



Numéro 28
Septembre 2025

Centre de recherche
et de développement en éducation

« Dans le contexte où les enjeux de santé mentale chez les élèves demeurent élevés (CSNB, 2024), mieux outiller les personnes enseignantes – actuelles ou futures – sur les concepts de bienveillance et de santé mentale ne peut qu'être positif pour elles-mêmes et pour leurs élèves ».

Audrey Dupuis, CRDE
Page 4

L'éducation environnementale : état des connaissances et perspectives issues du colloque l'Acfas 2025

Samantha Langis, Université de Moncton
Page 25

L'apport des élèves du secondaire francophones du Nouveau-Brunswick dans la gouvernance scolaire et la prise de décision

Francis Bourgoïn, Université de Moncton
Page 15

Dans ce numéro

- 1 Des nouvelles du CRDE
- 2 L'équipe du CRDE
- 3 Éditorial
- 7 Recherches en éducation
- 25 Réflexions en éducation
- 47 Projets de recherche
- 48 Publications des membres
- 57 Causeries-midi du CRDE

Évolution de l'enseignement ressource au Nouveau-Brunswick : bilan historique, réussites et enjeux actuels

Nicole Forest, Université de Moncton
Page 38

DES NOUVELLES DU CRDE

Alexandra Côté

Adjointe de recherche, CRDE

Le personnel du CRDE

1

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

L'hiver 2025 a été marqué par le départ de Jean-Sébastien Landry à titre d'agent de recherche et, par le fait même, de l'embauche de Bianca David. Nous désirons souhaiter chaleureusement la bienvenue à Bianca au sein de l'équipe du CRDE. Nous profitons aussi de l'occasion pour remercier Nene Ousmane Barry pour son travail en tant qu'assistante de recherche lors de la session d'hiver et la session printemps-été 2025.

Soulignons, par ailleurs, le travail inestimable des autres membres de l'équipe en ce qui a trait à la recherche et au rayonnement du CRDE, soit Joannie LeBlanc, directrice générale et Audrey Dupuis, directrice scientifique.

Le comité de gestion du CRDE

En 2025-2026, le comité de gestion du CRDE se compose de :

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

Doctorats en éducation

Le CRDE souhaite féliciter **Jennifer Ebner-Daigle**, **Caitlin Furlong**, et **Jacques Kamba Pampetelalo** pour l'obtention de votre doctorat en éducation de l'Université de Moncton. Que votre carrière soit remplie de succès et de belles réalisations scientifiques.

L'ÉQUIPE DU CRDE

2



De gauche à droite : Alexandra Côté (adjointe de recherche), Audrey Dupuis (directrice scientifique), Joannie LeBlanc (directrice générale) et Bianca David (agente de recherche).

ÉDITORIAL

La santé mentale en milieu éducatif : réflexion sur les causes et les solutions

Audrey Dupuis, Ph. D.

Directrice scientifique, CRDE

3

En cette période de rentrée pour les élèves et le personnel des écoles du Nouveau-Brunswick, j'avais envie de vous parler de la santé mentale en milieu éducatif. Plusieurs enquêtes nationales révèlent des taux alarmants de symptômes d'anxiété et de dépression chez les élèves du primaire et du secondaire (p.ex. Conseil de la santé du Nouveau-Brunswick [CSNB], 2024). Au Nouveau-Brunswick, la dernière édition du Sondage sur le mieux-être et le milieu d'apprentissage des élèves montre que bien que la santé mentale des jeunes montre des signes d'amélioration, le taux d'élèves de la 6^e à la 12^e année qui présentent des symptômes d'anxiété ou de dépression demeure de 50 % (CSNB, 2024). Seulement 25 % des jeunes déclarent avoir un niveau élevé de santé psychologique (CSNB, 2024). Ce même sondage révèle des facteurs de risque et de protection personnels et environnementaux. Certains facteurs touchent directement ou indirectement au milieu scolaire, alors que le sentiment d'appartenance – notamment – est identifié comme un facteur de protection.

Or, si les statistiques au sujet des élèves sont cumulées depuis de nombreuses années et sont au cœur des discussions, l'intérêt en recherche pour la santé mentale du corps enseignant est plus récent. La pénurie de personnes enseignantes qui s'est renforcée dans les dernières années a été un des éléments ayant contribué à l'intérêt du milieu de la recherche pour ce corps d'emploi. Différentes études menées révèlent que les personnes enseignantes font face à d'importants enjeux de santé mentale, incluant un faible degré de bien-être psychologique (de Courville, 2018) et un taux élevé de détresse psychologique (état de stress, d'anxiété ou d'épuisement lié au travail) ou d'épuisement émotionnel (Couturier et Hurteau, 2018). La précarité de la santé mentale du personnel enseignant contribue aux absences et au désir d'abandon de la profession (Kamanzi et al., 2015).

Devant ces signaux inquiétants, il importe de se demander ce qu'il est possible de faire, comme système éducatif. Plusieurs écrits relèvent l'importance de développer les compétences sociales et émotionnelles chez les élèves et les personnes enseignantes (p.ex. Beaumont et Garcia, 2020). Une augmentation de la bienveillance et une meilleure santé mentale chez les enseignant.e.s peut avoir des retombées positives chez leurs élèves par rapport à la motivation, au climat scolaire, à la réussite scolaire, à la santé mentale et au développement de compétences psychosociales (Martela et Ryan, 2016;

Masson, 2018). Cela permettrait également une diminution du stress et d'augmentation de la satisfaction face à l'école chez les élèves (Arens et Morin, 2016; Oberle et Schonert-Reichl, 2016). En d'autres mots, avoir des personnes enseignantes plus bienveillantes et ayant une meilleure santé mentale serait bénéfique pour elles, mais également pour les élèves – et notre système d'éducation plus largement.

Alors que les milieux éducatifs du Canada vivent des difficultés à composer avec l'augmentation des enjeux de santé mentale des jeunes, il est possible d'observer que les interventions qui leur sont proposées se positionnent surtout en réaction aux problèmes de santé mentale, au détriment des initiatives de prévention et de promotion de la bienveillance et de la santé mentale (Driscoll et al., 2020). Néanmoins, il est reconnu que ces dernières ont un impact significatif sur les facteurs de risque et le bien-être des élèves et des personnes enseignantes (Turgeon et Gosselin, 2015).

Dans le contexte où les enjeux de santé mentale chez les élèves demeurent élevés (CSNB, 2024), mieux outiller les personnes enseignantes – actuelles ou futures – sur les concepts de bienveillance et de santé mentale ne peut qu'être positif pour elles-mêmes et pour leurs élèves. Qu'est-ce qu'on peut faire en ce sens? Plein de choses! Si l'idéal est de former les personnes enseignantes à ce sujet dès la formation initiale, certains gestes concrets peuvent être posés dans nos milieux éducatifs.

Certains programmes de prévention universelle visant le développement des compétences psychosociales chez les élèves sont accessibles, par exemple HORS-PISTE (Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale, s.d.). Ce programme s'adresse aux élèves du primaire et du secondaire et fournit une multitude d'outils pour les milieux éducatifs souhaitant contribuer à la prévention des troubles de santé mentale chez leurs élèves. Il vous est aussi possible, comme personne enseignante, d'utiliser des stratégies en classe pour favoriser la santé mentale de vos élèves. Vous pouvez notamment, agir comme modèle, créer un environnement sécurisant, cultiver une attitude bienveillante, aider les élèves à voir les choses autrement, être à l'écoute, identifier et nommer les émotions, ou les accompagner dans le développement de l'autocompassion (Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale, 2020; Dionne et Bergevin, 2018).

Mais avant de prendre soin de la santé mentale de nos élèves, il faut songer à la santé mentale de notre personnel enseignant. Lalonde (2022) suggère qu'en prenant soin d'elles-mêmes, les personnes enseignantes augmentent leur qualité de présence, ce qui a en retour des retombées positives sur les élèves et sur elles-mêmes.

Comment faire? Les moyens ne manquent pas. Nous vous en proposons une liste non exhaustive, inspirée des écrits de Lalonde (2022) et Lemon (2025) :

- Méditer;
- Écrire;
- Développer un réseau de soutien;
- Cuisiner;
- Écouter de la musique;
- Faire de l'activité physique;
- Être en contact avec la nature;
- Rire;
- Développer son autocompassion;
- Voir des gens qu'on aime;
- Lire un livre léger;
- Respirer.

Il existe une infinité d'actions que nous pouvons poser pour prendre soin de nous-mêmes et en cette période de rentrée scolaire, je vous invite toutes et tous – personne enseignante ou non – à réfléchir à divers moyens pour prendre soin de vous.

Références

Arens, K. A. et Morin, A. J. S. (2016). Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 800–813. <https://doi.org/10.1037/edu0000105>

Beaumont, C. et Garcia, N. (2020). La promotion de l'apprentissage socioémotionnel à l'école. Dans N. Goyette et S. Martineau (dir.), *Le bien-être en enseignement* (p. 9-24). Presses de l'Université du Québec.

Centre RBC (2020). *L'anxiété, c'est l'affaire de tous!* Université de Sherbrooke.

Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale (s.d.). *HORS-PISTE*. <https://sante-mentale-jeunesse.usherbrooke.ca/hors-piste/>

Conseil de la santé du Nouveau-Brunswick [CSNB] (2024). *Santé mentale des jeunes du Nouveau-Brunswick*. <https://csnb.ca/sondages/sante-mentale-des-jeunes-du-nouveau-brunswick>

Couturier, E.-L. et Hurteau, P. (2018). *Conditions de travail et compressions budgétaires : portrait de la situation dans les écoles du Québec*. Institut de recherche et d'informations socioéconomiques.

- De Courville, M. (2018). *Le bien-être psychologique des enseignants du primaire et du secondaire des commissions scolaires francophones du Québec* [mémoire de maîtrise inédit]. Université de Montréal.
- Dionne, F. et Bergevin, S. (2018). Les pensées et les émotions difficiles en contexte scolaire. Dans N. Rousseau et G. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école* (p. 281-298). Presses de l'Université du Québec.
- Driscoll, D. L., Leigh, S. R. et Zamin, N. F. (2020). Self-care as professionalization: a case for ethical doctoral education in composition studies. *College Composition and Communication*, 71(3), 453–480.
- Kamanzi, P. C., Tardif, M. et Lessard, C. (2015). Les enseignants canadiens à risque de décrochage : portrait général et comparaison entre les régions. *Mesure et évaluation en éducation*, 38(1), 57–88. <https://doi.org/10.7202/1036551ar>
- Lalonde, D. L. (2022). *Ces enseignantes aux superpouvoirs. Cultiver l'art d'être en relation avec vos élèves*. Septembre éditeur.
- Lemon, N. (2025). *The 'how' of self-care for teachers. Building your wellbeing toolbox*. Routledge.
- Martela, F. et Ryan, R. M. (2016). The Benefits of Benevolence: Basic Psychological Needs, Beneficence, and the Enhancement of Well-Being. *Journal of Personality*, 84(16), 750-764. <https://doi.org/10.1111/jopy.12215>
- Masson, J. (2018). *Bienveillance et réussite scolaire*. Dunod.
- Oberle, E. et Schonert-Reichl, K. A. (2016). Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students. *Social Science & Medecine*, 30(7). <https://do.org/10.1016/j.socscimed.2016.04.031>
- Turgeon, L. et Gosselin, M.-J. (2015). Les programmes préventifs en milieu scolaire auprès des enfants et des adolescents présentant de l'anxiété. *Éducation et Francophonie*, 43(2), 30–49. <https://doi.org/10.7202/1034484ar>

RECHERCHES EN ÉDUCATION

Trajectoires post-diplôme : analyse des facteurs influant les choix de carrière des personnes récemment diplômées en éducation

7

Joannie LeBlanc, M.T.S.
Directrice générale, CRDE

Audrey Dupuis, Ph. D.
Directrice scientifique, CRDE

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

La pénurie de personnes enseignantes francophones au Nouveau-Brunswick constitue un défi majeur pour l'éducation en français dans la province. Une étude du New Brunswick Institute for Research, Data and Training (NB-IRDT) révèle qu'en moyenne, entre 2004 et 2020, 28 % des personnes diplômées de l'Université de Moncton choisissent de ne pas pratiquer la profession enseignante au Nouveau-Brunswick et que, annuellement, de 2 à 3 % des personnes enseignantes du Nouveau-Brunswick abandonnent leur poste dans le secteur éducatif public (McDonald et Miah, 2024).

Le CRDE a récemment mené un projet financé par le Groupe d'action-collaboration sur l'éducation en français (GACEF) visant à mieux comprendre les facteurs liés aux défis de recrutement et au décrochage précoce de la profession enseignante. Pour ce faire, nous avons proposé un sondage aux personnes diplômées en éducation de l'Université de Moncton ainsi qu'aux membres de l'AEFNB ayant obtenu leur diplôme en éducation entre 2020 et 2024.

Cet article présente les résultats saillants de cette étude exploratoire. Le rapport de recherche intégral est disponible sur demande auprès du CRDE et sera prochainement publié sur le site Web du CRDE.

Méthode

Les données ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire en ligne composé de questions fermées (données quantitatives) et de questions ouvertes (données qualitatives). Les données quantitatives incluent des variables sociodémographiques, des variables ordinales et des échelles de type Likert, mesurant notamment les facteurs influençant le

désir de poursuivre ou de quitter la profession. Les données quantitatives ont été exportées dans une base de données SPSS et soumises à des analyses descriptives.

Le questionnaire contenait également des questions ouvertes explorant les raisons du choix de carrière des personnes répondantes ainsi que les facteurs ayant influencé leur désir ou leur décision de rester dans la profession ou de la quitter. Les données qualitatives ont été soumises à l'analyse thématique inductive (Braun et Clarke, 2020; Saldaña, 2016).

Recrutement

Deux partenaires nous ont aidés dans la diffusion du sondage. D'abord, le Bureau de la recherche institutionnelle de l'Université de Moncton a diffusé le sondage aux personnes récemment diplômées de la Faculté des sciences de l'éducation (FSE) de l'Université de Moncton. Puis, l'Association des enseignantes et des enseignants francophones du Nouveau-Brunswick (AEFNB) a diffusé le sondage par courriel à ses membres, soit les personnes enseignantes du secteur éducatif francophone du Nouveau-Brunswick.

Échantillon

Au terme des efforts de recrutement de nos partenaires, nous avons recueilli 45 réponses complètes à notre sondage. Bien que la taille relativement faible de l'échantillon limite la portée généralisable des résultats, elle suffit pour nos objectifs étant donné la nature exploratoire de l'étude (Fortin et Gagnon, 2016).

Deux-tiers des personnes répondantes (66,7 %, n = 30) enseignent dans une école du secteur francophone au Nouveau-Brunswick; quelques personnes répondantes enseignent dans le secteur anglophone (4,4 %, n = 2) ou ailleurs qu'au Nouveau-Brunswick (8,9 %, n = 4). Enfin, 20 % des personnes répondantes soit n'enseignent plus (11,1 %, n = 5), soit n'ont jamais enseigné (8,9 %, n = 4).

Résultats

1. Intentions de carrière et perspectives de rétention

Les personnes répondantes qui enseignent actuellement ont évalué leur intention d'enseigner jusqu'à la retraite sur une échelle de 0 (pas du tout) à 100 (absolument). La moyenne globale des réponses est de 53,6 avec un écart-type de 30,5.

Par ailleurs, les personnes répondantes qui ont déjà enseigné, mais qui n'enseignent plus (n = 5) ont répondu à la question « envisagez-vous de reprendre un poste en enseignement? ». L'échelle allant de 0 (absolument) à 100 (pas du tout), la moyenne pour ce groupe est de 74, avec un écart-type de 30,9.

Enfin, parmi les personnes répondantes récemment diplômées en éducation n'ayant jamais enseigné (n = 4), deux ont répondu à la question « envisagez-vous de reprendre un poste en enseignement? ». Les deux personnes ont indiqué la valeur maximale de l'échelle, soit 100 (pas du tout).

