d'un seul test pilote (n=81) dans le processus de leur validation. Même si les résultats des tests d'association ont montré des variations significatives, avec des tailles d'effet généralement moyennes, nous croyons que les questionnaires utilisés devraient être davantage testés avant de considérer les résultats de la présente étude comme étant généralisables. Bref, il faudrait voir si nos résultats seraient les mêmes lors d'études ultérieures.

Somme toute, nous sommes arrivés aux conclusions suivantes. Premièrement, dans le cas de l'école

étudiée, nous pouvons dire qu'une pleine année d'enseignement et d'apprentissage dans un environnement riche en technologies semble mener à un changement significatif dans l'acquisition et la persistance de la compétence numérique chez les enseignants et les élèves. De plus, les enseignants semblent avoir gagné de la confiance en soi par rapport à leur utilisation des technologies en pratique enseignante et ils semblent avoir accédé à un niveau plus élevé de la compétence numérique (*compréhension* et *créativité*) selon le cadre théorique d'Habilo Média (2015). Chez les élèves impliqués dans l'étude, ces derniers semblent avoir bénéficié de leur expérience d'apprentissage dans un environnement technologiquement riche en termes de la compétence numérique, et ce, aux trois niveaux de compétence d'Habilo Médias (2015) : utiliser, comprendre et créer. Finalement, nous sommes d'avis que plus de recherches sont nécessaires afin de bien comprendre les associations significatives observées. Il est aussi important de produire plus de recherches à caractère longitudinal afin de voir si les changements observés persistent.

## Références

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2<sup>nd</sup> ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Conseil de recherche en sciences humaines (2010). *Knowledge Synthesis Grants on Digital Economy*. Repéré à [http://www.sshrc-crsh.gc.ca/societe-societe/outcomes-resultants/knowledge\\_synthesis-subsventions\\_de\\_synthese-eng.aspx](http://www.sshrc-crsh.gc.ca/societe-societe/outcomes-resultants/knowledge_synthesis-subsventions_de_synthese-eng.aspx)
- Habilo Média. (2015). *La littératie numérique au Canada de l'inclusion à la transformation*. Mémoire présenté dans le cadre de la consultation – Stratégie sur l'économie numérique du Canada. Ottawa : Habilo Média.
- Industrie Canada (2014). *Digital Canada 150*. Ottawa: Gouvernement du Canada.
- Organisation de coopération et de développement économique. (2016). *Pisa 2015: Résultats à la loupe*. Paris : OECD Publishing.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, California: SAGE Publication. ♦



# Explorer les identités professionnelles et personnelles en counseling de carrière

Par : Philippe Jacquin, PhD  
Professeur adjoint, Université de Moncton

Depuis trente ans, les travailleurs sont confrontés à un marché du travail et un environnement professionnel plus complexes et en état d'évolution continuelle. Cela est la conséquence de la mondialisation économique ainsi que des révolutions technologiques et numériques (Kalleberg, 2009 ; Pope, 2015 ; Savickas, 2012). Les travailleurs vivent donc davantage de transitions au cours de leur vie professionnelle. Ainsi, des concepts ont été développés pour traduire cette situation tels que les carrières sans frontières (Arthur et Rousseau, 2001), les carrières protéiformes (Hall, 1996, p. 19) ou encore le chaos des carrières (Bright et Pryor, 2005). De plus, de nouveaux paradigmes en counseling de carrière ont émergé et se focalisent principalement sur l'identité des clients (Savickas et al., 2009) puisqu'une transition professionnelle entraîne une évolution de l'identité professionnelle, plus ou moins importante selon que l'on change d'emploi, de structure, d'organisation ou encore de métier. Ces transitions seraient plus ou moins bien vécues selon qu'elles seraient subies (ex : congédiement) ou souhaitées (ex : reprise d'étude), et aboutir à une situation de déséquilibre ou crise identitaire que le travailleur souhaite dépasser. Par extension, les identités personnelles sont également touchées. Par exemple, une mobilité géographique d'un travailleur qui est due à un nouvel emploi remettrait en question ses investissements au sein de ses identités personnelles avec par exemple la sphère amoureuse et familiale ou encore la sphère des activités de loisirs qui jouerait un rôle important dans sa vie (ex : sport, théâtre, chasse, etc.) car il y a développé des relations et des habiletés.

Ces nouveaux parcours professionnels remettent en question les approches traditionnelles en orientation et plus particulièrement l'utilisation exclusive d'outils

d'évaluation quantitative par exemple les tests d'aptitudes cognitives, les questionnaires d'intérêts professionnels ou de personnalité. Ils ne saisiraient pas la dynamique d'un client puisqu'ils mesurent des construits psychologiques plutôt stables (Rossier, 2015 ; Sodano, 2015) et qu'ils éclairent seulement l'aspect professionnel de la problématique, alors que l'orientation tout au long de la vie incite les conseillers de carrière à prendre en compte les clients dans leur pluralité de contextes et d'identités. C'est pourquoi, en complément, des évaluations quantitatives certains chercheurs préconisent l'utilisation d'évaluations qualitatives (Watson et McMahon, 2015) comme le Tri de carte de carrière (Williams, 1978), le Génogramme de carrière (Okiishi, 1987), la Ligne de vie (Goldman, 1990) ou l'Entretien de construction de carrière (Hartung, 2015). Néanmoins, à notre connaissance, il n'existe pas d'outil d'évaluation qualitative qui vise à appréhender conjointement les identités professionnelles et personnelles d'un client. C'est pour cela que nous avons cherché à développer une méthode qui a pour objectif d'explorer les différents groupes d'appartenance d'un client en relation avec sa problématique de transition.

Cette méthode d'exploration des identités personnelles et professionnelles se fonde sur les recommandations méthodologiques du paradigme de la Construction de sa vie (Savickas et al., 2009), le concept de formes identitaires subjectives (Guichard, 2009) et le principe méthodologique du « Qui suis-je? » (Kuhn et McPartland, 1954). La méthode d'exploration des identités que nous avons développée comporte sept étapes avec en premier lieu la configuration du questionnaire par le conseiller de carrière et le client qui énumère ses différentes identités en lien avec sa problématique de transition et

cela afin de créer les phrases inductrices du questionnaire. Par exemple, pour la situation professionnelle présente, les phrases seraient : « Moi, en tant qu'infirmière, je suis/je voudrais être/je ne voudrais pas être ». Ensuite, le client et le conseiller en carrière choisissent l'ordre d'exploration des différentes identités (ex. : Familiale, Sociale, Personnelle, Professionnelle). Puis, le client répond à chaque phrase inductrice du questionnaire par des adjectifs le décrivant lui-même ou autrui. Après, il s'agit pour le client de spécifier ses réponses en termes de distance et de valence. Par la suite, les différents éléments identitaires recueillis sont projetés au sein de « cartographies identitaires », selon leurs coordonnées obtenues à l'étape précédente. Elles sont composées de quatre zones : les ressources liées à soi, les ressources liées à autrui, les défis liés à soi et les défis liés à autrui. Le client dispose d'autant de cartographies que d'identités explorées. Ces cartographies sont des interfaces d'échanges entre le conseiller de carrière et le client à propos de ses différentes situations de transitions. Ainsi, le client est invité à contextualiser par de petits récits (Bamberg et Georgakopoulou, 2008 ; Lavaud, 2017) l'ensemble de

ses réponses afin que le conseiller en carrière puisse saisir leur sens et leur genèse. Enfin, ce temps d'échange est également l'occasion pour le conseiller de carrière de connaître les autrui signifiants (Sullivan, 1940) qui incarnent les ressources et limites n'appartenant pas au client.

Cette méthode d'évaluation qualitative répondrait aux recommandations méthodologiques du paradigme de la Construction de sa vie (Savickas, 2012) en proposant tout d'abord une approche holistique de la problématique de transition du client, puis en amenant une réflexion du client pour ses différentes identités qu'elles soient passées, présentes ou futures, ensuite les petits récits amènent à une co-interprétation des projets professionnels et personnels entre le client et le conseiller.

En conclusion, les conseillers de carrière auraient à leur disposition un outil leur permettant d'accompagner leurs clients vers la prise de conscience de leurs identités professionnelles et personnelles, et par extension de les faire devenir auteurs de leur projet de vie.

### Références

- Arthur, M. B., et Rousseau, D. M. (2001). *The Boundaryless Career: A New Employment Principle for a New Organizational Era*. Don Mills, Ontario: Oxford University Press.
- Bamberg, M., et Georgakopoulou, A. (2008). Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text & Talk*, 28(3), 377-396. doi: <https://doi.org/10.1515/TEXT.2008.018>
- Bright, J. E. H., et Pryor, R. G. L. (2005). The Chaos Theory of Careers: A User's Guide. *The Career Development Quarterly*, 53(4), 291-305. doi: <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2005.tb00660.x>
- Goldman, L. (1990). Qualitative Assessment. *The Counseling Psychologist*, 18(2), 205-213. doi: <https://doi.org/10.1177/0011000090182003>
- Guichard, J. (2009). Self-constructing. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 251-258. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.03.004>
- Hall, D. T. (1996). Protean Careers of the 21st Century. *The Academy of Management Executive*, 10(4), 8-16. doi: <https://doi.org/10.5465/AME.1996.3145315>
- Hartung, P. J. (2015). The Career Construction Interview. In M. McMahon & M. Watson (Eds.), *Career Assessment* (pp. 115-121). Rotterdam, Netherlands: SensePublishers. doi: [https://doi.org/10.1007/978-94-6300-034-5\\_13](https://doi.org/10.1007/978-94-6300-034-5_13)
- Kalleberg, A. L. (2009). Precarious work, insecure workers: Employment relations in transition. *American sociological review*, 74(1), 1-22.
- Kuhn, M. H., et McPartland, T. S. (1954). An Empirical Investigation of Self-Attitudes. *American Sociological Review*, 19(1), 68-76. doi: <https://doi.org/10.2307/2088175>
- Lavaud, M. A. (2017). Comment faire place à une multiplicité de petits récits dans la recherche sur les jeunes en situation de vulnérabilité? *Sociétés et jeunes en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche*, (18). Repéré à <http://sejed.revues.org/8326>



- Okiishi, R. W. (1987). The Genogram as a Tool in Career Counseling. *Journal of Counseling & Development*, 66(3), 139-143. doi: <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1987.tb00820.x>
- Pope, M. (2015). Career intervention: From the industrial to the digital age. In P. J. Hartung, M. L. Savickas, & W. B. Walsh (Eds.), *APA handbook of career intervention, Volume 1: Foundations* (pp. 3-19). Washington, DC: American Psychological Association. doi: <https://doi.org/10.1037/14438-001>
- Rossier, J. (2015). Personality assessment and career interventions. In P. J. Hartung, M. L. Savickas, & W. B. Walsh (Eds.), *APA handbook of career intervention, Volume 1: Foundations* (pp. 327-350). Washington, DC: American Psychological Association. doi: <https://doi.org/10.1037/14438-018>
- Savickas, M. L. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling & Development*, 90(1), 13-19.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., et Van Vianen, A. E. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of vocational behavior*, 75(3), 239-250.
- Sodano, S. M. (2015). Meaning, measurement, and assessment of vocational interests for career intervention. In P. J. Hartung, M. L. Savickas, & W. B. Walsh (Eds.), *APA handbook of career intervention, Volume 1: Foundations* (pp. 281-301). Washington, DC: American Psychological Association. doi: <https://doi.org/10.1037/14438-016>
- Sullivan, H. S. (1940). Conceptions of modern psychiatry: the first William Alanson White memorial lectures. *Psychiatry*, 3(1), 1-117.
- Watson, M., & McMahon, M. (2015). An Introduction to Career Assessment. In M. McMahon & M. Watson (Eds.), *Career Assessment* (pp. 3-11). Rotterdam, Netherlands: SensePublishers. doi: [https://doi.org/10.1007/978-94-6300-034-5\\_1](https://doi.org/10.1007/978-94-6300-034-5_1)
- Williams, S. K. (1978). The Vocational Card Sort: A Tool for Vocational Exploration. *Vocational Guidance Quarterly*, 26(3), 237-243. doi: <https://doi.org/10.1002/j.2164-585X.1978.tb01262.x>◆



# Pourquoi et comment enseigner l'histoire des génocides au 20<sup>e</sup> siècle?

Par : Joceline Chabot, PhD

Professeure titulaire, département d'histoire et de géographie, Université de Moncton

Dans le monde occidental, plusieurs programmes d'études incluent dans leur cursus l'étude des phénomènes génocidaires au 20<sup>e</sup> siècle. Plus souvent qu'autrement, c'est l'extermination des Juifs d'Europe par l'Allemagne nazie qui est mise en valeur dans le cadre des cours d'histoire au secondaire (il est rare que cette thématique soit abordée au niveau primaire). Rappelons, à titre d'exemple, qu'en 2000, lors de la conférence permanente des ministres de l'Éducation européens, il a été recommandé aux États membres de consacrer dans les établissements scolaires une journée à la mémoire du génocide des Juifs avec comme objectif principal de prévenir la répétition et la négation des crimes contre l'humanité (Conseil de l'Europe, 2000). En 2013, l'Unesco affirmait pour sa part qu'« Enseigner l'Holocauste peut aider les jeunes à comprendre des concepts clés qui leur seront utiles pour l'étude d'autres cas de violences extrêmes » (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 2013, p. 10). Plus près de nous, le programme scolaire québécois propose d'enseigner l'histoire de l'Holocauste avec pour « objectifs de préparer les élèves à mieux maîtriser demain, par la compréhension du passé, et de contribuer à la cohésion des groupes sociaux autour de valeurs communes » (Hirsh, 2011, p. 6). Dans cette perspective, l'enseignement des génocides permettrait de comprendre l'avènement des crimes de masse et contribuerait à prévenir d'autres cas de violences extrêmes en éduquant les élèves à la citoyenneté basée sur l'établissement de valeurs communes autour du respect de droits humains. Finalement, soulignons que dans le programme scolaire francophone du Nouveau-Brunswick, c'est dans le cours Histoire du monde (10<sup>e</sup> année) lors de l'étude de la Deuxième Guerre

mondiale qu'est abordée l'extermination des Juifs d'Europe. Le programme propose aussi l'analyse d'un document patrimonial, le témoignage de Primo Levi, *Si c'est un homme*. À cette occasion, il est précisé que cette lecture favorise « la construction d'une mémoire fondée sur le respect des valeurs humaines et la prévention des crimes contre l'humanité » (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 62). Comme on peut le constater à partir de ces exemples, l'enseignement des phénomènes génocidaires répondrait à une des grandes visées de l'enseignement de l'histoire, à savoir la formation de citoyennes et de citoyens éclairés et engagés dans leur communauté et leur société. Plus particulièrement, l'étude du génocide des Juifs par l'Allemagne nazie favoriserait l'ouverture à des valeurs universelles comme l'acceptation, l'égalité et la compréhension mutuelle, ainsi que l'importance de défendre les droits humains fondamentaux et la démocratie.

Professeure d'histoire de l'Europe contemporaine à l'Université de Moncton, je ne suis pas une spécialiste de la didactique. La réflexion ici proposée est le fait d'une historienne qui enseigne depuis plusieurs années un cours sur les phénomènes génocidaires tout en poursuivant ses recherches sur les violences extrêmes durant la Première Guerre mondiale et, plus particulièrement, sur le génocide des Arméniens de l'Empire ottoman. À ce titre, je suis confrontée aux multiples défis que représente l'enseignement critique de ces événements-catastrophes qui ont marqué la conscience historique et mémorielle de nos sociétés contemporaines.

Je n'entends pas m'attarder ici à la fonction civique de la discipline historique évoquée plus haut. Je propose

plutôt d'examiner quelques problèmes spécifiques liés à l'enseignement des génocides. J'aborderai trois questions qui me paraissent importantes afin de mieux comprendre les processus génocidaires à la lumière des savoirs historiques : 1) la question de la définition des concepts utilisés; 2) l'importance de la contextualisation et 3) le défi de la comparaison.

### Définir les concepts utilisés

La question de la dénomination et de la définition des concepts utilisés pour appréhender ces événements est centrale à leur compréhension. En effet, du point de vue du droit, le génocide a été défini par l'article 2 de la Convention des Nations-Unies de 1948 qui présente cinq types d'actes qui entraînent la destruction physique des membres d'un groupe ou l'annihilation du groupe par les entraves aux naissances ou encore le transfert forcé des enfants (Nations Unies, 1948). Au-delà de ces éléments, ce qui distingue le crime de génocide est son caractère intentionnel et le fait qu'il vise un groupe comme tel. Il n'est donc pas nécessaire de détruire tous les membres du groupe si l'intention du « perpétreur » est de détruire le groupe dans son ensemble. Autrement dit, un génocide implique la destruction des individus parce que ceux-ci sont membres d'un groupe spécifique. Ces considérations peuvent paraître oiseuses mais elles sont absolument nécessaires afin d'éviter de confondre le génocide avec d'autres crimes tels le crime contre l'humanité et les crimes de guerre<sup>1</sup>. En effet, le génocide ne se définit pas par le nombre de morts ou par les atrocités infligées à ses victimes mais par son caractère systématique, organisé et intentionnel et parce qu'il vise des individus en raison de leur appartenance à un groupe.

### Situer dans leur contexte historique les phénomènes étudiés

Dans les cours d'histoire, le génocide est souvent abordé dans une perspective mémorielle. L'expression

« devoir de mémoire » ou « travail de mémoire » est parfois utilisée de manière prescriptive afin d'enjoindre aux étudiantes et aux étudiants de se souvenir de ces événements. Or, le devoir de transmettre la mémoire d'un génocide appartient aux témoins et, plus particulièrement, aux survivants des communautés victimes de ces crimes. Les générations actuelles doivent avant tout chercher à acquérir un savoir historique critique des événements. En effet, pour comprendre ces phénomènes complexes il faut les situer dans leur contexte historique. Comme l'écrivent Barbara Lefebvre et Sophie Ferhadjian (2007) : « Historiciser un génocide, c'est l'inscrire dans une chronologie, établir la généalogie du crime » (p. 220). Dans ce cadre, il faut insister sur le processus génocidaire, c'est-à-dire : présenter le contexte (social, politique, économique) dans lequel il évolue; décrire les acteurs, aussi bien les responsables du crime, y compris leurs motivations et leur idéologie, que les groupes ciblés, en présentant leur culture et leur histoire spécifique; le mode opératoire de la mise en œuvre du crime; et, finalement, les conséquences pour les communautés ciblées mais aussi pour l'ensemble de la société. L'enseignement de ces phénomènes exige de bonnes connaissances historiques ainsi qu'une pratique pédagogique adéquate. Par exemple, si un film, un témoignage ou un roman constituent des outils utiles pour l'enseignant, ils ne peuvent se substituer à une solide démarche d'enquête mobilisant plusieurs sources primaires de même que la posture de l'historien critique. C'est ainsi que des étudiantes et les étudiants peuvent procéder à l'analyse critique du génocide comme événement historique. Du point de vue pédagogique, cela permet de dépasser l'émotion initiale suscitée par le visionnement d'un film émouvant ou le récit d'un témoin particulièrement troublant. Mis à distance par une démarche critique, ils sont susceptibles de contribuer à l'intelligibilité de ces phénomènes complexes. En somme, l'étude des phénomènes génocidaires doit rendre compréhensible

---

<sup>1</sup> Il ne s'agit pas de hiérarchiser la souffrance des victimes, mais de définir un concept afin de le rendre opérationnel.

les facteurs et les motifs qui font que de tels événements surviennent.