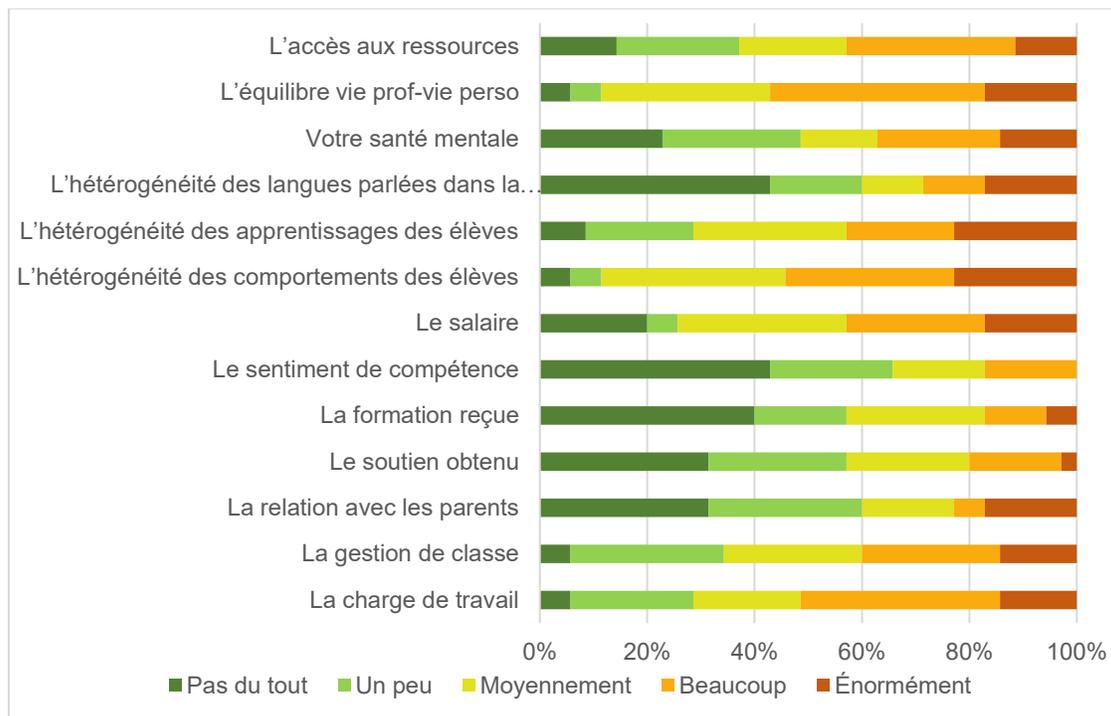
Ces résultats montrent que beaucoup des personnes récemment diplômées en éducation qui enseignent actuellement considèrent éventuellement quitter la profession et que la rétention et le recrutement des personnes récemment diplômées sont précaires.

2. Facteurs de risque pour le recrutement et la rétention

Tel qu'illustré à la figure 1 ci-dessous, pour la majorité de personnes répondantes, l'équilibre entre la vie professionnelle et la vie personnelle contribue soit énormément ou beaucoup (57,1 %, n = 20) à leur désir de quitter l'enseignement. Pour plusieurs, l'hétérogénéité des comportements des élèves contribue aussi (54,3 %, n = 19) à leur désir de quitter. D'autres facteurs influençant grandement le désir de quitter incluent : la charge de travail (51,4 %, n = 18); l'hétérogénéité des apprentissages des élèves (42,9 %, n = 15); le salaire (42,8 %); et l'accès aux ressources (42,9 %, n = 15).

Figure 1

Facteurs contribuant au désir des personnes enseignantes de quitter la profession enseignante (personnes répondantes enseignant actuellement, n = 35)



Chez les personnes qui ont déjà enseigné, mais qui n'enseignent plus (n = 5), les facteurs qui ont eu beaucoup ou énormément d'influence sur leur décision de quitter incluent : la gestion de classe (80 %, n = 4); la charge de travail (60 %, n = 3); l'hétérogénéité des comportements des élèves (60 %, n = 3); l'hétérogénéité des apprentissages des élèves (60 %, n = 3); la santé mentale des personnes répondantes (60 %, n = 3); et l'équilibre vie professionnelle et vie personnelle (60 %, n = 3).

En plus des facteurs évalués ci-dessus (figure 1), les personnes répondantes étaient invitées à identifier et élaborer sur d'autres raisons qui contribuent à leur désir ou leur décision de quitter la profession dans une question ouverte.

Quelques personnes répondantes soulèvent le manque de soutien de la part des cadres supérieurs, notamment des directions d'école et des districts scolaires :

« Le manque de soutien du district pour les nouveaux enseignants ».

Par ailleurs, certaines personnes répondantes parlent de surcharge de travail et d'épuisement.

« La profession va devoir changer énormément pour que j'y reste jusqu'à la retraite. Oui, les vacances d'été sont plaisantes, mais ça ne vaut pas la peine si durant le reste de l'année on frôle l'épuisement professionnel ».

« J'étais brûlée en arrivant à la maison ».

Enfin, certaines personnes répondantes soulignent des enjeux structurels liés à l'organisation du système scolaire qui contribuent à leur désir de quitter la profession.

« La structure et l'organisation de notre système éducatif ne sont plus adaptées à la réalité d'aujourd'hui et ne permettent plus aux élèves de s'épanouir ».

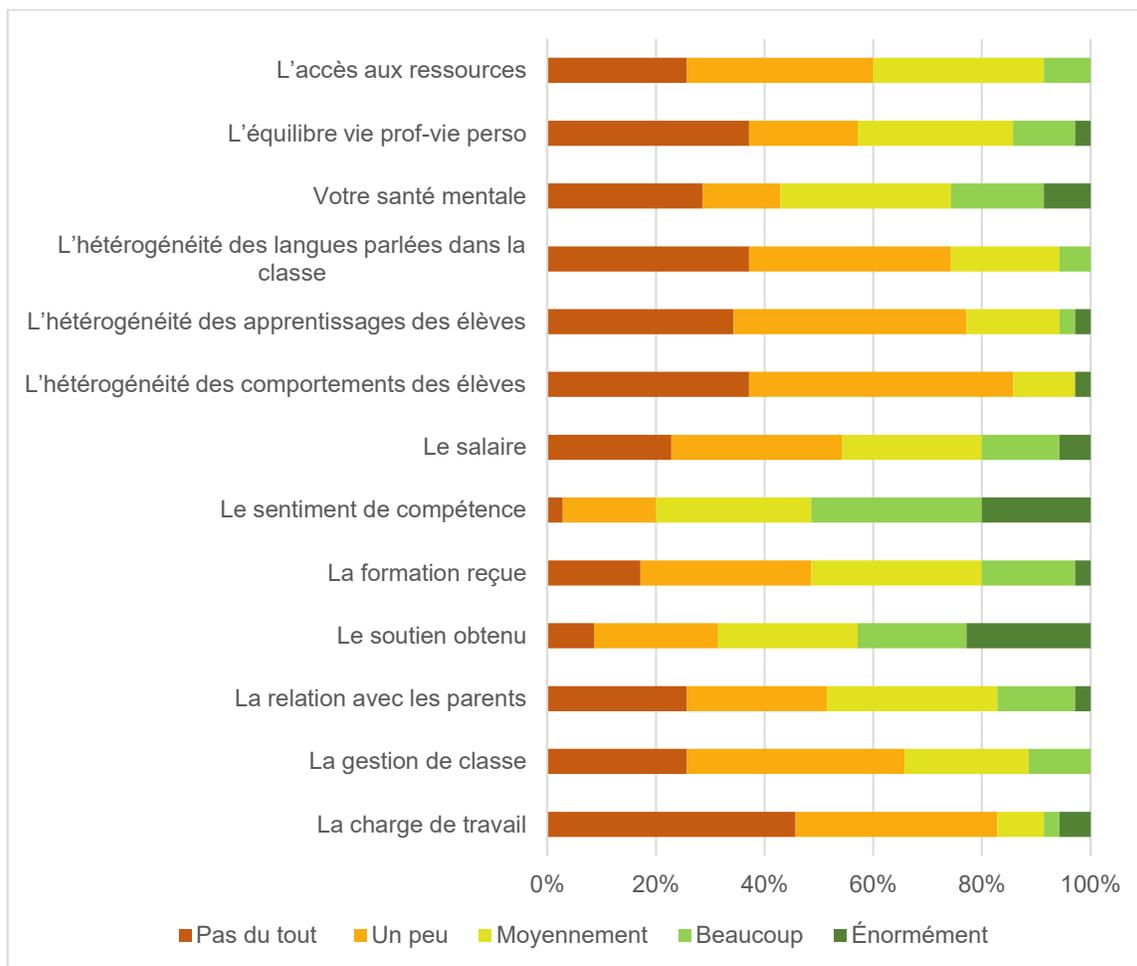
3. Facteurs favorisant le recrutement et la rétention

Parmi les éléments qui semblent jouer un rôle positif pour la rétention, le sentiment de compétence ressort comme un facteur clé. Plus de la moitié (51,4 %, n = 18) des personnes répondantes indiquent que le sentiment de compétence contribue soit énormément ou beaucoup à leur désir de poursuivre la profession enseignante. De même, le soutien obtenu contribue soit énormément ou beaucoup au désir de poursuivre la profession pour 42,9 % (n = 15) des personnes répondantes. Ainsi, lorsque l'on considère uniquement les facteurs qui influencent beaucoup ou énormément la rétention, on constate qu'ils sont moins nombreux que ceux associés au désir de quitter présentés à la section 2 ci-dessus.

La figure 2 ci-dessous montre les facteurs de rétention contribuant au désir de poursuivre la profession pour les personnes répondantes qui enseignent actuellement.

Figure 2

Facteurs contribuant au désir des personnes enseignantes de poursuivre la profession enseignante



En plus des facteurs évalués ci-dessus (figure 2), les personnes répondantes étaient invitées à identifier et à élaborer sur d'autres raisons qui contribuent à leur désir de poursuivre la profession. Beaucoup de personnes répondantes soulignent le sentiment de satisfaction ressenti en accompagnant les élèves dans leur cheminement éducatif :

« Le profond désir de vouloir contribuer à la réussite de chaque élève ».

« J'adore enseigner. C'est un privilège d'aider ces enfants à faire des apprentissages académiques et sociaux ».

Puis, beaucoup de personnes répondantes indiquent que leur relation avec les élèves représente un facteur motivant pour poursuivre la profession :

« Le lien avec les élèves est la raison pour laquelle je reste dans cette profession ».

Par ailleurs, les conditions de travail représentent un facteur de rétention pour plusieurs personnes répondantes, incluant le salaire, la pension à la retraite, l'horaire, la stabilité d'emploi, etc.

12

Nous avons invité les personnes répondantes actuellement en poste dans le secteur éducatif francophone du Nouveau-Brunswick à expliquer pourquoi elles ont choisi d'y enseigner. L'importance de l'identité acadienne et francophone ressort fortement des données.

« C'est important pour moi de redonner à ma communauté, de jouer le rôle de passeur culturel acadien et francophone et de promouvoir le français ».

« La fierté et la culture française-acadienne ».

Plusieurs personnes répondantes soulignent l'importance de travailler dans leur langue maternelle.

« C'est ma langue maternelle. Peu d'habiletés en anglais ».

Enfin, pour certaines personnes répondantes, il était important de rester au Nouveau-Brunswick.

« Je suis originaire du Nouveau-Brunswick et j'ai toujours voulu passer ma vie ici ».

4. Utilité des dispositifs d'insertion professionnelle

Afin de mieux comprendre l'expérience de début de carrière des personnes récemment diplômées en éducation, les personnes répondantes qui enseignent actuellement ou qui ont déjà enseigné ont évalué l'utilité de quatre dispositifs d'insertion professionnelle : le mentorat professionnel, les groupes de discussion, l'entraide des pairs et les journées pédagogiques. Les résultats présentés au tableau 1 ci-dessous montrent que presque toutes les personnes répondantes jugent que l'entraide des pairs est utile (25,0 %, n = 10) ou très utile (70,0 %, n = 28) pour l'insertion professionnelle. La majorité des personnes répondantes indiquent aussi que les journées pédagogiques sont utiles (40,0 %, n = 16) ou très utiles (22,5 %, n = 9), quoique 20,0 % des personnes répondantes considèrent que ces dernières sont très inutiles (12,5 %, n = 5) ou inutiles (7,5 %, n = 3). Le mentorat professionnel

est également perçu comme étant utile par la majorité des personnes répondantes (60,0 %, n = 28).

Tableau 1

Utilité perçue des dispositifs d'insertion professionnelle, personnes qui enseignent actuellement ou qui ont déjà enseigné (n = 40)

	Très inutile		Inutile		Neutre		Utile		Très utile		Non applicable	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Le mentorat professionnel	2	5,0	4	10,0	5	12,5	11	27,5	13	32,5	5	12,5
Les groupes de discussion	2	5,1	3	7,7	11	28,2	7	17,9	8	20,5	8	20,5
L'entraide des pairs	1	2,5	-	-	-	-	10	25,0	28	70,0	1	2,5
Les journées pédagogiques	5	12,5	3	7,5	7	17,5	16	40,0	9	22,5	-	-

Conclusion

Beaucoup des personnes ayant participé à notre étude exploratoire qui enseignent actuellement n'envisagent pas nécessairement de demeurer en enseignement jusqu'à la retraite. Parmi celles qui ont quitté la profession ou qui n'ont jamais enseigné, la probabilité d'une réinsertion est faible, voire inexistante.

En matière de recrutement, les résultats indiquent que la langue et l'identité francophone/acadienne jouent un rôle clé. La fierté francophone et le désir de contribuer à la survie de l'identité et de la langue française au Nouveau-Brunswick constituent les principales raisons évoquées pour choisir d'enseigner dans le secteur éducatif francophone. Par ailleurs, la grande majorité des personnes répondantes sont actuellement en poste dans le secteur éducatif francophone du Nouveau-Brunswick, ce qui fait que la présente étude offre peu d'information en ce qui a trait aux défis de recrutement.

Au niveau de la rétention, le sentiment de compétence ressort comme une raison importante qui motive à rester dans la profession d'enseignement, un résultat corroboré par les données qualitatives. Les résultats qualitatifs montrent aussi que les élèves occupent une place centrale dans la motivation des personnes répondantes à poursuivre la profession d'enseignement, qu'il s'agisse de la satisfaction d'accompagner leur réussite éducative ou simplement du lien significatif développé avec eux.

Les défis liés à la rétention – notamment la surcharge de travail, l'équilibre entre la vie professionnelle et la vie personnelle, l'hétérogénéité des apprentissages des élèves, le salaire et l'accès aux ressources – ressortent comme des facteurs de risque pour la rétention du personnel enseignant. Par l'entremise des réponses aux questions ouvertes, les personnes répondantes identifient plusieurs problèmes structurels - le manque de soutien des cadres supérieurs, des défis au niveau du système scolaire, la surcharge de travail et les conditions de travail, entre autres.

Enfin, l'entraide entre collègues est perçue comme très utile pour l'insertion professionnelle des personnes nouvellement diplômées en éducation qui intègrent la profession. Les résultats montrent aussi qu'une direction scolaire présente et engagée fait une différence à ce niveau.

L'échantillon étant de petite taille et le projet de nature exploratoire, une recherche ultérieure de type qualitative, par exemple à l'aide d'entretiens ou de groupes de discussion, permettrait d'approfondir la compréhension de ces facteurs de risque et des facteurs favorisant le recrutement et la rétention du personnel enseignant dans le secteur éducatif francophone du Nouveau-Brunswick.

Références

- Braun, V. et Clarke, V. (2020). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 328–352. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Chenelière Éducation.
- McDonald, T. et Miah, P. (2024). *Teacher Recruitment and Retention in New Brunswick*. New Brunswick Institute for Research, Data and Training. <https://unbscholar.lib.unb.ca/items/65a08068-d80d-436a-b338-6cc77745f07a>
- Saldaña, J. (2016). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (3^e éd.). SAGE Publications.