### L'intérêt de la comparaison

Un regard rapide sur les cours offerts et les outils pédagogiques qui les accompagnent permet de se rendre compte que c'est très souvent le génocide des Juifs qui est enseigné dans les écoles. Compte tenu des contraintes de temps, c'est un choix qui se justifie tout à fait. En effet, la volonté de l'État nazi d'exterminer tout un peuple d'où qu'il soit en Europe et, pour ce faire, de l'acheminer de tous les pays occupés vers les lieux de sa mise à mort à l'est du continent est absolument sans précédent (Bauer, 2002). Située au cœur du 20<sup>e</sup> siècle, la Shoah (l'extermination des Juifs) demeure paradigmatique du crime de génocide. Compte tenu de ce qui a été dit plus haut, l'enseignement des phénomènes génocidaires se révèle ardu et chaque cas mérite d'être situé dans son contexte particulier. C'est pourquoi il n'est pas toujours possible d'aborder plus d'un phénomène génocidaire en salle de classe.

Cela étant, la comparaison des phénomènes entre eux, lorsqu'elle est envisageable dans le cadre de notre enseignement, permet de valider leur nature génocidaire tout en singularisant chaque événement. Il est alors permis de souligner les éléments qui sont relatifs au crime, mais aussi de montrer que chaque génocide possède sa singularité liée au contexte historique. Certains éléments ressortissent à la nature génocidaire de l'événement : le caractère systémique

de la politique menée par un État ou une autorité et sa volonté d'exterminer un groupe comme tel se retrouvent dans tous les génocides. On peut aussi retenir la présence d'un pouvoir autoritaire et d'une idéologie raciste inspirée du darwinisme social comme des facteurs prédisposant au génocide. La démarche comparative s'avère donc légitime. Cela étant, une fois démontré le caractère génocidaire de l'événement, il faut le singulariser de façon à ne pas le banaliser ou le relativiser. La catastrophe qui a frappé les Arméniens de l'Empire ottoman en 1915-1916 n'est pas survenue par hasard, ce n'est pas un accident de l'histoire. C'est ce groupe qui était ciblé et rendu vulnérable par une politique orchestrée par les autorités ottomanes. Il nous faut comprendre les facteurs qui expliquent ce génocide dans sa singularité. Il en est de même pour la Shoah ou le génocide rwandais. Ces événements comme tous les événements historiques ne sont arrivés qu'une seule fois, il faut donc les analyser dans leur historicité propre.

Chaque génocide est et demeure un événement singulier. Néanmoins, leur portée touche à l'universel, car leur étude questionne les racines de notre humanité au-delà de nos parcours individuels. Le génocide met à l'écart un groupe, un peuple, en lui niant son humanité et lui refuse le droit de vivre. C'est pourquoi il faut enseigner l'histoire des génocides afin de comprendre les origines, les motifs, la mécanique et les conséquences de ces crimes de masse.

### Références

- Bauer, Y. (2002). Sur le caractère sans précédente de l'extermination des Juifs d'Europe. *Repenser l'Holocauste*. Paris : Éditions Autrement.
- Conseil de l'Europe. (2000). *20<sup>e</sup> session de la Conférence permanente des ministres de l'Éducation européens*. Cracovie, 15-17 octobre 2000.
- Hirsh, S. (2011). *Le traitement de l'Holocauste dans les manuels scolaires de langue française d'histoire et éducation à*

*la citoyenneté au Québec* : Rapport de recherche. Montréal, Québec : Université de Montréal.

Lefebvre, B., et Ferhadjian, S. (2007). *Comprendre les génocides du XX<sup>e</sup> siècle. Comparer-enseigner*. Paris : Éditions Bréal.

Ministère de l'Éducation. (2006). *Programme d'études : Histoire du monde 42211/42212, Histoire du Canada 42311/42312, Histoire de l'Acadie 42411*. Direction des

services pédagogiques, Fredericton : Province du Nouveau-Brunswick.

Nations Unies. (1948). *Article II, Convention pour la prévention et la répression du crime de génocide*. Approuvée et soumise à la signature et à la ratification ou à l'adhésion

par l'Assemblée générale dans sa résolution 260A (III) du 9 décembre 1948.

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. (2013). *Pourquoi enseigner l'Holocauste?* Paris : UNESCO. ♦



## **L'identité ethnique et la santé mentale des Acadiens : une histoire de région?**

Par : Jérémie B. Dupuis, doctorant en éducation, Université de Moncton  
Ann M. Beaton, PhD, École de psychologie, Université de Moncton

À l'échelle provinciale, les Acadiens du Nouveau-Brunswick occupent un statut minoritaire. Or, leur représentation varie considérablement d'une région à l'autre. Par exemple, dans certaines villes au sud de la province, comme Moncton et Fredericton, les francophones se trouvent avec un statut minoritaire, comptant seulement pour 34% et 7% de la population, respectivement (Statistique Canada, 2017). Conséquemment, ces francophones minoritaires sont plus portés à vivre des pressions assimilatrices de la part des anglophones majoritaires (Boudreau, 2016 ; Corbeil, Grenier, et Lafrenière, 2006 ; Landry et Allard, 1994). Au contraire, dans certaines villes au nord de la province, comme Edmundston et Shippagan, les francophones forment 91% et 96% de la population (Statistique Canada, 2017), donc ils sont majoritaires à l'échelle régionale. Cette recherche se fonde sur le postulat voulant que la représentation numérique des groupes défavorisés engendre des dynamiques identitaires qui peuvent fragiliser ou protéger la santé mentale de leurs membres. Ainsi, l'objectif général du projet a été de sonder le lien existant entre l'identité ethnique et la santé mentale chez les adultes en émergence d'origine acadienne. Pour atteindre cet objectif, l'identité ethnique a été observée sous deux angles différents : le profil identitaire collectif (Noël et Beaton, 2010 ; Pilote, 2006) et la force de l'identité ethnique (Phinney, 1992 ; Phinney et Ong, 2007). Le profil identitaire collectif se rattache à plusieurs « modes d'appartenance renvoyant à différentes manières de négocier une place entre des collectivités politiques particulières et générales. Ils résultent à la fois des choix individuels

et des interactions sociales caractérisant la négociation identitaire » (Pilote, 2006, p. 44). À son tour, la force de l'identité ethnique s'acquiert lorsque la personne a « exploré les éléments identitaires clés de sa culture et s'y est engagée » (Phinney et Ong, 2007, p. 274). Deux études ont servi à mesurer l'effet combiné du profil identitaire collectif et de la force de l'identité ethnique sur la santé mentale des adultes émergents acadiens du Nouveau-Brunswick.

La première étude visait à établir de manière quantitative les profils identitaires collectifs des adultes en émergence d'origine acadienne. Des questionnaires contenant 34 items sur l'identité acadienne développés par Noël et Beaton (2010) furent distribués à des étudiants acadiens dans les trois campus de l'Université de Moncton. Une validation croisée de la structure factorielle a permis de mener une analyse factorielle exploratoire ( $n = 246$ ) et une analyse factorielle confirmatoire ( $n = 224$ ). Les résultats corroborent le modèle explicitant trois profils identitaires collectifs : l'Affirmation, le Détachement et l'Insécurité. Le profil Affirmation correspond à la fierté d'appartenir au groupe minoritaire que forment les Acadiens et à une tendance à afficher les couleurs de sa culture, tant au sens littéral (p. ex., en arborant un drapeau acadien) que figuré (p. ex., par le recours à la langue vernaculaire, le chiac). Dans le profil Détachement, le rapport à l'endogroupe est caractérisé par une mise à l'écart de l'héritage et de la culture acadienne et par une préférence manifeste à l'endroit de la communauté anglophone. Le profil Insécurité évalue le souci de la viabilité de sa culture en réaction

aux pressions assimilatrices exercées par le groupe majoritaire anglophone.

L'objectif de la deuxième étude a été de mesurer l'effet combiné des profils identitaires collectifs et de la force de l'identité ethnique sur la santé mentale des Acadiens qui habitent au sud ( $n = 81$ ) et au nord ( $n = 73$ ) du Nouveau-Brunswick. Il a été postulé que, en raison de leur statut minoritaire, l'interaction des profils identitaires collectifs et de la force de l'identité ethnique aura un effet sur la santé mentale des Acadiens du sud, plutôt que des Acadiens du nord de la province. Plus précisément, la combinaison d'une identité ethnique forte et du profil Affirmation aura un effet protecteur sur la santé mentale des Acadiens du sud, comparativement aux Acadiens qui vivent au nord de la province. À l'opposé, la combinaison d'une identité ethnique forte avec le profil Détachement ou avec le profil Insécurité fragilisera la santé mentale des Acadiens du sud, plutôt que celle des Acadiens du nord. Des analyses réalisées avec l'outil macro PROCESS pour SPSS (Hayes, 2013) appuient en partie ces hypothèses. Plus précisément, chez les Acadiens minoritaires du sud de la province avec une identité ethnique forte, les effets d'interaction pour les profils Détachement et Insécurité fragilisent

significativement les symptômes de dépression et d'anxiété, tandis qu'ils protègent marginalement contre les symptômes de dépression pour le profil Affirmation. Chez les Acadiens majoritaires au nord de la province, les effets d'interaction entre les profils identitaires collectifs et la force de l'identité ethnique ne sont pas significatifs envers la santé mentale. En somme, l'identité ethnique influe différemment la santé mentale selon l'interaction des profils identitaires collectifs et la force de l'identité et selon le statut numérique du groupe. Du côté théorique, les résultats de ces deux études bonifient la littérature portant sur le rôle du processus identitaire sur la santé mentale des groupes minoritaires.

Note de l'auteur : L'article en entier se trouve dans le neuvième numéro de la revue *Minorités linguistiques et société / Linguistic Minorities and Society* de 2018.

Dupuis, J. B., et Beaton, A. M. (2018). The combined effect of ethnic identity strength and profiles on the mental health of Acadian university students: A story told by New Brunswick regions. *Minorités linguistiques et société / Linguistic Minorities and Society*, 9, 143-167.

### Références

- Boudreau, A. (2016). *À l'ombre de la langue légitime. L'Acadie dans la francophonie*. Paris : Classiques Garnier.
- Corbeil, J.-P., Grenier, C., et Lafrenière, S. (2006). *Les minorités prennent la parole : résultats de l'Enquête sur la vitalité des minorités de langue officielle*. (Rapport No 91-548-X). Ottawa, Ontario : Statistique Canada.
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: A Regression-Based Approach*. New York, United States: The Guilford Press.
- Landry, R., et Allard, R. (1994). *Profil sociolinguistique des francophones du Nouveau-Brunswick*. Moncton, Canada : Centre de recherche et de développement en éducation.
- Noël, J., et Beaton, A. M. (2010). Perceptions de groupes, profils identitaires collectifs et bien-être psychologique : la perspective des jeunes Acadiens du sud-est du Nouveau-Brunswick. *Revue de l'Université de Moncton*, 41, 211-246.
- Phinney, J. S. (1992). The multigroup ethnic identity measure: a new scale for use with diverse groups. *Journal of Adolescent Research*, 7, 156-176.
- Phinney, J. S., & Ong, A. D. (2007). Conceptualization and measurement of ethnic identity: current status and future directions. *Journal of Counseling Psychology*, 54, 271-281.
- Pilote, A. (2006). Les chemins de la construction identitaire : une typologie des profils d'élèves d'une école secondaire de

la minorité francophone. *Éducation et Francophonie*, 34, 39-53.

Statistique Canada (2017, 25 octobre). Edmundston census profile, 2016 census of population. Repéré à <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/prof/details/page.cfm?Lang=E&Geo1=POPC&Code1=0253&Geo2=PR&Code2=13&Data=Count&SearchText=Edmundston&SearchType=Begins&SearchPR=01&B1=All&GeoLevel=PR&GeoCode=0253&TABID=1>

Statistique Canada (2017, 25 octobre). Fredericton census profile, 2016 census of population. Repéré à <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/prof/details/page.cfm?Lang=E&Geo1=POPC&Code1=0305&Geo2=PR&Code2=13&Data=Count&SearchText=fredericton&SearchType=Begins&SearchPR=01&B1=All&TABID=1>

Statistique Canada (2017, 25 octobre). Moncton census profile, 2016 census of population. Repéré à <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/prof/details/page.cfm?Lang=E&Geo1=CMACA&Code1=305&Geo2=PR&Code2=13&Data=Count&SearchText=Moncton&SearchType=Begins&SearchPR=01&B1=All>

Statistique Canada (2017, 25 octobre). Shippagan census profile, 2016 census of population. Repéré à <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/prof/details/page.cfm?Lang=E&Geo1=POPC&Code1=0760&Geo2=PR&Code2=13&Data=Count&SearchText=Shippagan&SearchType=Begins&SearchPR=01&B1=All&TABID=1> ♦





# À la découverte de l'analyse de contribution (AC), une approche alternative en évaluation de programmes complexes

Par : Lamine Kamano, PhD  
Chercheur, CRDE

## Introduction

L'approche d'analyse de contribution (AC) occupe de plus en plus une place de choix en évaluation de programme. Elle a été récemment adaptée à la pratique d'évaluation en vue de répondre à certaines contraintes liées au processus d'évaluation d'impact des programmes ayant pour but de modifier ou d'améliorer une situation sociale donnée dans un contexte précis. L'évaluation d'impacts est une démarche qui vise à déterminer les effets potentiels d'une intervention (Nour et al., 2017). Or, dans un processus d'intervention, plusieurs autres facteurs liés au contexte rentrent en ligne de compte. Dès lors, comment déterminer la part du programme dans la production des effets du changement observés? Comment déterminer si ces impacts positifs ou négatifs ne sont pas le produit d'autres influences ou facteurs contextuels? Que faire lorsqu'on rencontre des difficultés dans le recrutement des participants au groupe contrôle?

Ce court texte vise à présenter l'approche d'analyse de contribution (AC) qui offre un cadre structuré visant à répondre aux différentes préoccupations des chercheurs/évaluateurs.

## Qu'est-ce qu'une analyse de contribution ?

L'analyse de contribution est une approche relativement nouvelle qui permet de contourner certaines exigences de l'analyse d'attribution en évaluation de programme. Pour mieux cerner la définition de l'AC, il importe de la distinguer de l'approche d'attribution. Selon le Centre Européen d'Expertise en Évaluation (Euréal), l'analyse d'attribution et de contribution représente deux grands types d'analyse de causalité généralement appliqués

en évaluation de programmes (Euréal, 2009). La différence entre ces deux types s'observe dans la procédure d'évaluation et les éléments à considérer à cet effet.

En effet, l'analyse d'attribution procède par la comparaison d'un scénario avec intervention (groupe expérimental) et un autre scénario sans intervention (groupe contrôle) (Euréal, 2009; Kotvojs et Shrimpton, 2007 ; Nour et al., 2016;). Le but ultime de cette perspective comparative est d'attribuer « une part des changements observés à l'intervention évaluée » (Euréal, 2009, p. 1). Dans le processus d'évaluation selon l'approche d'attribution, le principal défi auquel font généralement face chercheurs/évaluateurs est le recrutement et le maintien des participants au groupe contrôle. À l'absence de participants au groupe contrôle, il serait exagéré de conclure avec exactitude l'impact d'une intervention quelconque selon les exigences de l'approche d'attribution.

Dans le but de contourner cette exigence, l'analyse de contribution s'offre aux chercheurs comme une alternative crédible. À travers une recherche rigoureuse et systématique sur les chaînes d'effets attendus, l'AC permet de conclure l'existence et l'importance de la contribution de l'intervention évaluée aux changements observés (Delahais et Toulemonde, 2012 ; Euréal, 2009). L'AC aide à construire un argumentaire logique et plausible et d'établir des liens de causalité entre l'intervention et l'enchaînement prévu de résultats tout en offrant un cadre structuré nécessaire à l'exploration de l'ensemble du contexte dans lequel se réalisent les activités du programme (Nour et al., 2017). Elle

documente les facteurs menant à l'efficacité d'une intervention en tenant compte du contexte (Nour et al., 2017).

Dans un processus d'évaluation de programme, il convient de préciser qu'en plus de l'intervention, d'autres facteurs entrent en ligne de compte et que, par conséquent, il n'est pas toujours facile de déterminer la part du programme dans la production des effets du changement observé (Mayne, 1999).

C'est pourquoi, l'analyse de contribution est généralement appréhendée comme une approche théorique permettant d'évaluer les effets d'une intervention dont la portée est largement marquée par les éléments contextuels (caractéristiques de la population, le milieu de vie, etc.) (Mayne, 2012, 2011, 2008, 2001 ; Nour et al., 2017). Plus robuste que les approches traditionnelles (recoupement des sources, interprétations contradictoires), l'AC contribue à comprendre comment et pourquoi une intervention fonctionne et dans quels contextes (Mayne, 2011 ; Monnier, 2014). L'AC tient compte des multiples influences possibles tout en permettant d'identifier et de documenter les facteurs susceptibles de contribuer à l'efficacité de l'intervention (Biggs, Farrell, Lawrence, Johnson, 2014).

## Quelles sont les finalités de ces deux approches?

En partant de ces définitions, l'Euréal, 2009 distingue les finalités de l'AC de celles de l'analyse d'attribution traditionnellement utilisée en évaluation de programme.

---

*« L'analyse d'attribution fournit des conclusions d'ordre quantitatif et est soumise à des possibilités d'emploi limitées,*

---

<sup>2</sup> Voir Nour, K., Lafontaine, M., Brousselle, A., Smits, P., Buregeya, J-M., Loslier, J., et Denis, J-L. (2017), p. 56.

*liées notamment à la nécessaire mise en place de groupes de comparaison alors que l'AC aboutit à des conclusions d'ordre qualitatif et peut être utilisée en toute circonstance. » (p. 1).*

---

## Quels sont les fondements de l'AC?

L'AC est perçue par certains auteurs tels que Biggs, Farrell, Lawrence, et Johnson (2014), Kotvojs et Shrimpton (2007) ; Lemire, Bohni et Dybdal (2012) ; Mayne, (2012) comme étant une approche évaluative basée sur la théorie qui offre un cheminement itératif structuré. Elle repose selon Nour et al., (2017), sur quatre éléments fondamentaux :

- Postulat d'une théorie du changement, c'est-à-dire l'anticipation de l'enchaînement des résultats prévus découlant d'une intervention;
- Identification, sous forme d'hypothèses, d'éléments du contexte pouvant influencer positivement ou négativement les mécanismes qui sous-tendent l'enchaînement des résultats prévus;
- Identification de facteurs et d'explications alternatives (EA) pouvant avoir une influence sur les résultats prévus;
- Mise à l'épreuve de ces explications alternatives pour en déduire la force d'influence sur les résultats prévus et l'émergence de résultats inattendus<sup>2</sup>.

## Comment procéder?

Bien que la terminologie utilisée et le nombre d'étapes retenues dans le processus de mise en œuvre varient selon les auteurs (Delahais et Toulemonde, 2012 ; Lemire, Bohni et Dybdal, 2012 ; Mayne, 2011) il

convient de retenir que l'AC s'actualise, d'après la synthèse de Monnier (2014), en tenant compte de six étapes fondamentales:

- Circonscription de la question causale : il s'agit de déterminer le problème de causalité posée qui suppose que l'intervention en question doit aboutir à impact final précis;
- Développement de la théorie de changement, ses risques et ses explications alternatives : c'est-à-dire anticiper l'enchaînement des résultats prévus découlant de l'intervention;
- Collecte d'éléments de preuve : il s'agit d'identifier sous forme d'hypothèses les éléments du contexte pouvant influencer positivement ou négativement les mécanismes qui sous-tendent l'enchaînement des résultats; il s'agit notamment d'explicitier la chaîne d'hypothèses causales sur laquelle repose la logique d'intervention du programme évalué et envisager les explications liées à d'autres facteurs d'intervention;
- Rédaction d'un récit de contribution provisoire: c'est-à-dire d'explicitier l'interprétation des faits et développer une argumentation logique concluant sur l'existence et l'importance des différents effets recherchés;
- Recherche des preuves supplémentaires: cette étape consiste à identifier les indices manquants et à collecter l'information complémentaire;

- Révision et amélioration de l'histoire de la performance qui consiste à amender le récit de contribution pour répondre aux questions d'évaluation du programme.