L'apport des élèves du secondaire francophones du Nouveau-Brunswick dans la gouvernance scolaire et la prise de décision

Francis Bourgoïn

Étudiant au doctorat en éducation à l'Université de Moncton

Introduction

15

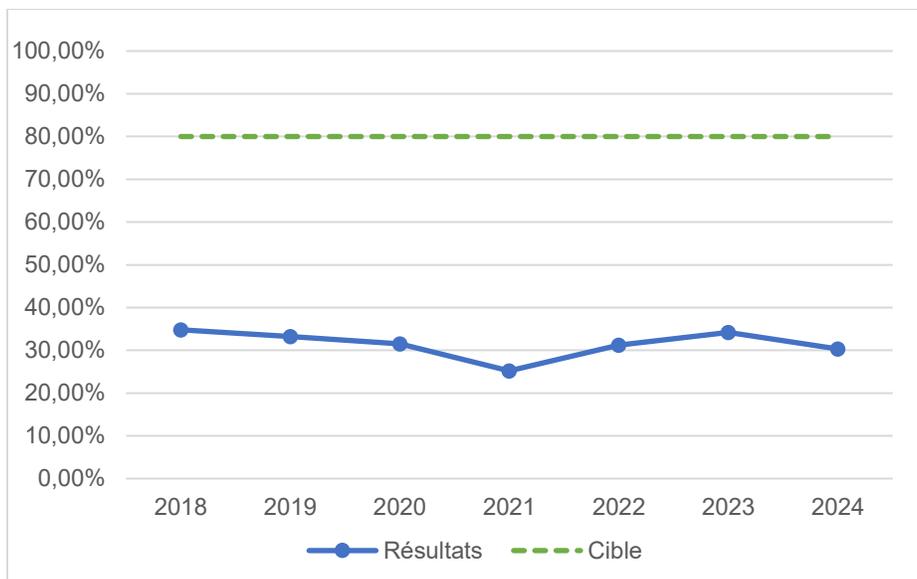
Les francophones du Nouveau-Brunswick se retrouvent dans une situation où, malgré la reconnaissance officielle de leur statut linguistique, ils ne composent que 31,2 % de la population provinciale (Statistique Canada, 2022) et se butent à des défis de revendication linguistique, tel que l'équité dans le développement et le maintien de services publics bilingues (Doucet, 2017; Landry et al., 2024). Par ce contexte de minorité linguistique, il devient important que les francophones du Nouveau-Brunswick développent un engagement au sein de leurs communautés pour favoriser l'émancipation dans leurs cheminements personnels (Association canadienne d'éducation de langue française, 2006). Malgré cette réalité, les dernières données sur la question démontrent que seulement 27,9 % des francophones du Nouveau-Brunswick s'impliquent bénévolement dans leurs communautés (Traisnel et Forgues, 2014). Une piste de solution à ce manque est la mise en place, dès le plus jeune âge, d'actions favorisant l'engagement civique, par exemple en offrant des opportunités de participation sociale et politique en milieu scolaire, puisque ceux-ci rendront les jeunes francophones plus enclins à poursuivre leur engagement à l'âge adulte (Collins et al., 2018; Koller et Schugurensky, 2011; Shaw et al., 2014). Cette idée semble être reconnue par le gouvernement provincial puisqu'elle fait explicitement partie de la mission globale de l'éducation au Nouveau-Brunswick qui vise à ce que l'élève soit en mesure de «contribuer à une société changeante, productive et démocratique» (Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance [MÉDPE], 2019a, p. 8).

Problématique

Afin d'atteindre cette mission globale de l'éducation, le ministère de l'Éducation vise à ce que 80 % des élèves francophones du secondaire puissent affirmer avoir une influence sur les décisions au sein de leurs écoles respectives en 2025-2026 (Province du Nouveau-Brunswick, 2016). Toutefois, lors de la dernière prise de donnée en 2024, seulement 30,3 % de finissants francophones indiquaient participer parfois ou régulièrement à la prise de décision au sein de leurs écoles (MÉDPE, 2024) soit une diminution de 4,5 % depuis la première prise de donnée quant à cette cible (MÉDPE, 2018).

Figure 1

Proportion des finissants des écoles francophones indiquant avoir parfois ou régulièrement eu l'occasion d'influencer (MÉDPE, 2018, 2019b) ou de participer (MÉDPE, 2020, 2021, 2022, 2023, 2024) à la prise de décision au sein de leurs écoles.



Devant cette stagnation du taux, il devient pertinent de se pencher sur les approches mises de l'avant par le système éducatif francophone quant à la participation sociale et politique des élèves. Il faut noter que la citoyenneté ne peut pas se développer que par des méthodes traditionnelles magistrales (Guillaume et Xhonneux, 2012; Point, 2018). Il faut également assurer l'établissement d'un continuum d'expériences citoyennes cohérentes, réfléchies pédagogiquement et accessibles équitablement à tous les apprenants (Point, 2018; Yuen et Leung, 2010). Toutefois, les écoles ont tendance à reposer ce continuum sur l'établissement de mécanismes traditionnels, principalement les conseils des élèves, qui se limitent souvent à une contribution consultative sans pouvoir réel (Collins et al., 2018; Pache-Hébert et al., 2014) puisque les décisions sont fortement influencées par l'adulte accompagnateur (Collins et al., 2018; Pache-Hébert et al., 2014). Les conseils des élèves, par leur nature, favorisent systématiquement les jeunes des milieux plus favorisés (Battistoni, 2008; Dupuis-Déri, 2006; Pache-Hébert et al., 2014) et excluent ainsi les groupes marginalisés de la participation à la prise de décision (Checkoway, 2011; Shaw et al., 2014; Yuen et Leung, 2010). Le développement de compétences citoyennes semble donc, en pratique, être réservé à un groupe très limité d'élèves dans nos écoles, ce qui expliquerait le peu d'amélioration quant à la cible fixée par le ministère.

But de la recherche et objectif

Devant ce constat, nous reconnaissons la nécessité de creuser davantage le concept d'engagement civique chez les jeunes du système scolaire afin de vérifier si les

opportunités mises en place par les écoles permettent réellement à chacun d'entre eux de vivre une participation sociale et politique de qualité. C'est autour de cette idée que nous orientons notre projet de recherche qui visera ultimement à répondre à la question suivante : « Quel est le degré d'influence perçu par les différents types d'élèves des écoles secondaires francophones du Nouveau-Brunswick quant à la gestion de leurs écoles pendant leur parcours scolaire ? ».

Cadre conceptuel

Deux concepts sont clés afin de répondre à cette question : la participation sociale et politique jeunesse ainsi que la gestion des écoles en milieu minoritaire francophone.

La participation sociale et politique, aussi parfois appelée engagement civique (Shaw et al., 2014), désigne l'exercice d'une citoyenneté active par l'entremise d'initiative selon la race, l'ethnicité, la classe, le genre et l'identité sociale des individus (Checkoway, 2011; Shaw et al., 2014). Cette participation peut se dérouler autant dans les contextes scolaires que dans les organisations communautaires ou politiques et peut prendre différentes formes, allant du service communautaire et du bénévolat à la revendication (Shaw et al., 2014). Peu importe son lieu et sa forme, celle-ci engendre plusieurs effets positifs chez le jeune, autant sur des aspects cognitifs, tels que le développement de compétences, de connaissance et de la pensée critique, que sur des aspects psychosociaux, tels que la confiance, l'estime de soi et l'intérêt civique (Shaw et al., 2014). En milieu scolaire, la participation sociale et politique aurait également des effets positifs sur le taux de décrochage scolaire, le rendement académique, l'orientation professionnelle et la fréquence de comportements problématique (Shaw et al., 2014).

Toutefois, afin d'être réellement de qualité, la participation sociale et politique doit se faire par l'entremise d'opportunités multiples, diversifiées et représentant un potentiel réel d'influence sur la prise de décision (Checkoway, 2011). De plus, il devient très important d'également tenir compte des grands obstacles qui limitent la portée de la participation jeunesse, en particulier l'attitude négative véhiculée par la société et les adultes envers la jeunesse (adultism) et le manque d'inclusion des groupes marginalisés (Checkoway, 2011; Pache-Hébert et al., 2014; Shaw et al., 2014; Yuen et Leung, 2010). De façon générale, les adultes ont une tendance à percevoir les jeunes comme un groupe n'ayant pas les capacités nécessaires pour participer réellement à la prise de décision, ce qui a subséquemment un impact sur le sentiment d'efficacité personnel du jeune, et, intuitivement, détermineront et contrôleront les enjeux sur lesquels les jeunes travailleront et les façons dont ils les traiteront (Checkoway, 2011; Shaw et al., 2014). On se retrouvera alors bien souvent dans des contextes de tokénisme symbolique, c'est-à-dire où l'inclusion des jeunes ne sera que symbolique et superficielle, plutôt que de réelle participation sociale et politique jeunesse (Collins et al., 2018; Sousa et Ferreira, 2024).

La gestion des écoles en milieu minoritaire francophones, quant à elle, relève principalement de la direction d'école et s'exerce par l'entremise de différentes sphères. Dans le contexte canadien, on définit le rôle de la direction d'école en deux grandes sphères de la gestion scolaire : l'intendance de l'école, soit les tâches plus administratives associées à une direction d'école, et la gestion éducative, soit l'organisation des initiatives favorisant la réussite de l'élève (Castle et al., 2002; Lapointe et al., 2011; Leurebourg, 2013). En milieu minoritaire francophone, comme l'école à une responsabilité importante quant au maintien de la vitalité ethno linguistique (Landry et al., 2007; LeBlanc, 2009), la direction sera appelée à exercer son rôle dans une troisième sphère de gestion scolaire, soit à la promotion de la langue et de la culture francophone (Boudreau et Gaudet, 2018; Dalley et al., 2006; Godin et al., 2004; Leurebourg, 2013).

Dans le contexte moderne de l'éducation, la gestion des écoles ne repose cependant plus uniquement sur les épaules des directions d'écoles. En effet, de plus en plus d'acteurs du système scolaire sont interpellés à participer à la prise de décision par l'entremise d'un leadership partagé dans des structures telles que les communautés d'apprentissages professionnelles (Isabelle et al., 2013) ou les commissions scolaires elles-mêmes (Lacroix, 2018). Les directions d'écoles sont alors appelées à développer des réseaux d'acteur scolaires, et d'intervenants externes, et à mobiliser efficacement ceux-ci afin d'accomplir leurs objectifs quant à la gestion de l'école (Letor et al., 2021).

Parmi ces acteurs scolaires, on se doit d'inclure les élèves qui se retrouvent dans les écoles elles-mêmes dans la gouvernance et la prise de décision (MÉDPE, 2014). Ce contexte est même idéal pour la participation sociale et politique jeunesse puisque le climat scolaire démocratique engendrée par une gestion partagée mène à une plus grande responsabilisation civique chez les jeunes (Lenzi et al., 2014). Dans cette optique, on peut se tourner à titre d'exemple vers des écoles en Arizona, qui ont établi un budget participatif scolaire géré démocratiquement par les élèves des écoles en tenant compte de la diversité (Bartlett et Schugurensky, 2024). D'autres écoles primaires et secondaires en Irlande intègrent les élèves dans l'élaboration pédagogique du contenu qu'ils auront à traiter, allant des thématiques à l'étude aux méthodes d'évaluations (O'Reilly et O'Grady, 2024). La gestion scolaire à l'époque moderne semble donc le parfait carré de sable pour la mise en œuvre d'un continuum d'expériences (Checkoway, 2011).

Comme les caractéristiques socio-économiques de l'élève jouent un grand rôle dans l'accessibilité aux opportunités de participation politique et sociale jeunesse (Checkoway, 2011; Pache-Hébert et al., 2014; Shaw et al., 2014; Yuen et Leung, 2010) et que le niveau de gestion participative peut varier d'une école à l'autre selon le leadership de la direction (Bourgoin, 2023; Fusarelli et al., 2011), ces deux composantes doivent être fortement considérées dans l'implémentation d'initiatives en milieu scolaire. Elles doivent également prendre une place importante dans notre approche afin de répondre à notre question de recherche. Nous viserons donc plus spécifiquement à 1)

mesurer le degré d'influence perçue par les jeunes francophones dans la gestion de leurs écoles et à 2) déterminer s'il existe des liens entre le degré d'implication perçue, le profil socio-économique, linguistique et culturel du jeune ainsi que les opportunités, leviers et obstacles à la participation présents dans les écoles.

Méthodologie

Nous tenterons d'atteindre ces objectifs en nous basant sur une approche quantitative visant à mesurer à la fois le niveau d'implication et le niveau d'influence perçue dans la gestion scolaire par des élèves en fin de parcours dans les écoles francophones du Nouveau-Brunswick. Par un devis d'étude descriptive corrélationnelle, nous tenterons d'établir l'existence de relations entre nos variables à l'étude sans chercher à en mesurer la causalité (Burkholder et al., 2019; Fortin et Gagnon, 2022). Nous recueillerons nos données par l'entremise d'un questionnaire qui sera distribué auprès des élèves de la 12^e année des écoles francophones qui accepteront de participer à l'étude dans l'ensemble du Nouveau-Brunswick. Ce questionnaire sera composé d'une version de l'échelle de mesure de la participation jeunesse de Charles et Haines (2014) adaptée aux enjeux de la gestion scolaire en milieu minoritaire ainsi que d'items concernant les approches mises en œuvre dans les écoles de même que le contexte socio-économique, culturel et linguistique des élèves. Nous utiliserons ces items afin d'apporter une profondeur à l'analyse des données (Fortin et Gagnon, 2022) et d'établir des liens entre ceux-ci et le degré d'influence perçue.

Impact anticipé de la recherche

Nous croyons que cette étude pourra apporter un nouvel éclairage sur les facteurs influençant la participation sociale et politique des jeunes en portant un regard particulier sur les questions identitaires qui émergent des milieux linguistiques minoritaires (Landry et al., 2010). Les résultats de la recherche permettront également aux écoles francophones de la province de mieux comprendre leurs enjeux individuels respectifs quant à la participation sociale et politique, à mieux s'orienter dans l'atteinte des cibles fixées par le ministère de l'Éducation et à offrir de meilleures opportunités de participation à l'ensemble de leurs élèves. Cette recherche pourra donc un fort impact à long terme sur la communauté francophone du Nouveau-Brunswick en permettant davantage à tous les jeunes de développer leur confiance, leur pensée critique, leur autonomie ainsi que leurs compétences civiques (Checkoway, 2011; Collins et al., 2018; Geurts et al., 2023) tout en établissant des liens avec leurs communautés qui favoriseront leur engagement citoyen à l'âge adulte (Collins et al., 2018; Koller et Schugurensky, 2011).

Références

Association canadienne d'éducation de langue française. (2006). *Cadre d'orientation en construction identitaire*.

Bartlett, T. et Schugurensky, D. (2024). Inclusive civic education and school democracy through participatory budgeting. *Education, Citizenship and Social Justice*, 19(3), 362-380. <https://doi.org/10.1177/17461979231160701>

20

Battistoni, R. M. (2008). Democracy's Practice Grounds: The Role of School Governance in Citizenship Education. Dans J. L. Pace et J. S. Bixby (dir.), *Educating democratic citizens in troubled times: Qualitative studies of current efforts* (p. 131-156). State University New York Press.

Boudreau, L. C. et Gaudet, J. d. (2018). Le leadership scolaire en milieu francophone minoritaire du Nouveau-Brunswick: quelques représentations de directions d'école. *Éducation et francophonie*, 46(1), 122-141. <https://doi.org/10.7202/1047139ar>

Bourgoin, F. (2023). *Le leadership partagé dans l'exercice du rôle de passeur culturel : Les cas de directions d'école francophones de la région sud-est du Nouveau-Brunswick*.

Burkholder, G. J., Cox, K. A., Crawford, L. M. et Hitchcock, J. H. (2019). *Research Design and Methods An Applied Guide for the Scholar-Practitioner*. SAGE Publications, Inc.

Castle, J., Mitchell, C. et Gupta, V. (2002). Roles of elementary school principals in Ontario. Dans H.-A. Fennell (dir.), *The role of the principal in Canada* (p. 22-37). Detselig Enterprises.

Charles, A. et Haines, K. (2014). Measuring Young People's Participation in Decision Making. *The International Journal of Children's Rights*, 22(3), 641-659. <https://doi.org/10.1163/15718182-55680022>

Checkoway, B. (2011). What is youth participation? *Children and Youth Services Review*, 33(2), 340-345. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.09.017>

Collins, M. E., Augsberger, A. et Gecker, W. (2018). Identifying Practice Components of Youth Councils: Contributions of Theory. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 35(6), 599-610. <https://doi.org/10.1007/s10560-018-0551-7>

- Dalley, P., Desjardins, F., Isabelle, C. et Fournier, H. (2006). Principals and Identity Construction in French as a First Language Schools in Canada: Zones of Practice. *First International Symposium on Environment Identities and Mediterranean Area*, 558-563. <https://doi.org/10.1109/ISEIMA.2006.344980>
- Doucet, M. (2017). *Les droits linguistiques au Nouveau-Brunswick : À la recherche de l'égalité réelle!* Les Éditions de la Francophonie.
- Dupuis-Déri, F. (2006). Les élections de Conseils d'élèves : méthode d'endoctrinement au libéralisme politique. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 691-709. <https://doi.org/10.7202/016282ar>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche* (4^e éd.). Chenelière Éducation.
- Fusarelli, L. D., Kowalski, T. J. et Petersen, G. J. (2011). Distributive Leadership, Civic Engagement, and Deliberative Democracy as Vehicles for School Improvement. *Leadership and Policy in Schools*, 10(1), 43-62. <https://doi.org/10.1080/15700760903342392>
- Geurts, E. M. A., Reijs, R. P., Leenders, H. H. M., Jansen, M. W. J. et Hoebe, C. J. P. A. (2023). Co-creation and decision-making with students about teaching and learning: A systematic literature review. *Journal of Educational Change*, 25, 103-125 <https://doi.org/10.1007/s10833-023-09481-x>
- Godin, J., Lapointe, C., Langlois, L. et St-Germain, M. (2004). Le leadership éducationnel en milieu francophone minoritaire : un regard inédit sur une réalité méconnue. *Francophonies d'Amérique*, (18), 63-76. <https://doi.org/10.7202/1005350ar>
- Guillaume, J.-F. et Xhonneux, M. (2012). Susciter l'envie d'en savoir plus pour inciter à la participation politique. Dans B. Fournier et R. Hudon (dir.), *Engagements citoyens et politiques de jeunes : Bilans et expériences au Canada et en Europe* (p. 123-145). Presses de l'Université Laval.
- Isabelle, C., Genier, É., Davidson, A. L. et Lamothe, R. (2013). CAP : un leadership partagé entre le conseil scolaire, la direction et les enseignants. *Éducation et francophonie*, 41(2), 155-177. <https://doi.org/10.7202/1021031ar>
- Koller, D. et Schugurensky, D. (2011). Examining the Developmental Impact of Youth Participation in Education Governance: The Case of Student Trustees. *Journal of Research on Adolescence*, 21(2), 350-360. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00673.x>

- Lacroix, I. (2018). Pratique de gouvernance éducative multijoueur et leadership partagé : la direction, les parents et les membres de la communauté. *Éducation et francophonie*, 46(1), 67-82. <https://doi.org/10.7202/1047136ar>
- Landry, M., Legault-Leclair, J. et McLaughlin, G. (2024). Tensions linguistiques au Nouveau-Brunswick : Attitudes à l'égard du bilinguisme dans le système de santé. *Minorités linguistiques et société*, (22). <https://doi.org/10.7202/1110623ar>
- Landry, R., Allard, R. et Deveau, K. (2007). *Profil sociolangagier des élèves de 11e année des écoles de langue française de l'Ontario*. Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques. http://icrml.ca/images/stories/documents/fr/prol_sociolangagier_des_eleves_de_11e_annee_des_ecoles_de_langue_francaise_de_ontario.pdf
- Landry, R., Allard, R. et Deveau, K. (2010). *École et autonomie culturelle : Enquête pancanadienne en milieu scolaire francophone minoritaire*. Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques. https://publications.gc.ca/collections/collection_2011/pc-ch/CH3-2-13-2010-fra.pdf
- Lapointe, P., Brassard, A., Ramdé, P., Girard, A. et Garon, R. (2011). La gestion des activités éducatives de la direction et le fonctionnement de l'école primaire. *Revue Canadienne de l'éducation*, 34(1), 179-214.
- LeBlanc, G. (2009). *L'éducation en Acadie de Nouveau-Brunswick : Une voie vers l'autosuffisance linguistique et culturelle, Rapport du président de la Commission sur l'école francophone*. Gouvernement du Nouveau-Brunswick.
- Lenzi, M., Vieno, A., Sharkey, J., Mayworm, A., Scacchi, L., Pastore, M. et Santinello, M. (2014). How School can Teach Civic Engagement Besides Civic Education: The Role of Democratic School Climate. *American Journal of Community Psychology*, 54(3), 251-261. <https://doi.org/10.1007/s10464-014-9669-8>
- Letor, C., Progin, L., Étienne, R. et Pelletier, G. (2021). Diriger au temps de la participation. Dans L. Progin, C. Letor, R. Étienne et G. Pelletier (dir.), *Les directions d'établissement au cœur du changement : Pilotage, collaboration et accompagnement des équipes éducatives* (p. 223-230). De Boeck Supérieur.
- Leurebourg, R. (2013). Rôles des directions d'école en milieu francophone minoritaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 36(3), 272-297.
- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. (2018). *Sondage de fin d'études secondaires 2018—Secteur francophone*.

Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. (2019a). *Programme d'études: Français 12e année 10411-10412*. <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/servped/Francais/Francais-12eAnnee.pdf>

Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. (2019b). *Sondage de fin d'études secondaires 2019—Secteur francophone*. <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/StatisticalReports-RapportsStatistiques/SondageDeFinDetudesSecondaires2019.pdf>

Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. (2020). *Sondage de fin d'études secondaires 2020—Secteur francophone*. <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/StatisticalReports-RapportsStatistiques/SondageDeFinDetudesSecondaire2020.pdf>

Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. (2021). *Sondage de fin d'études secondaires 2021—Secteur francophone*. <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/StatisticalReports-RapportsStatistiques/sondage-de-fin-d-etudes-secondaires-2021.pdf>

Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. (2022). *Sondage de fin d'études secondaires 2022—Secteur francophone*. <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/StatisticalReports-RapportsStatistiques/sondage-de-fin-detudes-secondaire-2022.pdf>

Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. (2023). *Sondage de fin d'études secondaires 2023—Secteur francophone*. <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/StatisticalReports-RapportsStatistiques/sondage-de-fin-detudes-secondaire-2022.pdf>

Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. (2024). *Sondage de fin d'études secondaires 2024—Secteur francophone*. <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/StatisticalReports-RapportsStatistiques/sondage-de-fin-detudes-secondaire-2022.pdf>

Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick. (2014). *La politique d'aménagement linguistique et culturel: Un projet de société pour l'éducation en langue française*.

O'Reilly, J. et O'Grady, E. (2024). 'Our opinions really matter': Conceptualising and operationalising authentic student voice through negotiated integrated curriculum. *Education* 3-13, 52(6), 811-829. <https://doi.org/10.1080/03004279.2024.2331954>

- Pache-Hébert, C., Jutras, F. et Guay, J.-H. (2014). Le comité des élèves dans les écoles primaires et secondaires : une recension des écrits. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(4), 1-27.
- Point, C. (2018). Faire de la démocratie une éthique et une pédagogie. *Éthique en éducation et en formation*, (4), 76-91. <https://doi.org/10.7202/1045190ar>
- Province du Nouveau-Brunswick. (2016). *Plan d'éducation de 10 ans – Donnons à nos enfants une longueur d'avance (Secteur francophone)*.
- Shaw, A., Brady, B., McGrath, B., Brennan, M. A. et Dolan, P. (2014). Understanding youth civic engagement: Debates, discourses, and lessons from practice. *Community Development*, 45(4), 300-316. <https://doi.org/10.1080/15575330.2014.931447>
- Sousa, I. et Ferreira, E. (2024). Students' participation in democratic school management: A systematic literature review. *JSSE - Journal of Social Science Education*, 23(1). <https://doi.org/10.11576/jsse-6333>
- Statistique Canada. (2022, août). *Langue maternelle selon l'âge : Canada, provinces et territoires* (Tableau 98-10-0218-01). <https://www150.statcan.gc.ca/t1/tbl1/fr/tv.action?pid=9810021801>
- Traisnel, C. et Forgues, É. (2014). L'engagement social des francophones et des anglophones en situation minoritaire : Un panorama canadien. Dans R. Landry (dir.), *La vie dans une langue officielle minoritaire au Canada* (p. 223-260). Presses de l'Université Laval.
- Yuen, T. W. W. et Leung, Y. W. (2010). Engaging students in school governance: A case study of the challenges and the way forward. *International Studies in Educational Administration*, 57-79.

RÉFLEXIONS EN ÉDUCATION

L'éducation environnementale : état des connaissances et perspectives issues du colloque de l'Acfas 2025

25

Samantha Langis

Étudiante au doctorat en éducation à l'Université de Moncton

Dans un monde saturé d'informations, parfois inexactes ou trompeuses, sur les enjeux environnementaux, leurs causes réelles et les nombreuses actions disponibles pour contribuer à des changements durables, je ressens une responsabilité professionnelle et personnelle : contribuer à une meilleure compréhension de ces enjeux. L'éducation environnementale représente à cet égard un levier essentiel. Elle vise à développer chez les individus une compréhension critique des interactions entre les activités humaines, les écosystèmes et le climat, afin de les outiller à participer activement à la résolution des enjeux environnementaux et à la transition écologique (Environnement et Changement climatique Canada, 2024).

Cette préoccupation a été au cœur de nombreuses communications présentées lors du 92^e congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences [Acfas]. Plusieurs idées clés en ont émergé, dessinant un fil conducteur : la nécessité de transformer nos approches pédagogiques par l'intégration de la justice sociale, la décolonisation des savoirs et une réflexion critique sur les outils mobilisés, incluant l'intelligence artificielle.

Voici un aperçu de cinq présentations particulièrement marquantes, qui proposent des angles complémentaires sur l'éducation environnementale.

Présentation I – L'apprentissage autochtone comme réponse à la crise climatique : une approche décoloniale en éducation environnementale

Marie-Ève Chartrand (Université d'Ottawa) propose une rééducation de l'enseignement environnemental, spécialement des sciences de la Terre, à travers un « nouveau » regard des savoirs autochtones. Elle démontre comment l'apprentissage autochtone reconnaît la Terre comme être vivant et enseignant, ce qui remet en question les approches traditionnelles de la science de la Terre, souvent centrées sur son analyse et son exploitation plutôt que sur une relation réciproque et respectueuse entre les êtres. Elle dénonce un manque de cadres gouvernementaux sur l'enseignement de

l'environnement et un manque d'approche multiculturelle, soutenant qu'une rééducation des éducateurs est nécessaire.

Dans le cadre de sa thèse, elle souhaite démontrer l'importance de l'utilisation d'un guide pédagogique pour l'enseignement de la science de la Terre. Le guide proposé est une ressource pédagogique autochtone (Campeau, 2021; Campeau et Ottawa, 2023), qui sera mise à l'essai par elle-même et d'autres enseignants du primaire pendant une année scolaire. Plus spécifiquement, son projet met en œuvre un guide sur les plantes médicinales portant sur des savoirs autochtones, expérimenté dans des classes de sciences pour favoriser une approche décoloniale et examiner comment cet outil peut enrichir l'enseignement et intégrer ces perspectives au curriculum. Sa démarche qualitative, ancrée dans une approche de décolonisation, souligne le besoin de formation des éducateurs, qui sont encore peu préparés à intégrer des perspectives non occidentales au curriculum scolaire (Chartrand, 2025).

Présentation II – Repenser les « petits gestes », moyens et outils transformatoires à réévaluer en éducation relative à l'environnement

Blandine Olive Tchamou (Université du Québec à Montréal) critique le discours dominant sur les déchets et les « petits gestes » environnementaux, souvent présenté comme la solution aux enjeux environnementaux. Elle explique que ces « petits gestes », tels qu'économiser l'eau, l'énergie ou réduire certains déchets, sont valorisés comme des actions simples et accessibles à tous, mais qu'ils ne suffisent pas à résoudre les problèmes systémiques. Selon elle, ces gestes prennent tout leur sens lorsqu'ils s'inscrivent dans un discours critique et contextualisé, c'est-à-dire lorsqu'ils sont accompagnés d'une réflexion sur les causes profondes des déchets et leur gestion. Elle prend aussi en compte le contexte social et culturel dans lequel ces gestes s'insèrent, plutôt que d'être appliqués de manière isolée ou superficielle.

Elle démontre l'importance d'une pensée axée sur l'origine du problème au lieu de simplement la solution, spécifiquement sur le concept du terme déchet. Bien que de nombreuses études touchent à la gestion des déchets, il faut comprendre son origine, lesquels sont souvent pensés comme un concept négatif associé à une disqualification : ce qui est pourri, corrompu, toxique, brisé, etc. En comprenant l'origine, la mentalité change et le discours devient centré sur la gestion de la consommation ou même de la disposition des consommables.

Partant de son propre parcours, elle propose une pédagogie enracinée dans une épistémologie du point de vue, où les savoirs et les perceptions individuels prennent sens. Sa revalorisation des déchets invite à une transformation des valeurs sociales du consommateur, autrement dit une rééducation. Il existe des solutions aux crises environnementales et il ne faut pas les négliger. Bien qu'elle mentionne que le problème

est beaucoup plus complexe que de simples « petits gestes » spécialement lorsque vient le sujet des déchets, elle reprend le concept de l'importance d'un changement de valeur et de comportement, car les déchets peuvent avoir de la valeur, donc évitons de les transformer en ordures (Tchamou, 2025).

Présentation III – L'utilisation de l'IA en éducation environnementale : est-ce durable?

Hela Zahar (Université de l'Ontario français) aborde un sujet d'actualité très discuté en éducation, soit l'intelligence artificielle (IA) générative, en particulier ChatGPT, comme outil potentiel en éducation environnementale. Les écomédias, définis comme l'« approche historiquement située, idéologiquement motivée et éthiquement informée des intersections entre les médias, la société et l'environnement » (Rust, 2016, p. 28, traduction libre), sont au cœur de son analyse. Elle souligne la contradiction entre leur potentiel éducatif et leur impact écologique (épuisement de ressources rares, consommation énergétique).

Dans sa présentation, elle présente son projet de kit pédagogique qui permet aux étudiants d'utiliser l'IA tout en évaluant leur empreinte environnementale et cognitive. Elle interroge la pertinence de multiplier les technologies (réalité virtuelle, plateformes interactives) dans l'enseignement des crises écologiques, questionnant leur réel impact cognitif.

Son kit pédagogique fait appel à la prise de conscience des étudiants face à leur utilisation des technologies, soulignant que l'efficacité d'un outil ne peut être séparée de son coût matériel et énergétique. Elle a terminé sa présentation en expliquant l'importance du concept que tout geste (dans son cas technologique) a une réaction et conduit à un résultat soit positif ou négatif et que c'est la responsabilité des individus de comprendre les risques ou récompenses pour la planète (Zahar, 2025).

Présentation IV – Les enjeux d'une pensée interculturelle critique dans l'éducation environnementale

Luiz Artur Dos Santos Cestari (Université Fédérale de Pernambuco) aborde l'éducation environnementale dans une perspective interculturelle critique. Il reconnaît que les méthodes utilisées actuellement en éducation environnementale négligent les visions culturelles et multidisciplinaires en privilégiant des approches centrées sur l'humain et en limitant l'intégration de différentes disciplines et manières de faire.

Il soulève le défi de construire une pensée décoloniale cohérente, surtout dans un contexte où les discours environnementaux restent fragmentés et parfois contradictoires les uns les autres. Son approche de l'enseignement environnementale insiste sur la nécessité d'un dialogue équitable entre les savoirs locaux et les savoirs critiques, ce qui

permet une image réelle et non symbolique de l'interculturalité. Pendant sa présentation, il insiste sur la nécessité de reconnaître l'éducation environnementale comme un vecteur de socialisation, mais aussi comme un outil idéologique pouvant reproduire, ou au contraire transformer, les conditions sociales existantes (Cestari, 2025).

Présentation V – Des capacités politiques et collectives pour l'Anthropocène : repenser l'éducation émancipatrice dans le contexte des crises socioécologiques

Charles-Antoine Bachand (Université du Québec en Outaouais) explore les implications de l'anthropocène, période récente du quaternaire, caractérisée par les effets de l'activité humaine sur la planète (Chakrabarty, 2021), sur l'éducation et la recherche, soulignant l'importance d'adopter des fondations théoriques et philosophiques nouvelles pour comprendre les crises sociales et écologiques actuelles. Il rappelle qu'il en reste tellement à apprendre, qu'il ne faut pas s'en tenir à ce qui est dans les livres. Il explique que l'éducation ne peut plus se limiter à une approche d'« éducation à », mais doit se penser « en », par exemple éducation en environnement au lieu de l'éducation à l'environnement. Cette perspective met l'accent sur la nécessité d'une approche décoloniale pour intégrer la justice sociale et les enjeux écologiques dans l'apprentissage. Il ajoute l'importance de reconnaître l'interdépendance du social, du politique et de l'écologique en éducation, car cela permet aux élèves de devenir des citoyens actifs, engagés dans la transformation des structures politiques et sociales, et bien sûr environnementales.

Il met de l'avant le concept de capacités politiques collectives en explorant les moyens par lesquels l'éducation peut redéfinir ses aptitudes afin de démontrer l'importance de l'action collective, de la mobilisation citoyenne et de la redéfinition des normes sociales et environnementales. Il propose d'utiliser ces capacités comme leviers pour redéfinir les pratiques éducatives et pour renforcer la participation citoyenne dans la gestion des crises socioécologiques, tout en évitant le risque de dépolitisation de l'éducation, qu'il considère comme un frein à la transformation sociale nécessaire (Bachand, 2025).

L'éducation environnementale : un enseignement, multiples chemins

Au-delà de la diversité des thèmes abordés, ces présentations partagent un même engagement : celui de dépasser les approches traditionnelles et linéaires de l'éducation environnementale. Tous les présentateurs, qu'ils soient doctorants, professeurs ou chercheurs, remettent en question les savoirs dominants, les pratiques pédagogiques habituelles et les logiques de pouvoir qui sous-tendent la transmission des connaissances environnementales.