### Conclusion

Ce texte visait à présenter de façon succincte les principales composantes de l'AC qui proposent un cadre structuré permettant d'opérationnaliser le processus d'évaluation de programme complexe. Bien qu'elle soit une approche relativement nouvelle, l'AC offre la flexibilité nécessaire pour adapter la collecte, l'analyse et l'interprétation des données à la réalité du terrain (Nour et al., 2017).

Malgré sa complexité et ses nombreuses étapes à considérer dans sa mise en œuvre, l'AC est une approche alternative susceptible de contourner certaines contraintes de l'analyse d'attribution, notamment la question du recrutement de participants au groupe contrôle.

En tenant compte de sa pertinence, Monnier (2014) recommande la promotion de l'analyse de contribution en lui donnant un statut institutionnel à travers l'élaboration des standards professionnels rigoureux et l'explicitation de sa mise en œuvre.

Pour ce faire, il serait pertinent d'élargir, dans un premier temps, l'exploration des contours de cette approche en effectuant une méta-analyse des différentes publications qui traitent de l'AC comme méthode d'évaluation des effets d'intervention d'un programme complexe (Nour et al., 2017).

## Références

- Biggs, J.S., Farrell, L., Lawrence, G., & Johnson, J.K. (2014). A practical example of contribution analysis to a public health intervention. *Evaluation*, 20(2), 214-229.
- Centre Européen d'Expertise en Évaluation. (2009). L'analyse de contribution. Fiche technique, Euréval©.
- Delahais T., & Toulemonde, J. (2012). Applying contribution analysis: Lessons from five years of practice. *Evaluation*, 18(3), 281-293.
- Dybdal, L., Bohni, S., & Lemire, S. (2010). Contribution analysis applied: reflections on scope and methodology. *Canad J Program Evaluation*, 25, 29-57.
- Kotvojs, F., & Shrimpton, B. (2007). Contribution analysis: a new approach to evaluation in international development. *Evaluation Journal of Australasia*, 7(1), 27 - 35.
- Lemire, S., Bohni, N., & Dybdal, L. (2012). Making contribution analysis work: A practical framework for handling influencing factors and alternative explanations. *Evaluation*, 18(3), 294-309.
- Mayne, J. (2012). Contribution analysis: Coming of age? *Evaluation*, 18(3), 270-280.
- Mayne, J. (2011). Contribution Analysis: Addressing Cause and Effect. In K. Forss, M. Marra & R. Schwartz (Eds.), *Evaluating the Complex. Attribution, Contribution and Beyond* (pp. 53 - 96). New-Jersey: Transaction Publishers.
- Mayne, J. (2001). Addressing Attribution through Contribution Analysis: Using Performance Measures Sensibly. *The Canadian Journal of Program Evaluation*, 16(1), 1-24.
- Mayne, J. (2008). Contribution Analysis: An Approach to Exploring Cause and Effect. *ILAC Brief*, (16), 1-4.
- Mayne, J. (1999). *Régler la question de l'attribution par l'analyse de la contribution: utiliser judicieusement les mesures du rendement*. Document de travail conjoint du Bureau du vérificateur général et du Secrétariat du Conseil du Trésor. Repéré à [http://www.oag-bvg.gc.ca/internet/docs/99dp1\\_f.pdf](http://www.oag-bvg.gc.ca/internet/docs/99dp1_f.pdf)
- Monnier, E. (2014). Concevoir une analyse de contribution pour évaluer les impacts prévus. Euréval, France.
- Nour, K., Dutilly-Simard, S., Brousselle, A., Smits, P., Buregeya, J-M., & Loslier, J. (2016). Evaluation of the effects of health impact assessment practice at the local level in Monteregie. *Health Res Policy Syst*, 14, 1-8.
- Nour, K., Lafontaine, M., Brousselle, A., Smits, P., Buregeya, J-M., Loslier, J., et Denis, J-L. (2017). L'analyse de contribution pour évaluer l'impact de la démarche ÉIS sur les processus décisionnels municipaux : un choix méthodologique intéressant ? *Global Health Promotion*, 24(2), 55-65. ♦



# CHERCHEUR.E.S EN HERBE

## L'impact de l'intégration des jeux technologiques dans les cours de mathématiques (parcours C) au secondaire sur le niveau de motivation des jeunes

Par : Caitlin Furlong, doctorante en éducation, Université de Moncton

### Problématique et question de recherche

À l'école secondaire, il semble y avoir un manque de motivation des élèves dans les cours de mathématiques (Wigfield, 1994, cité dans Chouinard, 2001), et ce manque de motivation peut avoir des répercussions négatives sur l'apprentissage et la performance des élèves. Certains auteurs affirment que l'intégration de jeux dans la classe est un bon moyen d'accroître l'intérêt des jeunes en mathématiques (Sauvé, Renaud et Gauvin, 2007). En plus des jeux, un autre facteur qui motive les élèves est l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC). Ces dernières permettent un meilleur niveau d'engagement de la part des élèves et une meilleure compréhension du matériel à l'étude (Muir-Herzig, 2004). Cette recherche vise à répondre à la question suivante : « Comment l'intégration des jeux technologiques dans le cours des mathématiques au secondaire affecterait-elle le niveau de motivation des jeunes envers les mathématiques? ».

### Méthodologie

Pour ce projet de recherche, une posture hybride de deux devis méthodologiques complémentaires, l'étude de cas et la recherche-intervention, fut choisie afin d'étudier le phénomène de la motivation chez les élèves par les jeux en mathématiques. Quatre jeux technologiques (mathématiques) ont été proposés à un professeur de mathématiques de 11e année. Pendant une période de cinq mois, ces jeux ont été intégrés dans les cours réguliers et les élèves ont été observés à l'aide d'une grille d'évaluation, pour vérifier si les

indicateurs de motivation étaient présents lorsqu'ils jouaient les jeux. Les jeux intégrés furent un jeu de *Bataille navale mathématique* avec le logiciel *Desmos*, un jeu intitulé *Danseur et chorégraphe* où les élèves devaient reproduire des graphiques avec l'aide de détecteurs de mouvements, un jeu intitulé *Qui veut être un mathématicien?*, avec le logiciel *Poll Everywhere* qui était une variation du jeu *Qui veut être un millionnaire?*, et finalement un jeu de *Jeopardy mathématique*. Pour mieux comprendre l'impact des jeux sur le niveau de motivation des élèves, cinq d'entre eux ont participé à des entrevues semi-dirigées d'environ vingt minutes à la fin de la période de cinq mois.

### Résultats et réponse à la question de recherche

Nous observons que généralement, l'intégration des jeux technologiques dans les cours de mathématiques au secondaire affecte positivement le niveau de motivation des jeunes envers les mathématiques. Nous sommes en mesure de faire une telle affirmation, entre autres parce qu'à la suite de l'intégration des différents jeux, les jeunes avaient hâte de venir au cours quand ils savaient qu'ils allaient jouer un jeu. Cela s'explique en partie par le fait qu'avec les jeux, ils pouvaient réviser des concepts mathématiques dans une atmosphère détendue, ils voyaient l'utilité des mathématiques et ils avaient du plaisir à jouer. Lors des entrevues, les élèves ont mentionné que les jeux technologiques facilitent la compréhension des mathématiques, car ils leur permettent de voir le contenu à l'étude de façon plus concrète. Ainsi, grâce

aux jeux, ils comprennent mieux la matière. Le fait que les jeunes comprennent mieux ça les motive à vouloir continuer à apprendre. Cela s'est reflété chez certains jeunes qui, dans le cadre de différents jeux, ont exploré des concepts qui n'avaient pas encore été vus dans le cours des mathématiques. Il importe toutefois de noter que l'augmentation du niveau de motivation et de compréhension n'a pas nécessairement eu un effet sur le rendement scolaire. Cela peut être expliqué par plusieurs facteurs, comme le fait que plusieurs élèves qui sont dans le parcours C démontrent de fortes habiletés en mathématiques et donc présentent déjà un rendement élevé dans le cours. Enfin, il est important de mentionner que puisque la performance ne fait pas partie de la liste d'indicateurs de la motivation que nous avons décidée d'étudier, nous ne sommes pas en mesure d'expliquer si les jeux ont un impact ou non sur la performance. Nous savons seulement que l'enseignant et les élèves ne pensent pas qu'ils ont un impact. Ainsi, il semble y avoir un lien entre la compréhension et la motivation : plus les

jeunes comprennent la matière à l'étude, plus ils sont motivés à vouloir apprendre. Malgré cela, une augmentation du niveau de motivation n'est aucunement garante d'une amélioration du rendement (performance).

Les résultats de cette recherche nous permettent d'observer que les jeux ont un impact sur la motivation des jeunes. Cette affirmation est basée sur le fait que les élèves sont engagés, ils demeurent à la tâche plus longtemps, ils ont du plaisir, ils ont hâte de venir au cours, ils persévèrent dans des moments difficiles, ils sont intéressés et ils veulent aller plus loin que de se limiter au cadre du cours. De plus, les jeux semblent aider les jeunes à mieux comprendre comment certains éléments sont associés à la matière (comme comprendre les manières d'appliquer certaines formules et les manières dont elles peuvent être représentées dans un différent contexte), ce qui les motive à vouloir continuer d'apprendre.

### Références

Chouinard, R. (2001). Les changements annuels de la motivation envers les mathématiques au secondaire selon l'âge et le sexe des élèves. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 33(1), 25-37. doi:10.1037/h0087125

Muir-Herzig, R. G. (2004). Technology and its impact in the classroom. *Computers & Education*, 42(2), 111-131.

Sauvé, L., Renaud, L., et Gauvin, M. (2007). Une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 89-107. Repéré à <http://www.erudit.org/revue/rse/2007/v33/n1/016190ar.pdf> ♦



# La construction de l'identité numérique chez les jeunes femmes universitaires : Quels sens accordent-elles à leur façon d'agir de par leurs interactions sur les réseaux sociaux

Par : Alexandra Côté, M.T.S.  
Adjointe de recherche, CRDE

## Problématique

Aujourd'hui plus que jamais, l'avènement des sites de réseautages sociaux tels que Facebook, Instagram et Twitter, pour ne nommer que ceux-ci, ont ouvert la voie à de nouvelles façons de conceptualiser l'image que l'on se fait de soi-même en induisant de nouvelles façons de se représenter et d'interagir avec les autres (Marrder, 2013 ; Vallet, 2012 ; Verduyn, Ybarra, Résibois, Jonides et Kross, 2017).

Effectivement, on estime que 2,91 milliards de personnes sont actives sur les réseaux sociaux, soit 39% de la population mondiale (Coëffé, 2017). Au Canada, 64% de la population dispose d'un profil sur un réseau social. Selon Marrder (2013), les réseaux sociaux sont considérés, entre autres, comme un lieu d'exploration de l'identité, d'observation des pairs et d'échange avec eux. Bien qu'il en existe une panoplie, le site de réseautage social qui semble le plus prisé est Facebook, avec deux milliards d'utilisateurs actifs dans le monde en 2017 (Coëffe, 2017). Au Canada, 87% des utilisatrices et utilisateurs de Facebook sont âgés de 18 à 29 ans et 77% des personnes qui fréquentent Facebook sont de jeunes femmes (TUAC Canada, 2016).

Cet article est destiné à présenter quelques résultats obtenus dans le cadre d'une recherche qui avait pour but de comprendre la façon dont les jeunes femmes inscrites à des études postsecondaires à l'Université de Moncton construisent leur identité numérique (rapport à soi et rapport aux autres) à partir de leurs interactions sur les réseaux sociaux. Par ailleurs, cette recherche comportait trois objectifs : 1) explorer la place que **les réseaux sociaux** occupent dans la vie de ces jeunes femmes; 2) comprendre comment ces jeunes femmes construisent **leur rapport à soi** et 3) comprendre

comment **leur rapport aux autres** se construit de par leurs interactions sur les réseaux sociaux.

## Cadre théorique

### *De l'identité individuelle et collective à l'identité numérique*

Livingstone, Mascheroni et Murru (2011) considèrent que les réseaux sociaux peuvent potentiellement modifier la construction identitaire des individus et les relations sociales de la vie quotidienne. Étudier l'identité par l'entremise des sites de réseautage sociaux permet de mieux saisir comment ces plateformes peuvent modifier le regard porté sur soi, sur les autres et à plus forte raison sur le monde en général (Coutant, 2011; Georges, 2009). En ce sens, la portée de l'utilisation des réseaux sociaux sur la représentation de soi, sur la construction identitaire et sur la perception des autres est un phénomène social qui mérite une attention particulière.

Dorais (2004) soutient que l'identité serait, d'abord appréhendée comme un phénomène individuel. Selon l'auteur, l'identité peut être définie comme étant « la façon dont l'être humain construit son rapport personnel avec l'environnement » (p. 2). Autrement dit, l'identité n'est pas une qualité intrinsèque qui existerait en soi et en l'absence d'interaction avec autrui. Le processus de construction identitaire se poursuit tout au long de la vie, malgré certains traits de l'identité personnelle qui se greffent de façon plus permanente que d'autres. Dorais (2004) estime par ailleurs que l'identité découle de la relation que nous construisons avec notre environnement, soit tous les éléments qui font partie de l'entourage de la personne (les gens avec lesquels nous interagissons, la langue, la culture, etc.) ce que l'on appelle l'identité sociale ou collective (Worchel, Morales, Páez et Deschamps, 1998). Dans l'univers des réseaux sociaux, il importe

plutôt de parler d'identité numérique qui, selon Georges (2009), réfère à l'ensemble des contenus publiés sur Internet et plus précisément sur les réseaux sociaux qui permettent de définir un individu. Généralement, on distingue deux types de contenus : ceux maîtrisés par la personne elle-même (publiés par elle) et ceux non maîtrisés par la personne (publiés par un tiers).

### **Les travaux de Goffman pour comprendre l'identité numérique**

Les travaux du sociologue Erving Goffman, qui s'attardent à la composante de la présentation de soi dans la construction identitaire, constituent un excellent modèle d'analyse afin d'appréhender la construction de l'image de soi et les interactions que nous entretenons avec autrui. En fait, Goffman envisage les relations individuelles et sociales sous forme de métaphore théâtrale, c'est-à-dire avec des acteurs pouvant façonner et contredire l'image qu'ils donnent à son auditoire. Les théories de Goffman ont permis, entre autres, d'introduire une nouvelle conceptualisation de la construction identitaire dans l'étude de l'interaction humaine (Goffman, 1973). Bullingham et Vasconcelos (2013) soulignent la pertinence des travaux de Goffman (1973) à la compréhension actuelle de l'identité numérique et des interactions en ligne.

Les réseaux sociaux numériques ont cette particularité de pouvoir façonner notre image de soi, permettant ainsi aux individus de passer plus de temps à peaufiner et à contrôler leurs identités numériques comparativement aux échanges directs (Marrder, 2013). En fait, les utilisateurs des réseaux sociaux construisent, de manière très stratégique et réfléchie, l'image de soi qu'ils cherchent à faire reconnaître par les autres. (Cardon, 2011 ; Goffman, 1973). Pour Goffman (1973), ce phénomène se nomme l'*idéalisaton*, à savoir « la tendance des acteurs à donner à leur public une impression idéalisée par tous les moyens » (p. 40). Il existe alors une sorte de double jeu où il y a une volonté de se faire passer pour quelqu'un d'autre en public. On utilise des moyens détournés pour cacher notre jeu, on montre un certain visage en société, mais on fonctionne différemment dans notre vie privée. On dissimule certains aspects de notre personnalité ou certaines activités de notre

quotidien, car celles-ci peuvent être incompatibles avec l'image que nous désirons projeter (Goffman, 1973). Cette tendance est également observable au niveau des interactions en ligne où Marrder (2013) et Verduyn et al. (2017) affirment que les utilisateurs de ces plateformes peuvent être tiraillés entre l'envie de se décrire de la façon la plus authentique possible ou au contraire de se décrire comme étant une personne désirable et socialement acceptée puisque par l'entremise de ces réseaux, il est plus facile de se présenter sous son meilleur jour. Gallant (2013) ajoute que l'Internet permet de contourner ou mettre de l'avant certaines parties de nos traits identitaires étant donné que la personne peut plus ou moins délibérément, cacher, mentir ou valoriser certains aspects de sa personne permettant ainsi d'explorer certaines identités ou en faire valoir d'autres.

Comme le fait remarquer Goffman (1974), l'identité dans sa globalité transcende notre expression individuelle. D'une part, cette expression doit constamment être validée et reconnue par les autres. D'autre part, notre identité se fabrique également de commentaires, d'informations et d'opinions exprimées par des tiers à notre égard (Coutant, 2011). Ces composantes constituent à la fois notre réputation, mais également une rétroaction intégrée par l'individu dans sa représentation de lui-même. Ce phénomène est d'autant plus pertinent à l'ère des réseaux sociaux ; les commentaires laissés sous nos publications, les photos de nous qui sont publiées par nos amis, l'indication de notre présence à un endroit précis en compagnie de nos camarades, etc. témoignent de cette construction interactive de l'identité numérique (Coutant, 2011).

Ainsi, avec l'arrivée des réseaux sociaux, il importe en ce sens de s'attarder à la manière dont ils articulent et recomposent les formes de sociabilité des jeunes femmes ainsi que leurs nouvelles pratiques de représentation et d'exposition de soi.

### **Méthodologie**

Afin d'atteindre les trois objectifs formulés ci-dessus, une étude exploratoire et descriptive s'inscrivant dans une démarche qualitative a été effectuée dans le cadre de cette recherche. L'échantillon était composé de six participantes d'origine acadienne et francophone, âgées de 20 à 25 ans et inscrites à un programme



d'études postsecondaire à l'Université de Moncton. Les participantes devaient consulter régulièrement au moins un type de réseaux sociaux tels que Facebook, Instagram, Twitter, etc.

Un *focus group* et six entretiens semi-dirigés ont été menés en vue d'appréhender le phénomène à l'étude et le matériel recueilli a ensuite été soumis à une analyse thématique.

### Résultats/Discussion

L'aspect utilitaire des réseaux sociaux

Les résultats illustrent le rôle déterminant des réseaux sociaux dans le quotidien des participantes. En effet, selon les jeunes femmes interrogées, l'engouement pour ces outils émane particulièrement de l'aspect utilitaire qu'elles peuvent en tirer, notamment communiquer rapidement et maintenir des contacts avec leur entourage et leurs collègues de travail, rejoignant ainsi les résultats de Marrder (2013).

### *Le contrôle de l'image de soi et le phénomène de l'idéalisation de Goffman*

Conformément aux conclusions de l'étude de Goulet (2014) et d'Uski et Lampinen (2014), la plupart des participantes désirent transmettre une image davantage professionnelle et positive d'elles-mêmes sur les réseaux sociaux, laissant ainsi de côté ce qui leur apparaît négatif. Il va de soi que cette tendance ne saurait être étrangère à la conscience des participantes des valeurs et des normes socialement valorisées et à la recherche de l'approbation d'autrui. Le parallèle entre les conclusions de la présente étude et le phénomène de l'idéalisation tel que décrit par Goffman (1973) est, ici, très intéressant, notamment en ce qui a trait aux représentations idéalisées de soi. Plus précisément, selon certaines participantes, elles auront tendance à amplifier les aspects de leur quotidien qui sont davantage socialement valorisés et délaissés ou bien masquer certains éléments un peu moins reluisants puisqu'elles sont conscientes d'être observées et jugées par l'entremise de ces plateformes, comme en témoignent leurs discours: « *Sur les réseaux sociaux, je veux projeter une image professionnelle – Sandrine. « Je ne mets pas de photo où je consomme de la bière, car j'essaie de contrôler ça un petit peu à cause de la perception des employeurs, notamment » -*

Céleste. On assiste ici à l'idéalisation de leur image, car selon la croyance des participantes, si elles veulent se forger une crédibilité professionnelle, elles doivent nécessairement contrôler cette dernière étant donné le recours croissant d'employeurs, entre autres, aux réseaux sociaux afin d'obtenir un premier aperçu d'une candidate prospective. De ce fait, certains éléments de la notion d'idéalisation de Goffman s'avèrent très pertinents, mais sous le prisme de la société numérique.