À l'intérieur de ces cinq présentations, trois éléments communs ressortent. Premièrement, l'importance de la décolonisation des savoirs. Plusieurs méthodes ont été partagées,

telles que l'intégration de perspectives autochtones ou de savoirs critiques ou locaux. Deuxièmement, la prise de conscience des impacts matériels et symboliques des gestes. Qu'il s'agisse des «petits gestes», des outils numériques ou des pratiques de consommation, une réflexion critique sur les effets réels et symboliques est nécessaire. Finalement, la nécessité d'une transformation collective et politique. L'éducation environnementale est appelée à favoriser des formes de citoyenneté active, critique et mobilisée dans son apprentissage.

Conclusion

Les présentations issues du colloque de l'Acfas 2025 démontrent une volonté commune de repenser l'éducation environnementale à travers des approches critiques, inclusives et transformatrices. Elles soulignent l'urgence de décoloniser les savoirs, de développer une conscience des impacts matériels et symboliques de nos gestes, et d'encourager une mobilisation citoyenne capable de soutenir une transition écoresponsable véritable. Loin d'une simple transmission de connaissances techniques, l'éducation environnementale apparaît comme un processus ancré dans les réalités sociales, politiques, technologiques et culturelles actuelles.

Ces réflexions m'amènent à un point commun fondamental : le besoin d'éducation et d'accompagnement adaptés pour soutenir une transition écoresponsable authentique. C'est dans cette perspective que j'aimerais inscrire mon projet de thèse. Ce dernier portera sur la formation des adultes en lien avec les pratiques écoresponsables dans les PME de ma région. Je souhaite explorer comment offrir aux entrepreneurs locaux une éducation concrète et contextualisée, qui leur fournit les outils afin de leur permettre d'adopter des stratégies écoresponsables cohérentes, tout en réduisant les risques d'écoblanchiment, qu'ils soient volontaires ou non. Ce projet repose sur la conviction que la formation doit s'inscrire dans un dialogue entre traditions, innovations, technologies et justice sociale. Il importe aussi de tenir compte des spécificités du territoire : la notion même de « local » varie selon les contextes, et cette réalité doit être intégrée dans la conception d'une éducation véritablement porteuse de sens et de transformation.

Références

- Bachand, C.-A. (2025, 5-9 mai). *Des capacités politiques et collectives pour l'Anthropocène : repenser l'éducation émancipatrice dans le contexte des crises socioécologiques*. 92^e Congrès de l'Acfas, Université Concordia, Montréal, Québec. <https://www.acfas.ca/evenements/congres/programme>
- Campeau, D. (2021). Pédagogie autochtone et pédagogie du lieu : proposition d'un modèle d'enseignement autochtonisé. *Éducation et francophonie*, 49(1), 52-70. <https://doi.org/10.7202/1077001ar>

- Campeau, D. et Ottawa, J. (2023). Pédagogie autochtone et dimensions culturelles autochtones : enseigner les sciences dans la perspective des Premiers Peuples. *Éducation comparée et internationale*, 52(2), 1-15. <https://doi.org/10.5206/cie-eci.v52i2.16389>
- Cestari, L. A. D. S. (2025, 5-9 mai). *Les enjeux d'une pensée interculturelle critique dans l'éducation environnementale*. 92^e Congrès de l'Acfas, Université Concordia, Montréal, Québec. <https://www.acfas.ca/evenements/congres/programme>
- Chakrabarty, D. (2021). The chronopolitics of the Anthropocene: The pandemic and our sense of time. *Contributions to Indian Sociology*, 55(3). 324-348. <https://doi.org/10.1177/00699667211065081>
- Chartrand, M.-È. (2025, 5-9 mai). *L'apprentissage autochtone comme réponse à la crise climatique : une approche décoloniale en éducation environnementale*. 92^e Congrès de l'Acfas, Université Concordia, Montréal, Québec. <https://www.acfas.ca/evenements/congres/programme>
- Environnement et Changement climatique Canada. (2024). *Vers un cadre national axé sur l'apprentissage environnemental*. Gouvernement du Canada. <https://www.canada.ca/fr/environnement-changement-climatique/organisation/transparence/consultations/cadre-national-sensibilisation-environnement/document-de-travail.html>
- Rust, S. (2016). Flow: An Ecocritical Perspective on Broadcast Media. Dans S. Monani, S. Rust et S. Cubitt (dir.), *Ecomedia: Key issues* (p. 87). Routledge.
- Tchamou, B. O. (2025, 5-9 mai). *Repenser les «petits gestes», moyens et outils transformatoires à réévaluer en éducation relative à l'environnement*. 92^e Congrès de l'Acfas, Université Concordia, Montréal, Québec. <https://www.acfas.ca/evenements/congres/programme>
- Zahar, H. (2025, 5-9 mai). *L'utilisation de l'IA en éducation environnementale : est-ce durable?* 92^e Congrès de l'Acfas, Université Concordia, Montréal, Québec. <https://www.acfas.ca/evenements/congres/programme>

Vers une intégration optimale de l'éducation en plein air : synthèse des approches pédagogiques « environnementales » et des approches « associées à l'Éducation Relative à l'Environnement »

Charbel Awwad

Étudiant au doctorat en éducation à l'Université de Moncton

31

Résumé : Cet article propose une synthèse des fondements théoriques et pédagogiques de l'éducation en plein air (EPA), en mettant en lumière les distinctions et les complémentarités entre les approches pédagogiques dites « *environnementales* » et celles « *associées à l'éducation relative à l'environnement* » (ERE). Alors que les premières privilégient la sensibilisation à la nature et l'acquisition de connaissances écologiques, les secondes adoptent une perspective plus globale intégrant des dimensions sociales, culturelles et politiques. L'analyse souligne l'importance des approches hybrides, telles que la *Critical Place-Based Education*, qui permettent une articulation entre immersion territoriale et réflexion critique systémique. En s'appuyant sur des cadres comme le socioconstructivisme et l'apprentissage expérientiel, l'EPA apparaît comme un levier pertinent pour développer une conscience environnementale active et former des citoyens engagés.

Introduction

Dans un monde marqué par des crises environnementales croissantes, l'éducation se trouve investie d'un rôle essentiel : celui de former des citoyens éclairés et responsables. L'éducation en plein air, en tant qu'approche pédagogique fondée sur l'apprentissage actif dans les milieux naturels, se démarque par sa capacité à relier savoirs théoriques, expériences sensorielles et engagement écologique (Quay et Seaman, 2013). En permettant aux élèves de vivre concrètement leur environnement, elle dépasse les frontières de la salle de classe traditionnelle et propose une vision intégrée de l'apprentissage, ancrée dans la réalité du territoire.

Fondements théoriques de l'éducation en plein air

L'éducation en plein air est une approche éducative qui utilise le milieu naturel comme espace d'apprentissage, permettant aux élèves d'interagir directement avec leur environnement pour développer des connaissances, des compétences et une conscience écologique (Ford, 1981). Elle se fonde sur la pédagogie de l'expérience où l'apprentissage se réalise à travers des activités pratiques et des expériences sensorielles, intégrant des éléments comme l'observation de la nature, la gestion d'espaces verts, et l'exploration d'écosystèmes locaux (Quay et Seaman, 2013). Cette approche se

distingue par son engagement direct avec l'environnement, favorisant une connexion profonde entre les élèves et le monde naturel (Hammerman et al., 2001).

Les fondements théoriques de l'éducation en plein air reposent également et en grande partie sur les principes du socioconstructivisme (Beames et Brown, 2016) et de l'apprentissage par projet (Beames et al., 2012). Dans le cadre de l'éducation en plein air, ces théories s'unissent pour encourager un apprentissage actif où les élèves sont au centre de l'expérience et découvrent les concepts environnementaux par eux-mêmes, ce qui stimule leur engagement et leur curiosité pour le monde naturel (Beames et al., 2012).

Sipos et al. (2008) soulignent que l'éducation en plein air ne se limite pas à une seule approche pédagogique, mais mobilise au contraire une diversité d'approches complémentaires. Cette pluralité témoigne de la flexibilité de l'EPA à intégrer des dimensions cognitives, pratiques et affectives de l'apprentissage, ce qui en fait un champ particulièrement riche et adaptable. Dans cette perspective, il importe de distinguer deux grandes familles d'approches qui structurent la réflexion théorique et la pratique en éducation en plein air :

- les approches pédagogiques dites « *environnementales* », telles que l'éducation à la durabilité, la pédagogie de la place ou Place-based Education (PBC) et l'éducation écologique.
- les approches dites « *associées à l'éducation relative à l'environnement (ERE)* » telles que l'approche critique, l'approche affective et l'approche ludique.

Toutefois, cela soulève une question importante : *Quelle est donc la distinction entre une approche pédagogique associée à l'ERE et une approche pédagogique environnementale ?*

Approche Pédagogique Associée à l'ERE vs. Approche Pédagogique Environnementale

La distinction entre une approche pédagogique associée à l'ERE et une approche pédagogique environnementale repose principalement sur leur finalité, leurs objectifs, leur cadre théorique et la manière dont elles abordent la relation entre l'individu et l'environnement. Dans ce qui suit, nous traçons une comparaison entre les deux concepts :

Approches pédagogiques « environnementales »

De telles approches pédagogiques étant plus ciblées vers la « nature », se limitent souvent à une compréhension écologique des problématiques (Baldwin, 1985), en négligeant parfois les dimensions culturelles et sociopolitiques (Sterling, 2001).

Parmi les approches dites « environnementales », l'Éducation par le lieu ou Place-based Education occupe une place importante (Gruenewald, 2003). Cette approche se centre principalement sur l'écologie locale, l'immersion territoriale et l'expérience de la nature (Gruenewald, 2003) et repose sur l'idée que l'apprentissage gagne en pertinence et en profondeur lorsqu'il est enraciné dans l'environnement naturel, social et culturel immédiat des apprenants (Sobel, 2004). Elle met l'accent sur l'exploration des ressources locales pour relier les savoirs académiques aux réalités concrètes vécues par les élèves (Sobel, 2004). Par cette immersion dans le territoire, les apprenants développent non seulement des connaissances écologiques précises, mais également un sentiment d'appartenance et de responsabilité envers leur milieu (Sobel, 2004). L'éducation par le lieu favorise une interdisciplinarité naturelle, mobilisant les sciences, la géographie, l'histoire et même les arts, tout en incitant les élèves à analyser, comprendre et résoudre des problématiques environnementales locales dans une perspective de durabilité (Sobel, 2004).

Ainsi, les approches environnementales, telles que l'éducation par le lieu, poursuivent une finalité commune : favoriser l'acquisition de connaissances écologiques rigoureuses et contextualisées. Elles visent à développer simultanément chez les apprenants des compétences pratiques et des attitudes responsables, nécessaires pour interagir de manière durable avec leur milieu. Elles constituent donc un levier essentiel pour sensibiliser les élèves aux enjeux écologiques et encourager des actions concrètes de préservation.

Approches pédagogiques associées à l'ERE

Ces approches étant plus globales et centrées sur la réflexion et l'action (Sterling, 2001) sont transversales et non exclusives à l'ERE (Lamontagne, 2016). Lorsqu'elles sont adoptées en matière d'EPA, se concentrent spécifiquement sur une vision globale qui combine les dimensions écologiques, sociales, culturelles, économiques et éthiques des problématiques environnementales (Sterling, 2001).

Parmi les approches associées à l'ERE, l'approche critique est particulièrement représentative. L'approche critique en éducation relative à l'environnement s'appuie sur la pédagogie critique, inspirée notamment par Freire (1970). Elle vise à aider les apprenants à analyser de façon consciente les enjeux environnementaux dans toute leur complexité (Sauvé et al., 2001). Plutôt que de transmettre des connaissances écologiques, elle encourage la réflexion sur les dimensions sociales, culturelles, économiques et politiques qui influencent ces enjeux (Sauvé et al., 2001). Les élèves sont invités à examiner différentes positions, à comparer des points de vue parfois contradictoires et à évaluer la pertinence des solutions proposées. Cette démarche développe leur capacité de jugement et leur sens critique (Sauvé et al., 2001). Son objectif est de former des citoyens capables de comprendre les problèmes

environnementaux sous plusieurs angles et d'agir de manière éclairée pour améliorer à la fois la société et l'environnement (Sauvé et al., 2001).

Ainsi, les approches associées à l'ERE, telle que l'approche critique, visent à aller au-delà de la seule acquisition de savoirs écologiques. Elles encouragent une compréhension élargie qui prend en compte les dimensions sociales, culturelles, économiques et politiques des enjeux environnementaux. En formant des apprenants capables de réflexion critique et d'analyse multidimensionnelle, elles contribuent à l'émergence d'une citoyenneté engagée et responsable, attentive aux défis complexes de notre temps.

En somme, la différence entre ces deux familles d'approches tient au fait que les approches environnementales privilégient l'acquisition de savoirs écologiques contextualisés et la relation directe avec la nature, tandis que les approches associées à l'ERE adoptent une vision plus large en intégrant les dimensions sociales, économiques, culturelles et politiques.

Approches « Hybrides » : vers une meilleure intégration en éducation en plein air

Comprendre la distinction des visions des deux familles d'approches est crucial pour mieux orienter les pratiques en éducation en plein air envers des finalités bien précises. En fait, le choix de l'approche pédagogique en éducation en plein air dépend largement de la finalité poursuivie par l'éducateur. Lorsqu'il souhaite amener les apprenants à développer une conscience écologique centrée sur des connaissances précises et contextualisées, il privilégiera une approche environnementale. En revanche, s'il vise à élargir la réflexion vers les dimensions sociales, culturelles, économiques et politiques des enjeux écologiques, il recourra à une approche associée à l'ERE. Ainsi, chaque famille d'approches offre des outils distincts que l'éducateur mobilise en fonction des apprentissages et des attitudes qu'il souhaite favoriser (Gruenewald, 2003).

Par ailleurs, la reconnaissance à la fois des limites et des complémentarités propres à ces deux visions a favorisé le développement d'approches pédagogiques « hybrides ». Celles-ci cherchent à conjuguer la profondeur écologique propre aux approches « environnementales » avec la portée réflexive, critique et systémique des « approches associées à l'ERE ». La Pédagogie de la Place Critique ou Critical Place-Based Education (C-PBE) en est un exemple emblématique : elle associe l'ancrage territorial et l'immersion dans un lieu spécifique, caractéristiques des approches environnementales, avec une réflexion critique sur les dynamiques sociales, culturelles et politiques, inspirée des approches associées à l'ERE (Gruenewald, 2003).

Exemple d'application de la Critical Place-Based Education au Canada :

Dans une école secondaire située près d'une forêt boréale menacée par l'exploitation forestière, les élèves mènent une enquête de terrain sur la biodiversité et les impacts de la déforestation. Cette immersion correspond à la dimension *place-based*, ancrée dans l'expérience du territoire local. Parallèlement, une analyse critique est engagée autour des politiques forestières, des intérêts économiques et des droits des communautés autochtones concernées. L'activité se conclut par des propositions d'action citoyenne, illustrant la capacité de cette approche hybride à articuler durabilité écologique et justice sociale.

35

En articulant ces dimensions, les approches hybrides visent à former des citoyens écoresponsables capables non seulement de comprendre leur milieu naturel, mais aussi de questionner les structures de pouvoir et de s'engager en faveur de la justice sociale et écologique.

La vision des approches hybrides, telles que la *Critical Place-Based Education*, propose une pédagogie de l'éducation en plein air qui conjugue les forces des approches environnementales et de celles associées à l'ERE. En intégrant à la fois l'ancrage territorial et la réflexion critique sur les dynamiques sociales et écologiques, elles offrent une démarche éducative plus globale et cohérente. Cette perspective amène les éducateurs à repenser leurs pratiques pédagogiques en vue de former des citoyens aptes à conjuguer justice sociale et durabilité écologique dans les territoires où interagissent les communautés humaines et les écosystèmes naturels.

Dans l'ensemble, l'examen des approches environnementales, des approches associées à l'ERE et des approches hybrides met en évidence la richesse et la complémentarité des cadres mobilisés en éducation en plein air. Cette diversité témoigne de la capacité de l'EPA à articuler savoirs écologiques, réflexion critique et engagement citoyen, ouvrant la voie à une conclusion portant sur son rôle comme vecteur de transformation éducative, sociale et écologique.

Conclusion

L'EPA s'appuie sur plusieurs fondements théoriques, notamment le constructivisme, l'apprentissage expérientiel et l'apprentissage par projet (Beames et Brown, 2016; Ford, 1981). Cependant, les approches pédagogiques liées à l'EPA varient selon les cadres conceptuels adoptés. D'un côté, les approches dites « environnementales » visent principalement à transmettre des connaissances écologiques et à sensibiliser à la protection de la nature (Baldwin, 1985). De l'autre, les approches dites « associées à l'ERE » adoptent une vision plus globale, intégrant les dimensions sociales, politiques et éthiques des questions environnementales (Sterling, 2001).