### *Les réseaux sociaux : le prolongement des rapports en présentiel*

Nombreux sont ceux à avoir tiré la sonnette d'alarme quant aux conséquences néfastes de l'utilisation de ces outils, les médias populaires alimentent d'ailleurs ce discours défaitiste en mentionnant que les réseaux sociaux ne seraient que le reflet d'une société plus solitaire, coupé de la réalité et, de ce fait, plus malheureuse.

Or, les conclusions de Coutant (2011), Ladwein (2014), Marrder (2013) et Vallet (2012) indiquent que la plupart des individus utilisent les réseaux sociaux principalement pour demeurer en contact avec leur entourage. Effectivement, il semble que rien ne remplacerait les relations directes comme l'indiquent les conclusions de Gallant (2013) et de Livingstone (2008). Les deux chercheuses affirment que les individus n'utilisent les réseaux sociaux que pour une partie de leurs interactions sociales, privilégiant ainsi les échanges directs avec leurs amis. C'est d'ailleurs ce qui ressort de la présente étude où l'ensemble des participantes avoue ne pas avoir recours aux réseaux sociaux dans le but d'élargir leur cercle d'amis. En fait, elles privilégient sans équivoque les contacts dans le monde non virtuel pour la création de nouvelles relations amicales, mais soulignent néanmoins la pertinence de ces plateformes pour entretenir un contact avec leur réseau social déjà établi. À la lumière de ces résultats, on peut comprendre que la construction de leur identité sociale s'effectue d'abord en présentiel et les réseaux sociaux complètent ce rapport aux autres, et ce, bien que ces outils numériques occupent une place grandissante dans leur quotidien. De ce fait, ces résultats ont permis de nuancer notre jugement puisqu'ils vont partiellement à l'encontre du discours populaire, tel qu'évoqué précédemment.

## Conclusion

N'ayant pas la prétention d'avoir cerné sous toutes ses facettes la problématique à l'étude, cette recherche a réussi à produire des résultats intéressants afin de comprendre en partie le sens que les jeunes femmes accordent à leur façon d'agir sur les réseaux sociaux. Par ailleurs, il va de soi que nous nous gardons bien d'affirmer que la pensée de Goffman puisse rendre compte de la complexité de l'impact des réseaux sociaux, mais certains aspects de ses travaux furent très utiles afin de comprendre la construction identitaire et la représentation de soi dans le monde virtuel.

## Références

- Bullingham, L., et Vasconcelos, A. (2013). The presentation of self in the online world: Goffman and the study of online identities. *Journal of Information Science*, 39(1), 101-112.
- Cardon, D. (2011). Réseaux sociaux de l'Internet. Dans École des hautes études en sciences sociales-Centre Edgar Morin (dir.), *Culture du numérique* (p. 131-140). Paris : Seuil.
- Coëffé, T. (2017, 11 juillet). Chiffres réseaux sociaux – 2017 [Billet de blogue]. Repéré à : <https://www.blogdumoderateur.com/chiffres-reseaux-sociaux/>
- Coutant, A. (2011). Réseaux socionumériques et identité numérique : nouveaux supports et anciennes problématiques. *Les enjeux de l'information et de la communication*, 1, 1-10.
- Dorais, L.-J. (2004). La construction de l'identité. Dans D. Deshaies et D. Vincent (dir.), *Discours et constructions identitaires* (p. 1-11). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Gallant, N. (2013). Regard sur...le rôle du regard d'autrui dans la construction identitaire des jeunes. Dans N. Gallant et A. Pilote (dir.), *Regard sur la construction identitaire des jeunes* (p. 211-226). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Georges, F. (2009). Représentation de soi et identité numérique. Une approche sémiotique et quantitative de l'emprise culturelle du web 2.0. *Réseaux*, 154, 165-193.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Les Éditions de minuit.
- Goffman, E. (1973a). *La mise en scène de la vie quotidienne. Tome 1 : la présentation de soi*. Paris : Les Éditions de minuit.
- Goulet, M. (2011). *Protection de la vie privée chez les jeunes adultes dans le contexte de leur utilisation de Facebook : Ce qui dessine leurs choix* (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal, Montréal.
- Ladwein, R. (2014). Influence sociale et attitude à l'égard de la publicité sur Facebook. *Revue française de gestion*, 7(244), 33-51.
- Livingstone, S., Mascheroni, G., et Murru, M.-F. (2011). Utilisation des réseaux socionumériques par les jeunes européens : Nouveaux résultats sur la vie privée, l'identité et les connexions sociales. *Hermès*, 59, 89-97.
- Livingstones, S. (2008). Taking risky opportunities in youthful content creation: teenager's use of social networking sites for intimacy, privacy and self-expression. *New Media & Society*, 10(3), 393-411.
- Marrder, N. (2013). *Facebook et la réalité des amis virtuels* (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal, Montréal.
- TUAC Canada. (2016). En chiffre : Les médias sociaux au Canada. Repéré à [http://www.tuac.ca/index.php?option=com\\_content&view=article&id=31389:en-chiffres-les-medias-sociaux-au-canada&catid=9820&Itemid=6&lang=fr](http://www.tuac.ca/index.php?option=com_content&view=article&id=31389:en-chiffres-les-medias-sociaux-au-canada&catid=9820&Itemid=6&lang=fr)
- Uski, S., et Lampinen, A. (2014). Social norms and self-presentation on social network sites: Profile work in action. *New Media & Society*, 18(3), 447-464.
- Vallet, C. (2012). Le dévoilement de la vie privée sur les sites de réseau social. Des changements significatifs. *Droit et société*, 1(80), 163-188.

Verduyn, P., Ybarra, O., Résibois, M., Jonides, J., et Kross, E. (2017). Les médias sociaux et le bonheur : Le cas de Facebook. *Revue québécoise de psychologie*, 38(2), 167-182.

Worchel, S., Morales, F., Páez, D., et Deschamps, J-C. (1998). *Social Identity: International Perspectives*. Thousand Oaks, California: Sage Publications. ♦



## **Étudier les effets de counseling de carrière auprès de vétérans en transition vers la vie civile**

Par : Jenny Beaulieu, étudiante à la maîtrise en orientation, Université de Moncton

De nos jours, environ 5 000 militaires quittent les Forces armées canadiennes (FAC) chaque année (Rodney, 2016). Ainsi, les militaires doivent s'apprêter à vivre une transition qui peut influencer toutes les sphères de leur vie : le retour vers la vie civile. Malheureusement, cette transition ne s'avère pas toujours fructueuse.

La culture militaire est unique puisqu'elle possède ses propres valeurs, ses propres croyances, son propre fonctionnement, etc. (Black et Papile, 2010 ; Rausch, 2014). De ce fait, la vie en société n'est pas la même que la vie au sein d'un groupe militaire. Même que, plusieurs vétérans ont exprimé à quel point la vie militaire et la vie civile diffèrent, ce qui est l'un des plus gros enjeux menant à une transition difficile (Ray et Forchuck, 2011). Les difficultés que peuvent rencontrer les militaires face à l'adaptation à la vie civile sont l'anxiété, la perte d'identité, l'itinérance, les problèmes de santé mentale, les problèmes de dépendance et même, dans le pire des cas, le suicide (McCann et Heber, 2016 ; Carrola et Corbin-Burdick, 2015 ; Rausch, 2014).

Selon la recherche effectuée par Black et Papile (2010), 37,6 % des vétérans admettent ne pas avoir fait une transition satisfaisante en vie civile. Notamment, ceux ayant passé un grand nombre d'années dans les FAC « ont très peu ou aucune expérience du marché de l'emploi civil » (Rodney, 2016). Étant donné que l'âge moyen des militaires pour une libération médicale est de 36 ans, un profil d'âge ne reflétant pas celui d'un retraité au Canada, la recherche d'emplois et l'élaboration d'un projet professionnel s'avèrent essentielles pour plusieurs (Marshall, Matteo et

Pedlar, 2005). De plus, il existe un grand nombre de publications en médecine, en psychologie et en travail social au sujet des résultats de la transition difficile des membres des FAC. À titre d'exemple, celles d'Applewhite (1997), Ghose, Gordon, Metraux et Justice (2011), ainsi que Ray et Forchuck (2011). Par contre, rares sont les recherches scientifiques qui visent à explorer et comprendre les processus de counseling de carrière visant à prévenir les conséquences négatives d'un retour infructueux à la vie civile.

Le présent projet de thèse de maîtrise vise ainsi à mieux comprendre l'efficacité des interventions auprès d'une population militaire. Plus précisément, l'hypothèse à vérifier se présente comme suit : la présente recherche éclairerait non seulement les effets du processus de counseling de carrière, mais elle établirait aussi qu'une approche d'orientation professionnelle avec les vétérans s'avèrerait une méthode de prévention de problèmes associés à une transition infructueuse vers la vie civile.

Pour ce faire, nous allons recruter des participants volontaires, issus de bases militaires québécoises et néo-brunswickoises, qui vivent, à l'heure actuelle, une transition vers la vie civile. L'évaluation des effets du counseling de carrière se fera par l'entremise de quatre questionnaires (versions brèves) à remplir par les clients à la fin de chaque entretien avec le conseiller. Il s'agit des Compétences à s'orienter (Akkermans, Brenninkmeijer, Huibers et Blonk, 2013), l'Alliance de travail (Horvath et Greenberg, 1989 ; Perdrix, de Roten, Kolly et Rossier, 2010), la Satisfaction professionnelle (Fouquereau et Rioux, 2002) et la

Satisfaction de vie (Blais, Vallerand, Pelletier et Brière, 1989). Le devis de recherche employé est un plan d'étude mixte simultané convergent et longitudinal (Creswell, 2014). En d'autres mots, les données quantitatives ainsi que les données qualitatives seront recueillies simultanément sur une période d'environ six mois, et elles sont d'importance égale pour le chercheur. Plus précisément, la communication des résultats se fera par l'entremise de représentations graphiques et les commentaires des clients figureront dans celles-ci pour illustrer chaque changement survenu lors des entretiens avec le conseiller en orientation. Grâce à cette méthode (Jacquin et Juhel, 2017), nous serons en mesure de représenter de façon visuelle les scores provenant des instruments et de mieux les comprendre à l'aide des données d'entretiens. De plus, les commentaires des clients ou Petits récits (Lavaud, 2017) seront utilisés pour établir un guide d'entretien. Ces entrevues permettront de recueillir des explications plus approfondies au sujet des changements vécus au cours

de la transition de vie des clients. Les données quantitatives seront soumises à des analyses statistiques descriptives et inférentielles (Bourque et El Adlouni, 2016), tandis que, les données qualitatives seront soumises à des analyses thématiques (Paillé et Mucchielli, 2008).

En guise de conclusion, la pertinence de la recherche proposée découle de son potentiel de démontrer le degré d'efficacité du counseling de carrière auprès des militaires qui effectuent la transition vers la vie civile. Pour certains membres des FAC, la transition à la vie civile n'est pas une réintégration, mais plutôt une introduction (McCann et Heber, 2016), d'où vient l'importance de trouver des méthodes de prévention de problèmes associés à un retour difficile, telle que l'approche d'orientation professionnelle. De plus, la recherche a le potentiel de devenir un outil qui permet aux conseillers de carrière de suivre l'évolution de leurs clients dans l'objectif de mieux accompagner ceux-ci.

### Références

- Akkermans, J., Brenninkmeijer, V., Huibers, M., et Blonk, R. (2013). Competencies for the contemporary career: Development and preliminary validation of the Career Competencies Questionnaire. *Journal of Career Development, 40*(3), 245–267.
- Applewhite, S. L. (1997). Homeless veterans: Perspectives on social services use. *Social Work, 42*(1), 19–30.
- Black, T. G., & Papile, C. (2010). Making it on civvy street: An online survey of Canadian veterans in Transition. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy, 44*(4), 383–401.
- Blais, M. R., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Brière, N. M. (1989). L'échelle de satisfaction de vie : Validation canadienne-française du "Satisfaction With Life Scale". *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement, 21*(2), 210–223. doi: 10.1037/h0079854.
- Bourque, J., & El Adlouni, S. E. (2016). *Manuel d'introduction à la statistique appliquée aux sciences sociales*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Carrola, P., & Corbin-Burdick, M. (2015). Counseling military veterans: Advocating for culturally competent and holistic interventions. *Journal of Mental Health Counseling, 37*(1), 1–14.
- Creswell, J. W. (2014). *A Concise Introduction to Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Fouquereau, E., & Rioux, L. (2002). Élaboration de l'Échelle de satisfaction de vie professionnelle (ÉSVP) en langue française : Une démarche exploratoire. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement, 34*(3), 210–215.
- Ghose, T., Gordon, A. J., Metraux, S., & Justice, A. C. (2011). Mental Illness and Homelessness Among Veterans. *Psychiatric Services, 62*(12), 1514–1515. doi: <https://doi.org/10.1176/appi.ps.002942011>
- Horvath, A. O., & Greenberg, L. S. (1989). Development and validation of the Working Alliance Inventory. *Journal of Counseling Psychology, 36*(2), 223–233. doi: 10.1037/0022-0167.36.2.223.

- Jacquín, P., & Juhel, J. (2017). An Individual Mixed-Evaluation Method for Career Intervention. *The Career Development Quarterly*, 65, 16-28.
- Lavaud, M. A. (2017). Comment faire place à une multiplicité de petits récits dans la recherche sur les jeunes en situation de vulnérabilité? *Sociétés et jeunesses en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche*, (18). n.d.
- Marshall, V. W., Matteo, R., & Pedlar, D. (2005). Work-related Experience and Financial Security of Veterans Affairs Canada Clients: Contrasting Medical and Nonmedical Discharge. *Paper prepared under contract for Research Directorate of Veterans Affairs Canada*.
- McCann, M., & Heber, A. (2016). Military to Civilian Career Transitions. *The Canadian Journal of Career Development*, 16(2), 26-29.
- Paillé, P., & Muchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines* (2e éd.). Paris : Armand Colin.
- Perdrix, S., de Roten, Y., Kolly, Y., & Rossier, J. (2010). The psychometric properties of the WAI in a career-counseling setting: Comparison with a personal counseling sample. *Journal of Career Assessment*, 18(4), 409-419. doi: 10.1177/1069072710374583.
- Rausch, M. (2014). Contextual Career Counseling for Transitioning Military Veterans. *Journal of Employment Counseling*, 51(2), 89-96.
- Ray, S. L., & Forchuk, C. (2011). The Experience of homelessness among Canadian Forces and allied forces Veterans. Rapport de recherche soumis à HRSDC Canada. Repéré à <http://homelesshub.ca/sites/default/files/Homeless%20Vets%20Article.pdf>
- Rodney, Y. (2016). *D'une carrière militaire à un emploi civil : guide de l'intervenant en développement de carrière*. Toronto : CERIC. ♦



## « Ça, c'est de la vraie intimidation » ! Le phénomène de l'intimidation illustré par la perception des élèves en contexte scolaire francophone inclusif au Nouveau-Brunswick

Par : Nicole Forest, étudiante à la maîtrise en éducation en enseignement ressource  
Angela AuCoin, PhD, professeure agrégée, Université de Moncton

### Problématique

Depuis 1986, tous les élèves du Nouveau-Brunswick sont inclus dans la mesure du possible dans la salle de classe ordinaire (MacKay, 2006). Depuis plus de trente ans, la province s'est dotée de différentes politiques qui défendent entre autres le respect des droits de l'apprenant et de la diversité. Malgré tout, le portrait de certains sondages menés auprès des élèves révèle qu'il y a encore du travail à faire dans les écoles. Le taux de jeunes qui rapportent avoir été intimidés en contexte scolaire en 2016 se situe à 52% (Défenseur des enfants et de la jeunesse du Nouveau-Brunswick). Ce taux semble élevé lorsque nous le comparons au taux national établi à 22 % chez les élèves de la 6<sup>e</sup> à la 10<sup>e</sup> année (Agence de la santé publique du Canada, 2015). De plus, le Conseil de la santé du Nouveau-Brunswick (2017) révèle que jusqu'à 62 % des élèves de la 6<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année affirment avoir été intimidés dans leur communauté rurale. Afin de donner un sens à ces chiffres, il est important de se questionner : qu'entend-on par le terme *intimidation* ? Selon certaines recherches visant à déterminer le sens de ce concept, les définitions proposées par de nombreux chercheurs divergent de celle des élèves (Cuadrado-Gordillo, 2012; Harger, 2016; Thornberg et Knutsen, 2011). Par exemple, les élèves ne considèrent pas la répétition comme une caractéristique de l'intimidation, alors que les chercheurs l'incluent dans leur définition. Ces chercheurs précisent qu'il est nécessaire d'examiner comment les élèves interprètent, définissent et expliquent les situations d'intimidation, puisque leur expérience en tant qu'intimidateur,

victime ou témoin nous permet de dresser un portrait plus authentique du concept de l'intimidation.

### Objectif et questions de recherche

Le but de cette recherche est d'arriver à une meilleure compréhension du phénomène de l'intimidation tel qu'il est perçu et vécu par des élèves de la 12<sup>e</sup> année d'une école secondaire francophone située dans une région rurale du Nouveau-Brunswick. Les questions de recherche sont formulées comme suit :

- 1) *Comment les élèves de la 12<sup>e</sup> année d'une école secondaire en milieu rural perçoivent-ils l'intimidation telle qu'ils la vivent en contexte scolaire inclusif ?*
- 2) *Comment ces élèves décrivent-ils l'intimidation selon l'expérience vécue en tant que victime, témoin ou agresseur ?*

### Méthodologie

Dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes inspirées de la phénoménologie interprétative du courant de Heidegger visant à comprendre le sens donné à un phénomène qui est construit à partir du point de vue des individus, c'est-à-dire leurs jugements, leurs perceptions et leurs émotions par rapport à leur expérience vécue (Creswell, 2013). Le processus de collecte de données s'est déroulé en deux étapes distinctes qui nous ont permis de donner la parole aux élèves. À l'étape A, nous avons mené un focus group, alors qu'à l'étape B, nous avons effectué

des entrevues individuelles qui comportaient une activité de production artistique ou écrite. Les 12 élèves participant à l'étude avaient donc le choix de participer à l'étape A seulement, à l'étape B seulement ou aux étapes A et B.

### Résultats préliminaires

Il ressort des analyses effectuées trois constats préliminaires : 1) des perceptions divergentes entre les élèves; 2) l'intimidation, un concept vague et 3) réaction face aux gestes et résilience.

#### 1) Perceptions divergentes entre les élèves

Tel que mentionné précédemment, les chercheurs qui ont étudié la perception quant au phénomène de l'intimidation ont observé des différences entre la perception des jeunes et celle des adultes, de même qu'entre enfants et adolescents. Nos données démontrent qu'il existe aussi une divergence entre des élèves du même âge dans le même milieu scolaire. Certains élèves déterminent qu'une personne est intimidée selon les sentiments qu'elle peut ressentir, alors que d'autres qualifient plutôt l'intimidation par des types de gestes qui sont posés, tels des comportements agressifs ou des paroles blessantes. Certains élèves semblent croire que les gestes doivent être répétés pour que ce soit de l'intimidation, alors que d'autres avouent qu'un geste pourrait être de l'intimidation même s'il est effectué qu'une seule fois.