Grâce à sa flexibilité, l'éducation en plein air favorise l'adaptation aux contextes locaux et aux enjeux globaux, notamment à travers des approches hybrides comme la Critical Place-Based Education, qui conjuguent immersion territoriale et réflexion critique.

Enfin, l'éducation en plein air, lorsqu'elle intègre de manière réfléchie les approches environnementales et/ou les approches associées à l'ERE, s'impose comme un vecteur puissant de transformation sociale et écologique, capable de nourrir une citoyenneté active, de renforcer le lien au territoire et de favoriser l'émergence de nouvelles façons d'habiter le monde de manière durable et solidaire.

Références

- Baldwin, J. (1985). *Environmental Planning and Management*. Routledge.
- Beames, S. et Brown, M. (2016). *Adventurous Learning: A Pedagogy for a Changing World*. Routledge.
- Beames, S., Higgins, P. et Nicol, R. (2012). *Learning Outside the Classroom: Theory and Guidelines for Practice*. Routledge.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Ford, P. (1981). *Principles and Practices of Outdoor/Environmental Education*. Wiley.
- Gruenewald, D. A. (2003). *The best of both worlds: A critical pedagogy of place*. *Educational Researcher*, 32(4), 3–12. <https://doi.org/10.3102/0013189X032004003>
- Hammerman, D. R., Hammerman, W. M. et Hammerman, E. L. (2001). *Teaching in the Outdoors* (5^e éd.). Interstate Publishers.
- Lamontagne, G. (2016). *L'éducation relative à l'environnement : repères pour la recherche et la pratique*. Éditions MultiMondes.
- Quay, J. et Seaman, J. (2013). *John Dewey and Education Outdoors: Making Sense of the 'Educational Situation' through more than a Century of Progressive Reforms*. Sense Publishers.
- Sauvé, L., Orellana, I., Qualman, S. et Dubé, S. (2001). *L'éducation relative à l'environnement. École et communauté : Une dynamique constructive*. Éditions Hurtubise-HMH.
- Sauvé, L. et Villemagne, C. (2003). *L'éducation relative aux valeurs environnementales - Module 6*. Dans Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale. Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal.

Sipos, Y., Battisti, B. et Grimm, K. (2008). Achieving transformative sustainability learning: Engaging head, hands and heart. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9(1), 68–86. <https://doi.org/10.1108/14676370810842193>

Sobel, D. (2004). *Place-based education: Connecting classrooms and communities*. Orion Society.

Sterling, S. (2001). *Sustainable Education: Re-visioning Learning and Change*. Green Books.

Évolution de l'enseignement ressource au Nouveau-Brunswick : bilan historique, réussites et enjeux actuels

Nicole Forest

Étudiante au doctorat en éducation à l'Université de Moncton

Résumé

Ce texte de réflexion, élaboré à partir d'une recension des écrits réalisée dans le cadre d'un cours doctoral, vise à mieux comprendre l'évolution de l'enseignement ressource dans les écoles du Nouveau-Brunswick. À partir du bilan historique ancré dans le contexte de l'inclusion scolaire, il propose une analyse des enjeux actuels et ouvre une discussion sur l'avenir de ce rôle clé. Cette réflexion constitue ainsi une base pour d'éventuels travaux de recherche sur ce sujet encore très peu exploré dans la littérature scientifique.

1. Mise en contexte

Au Nouveau-Brunswick, la Loi scolaire (1986) a été pionnière en matière d'inclusion scolaire en établissant que chaque élève soit inscrit.e dans une classe ordinaire (AuCoin et al., 2020; Leblanc et Vienneau, 2010). Cette loi a entraîné la fusion de l'éducation spéciale et ordinaire, créant un système unique pour accueillir tous les élèves. Des normes ont été établies pour structurer les services de soutien spécialisé et encadrer cette transition. Notamment, le rôle de l'enseignant.e en classe spéciale a été redéfini en celui d'enseignant.e ressource (ER) afin d'offrir du soutien aux enseignant.e.s et aux élèves dans ce nouveau modèle (Leblanc, 2012; Porter, 1991; Savoie Chiasson, 2001). Depuis sa création, ce rôle demeure en constante évolution pour répondre aux exigences croissantes de l'école inclusive.

2. Bilan historique de l'enseignement ressource au Nouveau-Brunswick

Le bilan historique du rôle de l'ER sera présenté en trois périodes couvrant les années 1988 à 2020. Des documents ministériels, ainsi que certaines recherches permettent de retracer son évolution et d'en faire ressortir des constats significatifs.

2.1 Période de 1988-2000

Alors que le Nouveau-Brunswick amorce la fusion des systèmes d'éducation spéciale et ordinaire, une première description du rôle de l'ER apparaît dans l'Énoncé de principe sur l'intégration scolaire (MÉN.B, 1988) :

Le type de ressource privilégiée est l'enseignante ou l'enseignant ressource, qui joue un rôle d'intervention directe auprès de l'enseignante ou de l'enseignant dans divers

domaines comme l'individualisation de l'enseignement, l'adaptation de matériel ou les techniques de modification du comportement (MÉNAB, 1988, p. 17, cité dans Savoie Chiasson, 2001).

L'étude de Porter (1991) identifie deux fonctions principales vécues par les personnes occupant ce poste émergent : les interventions directes auprès des élèves et le soutien à l'enseignant.e. Leurs tâches comprenaient l'adaptation de matériel, la gestion de comportements et le soutien moral dans ce changement de paradigme. Plus précisément, l'ER pouvait rencontrer la personne enseignant.e pour analyser les besoins spécifiques d'un élève, proposer des stratégies ou des activités adaptées et offrir un accompagnement dans le changement de ses pratiques pédagogiques qui devaient maintenant tenir compte d'une plus grande diversité de besoins. Ce rôle exigeait ainsi des compétences variées, telles qu'une connaissance approfondie des programmes d'études et des particularités des élèves, ainsi que des habiletés en collaboration et en leadership. Bien que leur rôle ait été reconnu comme étant essentiel durant cette période de transition, les ER rencontraient plusieurs défis, notamment une surcharge de travail, l'absence de directives claires quant à la répartition et à la mise en œuvre de leurs tâches, ainsi qu'un manque de formation adaptée à la réalité de leurs fonctions (Porter, 1991).

C'est dans ce contexte qu'une première définition officielle du rôle est proposée en 1991, dans le document ministériel L'éducation des élèves exceptionnels :

L'enseignante ressource est formée en adaptation scolaire et possède une bonne connaissance des programmes d'études. Elle assiste l'enseignante de la classe ordinaire dans la planification et l'application des plans d'études individualisés pour les élèves exceptionnels. L'enseignante ressource joue le rôle de conseillère auprès de l'enseignante et peut, à certains moments, devenir un intervenant direct (MÉNAB, 1991, p. 41).

Cette description s'accompagne d'une liste détaillée de tâches, dont l'adaptation du matériel et des programmes scolaires, l'évaluation des élèves, la gestion des aides-enseignant.e.s et la formation du personnel. Le rôle fondamental de l'ER demeure l'accompagnement pédagogique du personnel enseignant, qui, auparavant, travaillait souvent de façon isolée (Porter, 1996).

2.2 Période de 2000 - 2010

Pendant cette période, plusieurs tensions identifiées dans les années 1990 demeurent présentes, comme le soulignent les études de Savoie Chiasson (2001) et de Leblanc (2012), dont les données ont été recueillies en 2007. Une incompréhension persistante du rôle de l'ER de la part du personnel scolaire complique la collaboration, particulièrement

dans un contexte où les enseignant.e.s se sentent peu outillé.e.s pour répondre aux besoins de leurs élèves. Certain.e.s expriment ressentir un manque de confiance et d'expertise pour bien comprendre le profil d'apprentissage de chacun, ainsi qu'un manque de temps de qualité auprès des élèves ayant des besoins particuliers. Les ER sont perçu.e.s comme étant les seul.e.s responsables des interventions spécialisées (Leblanc, 2012), renforçant ainsi l'idée que les élèves nécessitant un soutien supplémentaire doivent le recevoir à l'extérieur de la classe ordinaire. Le retrait fréquent de ces élèves soulève des préoccupations quant à leur participation sociale et leur sentiment d'appartenance, deux éléments essentiels des valeurs de l'école inclusive (Leblanc, 2012; Rousseau, 2016; Vienneau, 2002).

Le rapport MacKay (2006), ayant étudié la situation de l'inclusion scolaire à cette époque, souligne que l'absence de descriptions claires quant à la coordination des services ainsi qu'aux rôles de chacun nuisait au bien-être du personnel et à la qualité du soutien offert. En réponse à ces constats, chaque école a mis en place une équipe stratégique, définie comme un groupe de personnes « possédant les compétences afin d'aider à la planification des services pour un élève en particulier » (MacKay, 2006, p. 226). Composée de la direction d'école, des ER et de spécialistes, cette équipe analyse les besoins des élèves, planifie les interventions et coordonne les services offerts (AuCoin et al., 2020; MacKay, 2006). L'étude de Leblanc (2012) illustre les effets positifs de cette collaboration, notamment un partage de responsabilités réduisant leur charge de travail et une gestion plus efficace des interventions.

En 2008, une définition renouvelée de l'enseignement ressource ainsi qu'une démarche formelle pour l'observation, l'intervention et l'évaluation auprès des élèves en difficulté est publiée (MÉNAB, 2008). Leblanc (2012) souligne que « cette démarche en quatre temps a pour effet de responsabiliser l'enseignante de classe ordinaire à l'égard des services éducatifs offerts à tous les élèves de sa classe » (p. 41) et de diminuer les interventions en retrait, établissant ainsi les bases pour une structure axée sur la prévention des difficultés.

2.3 Période de 2010 – 2020

Plusieurs initiatives ont été amorcées afin de structurer les services de soutien, notamment l'implantation du modèle de réponse à l'intervention (RàI). Développé en 2004 aux États-Unis, ce modèle propose trois paliers d'intervention basés sur le dépistage précoce des premiers signes de difficulté (Preston et al., 2016). La fréquence et le niveau de soutien augmentent progressivement en fonction des besoins des élèves. Au palier 1, les ER accompagnent les enseignant.e.s dans leurs pratiques pédagogiques inclusives, notamment par l'observation en classe et le modelage de stratégies. Ce niveau vise à soutenir tous les élèves de manière préventive. Lorsque certains élèves nécessitent des interventions supplémentaires, celles-ci augmentent au palier 2, où les ER interviennent auprès de petits groupes à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe. Pour les élèves ayant

des besoins plus complexes, le palier 3 offre un soutien individualisé et intensif de la part de l'ER, généralement offert à l'extérieur de la salle de classe (Desrochers et Guay, 2020). Ce modèle est privilégié au Nouveau-Brunswick en raison de sa capacité à favoriser la collaboration entre les membres de l'équipe-école, à structurer les services de soutien et à répondre de façon proactive à la diversité des besoins (Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance [MÉDPE], 2017).

Cependant, malgré cette structure établie, les actions liées à l'accompagnement des enseignant.e.s restent insuffisantes. Les résultats du rapport de Porter et AuCoin (2012) indiquent que les ER y consacraient en moyenne moins de 10 % de leur temps, alors que la majorité de leurs tâches étaient liées à des interventions individuelles auprès des élèves, en réponse à des besoins immédiats. En conséquence, les stratégies proactives en collaboration avec les personnes enseignantes, comme le co-enseignement, la coplanification ou le modelage, demeuraient limitées.

En réponse à ces constats, la Politique 322 sur l'inclusion scolaire (MÉDPE, 2013) a établi un cadre clair garantissant à chaque élève le droit de recevoir une éducation de qualité dans un environnement inclusif et propice à l'apprentissage. Elle souligne l'importance des interventions précoces, du soutien universel et d'une collaboration étroite entre les membres de l'équipe-école, où l'ER joue un rôle central. La mise à jour du document *Équipe stratégique scolaire* (MÉDPE, 2017) décrit l'ER comme un leader pédagogique en matière d'inclusion scolaire et recentre ses responsabilités sur la collaboration et le soutien au personnel enseignant.

3. Réussites et enjeux actuels

Ces nombreuses avancées ont permis d'établir des fondements politiques et pédagogiques exemplaires de l'inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick. Plusieurs réussites méritent d'être soulignées, dont une plus grande valorisation des différences, une meilleure compréhension des besoins des élèves, ainsi qu'un engagement collectif de la communauté scolaire (AuCoin et al., 2020; Korotkov, 2021). Au cœur de ces réussites, le rôle de l'ER, reconnu comme pilier de l'école inclusive grâce à son accompagnement auprès du personnel enseignant et à sa collaboration avec l'équipe-école, les familles et les intervenant.e.s, demeure essentiel pour soutenir la mise en œuvre de pratiques pédagogiques inclusives (AuCoin et al., 2020; Leblanc, 2012; Porter, 1996).

Cependant, en 2025, l'inclusion scolaire demeure « un enjeu important du système actuel, notamment au niveau de la gestion de la variété et de la complexité des besoins des élèves, autant au niveau des services d'appui, que du mieux-être et de la diversité sous toutes ses formes » (MÉDPE, 2025, p. 45). Le profil des classes a considérablement évolué, notamment en raison d'une augmentation des besoins en santé mentale (Gaudreau, 2024) et de la croissance des élèves issus de l'immigration (Kamano, 2014; Korotkov, 2021;

MÉDPE, 2021), soulignant la nécessité de renforcer les services de soutien. Le Rapport sur l'état de l'inclusion scolaire en 2020-2021 du MÉDPE met en évidence plusieurs défis liés à cette réalité :

Il demeure des défis pour les personnes enseignantes et les divers membres du personnel de soutien de nos écoles à bien comprendre les besoins des élèves et de leurs familles pour distinguer, par exemple, les particularités reliées à des troubles ou des handicaps de celles propres à la langue (actualisation linguistique ou adaptation aux accents et régionalismes) ou à la culture. Il importe donc de former le personnel scolaire à mieux comprendre et mieux évaluer les défis des élèves issus de l'immigration ou réfugiés en valorisant et en tenant compte de l'influence de leurs compétences linguistiques et de leur culture sur leurs apprentissages académiques et sociaux (MÉDPE, 2021, p. 10).

Ce même rapport souligne également un manque de compréhension d'approches pédagogiques propres à l'inclusion scolaire, ce qui influence l'intervention des ER qui n'ont parfois pas reçu la formation nécessaire pour accompagner efficacement leurs collègues. Ces défis contribuent à augmenter leur charge de travail et à complexifier la répartition de leurs tâches qui manquent déjà de structure claire (Korotkov, 2021; MÉDPE, 2021). De surcroît, les compressions budgétaires de 43 M\$ récemment imposées aux districts scolaires par le gouvernement du Nouveau-Brunswick viennent alimenter ces tensions. Des pertes d'emplois ainsi qu'une réduction des services aux élèves au sein des écoles et des districts forcent les milieux scolaires à « être plus efficaces avec leurs ressources » (Tertre, 2025).

Ces constats renforcent la nécessité de réviser le modèle de livraison des services en enseignement ressource pour mieux répondre à la réalité actuelle des écoles, marquée par une diversité croissante et des besoins de plus en plus complexes. Il devient inévitable d'optimiser l'utilisation des ressources existantes pour favoriser un soutien plus cohérent, équitable et proactif envers les élèves et le personnel enseignant. Une évaluation de l'organisation des services de soutien permettrait d'identifier des adaptations nécessaires ou de justifier l'élaboration d'un nouveau modèle mieux aligné avec les besoins actuels, les contextes locaux et les ressources disponibles. Dans cette perspective, une question demeure incontournable : quelles actions permettraient de briser le cycle d'incompréhension du rôle de l'ER et de garantir une meilleure cohérence entre les attentes officielles et le vécu sur le terrain, une problématique qui persiste depuis l'émergence de ce poste ?

Conscient de ces enjeux, le MÉDPE a amorcé certaines actions pour mieux structurer le rôle de l'ER. Parmi celles-ci, la création d'un poste d'ER spécialisé.e en intervention et en évaluation dans chaque district vise à alléger les responsabilités des ER en milieu scolaire. De plus, la révision en cours de la Politique 322 (MÉDPE, 2013) et du document *Équipe*

stratégie scolaire (MÉDPE, 2017) actualisera la définition de l'inclusion scolaire et les fonctions des différents acteurs, notamment celles de l'ER. Cette révision reflètera mieux la diversité présente au Nouveau-Brunswick, telle que les réalités des élèves issus de l'immigration, les besoins en santé mentale, la diversité sexuelle et de genre, ainsi que les valeurs et perspectives des Premières Nations.