#### 2) Intimidation, un concept vague

Une divergence de la perception entre les élèves mène, dans ce cas, à une définition de l'intimidation trop large qui inclut un nombre extensif de critères qualifiant une situation comme étant de l'intimidation. Une participante nous explique que le terme « intimidation » n'est pas assez précis, nous empêchant ainsi d'obtenir une compréhension exacte de ce que la victime vit : « si une personne se fait intimider, on ne sait pas ce qui est en train d'arriver, à moins qu'elle s'assoie et s'explique ». Une autre participante nous

partage qu'un de ses amis a vécu « de la vraie intimidation » lorsqu'il a été menacé avec des couteaux dans son milieu scolaire. Quels sont les critères qui font qu'une intimidation devient « vraie »? Est-ce qu'elle peut être vraie pour l'un et non « vraie » pour l'autre?

#### 3) Réaction face aux gestes et la résilience

Il émerge parmi les propos des élèves que le geste mené par l'agresseur provoque une réaction chez la victime. Nous remarquons que certaines réactions, telle la défense, semblent protéger l'élève contre l'effet négatif du geste mené par l'agresseur. D'autres réactions décrites semblent être plutôt passives, telles l'impuissance et la peur. La victime laisse paraître une vulnérabilité qui pourrait nourrir le pouvoir de l'agresseur. Dans le cas où la victime se protège et résiste aux effets négatifs des gestes, est-ce que cela pourrait démontrer une forte capacité de résilience? La solution pour contrer l'intimidation réside-t-elle dans cette capacité? Comment pouvons-nous la développer chez les élèves?

### Conclusion

Le portrait préliminaire de la perception des élèves se dresse selon leurs expériences vécues liées au phénomène de l'intimidation. D'abord, nous remarquons qu'il est avantageux de donner la parole aux élèves. En constatant que leurs perceptions divergent à l'égard de l'intimidation qui a lieu dans leur école, cela nous apporte à réaliser l'importance de les écouter et de les impliquer dans le processus de découverte des meilleures solutions pour résoudre les défis qu'ils rencontrent. La description riche de leur vécu qui se rapporte à leurs observations et à leurs perceptions nous laisse supposer à ce moment qu'une certaine réflexion doit avoir lieu au sujet de la résilience chez les élèves. Nous espérons que ce projet sera un premier pas vers une meilleure compréhension du phénomène de l'intimidation et qu'il puisse nourrir



de nouveaux projets au sujet du développement de la résilience chez les jeunes qui affichent une différence.

### Références

- Agence publique du Canada. (2015). *Comportements de santé des jeunes d'âge scolaire au Canada. Un accent sur les relations*. Ottawa.
- Conseil de la santé du Nouveau-Brunswick. (2017). *Coup d'œil sur ma communauté*. Fredericton.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (3<sup>rd</sup> ed.). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Cuadrado-Gordillo, I. (2012). Repetition, power imbalance, and intentionality: do these criteria conform to teenagers' perception of bullying? A role-based analysis. *Journal of Interpersonal Violence*, 27(10), 1889-1910.
- Défenseur des enfants et de la jeunesse. (2016). *Le Rapport sur l'état de l'enfance 2016. Faire respecter le droit des*

### Remerciements

Cette recherche en cours est financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, le Gouvernement du Nouveau-Brunswick et l'Université de Moncton.

*enfants et des jeunes aux services en santé mentale*. Fredericton.

Harger, B. (2016). You say bully, I say bullied: school culture and definitions of bullying in two elementary schools. *Sociology Studies of Children and Youth*, 20, 91-121.

MacKay, W. A. (2006). *Relier le soin et les défis : Utiliser notre potentiel humain. L'inclusion scolaire : Étude des services en adaptation scolaire au Nouveau-Brunswick*. Fredericton, Nouveau-Brunswick : Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance.

Thornberg, R., & Knutsen, S. (2011). Teenagers' explanations of bullying. *Child Youth Care Forum*, 40, 177-192. ♦



## **Et si on enseignait à penser? Les habiletés de pensée en communauté de recherche philosophique**

Par : Samuel Gagnon, étudiant à la maîtrise en éducation, Université de Moncton

### **Penser ensemble à l'intérieur de la salle de classe**

Le développement de la pensée à l'école est aujourd'hui un enjeu éducatif priorisé par les systèmes scolaires à travers le monde (Daniel et Gagnon, 2016). Cet enjeu fait partie des discussions sur l'éducation et figure parmi les concepts au premier plan des nouvelles politiques éducatives. Le Nouveau-Brunswick ne fait pas exception. En 2016, il produit le *Profil de sortie d'un élève du système scolaire acadien et francophone du Nouveau-Brunswick* dans lequel le développement de la pensée est au centre des trois compétences ciblées (Ministère de l'Éducation et Développement de la petite enfance, 2016). Or, avec la diffusion d'information instantanément autour du globe au moyen de l'Internet, le partage d'opinions diverses et la quantité de fausses informations en constante propagation, le contexte sociétal actuel n'a jamais été aussi opportun pour proposer une éducation qui favoriserait le développement de la pensée sous toutes ses formes.

Depuis plusieurs années, le philosophe américain Matthew Lipman propose un programme pédagogique qui vise le développement de la pensée. Après avoir remarqué que ses étudiantes et étudiants mobilisaient peu d'habiletés cognitives lors des cours de philosophie à l'université, Lipman a décidé d'élaborer, durant les années 1970, le programme de Philosophie pour enfants afin que la salle de classe devienne un endroit permettant aux élèves, dès le début du primaire, de penser par et pour eux-mêmes et avec les autres (Lipman, 2003). Philosopher avec les enfants se fait par le biais de ce que Lipman nomme la communauté de recherche philosophique où les élèves sont invités à questionner et échanger, à la suite de la

lecture d'un texte servant de contexte, sur des sujets comme la justice, l'amour, la liberté, etc.

### **Une problématique de recherche**

Une étude récente réalisée auprès d'enseignantes et d'enseignants de la maternelle à la 5<sup>e</sup> année du Nouveau-Brunswick montre qu'en ce qui concerne le développement de la pensée, les éducateurs éprouvent des difficultés à mettre l'accent sur la mobilisation des habiletés de pensée telles interpréter, analyser, évaluer, inférer, comparer, etc. (Lang, Ferguson et Chiasson, 2015). Selon ces mêmes chercheurs, les enseignantes et enseignants indiquent avoir du mal à définir la pensée critique, bien qu'ils reconnaissent que son développement est une finalité évidente de l'éducation. Les résultats d'une recherche d'Akinoglu et Karsantuk (2016) indiquent que des étudiantes et étudiants en éducation ne se jugent pas assez compétents pour faire un enseignement de la pensée, quoiqu'ils se sentent motivés à offrir une éducation de la sorte. D'ailleurs, les travaux de Forges, Daniel et Borges (2011), exposent que des étudiantes et étudiants en éducation ont du mal à manifester une pensée de haut niveau en situation de dialogues. En somme, on reconnaît l'importance de l'enseignement de la pensée, mais les enseignantes et enseignants, ainsi que les étudiantes et étudiants en éducation restent perplexes quant à la façon de définir, reconnaître et mobiliser les habiletés qui la favorisent.

### **Les habiletés de pensée en Philosophie pour enfants**

À travers leurs études et en faisant l'observation de communautés de recherche philosophiques, les chercheurs, Gagnon et Yergeau (2016), ont construit un inventaire d'habiletés de pensée. Ces habiletés sont

reconnaissables à un ensemble d'actes cognitifs mobilisés lors de dialogues (Lipman, 2003 ; Sasseville et Gagnon, 2012 ; Topping et Trickey, 2014). Elles peuvent être décrites comme « les opérations que la pensée exécute pour produire des jugements » (Gagnon et Yergeau, 2016, p. 105).

Lorsque les enseignantes analysent et observent leurs élèves, leur capacité à repérer et relever les habiletés de pensée mobilisées est interpellée (Gagnon, 2014). Cela demande à l'éducatrice ou l'éducateur d'être en mesure d'identifier les habiletés mobilisées pour ensuite poser des questions qui invitent les élèves à s'engager dans la pratique de différentes habiletés intellectuelles (Gagnon, 2014, Gagnon et Sasseville, 2008).

Accompagnant les romans philosophiques du programme de Philosophie pour enfants, des guides comportant des plans de discussions et des exercices ciblant différentes habiletés de pensée sont à la disposition des enseignantes et enseignants. Quelques études ont exploré les avantages et les obstacles du programme de Philosophie pour enfants. Elles montrent que les enseignantes et enseignants sont aptes à modifier leurs pratiques pédagogiques vers un enseignement de la pensée (Daniel, 1998 ; Gagnon et Yergeau 2016 ; Jones, 2008 ; Roberts, 2006).

### Références

- Akinoglu, O., & Karsantik, Y. (2016). Pre-Service Teachers' Opinions on Teaching Thinking Skills. *International Journal of Instruction*, 9(2), 61-76.
- Daniel, M-F. (1998). P4C in Preservice Teacher Education: Difficulties and Successes Encountered in Two Research Projects. *Analytic Teaching*, 19(1), 15-28.
- Daniel, M-F., et Gagnon, M. (2016). Dialogical critical thinking with 5 to 12-year-old pupils: A continuous epistemological development. Dans G. Gibson (dir.), *Critical Thinking:*

### Projet de recherche

Le programme de Philosophie pour enfants est une approche pédagogique utilisée et recommandée à travers le monde (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture 2016 ; Tan, 2017). Dans notre recension des écrits, nous n'avons pu ressortir d'études explorant comment font les enseignantes et enseignants pour mobiliser les habiletés de pensée des élèves.

Nos objectifs de recherches visent à : 1) analyser le processus par lequel des enseignantes et enseignants mobilisent les habiletés de pensée en communauté de recherche philosophique et 2) comprendre l'expérience telle que vécue par les enseignantes et enseignants pendant ce processus. Pour ce faire, nous avons adopté comme méthode de recherche l'étude de cas multiple selon le modèle de Yin (2014). L'étude de cas traite en profondeur d'un phénomène contemporain pouvant comporter plusieurs variables convergentes à l'intérieur de son contexte réel (Yin, 2014).

En convoitant mieux comprendre comment les enseignantes et enseignants vivent l'enseignement de la pensée, notre recherche pourrait rendre plus explicite les méthodes pédagogiques permettant la mobilisation d'habiletés de pensée. De plus, les résultats de notre recherche nous permettront de mieux encadrer les enseignantes et enseignants lors de la formation au programme de Philosophie pour enfants, ainsi qu'à l'enseignement de la pensée.

*Theories, Methods and Challenges* (p. 45-76). Royaume-Uni: Nova Science Publishers.

Forges, R., Daniel, M-F., et Borges, C. (2011). Le développement d'une pensée critique chez de futur-e-s enseignant-e-s en éducation physique et à la santé. *PHENex Journal/Revue phénEPS*, 3(3), 1-22.

Gagnon, M. (2014). Favoriser l'émergence d'une pensée critique par la pratique du dialogue philosophique : quels dispositifs pour le développement de métaconnaissances? *Entre-vues*.

*Pédagogie de la morale et de la philosophie*. Belgique. Repéré à <http://www.entrevues.net/LinkClick.aspx?fileticket=gSqNxnzKRau%3d&tabid=628>

- Gagnon, M. (2017). Favoriser l'émergence d'une pensée critique par la pratique du dialogue philosophique. *Parlons apprentissage*. Repéré à <https://parlonsapprentissage.com/favoriser-lemergence-dune-pensee-critique-par-la-pratique-du-dialogue-philosophique/>
- Gagnon, M., et Sasseville, M. (2008). Quand l'école prépare à la vie : le cas des habiletés et attitudes critiques pratiquées en communauté de recherche philosophique avec des adolescents. *Childhood & Philosophy*, 4(8), 41-58.
- Gagnon, M., et Yergeau, S. (2016). *La pratique du dialogue philosophique au secondaire : vers une dialogique entre théories et pratiques*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lang, M., Ferguson, N., et Chiasson, S. (2015). Pensée critique : Habiletés, attitudes et représentations d'enseignantes et d'enseignants de la maternelle à la 5<sup>e</sup> année. *Les Dossiers du GREE*, 1(3), 68-80.
- Jones, H. (2008). Thoughts on teaching thinking: perceptions of practitioners with a shared culture of thinking skills in education. *The Curriculum Journal*, 19(4), 309-324.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. New York: Cambridge University Press.
- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (MÉDPE). (2016). *Profil de sortie d'un élève de 12<sup>e</sup> année du système scolaire acadien et francophone du Nouveau-Brunswick*. Fredericton : Province du Nouveau-Brunswick.
- Roberts, A. F. (2006). *The effects of a teacher development program based on Philosophy for Children* (Mémoire de thèse inédite). University of the Western Cape, Bellville, Afrique du Sud.
- Tan, C. (2017). Teaching critical thinking: Cultural challenges and strategies in Singapore. *British Educational Research Journal*, 43(5), 988-1002.
- Topping, K-J., & Trickey, S. (2014). The role of dialog in philosophy for children. *International Journal of Educational Research*, 63, 69-78.
- Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2016). *Éducation aux valeurs démocratiques et civiques avec le dialogue philosophique pour les jeunes de 5 à 16 ans*. Québec : Saint-Lambert.
- Yin, R-K. (2014). *Case study research: Design and Methods*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications. ♦



# AILLEURS EN ÉDUCATION

## Importance de la modélisation analogique et des animations multimédias dans la compréhension du concept régulation

Par : Jaouani Moussa, Zerhane Rajae, Janati-Idrissi Rachid, El Alaoui Mustafa et Madrane Mourad  
Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Ingénierie Pédagogique (LIRIP)  
École Normale Supérieure, Université Abdelmalek ESSAADI, Tétouan, Maroc

### Introduction

L'organisme pluricellulaire est composé de cellules dont la plupart ne sont pas en contact direct avec le milieu extérieur. Ces cellules, qui ne peuvent pas échanger avec l'environnement sont en revanche en contact avec le milieu intérieur représenté par l'ensemble des liquides extracellulaires. Pour que le fonctionnement cellulaire soit normal, il faut que les paramètres du milieu intérieur soient relativement stables. Le maintien de cette stabilité interne malgré les variations du milieu extérieur constitue l'homéostasie et les mécanismes qui y participent sont dits homéostatiques.

L'enseignement/apprentissage de la régulation en biologie a fait l'objet de différentes recherches en didactique (Schneeberger, 1992 ; Rumelhard, 1994). Cette étude s'intéresse à la régulation de la glycémie et propose d'analyser des résultats de tests menés dans une classe de première année de baccalauréat (Maroc). En reprenant en partie les résultats des recherches antérieures, nous nous interrogeons sur l'impact de l'usage de la modélisation analogique et des animations dans l'appropriation du concept de la régulation.

### La modélisation

La modélisation d'un système requiert une analyse préliminaire de son organisation (Orange, 1997) qui peut se faire selon deux approches : une approche anatomique et une approche fonctionnelle. Pour cette

étude, nous avons privilégié cette deuxième approche qui consiste à subdiviser le système en parties fonctionnelles élémentaires et à rechercher les interactions établies entre ces fonctions.

### Le modèle analogique utilisé

Du fait de sa complexité, un système vivant doit être appréhendé à travers un modèle. Ce dernier a différentes fonctions en sciences. Il peut être utilisé pour expliquer et pour comprendre le réel à des fins de facilitation, notamment quand le réel est inaccessible. On a choisi dans notre recherche un modèle formel (le modèle cybernétique) ce qui nous a permis de prendre distance avec l'anatomie.

Dans un premier temps, on commence par présenter, aux élèves, le modèle cybernétique (présentation théorique) (figure 1).

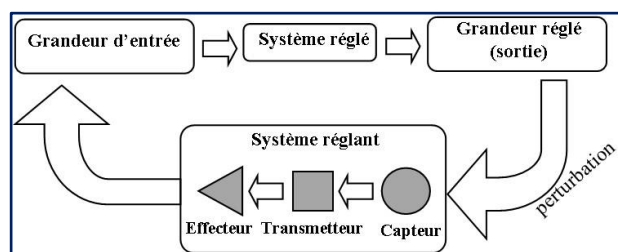


Figure 1 : Modélisation cybernétique d'un homéostat

Ensuite, les élèves sont répartis en groupes de 5 élèves. Chaque groupe dispose du matériel présenté sur la figure 2, un entonnoir rempli d'eau relié à un tube flexible comprimé par une pince et deux béchers, un rempli d'eau et l'autre vide.

Les élèves doivent manipuler le modèle pour garder le niveau d'eau constant dans l'entonnoir après une

perturbation (augmentation ou baisse du niveau d'eau dans l'entonnoir).



Figure 2 : Montage de l'expérience de la régulation du niveau de l'eau (Bayruber & Schaefer, 1978). Ce modèle est inspiré du modèle de Bayruber et Schaefer décrit par Schneeberger et Dhoubi (2006).

Chaque groupe doit réaliser un schéma qui rend compte des activités physiques et intellectuelles réalisées au cours de cette expérience. Puis on indique la correspondance entre les éléments du dispositif utilisé et les composantes du modèle cybernétique comme indiqué sur la figure 3.

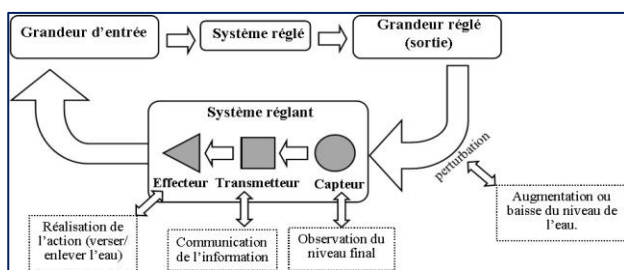


Figure 3 : Correspondance entre la régulation du niveau d'eau et le modèle cybernétique

Enfin, on demande aux élèves de faire fonctionner ce modèle dans le cas de la régulation de la glycémie.

## L'animation multimédia

Confronté à une image statique présentant un phénomène dynamique, l'élève doit inférer mentalement le processus décrit et représenté par l'image. Au contraire, face à une animation

dynamique la tâche de l'élève est plutôt de suivre perceptivement le processus animé.

Ceci nous a amené à concevoir trois versions d'une animation (animation avec légende des images, animation avec commentaire audio, animation avec commentaire audio et texte à l'écran). Montrant la relation entre les organes intervenant dans la régulation de la glycémie, ainsi que les phénomènes mis en jeu pour la correction de la glycémie en cas de perturbation.

Ensuite nous avons procédé aux tests de ces versions auprès des élèves afin d'évaluer les animations du point de vue de la compréhension des consignes et de l'ergonomie.

## Le public cible

Cette étude cherche à préciser dans quelle mesure les activités de modélisation et les TIC favorisent l'apprentissage du concept de la régulation. Elle se fonde sur une étude de cas menée dans des classes de première année baccalauréat au lycée Cadi Ayyad (Tétouan-Maroc).

Afin de déterminer la méthode qui permet une bonne compréhension du concept de la régulation, les élèves ont été subdivisés en 4 groupes. Chaque groupe a reçu un enseignement utilisant soit la modélisation analogique soit les TIC ou bien une combinaison entre les deux. Le tableau 1 représente la distribution des groupes de travail.

Tableau 1: Distribution des groupes de travail

	Effectif	Support utilisé
<b>Groupe 1 (témoin)</b>	22	Uniquement des documents et des schémas statiques
<b>Groupe 2</b>	22	Modèle analogique
<b>Groupe 3</b>	A	22 Animation avec légende des images
	B	22 Animation avec commentaire audio
	C	22 Animation avec commentaire audio et texte à l'écran
<b>Groupe 4</b>	22	Modèle analogique + animation avec commentaire audio et texte à l'écran.

Afin de mettre en évidence l'impact de la modélisation sur l'apprentissage de la régulation de la glycémie, on s'est basé sur des activités de schématisation. On demande aux élèves de réaliser un schéma de boucle de régulation de la glycémie.