Ces actions, bien qu'importantes, ne suffisent pas pour répondre pleinement aux enjeux actuels. La recherche en éducation joue un rôle clé pour améliorer les pratiques et proposer des solutions concrètes aux problématiques rencontrées (Karsenti et Savoie-Zjac, 2018). Ainsi, elle doit continuer de documenter et d'analyser le rôle de l'ER en tenant compte des projets entrepris par le ministère de l'Éducation et des besoins exprimés du terrain. La démarche de recherche doit intégrer la voix des élèves et du personnel scolaire, puisque l'ER existe avant tout pour les soutenir.

4. Conclusion

L'évolution de l'enseignement ressource au Nouveau-Brunswick s'inscrit dans une dynamique d'amélioration continue, caractérisée par une boucle d'évaluations et d'actions visant à répondre aux besoins changeants du système, des équipes-écoles et des élèves. Ces périodes de réflexion et de planification ont démontré au fil du temps un impact positif sur le système d'éducation qui continue de s'actualiser et de s'adapter aux nouvelles réalités. Une réflexion approfondie s'impose quant à l'avenir du rôle de l'ER et à l'organisation des services de soutien pour favoriser une mise en œuvre efficace de leurs fonctions dans les écoles en pleine transformation.

Références

- AuCoin, A., Porter, G. L. et Baker-Korotkov, K. (2020). New Brunswick's journey to inclusive education. *Prospects*, 49, 313-328. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09508-8>
- Desrochers, A. et Guay, M.-H. (2020). L'évolution de la réponse à l'intervention : d'un modèle d'identification des élèves en difficulté à un système de soutien à paliers multiples. *Enfance en difficulté*, 7, 5-26. <https://doi.org/nm3x>
- Gaudreau, N. (2024, 29 janvier). Il y a davantage de ressources d'appui dans les écoles du N.-B., mais est-ce assez ? *Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/2044711/inclusion-ressources-ecoles>

- Leblanc, M. (2012). *Les relations de collaboration vécues entre l'enseignante-ressource et l'enseignante de classe ordinaire dans le contexte de l'inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick francophone* [Thèse de doctorat, Université de Moncton]. Bibliothèque et Archives Canada. <https://www.collectionscanada.gc.ca/obj/thesescanada/vol2/002/NR81215.PDF>
- Leblanc, M. et Vienneau, R. (2010). Le modèle de livraison des services en adaptation scolaire dans le contexte de l'inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick francophone. Dans N. S. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de services pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 161-188). Presses de l'Université du Québec.
- L.N-B. (1986), ch. 75. Loi modifiant la Loi scolaire. <https://www.canlii.org/fr/nb/legis/loisa/lb-1986-c-75/derniere/lb-1986-c-75.html>
- Kamano, L. (2014). *Intégration des élèves nouveaux arrivants dans les écoles francophones du sud-est du Nouveau-Brunswick*. Centre de recherche et de développement en éducation. https://www.umoncton.ca/crde/sites/crde.prod.umoncton.ca/files/wf/kamano_l.m.t.leger.pdf
- Karsenti, T. et Savoie-Zjac, L. (2008). *La recherche en éducation. Étapes et approches* (4^e éd.). Les presses de l'Université de Montréal.
- Korotkov, K. (2021). *Aller de l'avant. De la politique à la pratique : mise en place et soutien de la politique 322 – inclusion scolaire*. Gouvernement du Nouveau-Brunswick. <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/aller-de-l-avant.pdf>
- MacKay, A. W. (2006). *Relier le soin et les défis : utiliser notre potentiel humain. L'inclusion scolaire : étude des services en adaptation scolaire au Nouveau-Brunswick*. Gouvernement du Nouveau-Brunswick. <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/mackay/RelierLeSoinEtLesDefis-RapportMacKay.pdf>
- Ministère de l'Éducation. (1988). *Énoncé de principe sur l'intégration scolaire*. Gouvernement du Nouveau-Brunswick.
- Ministère de l'Éducation. (1991). *L'éducation des élèves exceptionnels*. Gouvernement du Nouveau-Brunswick.
- Ministère de l'Éducation. (2008). *Le plan d'intervention et l'équipe stratégique*. Gouvernement du Nouveau-Brunswick.

Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick. (2013). *Politique 322 : inclusion scolaire*. <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/policies-politiques/f/322F.pdf>

Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick. (2017). *Équipe stratégique scolaire*. <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/Inclusion/equipestrategiquescolaire.pdf>

Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick. (2021). *Rapport sur l'état de l'inclusion scolaire en 2020-2021*. <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/rapport-sur-l-etat-de-l-inclusion-scolaire-2020-2021.pdf>

Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick. (2025). *État des lieux. Plan d'éducation de 10 ans 2016-2026*. <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/etat-des-lieux.pdf>

Porter, G. L. (1991). The methods and resource teacher: A collaborative consultant model. Dans G. L. Porter et D. Richler (dir.), *Changing Canadian schools: Perspectives on disability and inclusion* (p.107 – 154). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED341224.pdf>

Porter, G. L. (1996). Critical elements for inclusive schools. Dans S. J. Pijl, C. J. W. Meijer et S. Hegarty (dir.), *Inclusive education: A global agenda* (p. 68-81). Routledge.

Porter, G. et AuCoin, A. (2012). *Consolider l'inclusion pour consolider nos écoles. Un rapport sur les pratiques inclusives au Nouveau-Brunswick*. Gouvernement du Nouveau-Brunswick. <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/Inclusion/Inclusion.pdf>

Preston, A. I., Wood, C. L. et Stecker, P. M. (2016). Response to intervention: Where it came from and where it's going. *Preventing School Failure*, 60(3), 173-182. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2015.1065399>

Rousseau, N. (2016). *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd.). Presses de l'Université du Québec.

Savoie Chiasson, C. (2001). *Le rôle de l'enseignante ressource tel que perçu par les enseignantes ressources et les enseignantes de classes ordinaires des écoles francophones du Nouveau-Brunswick* [Thèse de maîtrise, Université de Moncton]. Bibliothèque nationale du Canada. https://www.nlc-bnc.ca/obj/s4/f2/dsk3/ftp05/MQ62586.pdf?is_thesis=1&oclc_number=1006755983

Tertre, M. (2025, 30 avril). Le gouvernement Holt impose des compressions de 43 M\$ aux districts scolaires [reportage]. *Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/2161926/compressions-education-nb-ecoles>

Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion. Fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, 30(2), 257-286. <https://doi.org/10.7202/1079534ar>

PROJETS DE RECHERCHE

47

Projets du CRDE	
Nom du projet	Équipe
Étude auprès des personnes diplômées du système scolaire francophone du Nouveau-Brunswick (2019-2024)	A. Dupuis, D. LeBreton, B. David et l'équipe du CRDE
Perspectives sur l'utilisation et les retombées des aides technologiques pour les élèves à besoins particuliers et langagiers dans les écoles francophones du Nouveau-Brunswick	V. Abat-Roy, A. Dupuis, B. David et l'équipe du CRDE
Recension des écrits sur le recrutement et la rétention de personnes enseignantes et éducatrices issues de l'immigration	Équipe du CRDE
Validation de contenu et validation de construit d'un outil de mesure pour les facteurs de risque et de protection chez les familles rencontrées par les agences d'intervention précoce	Équipe du CRDE

Note : Tous ces projets sont en partenariat avec le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance.

Projet des membres du CRDE	
Nom du projet	Équipe
Des jardins partagés d'adaptation aux changements climatiques (2024-2027).	Pruneau, D., Weissenberger, S., Khattabi, A., Filho, W. L., Laroche, A.-M. et al.

PUBLICATIONS DES MEMBRES

Articles dans des revues scientifiques avec comité d'arbitrage

Abid, A., Essedaoui, A. et **Selmaoui, S.** (2024). Analysis of integrating education for sustainable development into the life and earth sciences curriculum at secondary school – Morocco. *Journal of Southwest Jiaotong University*, 59(4), 196-204. <https://doi.org/10.35741/issn.0258-2724.59.4.16>

Achbah M., Khattabi, A., **Pruneau, D.** et Boumeaza, T. (2024). Évaluation de la vulnérabilité des communautés de montagne face au changement climatique. Région Béni-Mellal-Khénifra, Maroc. *VertigO*, 24(2).

Azovide, Y., Bouchamma, Y. et **Basque, M.** (2024). Impact of teacher's professional development on the reading achievement of Canadian allophone students. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (204), 55-69.

Basque, M., Robichaud, X., Lévesque, R., Boudreau, L. C., Lang, M. et **Freiman, V.** (2024). Formation initiale des enseignants : explorer le potentiel d'un robot de téléprésence. *La Revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 50(2), 1-18.

Benimmas, A. et Romero, M. (2024). Recréer le territoire de l'école par la cocréation de maquettes. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 50(1), 1-20.

Benimmas, A. et **Kamano, L.** (2024). Regards croisés sur le processus d'établissement des réfugiés syriens : cas du Grand Moncton. *Alterstice (Revue internationale de la recherche interculturelle)*, 12(1), 1-14.

Bonenfant, C. et **Gibbons, C.** (2025). Sleep Quality of Inpatients in Acute Care Settings: Comparison of Patients and Nurses' Perceptions and Identification of Influencing Factors. *International Journal of Caring Sciences*, 18(1), 1-12.

Dionne, P., Saussez, F. et **Dupuis, A.** (2025). Social and professional integration processes of refugees participating in community-based groups: restoring a deteriorated social fabric. *Mind, Culture, and Activity*, 31(1), 14-27. <https://doi.org/10.1080/10749039.2025.2451045>

Dionne, P., **Dupuis, A.** et Saussez, F. (2024). Intégration sociale et professionnelle de personnes réfugiées : la fonction des instruments conceptuels transmis dans un groupe de counseling de carrière. *Diversité urbaine*, 21(3), 66-87. <https://doi.org/10.7202/1115234ar>

Dupuis, A. (2024). Le counseling de carrière groupal pour la prévention de l'anxiété en situation de choix de carrière : l'importance d'analyser les processus d'apprentissage et de développement. *Revue des sciences de l'éducation*, 50(1). <https://doi.org/10.7202/1115508ar>

Eddif, A., **Selmaoui, S.**, Chalak, H. et Chakour, R. (2025). Challenges and solutions in organising geological field trips for Moroccan secondary school life and earth sciences teachers. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 14(2), 1459-1467. <http://doi.org/10.11591/ijere.v14i2.29883>

El Fadely, A., Ait Babram, M., **Selmaoui, S.** et Agorram, B. (2025). Socioprofessional perceptions of paramedical students about their future careers: A cross-sectional study. *Journal of Education and Health Promotion*, 14(1).

Gibbons, C., Durepos, P., Taylor, N., Keeping-Burke, L., Roger, M., Furlong, K. et McClosky, R. (2024). Knowledge and skills in infection prevention and control measures amongst visitors to long-term care homes. *Nursing: Research and Reviews*, 14, 149-159. <https://doi.org/10.2147/NRR.S460219>

Gibbons, C., **Bourque, J.** et Aubry, T. (2024). Fidélité d'un club de lecture pour étudiantes en sciences infirmières. *Quality Advancement in Nursing Education- Avancée en formation infirmière*, 10(1), 1-20. <https://doi.org/10.17483/2368-6669.1405>

Ifqiren, S., Bouzit, S., Alami, A., Kouchou, I., Ait Yahia, F-E. et **Selmaoui, S.** (2024). How moroccan learners aged 12–16 conceive the cell: can 3d how models help correct misconceptions. *Journal of Southwest Jiaotong University*, 59(6), 72-85.

MacLean, R., Durepos, P., Keeping-Burke, L., Witherspoon, R., Morris, P., **Gibbons, C.**, Taylor, N. et McCloskey, R. (2025). Education and training on infection prevention and control provided by long-term care homes to visitors: A scoping review. *Nursing Reports*, 15(1), 17. <https://doi.org/10.3390/nursrep15010017>

Rakibi, Y., Alami, A., **Selmaoui, S.**, Benjloun, N., Zaki, M., El Guamri, Y. et Amahmid, O. (2024). Distance training of preservice science teachers in the Covid-19 era. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 16(4), 284-310.

Articles dans des actes de colloques

Bertin-Post, M., **Freiman, V.** et Chiasson, M. (2025). Revamping pedagogy in an innovative learning environment: How collaboration, trust, and confidence can pave a systemic path forward. Dans R. J. Cohen (dir.), *Actes de la conférence internationale de la Society for Information Technology & Teacher Education* (p. 1995-2004). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), Orlando, Floride, États-Unis. <https://www.learntechlib.org/primary/p/225760/>

Elkoumitti, H., Laanaoui, M, D., Lachgar, M. et **Selmaoui, S.** (2024, 21-22 novembre). L'influence de la réalité augmentée et de la réalité virtuelle sur l'enseignement des sciences. Dans B. Cherradi, A. Jamea et C. Deschepper (dir.), CIFEM'2024 - 4^{ème} édition du Colloque international sur la formation et l'enseignement des mathématiques et des sciences & techniques, El Jadida, Maroc.

Furlong, C. (2025, 2 mai). Modélisation de la résolution de problèmes dans les Labos Créatifs scolaires. Dans C. Damboise, S. Parent, et P. Giroux (resp.), *Apprécier la progression des compétences dans un contexte de laboratoire créatif* [symposium]. 12^e colloque international en éducation (CRIFPE), Gatineau, Québec, Canada.

Thèse

Furlong, C. (2025). *La résolution de problèmes et le tinkering dans des environnements riches en technologies : Le cas des Labos créatifs scolaires* [thèse de doctorat, Université de Moncton].

Livres et chapitres de livre

Kouchou, I., Kake, S., Bouhafs, M., Fechtali, T. et **Selmaoui, S.** (2025). Perceptions et prévalence des neuromythes chez les enseignants marocains. Dans M. Bouhafs (dir.), *Innovations Pédagogiques dans l'enseignement supérieur marocain : vers une éducation adaptée aux défis du XXI^{ème} siècle. Exploration des neurosciences, de l'intelligence artificielle et des softs skills*. Elwatanya.

Rapports de recherche

David, B., Gagnon, S., LeBlanc, J., Landry, J.-S., Alkhalaf, R., Dupuis, A. et Côté, A. (2025). *Final report: Informing Teacher Professional Learning in the Atlantic Provinces*. Rapport à l'intention du Conseil atlantique des ministres de l'Éducation et de la Formation (CAMEF). Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE).

David, B., Landry, J.-S., Dupuis, A., LeBlanc, J. et Côté, A. (2025). *Entre intégration et vitalité : le rôle de l'allophonie dans l'écosystème linguistique francophone minoritaire*. Rapport à l'intention du Groupe d'action-collaboration sur l'éducation en français (GACEF). Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE).

Gagnon, S., Alkhalaf, R., Dupuis, A., LeBlanc, J. et Côté, A. (2024). *Summary of the literature review and interview guide*. Rapport à l'intention du Conseil atlantique des ministres de l'Éducation et de la Formation (CAMEF). Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE).

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

Gibbons, C., Durepos, P. et the SPA-LTC in NB Team. (2024). *Exploring the Context for Palliative Care in Long-Term Care Homes in New Brunswick through Stakeholder Interviews: A Comprehensive Report on Interview Findings Completed as Part of a Situational Analysis*. Rapport destiné au gouvernement du Nouveau-Brunswick - Département du développement social.

Durepos, P., **Gibbons, C.,** Balcom, S., Busolo, D., Kaasalainen, S., McCloskey, R., Morris, P., Elliott, J., Savage, D., Hamilton, S., Tucker, K., Lanteigne, M., Noonan, D., Jones, J. et Members of SPA-LTC in NB Team. (2024). *Final Report on the Healthy Seniors Pilot Project (G028): Scaling Up the SPA-LTC Palliative Program in Long-Term Care Homes in New Brunswick*. Rapport destiné au the Monitoring and Evaluating Knowledge Transfer Unit at the University of New Brunswick and the Government of New Brunswick, Department of Social Development.

LeBlanc, J., Landry, J.-S., Dupuis, A. et Côté, A. (2025). *Trajectoires post-diplôme : analyse des facteurs influant les choix de carrière des personnes récemment diplômées en éducation*. Rapport à l'intention du Groupe d'action-collaboration sur l'éducation en français (GACEF). Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE).

Communications et expositions

Abat-Roy, V., Dupuis, A. et Gourde, N. (2024, 23 octobre). *État des lieux de l'EDI en milieu scolaire : Quels constats pour la diversité du corps enseignant?* [communication en ligne]. International Higher Education Conference, Ravenala, Île Maurice.

Abid, C., Essedaoui, A. et **Selmaoui, S.** (2024). *Analyse de l'intégration de l'Éducation au Développement Durable dans le curriculum des Sciences de la Vie et de la Terre au cycle secondaire qualifiant au Maroc* [communication]. Colloque international sur le thème : Soft Skills et Pratiques Éducatives, École Supérieure de l'Éducation et de la Formation (ESEF), Berrechid, Maroc.