## Résultats et discussions

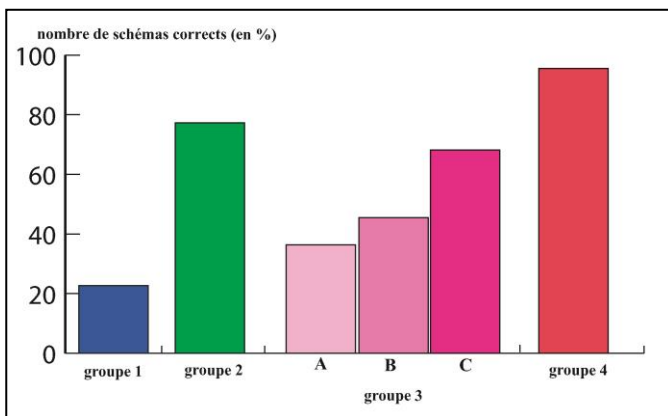


Figure 4 : Résultats des activités de schématisation chez les quatre groupes d'élèves

Ce graphique montre que la notion de la régulation a été comprise correctement par 77 % des élèves interrogés après l'utilisation du modèle analogique. Par contre, seulement 22 % des réponses sont exactes lors de l'utilisation uniquement des schémas statiques dans le cours.

L'utilisation des animations multimédias améliore les résultats des élèves. En effet, la compréhension du concept a été considérablement améliorée en utilisant des animations par rapport à l'utilisation des documents statiques. Les animations contenant un commentaire audio et du texte à l'écran sont plus performants pour l'apprentissage (68%) par rapport à des animations accompagnées uniquement d'un texte à l'écran (45%) ou des images animées (36%).

Par rapport à des documents statiques (dans lesquels rien ne bouge), les animations auraient le pouvoir d'attirer l'attention et d'accroître l'intérêt et la motivation des élèves pour l'information présentée. Ces résultats confirment les travaux de Mayer, 2004 attestant que l'apprentissage est de meilleure qualité en présentant une animation et un commentaire audio plutôt qu'une animation, un commentaire audio et du texte à l'écran (Principe de redondance).

On a trouvé aussi que le meilleur résultat (95% de réponses exactes) a été obtenu en faisant la complémentarité du modèle analogique avec

l'animation multimédia ce qui renforce beaucoup les apprentissages.

## Conclusion

L'étude de la régulation de la glycémie, inscrite au programme du lycée, exige le recours au modèle cybernétique, qui constitue le modèle de référence pour expliquer les phénomènes de la régulation. Dans le cas étudié, nous avons choisi d'introduire le modèle cybernétique à partir d'un modèle analogique (la régulation du niveau de l'eau dans un récipient) accompagné d'animations multimédias. Les observations réalisées ont montré que les élèves sont capables, d'une part, d'appréhender correctement le modèle cybernétique et, d'autre part, de le faire fonctionner dans le cas de la régulation de la glycémie.

D'autres études doivent être conduites pour préciser :

- L'effet de la modélisation analogique et des TIC sur la mémorisation du concept de la régulation;
- L'aptitude des élèves à faire fonctionner le modèle cybernétique dans d'autres situations d'apprentissage (régulation de la pression artérielle, la fonction de reproduction);
- Effets de la chronologie entre modélisation analogique et des TIC (modélisation analogique puis les TIC, ou l'inverse) sur l'apprentissage.

## Références

- Bayruber, H., et Schaefer, G. (1978). *Kybernetische Biologie*. Kiel : IPN.
- Orange, C. (1997). *Problèmes et modélisation en biologie*. Paris : Presses universitaires de France (PUF).
- Rumelhard, G. (1994). *La régulation en biologie, approche didactique : représentation, conceptualisation, modélisation*. Paris : Édition de l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP).
- Schneeberger, P., et Dhouibi, M. (2006) La régulation de la glycémie une étude de cas en première S. *Aster*, 42, 35-158.
- Schneeberger, P. (1992). *Problèmes et difficultés dans l'enseignement d'un concept transversal : le concept de la régulation* (Thèse de doctorat). Université Denis-Diderot-Paris 7, Paris, France. ♦

## **Regards sur la langue française au Maroc**

Par : Chekour Mohammed, Laafou Mohamed, Janati-Idrissi Rachid et Madrane Mourad  
Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Ingénierie Pédagogique (LIRIP)  
École Normale Supérieure, Tétouan, Maroc

### **Introduction**

La situation linguistique au Maroc est complexe. Quatre langues partagent l'ensemble du système éducatif marocain : l'Arabe dialectal, l'Amazighe (langue autochtone), l'Arabe classique (ou standard) et le Français (Bourdereau, 2010). Depuis la période coloniale, la langue française a pris une position assez importante dans la société marocaine (Koulij, 2017). Le français au Maroc représente la langue de la promotion scolaire, sociale et professionnelle, mais aussi celle de l'échec (Cuq & Davin-Chnane, 2007). Toutefois, plusieurs signes indiquent que le niveau moyen de maîtrise de la langue française est en baisse sensible (Bourdereau, 2010). Ce faible niveau de la langue française devient un facteur déterminant dans le futur des bacheliers. Dans l'enseignement supérieur, les bacheliers scientifiques sont confrontés, depuis l'arabisation du système éducatif, à de grandes difficultés liées à l'apprentissage des concepts scientifiques en français.

### **Contexte**

À l'école primaire, un quart du volume horaire est consacré, dès la troisième année, à l'apprentissage de la langue française (Bourdereau, 2010). Le français a été introduit, dans le système éducatif marocain, en parallèle avec l'arabe standard durant l'année scolaire 2017-2018. Certes, l'effort du Ministère de l'éducation Nationale (MEN) est considérable, mais les résultats sur le terrain sont préoccupants : le faible niveau des élèves marocaines est montré dans plusieurs enquêtes internationales de l'éducation. Pire encore, il est en recul (Ibourk, 2016).

### **Cadre théorique**

Depuis l'indépendance, le français occupe la place de première langue étrangère au Maroc. Cependant, plusieurs Marocains aperçoivent l'utilité de l'anglais, une langue facile à apprendre, qui offre un meilleur accès à l'information, à la recherche et au marché du travail (Zerrouqi, 2015). La complexité de la maîtrise du français est démontrée dans plusieurs recherches (Bourdereau, 2010 ; Cormier, 2008 ; Jaffré, 2005). Des chercheurs considèrent que le français est une langue difficile en elle-même (Billiez & Serhan, 2015). Aussi, les étudiants perçoivent l'anglais comme une langue facile et le français comme une langue difficile (Diab, 2006). Dans cette perspective, Hafez (2004) montre que le taux de réussite en français est très faible par rapport à l'anglais à tous les niveaux de l'apprentissage. Assaf Khoury (1998) ne partage pas la même perception. Selon cet auteur, la langue française n'est pas plus difficile à apprendre que l'anglais ou autres langues. Selon le même chercheur, la source du problème réside dans les mauvais choix méthodologiques, dans les programmes et les manuels inadaptés et dans les pratiques pédagogiques. Certes, le français est, pour la plupart des Marocains, une langue étrangère. Cependant, les enseignants ne sont nullement formés à l'enseignement du français comme langue étrangère (FLE) (Bourdereau, 2010). Selon la même recherche, les approches pédagogiques classiques sont privilégiées par les enseignants marocains. Pour remédier à ce problème, les enseignants sont invités à donner plus d'importance à l'oral par rapport à l'écrit et rendre leurs cours plus attractifs et plus interactifs (Billiez & Serhan, 2015). Un vrai changement au niveau des pratiques professionnelles des enseignants nécessite des



formations continues en sciences d'éducation et surtout dans la didactique du Français langue étrangère (FLE) (Bourdereau, 2010).

### Méthodologie

Dans cette recherche, nous avons adopté une approche qualitative basée sur des entretiens avec des enseignants du français ainsi qu'avec leurs élèves du cycle terminal (fin du secondaire). Avec cette approche, nous tentons de regrouper le maximum d'informations sur les facteurs qui entravent la maîtrise de cette langue dans notre système éducatif. En effet, l'entretien semi-dirigé est le moyen le plus efficace pour recueillir des avis riches et pour comprendre le phénomène étudié. La méthode thématique a été retenue pour l'analyse des données récoltées. Dans un premier temps, nous avons préparé une grille d'analyse pour catégoriser les informations exprimées par les interviewés. Dans le deuxième temps, nous avons procédé par une analyse statistique sur les éléments de notre grille.

### Résultats

L'analyse des résultats des enseignants interviewés a montré que :

- La plupart ces enseignants adoptent inconsciemment des approches pédagogiques centrées sur l'enseignant et constatent que le matériel didactique est inaccessible ;
- Les enseignants insistent sur la complexité du programme à enseigner ;

### Références

Assaf Khoury, C. (1998). *Didactique du français langue étrangère/seconde : pour un renouveau méthodologique de l'enseignement/apprentissage du français au Liban* (Thèse de doctorat). Nancy 2.

Benakcha, L. (2008). *Le statut de la langue française face à l'hégémonie de l'anglais : Les représentations des enseignants de l'école doctorale algéro-française* (Thèse de doctorat). Université El Hadj Lakhdar, Batna, Algérie.

- Les enseignants soulignent le manque au niveau des prérequis nécessaires pour débiter un nouveau cours.

L'analyse des résultats des lycéens interviewés a montré que :

- Le français est très difficile à apprendre ;
- La majorité de ces lycéens trouvent la langue anglaise plus attractive que la langue française.

### Conclusion

Au sein de la société marocaine, le français est associé au pouvoir, à l'éducation, à l'intelligence et au prestige (Benzakour, 2002). Dans ce contexte, le français représente beaucoup plus qu'une langue. Cette situation linguistique semble changer du moins par les résultats obtenus par chercheurs du présent projet. Certes, l'anglais est la langue des sciences, de la technologie, des publications scientifiques, du commerce et des communications (Benakcha, 2008). De plus, la majorité des lycéens interviewés trouvent la langue anglaise plus attractive et moins difficile que la langue française. La baisse du niveau de la langue française est due à plusieurs facteurs liés aux programmes d'études, aux manuels scolaires inadaptés, aux approches pédagogiques classiques et à un manque en didactique de FLE. Toutefois, les enseignants soulignent le problème de la pression des effectifs dans les classes, le manque d'encadrement et de la formation continue, la surcharge des programmes d'études et le manque au niveau des prérequis nécessaires pour débiter un nouveau cours.

Benzakour, F. (2002). Le français au Maroc. Normes et identités. *Langues et linguistique*, (28), 27-43.

Billiez, J., & Serhan, C. (2015). Apprendre le français avant l'anglais au Liban : un ordre en questions. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (51), 201-216.

Bourdereau, F. (2010). Politique linguistique, politique scolaire : la situation du Maroc. *Le français aujourd'hui*, (154), 25-34. doi: <https://doi.org/10.3917/lfa.154.0025>

- Cormier, M. (2008). « Être francophone » ne se conjugue pas à l'impératif. *Perspective*, 6(8), 34-38.
- Cuq, J.-P., et Davin-Chnane, F. (2007). Français langue seconde : un concept victime de son succès ? Dans M. Verdelhan-Bourgade (dir.), *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution* (p. 11-28). Paris : De Boeck Supérieur.
- Diab, R. (2006). University students' beliefs about learning English and French in Lebanon. *ScienceDirect*, 34(1), 80-96.
- Hafez, S.-A. (2004). *Statuts, emplois, fonctions, rôles et représentations du français au Liban* (Thèse de doctorat). Université Paul-Valéry-Montpellier, Montpellier, France.
- Ibourk, A. (2016). *Les acquis scolaires au Maroc : un état des lieux*. Rabat, Maroc : OCP Policy Center.
- Jaffré, J.-P. (2005). L'orthographe du français, une exception? *Le français aujourd'hui*, (148), 23-31.
- Koulij, S. (2017). *Le débat sur la position du français au Maroc* (Thèse de baccalauréat). Radboud University, Nimègue, Pays-Bas.
- Zerrouqi, Z. (2015). Les performances du système éducatif marocain. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (70), 22-28. ♦



# Usage des TIC dans le processus d'apprentissage des étudiants inscrits en « Histoire et civilisation » et en « Études islamiques » à l'université Abdelmaleck Essaadi

Par : Karim Oulmaati, Said Ezzahri et Khalid Samadi  
Université Abdelmalek Essaadi, Tétouan, Maroc

## Introduction

Le développement remarquable des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'enseignement supérieur offre de meilleures opportunités de diffusion des savoirs et d'accès à l'information ainsi que des possibilités de collaboration et de communication entre les enseignants et les étudiants (Oulmaati, Ezzahri et Samadi, 2017a) dans le cadre de la rénovation des pratiques pédagogiques. Partant de ce fait, l'usage des TIC dans le processus d'apprentissage représente actuellement pour les étudiants une compétence-clé pour mieux s'adapter à une société en progression constante.

En effet, Karsenti et Larose (2001) relèvent plusieurs avantages qui pourraient découler d'une intégration des TIC dans le processus d'apprentissage, dont une motivation accrue chez les étudiants, une communication augmentée et améliorée, un accès plus important à l'information et aux connaissances, un enseignement plus efficace et plus individualisé et une plus grande autonomie des étudiants.

Cette étude vise à analyser les usages des TIC chez les étudiants universitaires inscrits en « Histoire et civilisation » et en « Études islamiques » dans le processus d'apprentissage, en s'appuyant sur deux facteurs déterminants : l'accessibilité aux TIC et leurs usages, puisque « *le contexte et l'usage sont des facteurs importants de l'impact des TIC sur l'apprentissage et le développement des compétences* » (Depover, Karsenti et Komis, 2007).

## Méthodologie

Nous avons opté pour la conduite d'une enquête par questionnaire pour mieux cerner et analyser les usages des TIC auprès des étudiants dans le processus d'apprentissage. Ce questionnaire est rédigé en langue arabe, langue d'enseignement. Il est constitué de questions fermées et semi-ouvertes et est réparti selon les axes suivants : les informations générales ; l'accessibilité aux TIC; les usages des TIC dans le processus d'apprentissage.

Les participants à cette enquête sont des étudiants inscrits en « Histoire et civilisation » et en « études islamiques », ils poursuivent leurs études à l'Université Abdelmalek Essaadi au Maroc.

Nous avons distribué un questionnaire anonyme auprès de 454 étudiants (250 en « Études islamiques » et 204 en « Histoire et civilisation ») dans un amphithéâtre. Ceux-ci ont été invités à les remplir volontairement et à les rendre dans un délai de 50 minutes. C'est ainsi que nous avons pu récupérer 410 réponses (223 en « Études islamiques » et 187 en « Histoire et civilisation »), ce qui représente un taux de retour de 90,31 %.

Pour traiter les données recueillies au moyen de questionnaire, nous avons utilisé le logiciel Sphinx V5, sur lequel nous allons nous baser pour analyser les résultats de ce travail de recherche.

## Résultats et discussion

### Les informations générales sur les étudiants

Près de 54 % des répondants sont des hommes et 46% sont des femmes. Par ailleurs, la majorité massive des répondants (soit 94,9 %) sont des étudiants à temps plein.

En ce qui concerne le niveau d'études, tous les étudiants préparent un diplôme de licence (1<sup>re</sup> année, 2<sup>e</sup> année et 3<sup>e</sup> année) en « Histoire et civilisation » et en « Études islamiques ».

### L'accessibilité aux TIC

Les résultats révèlent qu'il existe une inégalité en matière d'équipements technologiques, surtout celle qui est relative à la possession d'ordinateurs et de modems Internet. Par ailleurs, près de 88% des étudiants possèdent un téléphone intelligent.

Cependant, tous les étudiants utilisent quotidiennement les services Internet au moins une heure par jour, en y accédant grâce à la connexion 3G ou 4G de leur téléphone intelligent et le Wi-Fi des lieux publics et des cybercafés.

Conscient de cette réalité, le Conseil Supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique (CSEFRS) a mis l'accent sur la nécessité de généraliser les TIC et de faciliter l'accès des étudiants aux services numériques (CSEFRS, 2015). À cet égard, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique (2015) vient de lancer un programme appelé « *Lawhati* » visant à mettre à la disposition de tous les étudiants universitaires des « *tablettes 2 en 1* » à des prix avantageux, contrairement au programme « *INJAZ* », de subvention pour l'acquisition d'ordinateurs portables et d'abonnement Internet, qui était destiné uniquement

aux étudiants des cycles d'ingénieur, de maîtrise et doctorat.

### Les usages des TIC dans le processus d'apprentissage

#### Les outils de communication

Les résultats montrent que les étudiants utilisent massivement les outils de communication avec leurs pairs, notamment les réseaux sociaux d'une proportion de 79% pour échanger leurs idées, demander de l'aide et se renseigner.

Cependant, ces usages restent limités puisqu'une infime partie des étudiants affirment utiliser ces outils pour collaborer dans le cadre de l'élaboration des projets de recherche et pour partager ou coconstruire leurs savoirs. Tandis que les travaux de recherche montrent que les outils de communication soutiennent de nouvelles formes de collaboration et de coconstruction des savoirs (Ellison, Steinfield et Lampe, 2007 ; Margaryan, Nicol, Littlejohn et Trinder, 2008 ; Oulmaati, Ezzahri et Samadi, 2017b), et qu'ils augmentent la pensée critique des étudiants (Szabo et Schwartz, 2009). De plus, ils favorisent l'ouverture à diverses perspectives comme la recherche, l'analyse, la réflexion et la pensée divergente (Lockyer, Patterson et Harper, 2001).

Près de la moitié des étudiants ont mis l'accent sur l'absence de communication avec leurs enseignants en dehors de l'université. Par ailleurs, une infime partie des étudiants tirent profit des potentialités énormes des TIC pour communiquer et interagir avec leurs enseignants, soit au niveau de l'encadrement et l'accompagnent, soit au niveau de l'échange et du partage. Du fait que les canaux de communication sont organisés par les enseignants de manière informelle autour d'activités de classe (Lampe, Wohn, Vitak, Ellison, et Wash, 2011).

## Les outils bureautiques de production

Les résultats montrent que près de 62% des étudiants affirment utiliser le logiciel MS Word pour élaborer des rapports et des résumés des cours, 29% des étudiants utilisent le logiciel de présentation MS PowerPoint pour réaliser des exposés et 14 % des étudiants utilisent le logiciel de calcul MS Excel pour faire des calculs statistiques. Par contre, un nombre important des répondants à savoir 18 %, affirment qu'ils ne maîtrisent aucun de ces trois logiciels.

En ce qui a trait à l'utilisation des outils bureautiques de production des documents numériques dans le cadre du processus d'apprentissage, il s'avère que ces outils sont utilisés souvent ou toujours par un nombre limité des étudiants qui maîtrisent ces outils bureautiques de production, cela est dû à l'autoformation guidée par leur volonté d'apprendre davantage et la curiosité de découvrir les potentialités énormes des outils TIC.

## Les outils de recherche

Les résultats révèlent que près de 85% des étudiants utilisent le moteur de recherche généraliste Google dans le processus d'apprentissage en tant qu'outil indispensable de recherche d'information. Par ailleurs, une infime partie des étudiants (près de 13%) affirment utiliser les outils de recherche scientifique (comme les bases de données, les revues scientifiques, Google Scholar, etc.).

## Références

- Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique du Maroc (CSEFRS). (2015). *Résumé de la vision stratégique de la réforme 2015-2030. Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion.*
- Depover, C., Karsenti, T., et Komis, V. (2007). *Enseigner avec les technologies : favoriser les apprentissages, développer des compétences.* Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Cependant, près de 38% des étudiants soulignent qu'ils font face à des difficultés d'ordre technique et méthodologique pour accéder à l'information pertinente alors que près de 45% d'entre eux affirment que les résultats obtenus ne sont pas satisfaisants. Cela est dû soit à la méconnaissance des outils de recherche d'information scientifique sur Internet (Kaikai, 2014, p. 45), soit au manque de compétences informationnelles et technologiques pour localiser, évaluer et utiliser efficacement l'information recherchée (Oulmaati et al., 2017a, Oulmaati et al., 2017b).

## Conclusion

Le présent travail de recherche vise à cerner et analyser les usages des TIC dans le processus d'apprentissage auprès d'étudiants inscrits en « Études islamiques » et « Histoire et civilisation » en déterminant le degré d'accessibilité aux TIC et leurs usages dans les activités d'apprentissage.

Les résultats révèlent qu'il existe encore une double fracture numérique, l'inégalité d'accès aux TIC et leurs usages limités par les étudiants dans l'activité d'apprentissage, d'où la nécessité de déployer une stratégie nationale prometteuse d'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur visant à promouvoir les programmes de diffusion des TIC et leur maîtrise, à travers l'amélioration des services numériques, la généralisation de l'accès aux TIC et le développement des compétences informationnelles et technologiques chez les étudiants, améliorant ainsi leurs usages des TIC dans le processus d'apprentissage.

- Ellison, N. B., Steinfield, C., et Lampe, C. (2007). The benefits of Facebook "friends": Social capital and college students' use of online social network sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12(4), 1143-1168.
- Kaikai, H. A. (2014). Appropriation des technologies de l'information et de la communication au sein de l'université marocaine : perceptions des étudiants. *frantice.net*, (8) 33-40. Repéré à <http://frantice.net>

- Karsenti, T., et Larose, F. (2001). *Les TIC... au coeur des pédagogies universitaires : diversité des enjeux pédagogiques et administratifs*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Lampe, C., Wohn, D. Y., Vitak, J., Ellison, N. B., et Wash, R. (2011). Student use of Facebook for organizing collaborative classroom activities. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 6(3), 329-347.
- Lockyer, L., Patterson, J., et Harper, B. (2001). ICT in higher education: Evaluating outcomes for health education. *Journal of Computer Assisted Learning*, 17(3), 275-283.
- Margaryan, A., Nicol, D., Littlejohn, A., et Trinder, K. (2008). Students' use of technologies to support formal and informal learning. Dans J. Luca et E. Weippl (dir.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications (EDMEDIA)*. (p. 4257-4266). Chesapeake, VA : Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche scientifique et de la Formation des cadres. (2015). *Appel à manifestation d'intérêt (Programme Lawhati) no 2/2015*.
- Oulmaati, K., Ezzahri, S., & Samadi, K. (2017a). Impact des outils de communication intégrés à la plate-forme e-learning « minassati » sur l'activité d'apprentissage: Perceptions des étudiants inscrits en Histoire et Civilisation à l'université Abdelmalek Essaadi. *EpiNet*, (194). n.d.
- Oulmaati, K., Ezzahri, S., et Samadi, K. (2017b). Impact des outils de communication intégrés à la plate-forme e-learning « minassati » sur l'activité d'apprentissage : Perceptions des étudiants inscrits en Histoire et Civilisation à l'université Abdelmalek Essaadi. *EpiNet*, (194). n.d.
- Szabo, Z., et Schwartz, J. (2009). Learning methods for teacher education: Blackboard discussions produce deep learning. Dans G. Siemens et C. Fulford (dir.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications (EDMEDIA)* (p. 2323-2334). Chesapeake, VA : Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). ♦



## **Utilisation de la carte conceptuelle dans le processus d'enseignement apprentissage des sciences de la vie et de la terre**

Par : Chaali Raja et Chekour Mohammed

École Normale Supérieure, Université Abdelmalek Essaadi, Tétouan, Maroc

Le système éducatif marocain a plusieurs défis à surmonter. Les difficultés d'insertion économique des diplômés, le taux de redoublement élevé, le taux d'échec scolaire inquiétant et l'amélioration de l'apprentissage des disciplines scientifiques ne sont que des exemples de défis. En effet, le rendement des élèves marocains est classé dans les dernières positions en mathématiques et en sciences (Altinok, 2011). Les scores des élèves marocains sont largement inférieurs à la moyenne internationale (Ibourk, 2014). Certes, l'amélioration des acquis de ces élèves, dans les disciplines scientifiques, est parmi les priorités de notre système éducatif.

Les disciplines expérimentales, comme SVT (Sciences de la vie et de la terre), doivent être enseignées comme telles. Toutefois, le matériel scientifique nécessaire pour la réalisation des activités expérimentales est rarement disponible dans les laboratoires des établissements scolaires marocains (Najoui & Alami, 2017), ce qui influe sur la réalisation de ces activités. Selon la même étude, le manque de manipulations simples et d'observations concrètes peut être la cause de l'existence de fausses conceptions chez les apprenants. Aussi, d'autres facteurs entravent l'acquisition des concepts : les programmes trop chargés de SVT, la complexité due à l'abstraction des concepts scientifiques, les pratiques pédagogiques traditionnelles, le nombre très élevé des élèves par classe, les difficultés d'intégration des TICE et les lacunes dans les formations initiales et continues des enseignants (El Madhi, Chiahou, Belghyti, El Kharrim, & El Halouani, 2014). Ainsi, les cours de SVT deviennent purement théoriques et les enseignants croient être des maîtres qui ont à transmettre le savoir et donc écrire dans la page

blanche (l'esprit des apprenants). Cependant, l'esprit ou bien le cerveau des apprenants n'est pas vierge et ce n'est pas le maître qui écrit, mais plutôt l'élève. De plus, l'élève a son propre système explicatif. Toutefois, ce système n'est pas toujours « scientifiquement correct » et engendre des conceptions erronées. Ces conceptions représentent un véritable obstacle pour construire les nouveaux savoirs.

Il semble que les enseignants marocains de SVT adoptent le modèle behavioriste dans leurs pratiques professionnelles (Tawil, Cerbelle, & Alama, 2010). Ils s'intéressent aux comportements observables de leurs élèves. Ils n'essayent pas d'explorer ce qui se passe au niveau des structures mentales de leurs élèves. Dans cette perspective, les nouvelles connaissances sont seulement plaquées sur le savoir ancien sans pouvoir le modifier et éventuellement le corriger (Closset, 2002). Ce qui peut engendrer à moyen terme et à long terme de véritables problèmes au niveau des acquis des élèves et au niveau de la maîtrise des concepts scientifiques.

Dans une perspective constructiviste, les enseignants doivent faire l'inventaire de ce que leurs élèves savent avant de définir un enseignement. Autrement dit, les enseignants sont invités à ouvrir la fameuse boîte noire (esprit des élèves) pour identifier les lacunes et les conceptions erronées. En effet, ces dernières construisent leurs connaissances à la fois « avec » et « contre » leurs connaissances antérieures (Castela, 1995). Faire un rappel ou commencer un cours avec une série de questions reste sans doute l'une des techniques traditionnelles pour interroger les conceptions et les représentations des élèves. Toutefois,

la carte conceptuelle se présente comme un outil puissant qui permet de représenter graphiquement les connaissances des apprenants et les relations entre eux (Paucard-Dupont & Marchand, 2014). Elle permet de rendre visible la pensée d'une personne à travers l'organisation des concepts qu'elle y fait figurer (Marchand & d'Ivernois, 2004). Aussi, elle peut jouer le rôle du pont entre les connaissances des enseignants et l'apprentissage des élèves (Correia, Cabral, & Aguiar, 2016). Dans une recherche récente, des experts en biologie et des novices (élèves de 9<sup>ème</sup> / 10<sup>ème</sup>) ont construit des cartes conceptuelles à partir d'une liste de concepts donnée. Les résultats suggèrent que les cartes conceptuelles finales des élèves les plus performants ne peuvent pas être distinguées des cartes générées par des experts (Schwendimann, 2016). Une autre étude comparative a été menée entre

l'enseignement traditionnel et l'enseignement basé sur les cartes conceptuelles. Les résultats ont montré une grande efficacité de l'intégration des cartes conceptuelles dans le processus d'enseignement apprentissage des concepts scientifiques par rapport aux méthodes traditionnelles (Martínez, Mateos, & Naranjo, 2016).

En somme, les conceptions se situent alors au cœur de tout projet didactique. Les SVT ne sont pas une exception. L'identification des conceptions erronées, qui entravent l'acquisition de nouveau savoir chez des apprenants, sera plus facile et plus efficace grâce à la carte conceptuelle. De plus, elle peut être utile pour corriger ces conceptions qui se présentent comme des obstacles d'apprentissage. Ainsi, la carte conceptuelle peut contribuer à améliorer l'acquisition des concepts scientifiques.

### Références

- Altinok, N. (2011). Analyse de la performance des acquis scolaires du Maroc à travers l'enquête TIMSS. *Cahiers de l'éducation et de la formation*, (4), 35-44.
- Castela, C. (1995). Apprendre avec et contre ses connaissances antérieures : un exemple concret, celui de la tangente. *Recherches en didactique des mathématiques*, 15(1), 7-47.
- Closset, J.-L. (2002). La didactique des sciences : Ses acquis, ses questions. *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale-Université de Liège*, 9(10), 101-111.
- Correia, P., Cabral, G., & Aguiar, J. (2016). Cmaps with Errors: Why not? Comparing Two Cmap-Based Assessment Tasks to Evaluate Conceptual Understanding. In A. Cañas, P. Reiska & J. Novak (Eds.), *International Conference on Concept Mapping* (pp. 1-15). Switzerland: Springer.
- El Madhi, Y., Chiahou, B., Belghyti, D., El Kharrim, K., & El Halouani, H. (2014). Les contraintes liées à l'intégration du TIC dans l'enseignement des sciences de la vie et de la terre au Maroc. *European Scientific Journal*, 10(34), 143-153.
- Ibourk, A. (2014). Analyse des inégalités scolaires au Maroc : apports de la régression quantile. *Revue Statéco*, (108), 63-74.
- Marchand, C., & d'Ivernois, J.-F. (2004). Les cartes conceptuelles dans les formations en santé. *Pédagogie médicale*, 5(4), 230-240.
- Martínez, G., Mateos, M., & Naranjo, F. L. (2016). Design and Validation of a Teaching Sequence Based on Concept Maps to Achieve Meaningful Learning of Science Content in Primary Education. In A. Cañas, P. Reiska & J. Novak (Eds.), *International Conference on Concept Mapping* (pp. 54 - 65). Switzerland: Springer.
- Najoui, K., & Alami, A. (2017). Importance des travaux pratiques dans l'enseignement des sciences de la terre au secondaire qualifiant marocain. *American Journal of Innovative Research & Applied Sciences*, 4(6), 230-239.
- Paucard-Dupont, S., & Marchand, C. (2014). Étude exploratoire du raisonnement clinique chez les étudiants en soins infirmiers à l'aide de la carte conceptuelle. *Recherche en soins infirmiers*, (117), 85-112. doi: <https://doi.org/10.3917/rsi.117.0085>
- Schwendimann, B. A. (2016). Comparing expert and novice concept map construction through a talk-aloud protocol. In A. Cañas, P. Reiska & J. Novak (Eds.), *International Conference on Concept Mapping* (pp. 16-28). Switzerland: Springer.
- Tawil, S., Cerbelle, S., & Alama, A. (2010). *Éducation au Maroc: analyse du secteur*. UNESCO, Bureau multipays pour le Maghreb. ♦



# PROJETS DE RECHERCHE DES MEMBRES

Conceptualisation d'items pour un sondage destiné aux élèves de la 12<sup>e</sup> et de la 8<sup>e</sup> année mesurant les indicateurs de rendement du plan stratégique du Ministère de l'Éducation, réalisée par **Aïcha Benimmas** et **Stefanie Renée LeBlanc**.

---

Étude sur l'intégration des élèves nouveaux-arrivants dans les écoles francophones du Nouveau-Brunswick. Projet dirigé par **Lamine Kamano** et **Aïcha Benimmas** (initié par **Aïcha Benimmas**, Angela AuCoin, **Ann Beaton**, **Jimmy Bourque**, **Marianne Cormier**, Martine Girouard, **Stefanie Renée LeBlanc**, Sylvie Legault, **Michel T. Léger**, Pauline Légère et **Noémie Michaud**).

---

Évaluation d'une initiative de pédiatrie sociale en communauté (PSC) à Memramcook et dans le comté de Kent, réalisée par **Jimmy Bourque**, **Danielle Doucet**, Sonia Blaney, Anik Dubé, Penelopia Iancu, Mylène Lachance-Grzela, Nicholas Léger-Riopel, Sylvie Morin, **Josée Nadeau**, Marie-Andrée Pelland et Mylène Ross-Plourde.

---

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 dirigé par **Stefanie Renée LeBlanc** et **Aïcha Benimmas** (contribution de **Boutaina El Jai**, **Xavier Robichaud**, Samuel Gagnon et Kevin Godbout).

---

Évaluation du programme l'Allié, réalisée par **Lamine Kamano**, **Stefanie Renée LeBlanc** et **Alexandra Côté**.

---

Les Mots Pour Grandir, réalisé par **Marianne Cormier**, Anouk, Utschneider, Rachelle Gauthier et Pierre Boudreau.

---

Projet de développement de formation universitaire et de recherche en petite enfance en milieu minoritaire, réalisé par **Marianne Cormier**, Isabelle Pineault, Marie-Hélène Marquis, **Lamine Kamano**, Jenny Beaulieu, **Alexandra Côté** et **Stefanie Renée LeBlanc**.

---

Le processus d'établissement des réfugiés syriens au Grand Moncton, réalisé par **Aïcha Benimmas** et **Lamine Kamano**.

---

Recensement des soins et services de santé primaires disponibles aux francophones du Nouveau-Brunswick, réalisé par **Boutaina El Jai** et **Stefanie Renée LeBlanc**.

---

# PUBLICATIONS DES MEMBRES

## Articles dans des revues scientifiques avec comité d'arbitrage

- Adair, C.E., Kopp, B., Distasio, J., Hwang, S.W., Lavoie, J., Veldhuzien, S., Voronka, J., Kaufman, A.F., Somers, J.M., LeBlanc, S.R., Cote, S., Addoriso, S., Matte, D., & Goering, P. (2016). Housing quality in a randomized controlled trial of Housing First for homeless individuals with mental illness: Correlates and associations with outcomes. *Journal of Urban Health*, 93(4), 682-97.
- Aquin, J., Roos, L., Distasio, J., Katz, L.Y., Bourque, J., Bolton, J.M., Bolton, S., Wong, J.Y., Chateau, D., Somers, J.M., Enns, M.W., Hwang, S.W., Frankish, J.C., & Sareen, J. (2017). Effect of Housing First on suicidal behaviour: A randomised controlled trial of homeless adults with mental disorders. *Canadian Journal of Psychiatry*, 62(7), 473-481.
- Bourque, J., VanTil, L., Nadeau, J., LeBlanc, S.R., Ebner-Daigle, J., Gibbons, C., & Darte, K. (2017). Physical health status of homeless veterans in Canada: A cross-sectional study. *Journal of Military, Veteran, and Family Health*, 3(1), 72-79.
- Kamano, L., et Benimmas, A. (2017). La diversité ethnoculturelle et les enjeux de la pratique pédagogique à l'école francophone minoritaire du Nouveau-Brunswick. *Minorités linguistiques et société*, (8), 19-39.
- Kamano, L., et Benimmas, A. (2017). Recours à la MTE pour une étude du vécu professionnel du personnel enseignant en lien avec la diversité ethnoculturelle à l'école francophone en milieu minoritaire. *Approches inductives*, 4(1), 174-198.

## Articles dans des actes de colloque

- Godin, G. (2017). Écoles de la minorité francophone : vers une appréciation critique des conditions d'enseignement et d'apprentissage. Dans G. Allaire, P. Dorrington et M. Wade (dir.), *Résilience, résistance et alliances. Penser la francophonie canadienne différemment* (p. 45-68). CEFAN, Montréal : Presses de l'Université Laval.

## Articles dans des revues professionnelles et autres publications

- Mahdi, K., Sofi, A., Laafou, M., Janati-Idrissi, R., & Madrane, M. (2017). Impact des simulateurs informatiques dans l'enseignement de sciences physiques. *EpiNet*, (161). n.d.
- Robichaud, L. (2016). Artschives: Un tremplin vers divers types de musées et vers la création artistique. *Canadian Review of Art Education: Research and Issues; Revue Canadienne de recherches et enjeux en éducation artistique*, 43(1), 90-104.
- Sofi, A., Laafou, M., Mahdi, K., Janati-Idrissi, R., & Madrane, M. (2017). La technologie mobile au service de l'enseignement et l'apprentissage : le cas de l'ENS Tétouan. *EpiNet*, (193). n.d.

### Livres et chapitres de livres

- Benimmas, A., Boutouchent, F., & Kamano, L. (2017). The Relationship between School and Immigrant Families in French-language Minority Communities in Moncton: Parents' Perceptions of their Children's Integration. In G. Tibe Bonifacio and J. Drolet (Eds.), *Immigration and the Small City: Canadian Experiences and Perspectives* (pp. 235-253). Switzerland: Springer.
- Djambong, T., Freiman, V., Gauvin, S., Paquet, M., & Chiasson, M. (2018). Measurement of Computational Thinking in K-12 Education: The Need for Innovative Practices. In D. Sampson, D. Ifenthaler, J.-M. Spector et P. Isafas (Eds.). Chennai, India: Springer Nature.

### Rapports de recherche

- Doucet, D. (2017). *Rapport d'évaluation annuel du programme l'Allié (décembre 2015 à décembre 2016)* présenté au Centre national de prévention du crime, Sécurité publique-Canada. Moncton, Nouveau-Brunswick : Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE).
- Kamano, L., et LeBlanc, S.R. (2017). *Rapport d'évaluation du programme l'Allié* présenté au Centre national de prévention du crime, Sécurité publique-Canada. Moncton, Nouveau-Brunswick : Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE).
- Kamano, L., et MacPhee, M. (2017). *Les pratiques favorisant le recrutement, la rétention et la réussite d'enfants de familles d'ayants droit dans les écoles francophones*. Recension d'écrits. Moncton, Nouveau-Brunswick : Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE).
- LeBlanc, S. R. et Benimmas, A. (2017). *Évaluation de l'implantation de la philosophie axée sur le rétablissement au sein des services de santé mentale et de traitement des dépendances au Nouveau-Brunswick : Rapport d'avancement*. Moncton, Nouveau-Brunswick : Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE).
- LeBlanc, S. R. (2017). *Vérification globale de la conformité des cités, municipalités et commissions de services régionaux à la Loi sur les langues officielles*. Moncton, Nouveau-Brunswick : Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE).
- LeBlanc, S. R., et El Jai, B. (2017). *Recensement des soins et services de santé primaires aux francophones du Nouveau-Brunswick : Rapport final*. Moncton, Nouveau-Brunswick : Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE).

### Thèse

- Furlong, C. (2017). *L'impact de l'intégration des jeux technologiques dans les cours de mathématiques (parcours C) au secondaire sur le niveau de motivation des jeunes* (Thèse de doctorat). Université de Moncton, Moncton, Nouveau-Brunswick.