Abid, C., Essedaoui, A. et **Selmaoui, S.** (2024, 21-22 novembre). *Intégration de l'intelligence artificielle dans la pratique enseignante liée à l'éducation au développement durable dans l'enseignement des sciences de la vie et de la terre au cycle secondaire – Maroc* [communication]. 4^e édition du Colloque international sur la formation et l'enseignement des mathématiques, des sciences & techniques (CIFEM'2024), El Jadida, Maroc.

Abid, C., Essedaoui, A., El Mezouari, Y. et **Selmaoui, S.** (2024, 21-22 novembre). *Constat sur l'intégration de l'éducation au développement durable dans le curriculum des sciences de la vie et de la terre au cycle secondaire - Maroc* [communication]. 4^e édition du Colloque international sur la formation et l'enseignement des mathématiques, des sciences & techniques (CIFEM'2024), El Jadida, Maroc.

Abid, C., Essedaoui, A., **Selmaoui, S.**, El Mezouari, Y. et Agorram, B. (2024, 18-20 avril). *Pratique de l'éducation à l'environnement en classe : Conceptions des enseignants et des futurs enseignants du cycle primaire au Maroc* [communication]. Colloque International : Intérêts/Motivation des jeunes pour les sciences à l'ère des mutations technologiques, Université Sidi Mohamed Ben Abdellah, Fès, Maroc.

Achbah M., Khattabi, A. et **Pruneau, D.** (2024, 17-19 septembre). *Adaptation to climate change of rural communities with the help of forestry cooperatives Béni-Mellal-Khénifra region, Morocco* [communication]. Conférence Landscape 2024, Berlin, Allemagne.

Aidahman, A., **Selmaoui, S.**, Eddif, A. et Chakour, R. (2024, 6-7 décembre). *L'enseignement-apprentissage de la cartographie dans une approche interdisciplinaire : obstacles et pistes pour le développement de l'agir professionnel des enseignants* [communication]. 3^e édition du Colloque international : Développer l'agir professionnel de l'enseignant à l'aune de la nouvelle réforme, École normale supérieure, Marrakech, Maroc.

Alaoui, C. M., Eddelani, O., Khattabi, A. et **Pruneau, D.** (2025, 4 mars). *Innovation institutionnelle et résilience territoriale : INDH et coopératives agricoles d'Azilal face au changement climatique* [communication en ligne]. Symposium on Agricultural and Agroforestry solutions in face of climate change.

Bouzit, S., Alami, A., Essalih, S. et **Selmaoui, S.** (2024, 6-7 décembre). *L'épistémologie pratique des enseignants des sciences de la vie au Maroc* [communication]. 3^e édition du Colloque international : Développer l'agir professionnel de l'enseignant à l'aune de la nouvelle réforme, École normale supérieure, Marrakech, Maroc.

Chakour, R., **Selmaoui, S.**, Eddif, A. et Aidahman, A. (2024, 6-7 décembre). *Problématisation des savoirs scientifiques : cas de l'enseignement des concepts écologiques et géologiques en sciences de la vie et de la terre au cycle secondaire* [communication]. 3^e édition du Colloque international : Développer l'agir professionnel de l'enseignant à l'aune de la nouvelle réforme, École normale supérieure, Marrakech, Maroc.

Dupuis, A. (2025, 20 mars). *De la recherche à l'action : L'éducation comme moteur de transformation sociale* [communication]. Mois des études supérieures et de la recherche, Université de Moncton, Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada.

Dupuis, A. (2025, 29 janvier). *L'anxiété et le choix de carrière des jeunes : Facteurs contributifs* [communication en ligne]. Cannexus25, Ottawa, Ontario, Canada.

Dupuis, A. et Rancourt-Tremblay, Z. (2024, 15 mai). *Le counseling de carrière groupal : Une réponse à l'anxiété en situation de choix de carrière chez les jeunes?* [communication]. 91^e congrès de l'Association de promotion et défense de la recherche en français (ACFAS), Ottawa, Ontario, Canada.

Durepos, P., **Gibbons, C.**, Balcom, S., Busolo, D., Morris, P., Elliott, J., Savage, D., Kaasalainen, S., Leger, M., Tucker, K., Lanteigne, M., Hamilton, S., Brideau, S., MacLean, R. et McCloskey, R. (2024, 24-26 octobre). *Building Capacity for Palliative Programs in Long-Term Care: Mixed Methods Evaluation of a Multi-Component Intervention* [communication]. Canadian Association on Gerontology Annual Scientific Meeting, Edmonton, Alberta, Canada.

Durepos, P., Snodgrass, L., Tucker, K., Leger, M., **Gibbons, C.**, Balcom, S., Busolo, D. et McCloskey, R. (2024, 24-26 octobre). *Content and Use of End-of-Life Order Sets in Long-Term Care Homes* [communication]. Canadian Association on Gerontology, Edmonton, Alberta, Canada.

El Fadely, A., **Selmaoui, S.** et Agorram, B. (2024, 6-7 décembre). *Impact de la pratique réflexive sur le développement de l'identité professionnelle des étudiants infirmiers* [communication]. 3^e édition du Colloque international : Développer l'agir professionnel de l'enseignant à l'aune de la nouvelle réforme, École normale supérieure, Marrakech, Maroc.

Elkoumitti, H., Laanaoui My, D. et **Selmaoui, S.** (2024, 6-7 décembre). *Exploring learning: the cognitive impact of virtual and augmented reality on student engagement and comprehension* [communication]. 3^e édition du Colloque international : Développer l'agir professionnel de l'enseignant à l'aune de la nouvelle réforme, École normale supérieure, Marrakech, Maroc.

Elkoumitti, H., Laanaoui My, D. et **Selmaoui, S.** (2024, 18-20 avril). *L'intégration de la réalité augmentée dans l'enseignement de la photosynthèse* [communication]. Colloque International : Intérêts/Motivation des jeunes pour les sciences à l'ère des mutations technologiques, Université Sidi Mohamed Ben Abdellah, Fès, Maroc.

Elkoumitti, H., Laanaoui My, D. et **Selmaoui, S.** (2024, 18-20 avril). *The Role of Technology in Global Learning Transformation: A Comprehensive overview* [communication]. Colloque International : Intérêts/Motivation des jeunes pour les sciences à l'ère des mutations technologiques, Université Sidi Mohamed Ben Abdellah, Fès, Maroc.

El Mezouari, Y., Najoui, K., Abid, C. et **Selmaoui, S.** (2024, 18-20 avril). *État d'art relatif à l'enseignement des Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) et sa contribution au développement durable au Maroc* [communication]. Colloque International : Intérêts/Motivation des jeunes pour les sciences à l'ère des mutations technologiques, Université Sidi Mohamed Ben Abdellah, Fès, Maroc.

El Mezouari, Y., Najoui, K., Abid, C., El Kouitti, H. et **Selmaoui, S.** (2024, 21-22 novembre). *L'éducation au développement durable dans l'enseignement des SVT : état des lieux de la recherche internationale* [communication]. 4^e édition du Colloque international sur la formation et l'enseignement des mathématiques, des sciences & techniques (CIFEM'2024), El Jadida, Maroc.

El Mezouari, Y., Najoui, K., Abid, C., El Koumitti, H. et **Selmaoui, S.** (2024, 6-7 décembre). *L'éducation environnementale et l'éducation au Développer Dural au Maroc : enjeux et intégration dans le système éducatif Marocain* [communication]. 3^e édition du Colloque international : Développer l'agir professionnel de l'enseignant à l'aune de la nouvelle réforme, École normale supérieure, Marrakech, Maroc.

El Mezouari, Y., Najoui, K., Abid, C., Elkoumitti, H. et **Selmaoui, S.** (2024). *L'éducation au développement durable dans l'enseignement des SVT : état des lieux de la recherche internationale* [communication]. CIFEM'2024 - 4^{ème} édition du Colloque international sur la formation et l'enseignement des mathématiques et des sciences & techniques, El Jadida, Maroc.

Gibbons, C., Durepos, P., McCloskey, R., Balcom, Sarah, Busolo, D. et Kaasalainen, S. (2025, juin). *Intégrer l'approche en soins palliatifs (SPA-LTC) dans les établissements de soin de longue durée (ÉSLD) du Nouveau-Brunswick : Canada (Phase 1)*. Résumé accepté pour une présentation orale au 9^e Congrès mondial des infirmières et infirmiers francophones, Lausanne, Suisse.

Gibbons, C., Durepos, P., McCloskey, R., Busolo, D. et Kaasalainen, S. (2025, juin). *Renforcer l'approche en soins palliatifs (SPA-LTC) dans les établissements de soin de longue durée (ÉSLD) du Nouveau-Brunswick : Canada (Phase 2)*. Résumé accepté pour une présentation par affiche au 9^e Congrès mondial des infirmières et infirmiers francophones, Lausanne, Suisse.

Gibbons, C., Durepos, P., Taylor, N., Roger, M., Keeping-Burke, L., Furlong, K. et McClosky, R. (2024, 24-26 octobre). *Identification of Risks and Development of an Evidenced-Informed Strategy for a Safe Reintegration of Visitors into Long-Term Care Homes (LTCH)* [communication par affiche]. Canadian Association on Gerontology Annual Scientific Meeting, Edmonton, Alberta, Canada.

Gibbons, C., Durepos, P., Tucker, K., Brideau, S., Hamilton, S., Lanteigne, M., Savage, D., Elliott, J., Balcom, S., Busolo, D., Morris, P., McCloskey, R. et Kaasalainen, S. (2024, 24-26 octobre). *Palliative Programs in Long-Term Care Homes in New Brunswick, Canada: Findings and Lessons Learned from a Qualitative Analysis* [communication par affiche]. Canadian Association on Gerontology Annual Scientific Meeting, Edmonton, Alberta, Canada.

Gibbons, C., Durepos, P., Rossignol, T., McCloskey, R., Balcom, S., Morris, P., Busolo, D., Tucker, K., Elliott, J., Noonan, D. et Kassalainen, S. (2023, octobre). *Current Context of Palliative Programs in LTC Homes in New Brunswick, Canada: Findings and Lessons Learned from a Situational Analysis* [communication par affiche]. Conférence nationale de la Canadian Association on Gerontology (CAG), Toronto, Ontario, Canada.

Ifqiren, S., Alami, A., Bouzit, S., Ait Yahia, F. Z., Essalih, S. et **Selmaoui, S.** (2024, 6-7 décembre). *Opinions des apprenants Marocains des sections internationales à propos de l'utilisation du français comme langue de l'enseignement des disciplines scientifiques* [communication]. 3^e édition du Colloque international : Développer l'agir professionnel de l'enseignant à l'aune de la nouvelle réforme, École normale supérieure, Marrakech, Maroc.

Lidrissi-Hassani, S., Agorram, B. et **Selmaoui, S.** (2024, 6-7 décembre). *Pratiques des enseignants en éducation à la santé* [communication]. 3^e édition du Colloque international : Développer l'agir professionnel de l'enseignant à l'aune de la nouvelle réforme, École normale supérieure, Marrakech, Maroc.

Pruneau, D. (2025, 4 mars). *Adaptation options towards climate resilient farming* [communication en ligne]. Symposium on Agricultural and Agroforestry solutions in face of climate change.

Rakibi, Y., Alami, A., Bouzit, S., Amahmid, O. et **Selmaoui, S.** (2024, 6-7 décembre). *Analyse de la qualité des vidéos éducatives en génétiques sur la plateforme TelmidTICE : critère didactiques, pédagogiques et techniques* [communication]. 3^e édition du Colloque international : Développer l'agir professionnel de l'enseignant à l'aune de la nouvelle réforme, École normale supérieure, Marrakech, Maroc.

Robichaud, L. (2024, 27-30 juin). *Repositioning our own visual art praxis and research praxis in the field of teaching for the advancement of Art Education* [communication]. Conférence nationale de la Société Canadienne d'éducation par l'art (CSEA), Halifax, Nouvelle-Écosse, Canada.

Snodgrass, L., Durepos, P., Tucker, K., Li, D., Leger, M., **Gibbons, C.**, Balcom, S., Busolo, D., Sabharwal, A. et McCloskey, R. (2024, 24-26 octobre). *Palliative Programs in Long-Term Care: A Review of Documents Guiding Palliative Care in Long-term Care Homes in New Brunswick, Canada* [communication]. Canadian Association on Gerontology Annual Scientific Meeting, Edmonton, Alberta, Canada.

Taylor, N., **Gibbons, C.**, Durepos, P., McClosky, R., Keeping-Burke, L., Roger, M. et Furlong, K. (2023, octobre). *Visitors' knowledge of infection prevention protocols in long-term care homes: Results from a simulation-based study* [communication par affiche]. Conférence nationale de la Canadian Association on Gerontology (CAG), Toronto, Ontario, Canada.

Toufga, S., Eddif, A., Chakour, R. et **Selmaoui, S.** (2024, 6-7 décembre). *Les obstacles ralentissant l'apprentissage de la géologie à l'UCA* [communication]. 3^e édition du Colloque international : Développer l'agir professionnel de l'enseignant à l'aune de la nouvelle réforme, École normale supérieure, Marrakech, Maroc.

Tsouli Moustaked, Z., Hasni, A., Kouchou, I, Essalih, S. et **Selmaoui, S.** (2024, 6-7 décembre). *Les démarches d'investigations scientifiques au secondaire collégiale : analyse des programmes scolaires des sciences de la vie et de la terre au Canada et au Maroc* [communication]. 3^e édition du Colloque international : Développer l'agir professionnel de l'enseignant à l'aune de la nouvelle réforme, École normale supérieure, Marrakech, Maroc.

Vasseur, L., **Pruneau, D.**, Laroche, A.-M., Louis, N. et Weissenberger, S. (2025, 6-8 mai). *Partager ses idées pour répondre aux défis climatiques des petites coopératives rurales* [communication]. Congrès de l'Association de promotion et défense de la recherche en français (ACFAS), Colloque 31, Montréal, Québec, Canada.

Publications soumises ou sous presse

Abat-Roy, V., Dupuis, A. et Gourde, N. (soumis). État des lieux sur l'inclusion dans les milieux universitaires et scolaires : quels constats sur la (non) représentativité de la diversité dans le corps enseignant et à la formation enseignante? *Éducation inclusive*.

Dupuis, A., Rancourt-Tremblay, Z., Dionne, P., **LeBreton, D.** et Lane, J. (sous presse). La relation entre les inégalités socioéconomiques et l'anxiété en situation de choix de carrière : L'apport de l'analyse de l'activité. *Recherches qualitatives*.

Lane, J., Houle, A.-A., Therriault, D., **Dupuis, A.**, Tougas, A.-M. et Saint-Pierre Mousset, E. (sous presse). Facteurs influençant l'implantation d'un programme de prévention universelle de l'anxiété : le cas du programme HORS-PISTE dans les écoles secondaires du Québec. *Global Health Promotion*.

Pinsonneault, A., Therriault, D., Gosselin, P., Smith, J., **Dupuis, A.**, Saint-Pierre Mousset, E., Roy, M., Morin, P. et Lane, J. (soumis). Progression of anxiety and associated variables in young adolescents before, during and later in the COVID-19 pandemic: a repeated cross-sectional study. *Child & Youth Care Forum*.

Pruneau, D., Kerry, J., Khattabi, A, Vasseur, L., Kovaleva, M., Laroche, A.-M., Weissenberger, S., Louis, N., Filho, W.L., Todome, L. (soumis). Vers des jardins mieux adaptés au changement climatique. *Le Climatoscope*.

CAUSERIES-MIDI DU CRDE

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

Printemps-été 2024

57

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

Gwenole Larvol, maître de conférences en didactique des langues (Université de Bretagne Occidentale)

Automne 2024

- ❖ Lancement du 27^e numéro de l'*Info-CRDE*

Medhi Elidrissi, étudiant au doctorat en éducation

Edward Bankoussou-Mabiala, étudiant au doctorat en éducation

Gilberte Godin, membre du CRDE

- ❖ Créer une maquette de son territoire scolaire : projet interdisciplinaire *SmartCityMaker*

Aïcha Benimmas, professeure à la Faculté des sciences de l'éducation

Margarida Romero, professeure des Universités (Université Côte d'Azur)

CENTRE DE RECHERCHE ET DE DÉVELOPPEMENT EN ÉDUCATION



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

Direction scientifique : Audrey Dupuis
Mise en page : Alexandra Côté

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

Bonne lecture!

L'équipe du CRDE :

Joannie LeBlanc (joannie.leblanc@umoncton.ca), directrice générale
Audrey Dupuis (audrey.dupuis@umoncton.ca), directrice scientifique
Bianca David (bianca.cormier@umoncton.ca), agente de recherche
Alexandra Côté (alexandra.cote@umoncton.ca), adjointe de recherche

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