### Communications et expositions

- Benimmas, A., et Blain, S. (2018, février). *Assurer la réussite éducative grâce à des apprentissages engageants en sciences humaines*. Colloque la PALC, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton, Moncton, Nouveau-Brunswick.
- Benimmas, A., et Blain, S. (2018, janvier). *La carte narrative au service de l'apprentissage interdisciplinaire entre les sciences humaines et le français*. Colloque du Centre d'apprentissage de Haut Madawaska, Clair, Nouveau-Brunswick.
- Benimmas, A., et Kamano, L. (2017, novembre). *L'expérience d'établissement des réfugiés syriens au Grand Moncton*. Conférence annuelle de Pathways to Prosperity. Invitation de la part de *Pathways to Prosperity* et Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada, Toronto, Ontario.
- Benimmas, A. et Boutouchent, F. (2017, août). *The French Language and the Process of Integration of Immigrant Students According to Parents' Perceptions*. 16th International Conference on Minority Languages, Jyväskylä & Närpes, Finlande.
- Benimmas, A. (2017, mai). *Le sentiment d'appartenance et l'image de soi chez l'immigrant francophone en contexte acadien du Nouveau-Brunswick*. Colloque de l'Institut des études acadiennes. Invitation à participer au panel sur la question de l'identité en contexte de diversité ethnoculturelle. Université de Moncton, Moncton, Nouveau-Brunswick.
- Bourque, J. (2017, mars). *Atelier sur la publication scientifique*. Atelier présenté dans le cadre des causeries-midi du Centre de recherche et développement en éducation (CRDE), Moncton, Nouveau-Brunswick.
- Bourque, J. (2017, février). *Recherche 101*. Conférence d'ouverture du 2<sup>e</sup> Colloque de la PALC, Moncton, Nouveau-Brunswick.
- Dezetter, A., Bourque, J., & Beaton, A. (2017, octobre). *Portrait of Mental Health and Use of Care of Aboriginal and Non-Aboriginal Youth in Canada*. Présentation affichée au 16<sup>th</sup> Congress of the International Federation of Psychiatric Epidemiology, Melbourne, Australie.
- Dezetter, A., Desjardins, A., Beaton, A., & Bourque, J. (2017, juillet). *Suicidality among Aboriginal Youth in Canada*. Présentation affichée au 29<sup>th</sup> World Congress of the International Association for Suicide Prevention, Kuching, Sarawak, Malaisie.
- Djambong, T. (2017, novembre). *Apprentissage des sciences au primaire à l'aide d'un simulateur virtuel et pensée informatique : quelle articulation ?* Colloque recherche CompÉTICA 2017, Moncton, Nouveau-Brunswick.
- Djambong, T. (2017, mars). *Mesure des habiletés de la pensée informatique, centrée sur des tâches Bebras dans des environnements de programmation visuelle ou tangible*. Colloque des jeunes chercheuses et chercheurs, Université de Moncton, Moncton, Nouveau-Brunswick.
- Djambong, T. (2017, février). *Articulation entre apprentissage des sciences et pensée informatique à l'aide d'un simulateur virtuel : étude de cas réalisée auprès des élèves francophones de 8<sup>ème</sup> année*. Panel des études supérieures du Colloque de la PALC, Moncton, Nouveau-Brunswick.

- Freiman, V., LeBlanc, M., & Furlong, C. (2017, juin). *STEAMing soft-skills in makerspaces: what are the mathematical connections?* L'international symposium MACAS, Aarhus, Danemark.
- Furlong, C. (2017, novembre). *Trouver les maths dans les activités des labos créatifs : pas une tâche facile pour les didacticiens?* Colloque de recherche CompÉTICA, Moncton, Nouveau-Brunswick.
- Furlong, C. (2017, juillet). *Gaming in math*. Atlantic Education Summit, Moncton, New-Brunswick.
- Furlong, C., LeBlanc, M., & Freiman, V. (2017, juin). *Technology-based games in mathematics and their impact on student motivation*. L'international symposium MACAS, Aarhus, Danemark.
- Furlong, C. (2017, juin). *Les jeux technologiques dans les cours de mathématiques au secondaire*. Affiche présentée à la rencontre annuelle du Groupe canadien d'étude en didactique des mathématiques (GCEDM), Montréal, Québec.
- Furlong, C. (2017, mars). *Les jeux technologiques dans les cours de mathématiques au secondaire*. Colloque des jeunes chercheurs, Université de Moncton, Moncton, Nouveau-Brunswick.
- Furlong, C. (2017, février). *Ma thèse en trois minutes : Les jeux technologiques dans les cours de mathématiques au secondaire*. Colloque de la Politique d'aménagement linguistique et culturelle de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton, Moncton, Nouveau-Brunswick.
- Kamano, L. (2017, février). *La diversité ethnoculturelle au sein de l'école francophone du Nouveau-Brunswick. (axe : vitalité du système)*. Colloque de la PALC Recherche et politique d'aménagement linguistique et culturel, Moncton, Nouveau-Brunswick.
- Mahdi, K., Sofi, A., Laafou, M., Janati-Idrissi, R., & Madrane, M. (2017, avril). *Simulation-based education can improve quality of education: case of physical sciences simulators*. Présenté au Colloque International Société et Numérique CISN'17, ENSA-Oujda, Maroc.
- Mahdi, K., Sofi, A., Laafou, M., Janati-Idrissi, R., & Madrane, M. (2017, mars). *Formations continues à distance aux enseignants des sciences physiques dans des logiciels de simulation informatique : impact sur le processus enseignement-apprentissage*. Présenté au Colloque international sur les technologies en éducation et formation : innovations et pratiques, Université Mohammed V, Rabat, Maroc.
- Nadeau, J., LeBlanc, M., et Furlong, C. (2017, août). *Identifier les erreurs pour mieux cibler les interventions en dyscalculie*. Colloque des professionnels de l'enseignement de l'Association ontarienne des troubles d'apprentissage (LDAO), Mississauga/Meadowvale, Ontario.
- Robichaud, L. (2017, novembre). *Art-based research: Intertwining play, media and poetry to engage in the creative process*. Communication scientifique présentée dans le cadre de la Creative Conference connexion, UNB Fredericton, Nouveau-Brunswick.
- Robichaud, L. (2017, novembre). *Lise Robichaud : 20 ans de Peintures (acryliques) et Sculptures (installations)*. Conférence en français, sur invitation, présentée à la Galerie d'Art Beaverbrook de Fredericton, Nouveau-Brunswick.
- Robichaud, L. (Exposition de groupe avec jury de pairs : juillet-août 2017). Triptyque de mini aquarelles. *Exposition Concours-Moncton*. Galerie d'art de l'Hôtel de Ville de Moncton, Nouveau-Brunswick.

Robichaud, L. (Exposition de groupe avec jury de pairs : 18 juillet au 1<sup>er</sup> août 2017). Exposition en ligne de 3 photographies numériques. (16 photographes participants). *Projet IMAGES MOSAÏQUE dans le cadre du 150<sup>e</sup> de la Confédération canadienne*. Ottawa : Voix visuelle (centre d'artistes autogéré). Commissaire : Shahla Bahrami.

Sofi, A., Laafou, M., Mahdi, K., Janati-Idrissi, R., & Madrane, M. (2017, avril). *L'impact de mobile learning sur l'avenir de l'apprentissage*. Présenté au Colloque International Société et Numérique CISN'17, ENSA-Oujda, Maroc.

### Publications soumises

Freiman, V., LeBlanc, M., & Furlong, C. (soumis). *STEAMing soft-skills in makerspaces: what are the mathematical connections?* Actes de l'International Symposium MACAS.

Furlong, C., LeBlanc, M., & Freiman, V. (soumis). *Technology-based games in mathematics and their impact on student motivation*. Actes de l'International Symposium MACAS.

Furlong, C. (soumis). *Les jeux technologiques dans les cours de mathématiques au secondaire*. Actes de la rencontre annuelle du Groupe canadien d'étude en didactique des mathématiques (GCEDM).

Pakzad, S., Bourque, P.É., Bourque, J., Aubry, T., Gallant, L., LeBlanc, S.R., et Tivendell, J. (sous presse). Une comparaison du recours aux services de santé physique et mentale par des personnes itinérantes de la région de Moncton ayant des problèmes sévères de santé mentale dans le cadre de l'intervention At Home/Chez Soi. *Revue canadienne de santé mentale communautaire*.

# CAUSERIES-MIDI DU CRDE

## ***Développer des compétences numériques au service des compétences environnementales***

**Michel T. Léger, PhD, Université de Moncton**

Nous savons que les activités humaines comme l'usage excessif d'électricité à la maison contribuent aux problèmes environnementaux de notre planète, notamment au changement climatique. Or, intégrer des actions environnementales à ses routines de vie représente, pour grand nombre d'entre nous, un défi quotidien difficile à surmonter et une problématique écosociale des plus importants. Cette étude de cas multiples en éducation relative à l'environnement vise à explorer l'adoption collective de modes de vie plus écologiques au sein de la famille. Comment amener des familles à harmoniser davantage leurs rapports avec l'environnement de sorte à adopter des modes de vie plus écologiques? La présente étude cherche à répondre à cette question en examinant le rôle des réseaux sociaux comme Facebook dans la création d'une communauté de pratique pouvant mener à l'atténuation du changement climatique. Il s'agit de conjuguer compétences environnementales aux compétences numériques. Plus précisément, nous cherchons à savoir comment Facebook peut contribuer au développement d'une écocitoyenneté familiale en permettant à des familles voulant vivre plus écologiquement de s'entre-aider en tant que communauté de pratique. Nos résultats préliminaires indiquent que plusieurs des familles de notre *Réseau ClimaTIC* ont su réduire leur consommation mensuelle en électricité à la maison pendant la période d'expérimentation.



## ***Comment des immigrants et des membres de la société d'accueil acadienne en milieu francophone minoritaire, perçoivent-ils le concept de citoyenneté ?***

**Aïcha Benimmas, chercheure et professeure, Université de Moncton**

**Sylvia Kasparian, professeure et directrice du Laboratoire d'analyse de données textuelles, Université de Moncton**

À l'instar des autres milieux francophones en situation minoritaire, le contexte acadien connaît des changements au niveau sociodémographique dus à l'immigration récente (non européenne). Ceci amène à l'interaction entre des groupes sociaux ayant des cultures et des référents identitaires différents les uns des autres et habitant un même territoire. Une telle situation provoque souvent la réactivation de discussions autour de certains concepts importants tels que la solidarité sociale, la cohésion sociale, la citoyenneté, l'identité, etc. Ainsi, le concept de citoyenneté fait l'objet de définition et redéfinition d'une manière continue. Si les citoyens francophones, immigrants et membres de la société d'accueil, peuvent se rejoindre grâce à la langue française, ils peuvent se différencier par rapport à d'autres caractéristiques identitaires à savoir, la culture, l'ethnie, la religion et l'histoire. C'est dans ce sens que la présente causerie-midi vise à partager les résultats d'une recherche ayant exploré le sens que différents groupes (nouveaux arrivants et membres de la société d'accueil) donnent aux concepts de citoyen et de participation citoyenne. Le traitement lexical de notre corpus nous a permis de relever, par un aller-retour constant entre les analyses qualitatives et quantitatives, les ressemblances et les divergences dans le discours de quatre groupes de participants à notre étude : jeunes immigrants, parents immigrants, jeunes de la société d'accueil et parents de la société d'accueil.



## **Présentation des récipiendaires des prix dans la catégorie Sciences humaines, sociales et santé (cycles supérieurs) du 29<sup>e</sup> Colloque des jeunes chercheuses et chercheurs**

**Nicole Forest, étudiante à la maîtrise en éducation mention enseignement-ressource, Université de Moncton**

**Samuel Gagnon, étudiant à la maîtrise en éducation, Université de Moncton**

### **Résumé du projet de thèse de Nicole Forest :**

*Le phénomène de l'intimidation en contexte scolaire inclusif : perceptions et vécu des élèves d'une école secondaire francophone en milieu rural du Nouveau-Brunswick*

Depuis plus de trente ans, les chercheurs et les acteurs en éducation, au Nouveau-Brunswick, travaillent à créer un environnement accueillant face aux différences individuelles et culturelles afin que chaque élève soit inclus académiquement et socialement dans leur milieu scolaire (Leblanc et Vienneau, 2010; MacKay, 2006; Porter et AuCoin, 2012). Récemment, la province s'est distinguée à l'échelle internationale pour l'adoption d'une toute première politique sur l'inclusion scolaire qui défend le respect des droits de l'apprenant et de la diversité. Étant la seule province canadienne à recevoir ce prix prestigieux soulignant son caractère innovateur et son excellence, le Nouveau-Brunswick est discerné comme chef de fil en matière d'inclusion scolaire. (MEDPE, 2013; Zero Project, 2016)

Malgré les efforts déployés dans le but de favoriser la valorisation des différences, le taux de jeunes qui rapportent avoir été intimidés à l'école en 2017 est établi à 52 % pour l'ensemble de la province et à 62 % en milieu rural (Conseil de la santé du Nouveau-Brunswick, 2017; Défenseur des enfants et de la jeunesse du Nouveau-Brunswick, 2017). Afin de donner un sens à ces chiffres, nous avons tenté de comprendre l'intimidation telle qu'elle est vécue par les élèves de la douzième année d'une école secondaire francophone et inclusive en milieu rural au Nouveau-Brunswick. Inspirées de la phénoménologie interprétative du courant de Heidegger, nous avons offert l'occasion aux élèves d'exprimer leur point de vue se rapportant à leurs expériences vécues par l'entremise d'entrevues individuelles, de groupes de discussion et de productions artistiques (Creswell, 2013; Eddles-Hirsch, 2015; Heidegger, 1962). À partir du portrait obtenu reflétant leurs perceptions, trois constats sont émergés. Le premier repose sur le fait que l'intimidation est perçue comme un concept vague. Le deuxième révèle une émergence de liens entre les réactions face aux gestes d'intimidation et la résilience, alors que le troisième se fonde sur le rôle de l'école inclusive en tant qu'agent ayant le potentiel de contrer l'intimidation. Enfin, cette recherche souligne l'importance de donner la voix aux élèves, incluant une minorité silencieuse n'étant pas toujours écoutée afin de mieux comprendre leur vécu dans des situations difficiles et de les engager dans la recherche de solutions possibles pour améliorer leur milieu scolaire.



### Résumé du projet de thèse de Samuel Gagnon:

*Regard sur le processus par lequel les enseignantes mobilisent des habiletés de pensée en communauté de recherche philosophique*

Plusieurs recherches montrent que bien qu'on reconnaisse l'importance de l'enseignement de la pensée en contexte scolaire, les enseignantes et enseignants restent perplexes quant à la façon d'agir (Lang, Ferguson et Chiasson, 2015; Akinoglu et Karsantuk, 2016). Quelques chercheuses et chercheurs ont exploré l'implantation du programme de Philosophie pour enfants (PPE) et la communauté de recherche philosophique (CRP) en salle de classe, ils indiquent que les enseignantes et enseignants sont aptes à modifier leurs pratiques pédagogiques vers un enseignement de la pensée et des habiletés qui la composent (Gagnon et Yergeau 2016; Jones, 2008). Nos objectifs de recherches visent à : 1) explorer le processus par lequel des enseignantes mobilisent les habiletés de pensée en communauté de recherche philosophique et 2) comprendre l'expérience telle que vécue par les enseignantes et enseignants pendant l'intégration de la PPE à leur enseignement. Nous avons adopté comme méthode de recherche l'étude de cas selon le modèle de Yin (2014). Nous sommes actuellement dans notre phase de collecte de donnée. En convoitant mieux comprendre comment les enseignantes et enseignants vivent l'enseignement de la pensée, notre recherche pourrait rendre explicite les méthodes pédagogiques qui permettent la mobilisation d'habiletés de pensée.



### **L'écotourisme : C – Réflexion sur le potentiel au Nouveau-Brunswick**

**Selma Zaiane-Ghalia, professeure agrégée à l'École de kinésiologie et de loisir, Université de Moncton.**

#### Résumé de la causerie-midi :

L'écotourisme est un tourisme qui prend en compte l'environnement dans sa globalité et sa complexité. Il prône le respect des richesses patrimoniales naturelles et culturelles. Il considère l'Homme, avec ses traditions et ses coutumes, dans son environnement naturel d'origine, c'est-à-dire l'Homme non déraciné. Il appelle au maintien des populations sur leurs terres ancestrales. Selon la définition annoncée par l'Organisation Mondiale du Tourisme en 2002, l'écotourisme réunit toutes les formes de tourisme basées sur la nature dans lesquelles la principale motivation des touristes est l'observation et la jouissance de la nature ainsi que des cultures traditionnelles qui prévalent dans les zones naturelles. Cette forme de tourisme intègre des caractéristiques éducatives et d'interprétation du milieu. Elle est généralement, mais pas exclusivement, organisée à l'intention de petits groupes de personnes par des voyageurs spécialisés. Les partenaires fournisseurs de services à la destination sont en général de petites entreprises locales. Cette forme de tourisme minimise les impacts négatifs sur l'environnement naturel et socioculturel. Elle contribue à la protection des zones naturelles utilisées comme centres d'intérêt écotouristique :

- En étant source d'avantages économiques dont profitent les communautés, les organisations et les autorités de la région-hôte chargées de la préservation des zones naturelles;
- En créant des emplois et des possibilités de revenus pour les communautés locales;
- Et en renforçant la prise de conscience des résidents et des touristes quant à la nécessité de protéger le patrimoine naturel et culturel.

Serait-ce un moyen de développer un tourisme différent au Nouveau-Brunswick? Cette causerie-midi est une invitation au voyage et à la réflexion.



***Nous tenons à remercier chaleureusement les  
présentateurs/trices qui sont venus offrir une causerie-midi!***



# ATELIER DU CRDE

## *Séminaire de rédaction scientifique*

**Animateur.e.s** : **Aïcha Benimmas**, PhD, directrice scientifique du CRDE ; **Jimmy Bourque**, PhD, titulaire de la Chaire de recherche interdisciplinaire en santé mentale des enfants et des jeunes et **Lamine Kamano**, PhD, agent de recherche au CRDE

Le Groupe de recherche interdisciplinaire sur la santé mentale des enfants et des jeunes (GRISMEJ) et le Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE) ont organisé, lors de la session d'hiver, un séminaire portant sur la rédaction scientifique. Ledit séminaire a été destiné aux étudiantes et étudiants des cycles supérieurs et aux nouvelles professeures et nouveaux professeurs de l'Université de Moncton (campus de Moncton).

Livré sous forme de trois sessions, l'esprit du séminaire se voulait une démarche théorique, mais surtout pratique afin d'initier les participantes et participants aux normes de la rédaction scientifique, et ce en priorisant un environnement d'apprentissage convivial et stimulant!

### **Plus précisément, le séminaire visait à :**

- Encourager les étudiantes et étudiants des cycles supérieurs à intégrer la diffusion de leurs travaux de recherche à leur cheminement d'études;
- Enseigner aux étudiantes et étudiants des cycles supérieurs les méthodes de la rédaction scientifique;
- Conscientiser les étudiantes et étudiants des cycles supérieurs aux considérations éthiques de la recherche avec les êtres humains.

Pour bénéficier de ce séminaire, les participantes et participants, provenant de domaines d'études variés (éducation, génie, nutrition, biologie, etc.), devaient déjà avoir identifié un projet de publication qu'ils devaient mener à bien. Guidés et accompagnés par les trois animateurs, les participantes et participants ont eu la chance de rédiger un article portant sur leurs travaux de recherche et de présenter celui-ci lors de la dernière session qui s'est tenue le 12 avril dernier.

Soulignons d'ailleurs la généreuse contribution de plusieurs professeures et professeurs du campus qui ont gentiment accepté d'effectuer rigoureusement la tâche d'évaluation des manuscrits produits par les participantes et participants dans le cadre de ce séminaire. Nous en profitons pour leur adresser un immense merci !

*« Ce tout premier séminaire m'a offert la possibilité de prendre un moment pour bien intégrer chacune des étapes nécessaires à la rédaction d'un article scientifique grâce au support d'une équipe composée de professionnels dévoués et accessibles. Merci pour tout! »* Témoignage d'une des participantes.

# 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 : 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.

Stefanie Renée LeBlanc, directrice générale du CRDE

## ***L'équipe du CRDE :***

Stefanie Renée LeBlanc (stefanie.renee.leblanc@umoncton.ca), directrice générale

Aïcha Benimmas (aicha.benimmas @umoncton.ca), directrice scientifique

Lamine Kamano (lamine.kamano@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  
Télécopieur : (506) 863-2059  
Courriel : crde@umoncton.ca  
<http://www.umoncton.ca/crde>

