



Numéro 29
Septembre 2026

**Centre de recherche
et de développement en éducation**

« L'encadrement reçu aux cycles supérieurs joue énormément dans le choix des personnes étudiantes de poursuivre ou non leurs études ».

Audrey Dupuis, CRDE
Page 4

Trois projets pour mettre en lumière la classe plurilingue et pluriculturelle en milieu francophone minoritaire

Caroline Dault, Université de Moncton
Page 8

STIM : d'un assemblage disciplinaire à une métadiscipline éducative

Caroline Morin-Leclerc et Manon LeBlanc, Université de Moncton
Page 62

Dans ce numéro

- 1** Des nouvelles du CRDE
- 3** L'équipe du CRDE
- 4** Éditorial
- 8** Recherches en éducation
- 49** Réflexions en éducation
- 68** Projets de recherche
- 70** Publications des membres
- 75** Causeries-midi du CRDE

Vécus langagiers d'enfants d'âge préscolaire : enjeux méthodologiques et éthiques

Pascale-Isabelle Pineault et Marianne Cormier,
Université de Moncton
Rachelle Gauthier, University of Prince Edward Island
Page 24

DES NOUVELLES DU CRDE

Alexandra Côté, MTS

Adjointe de recherche, CRDE

Stratégie pour un partenariat de recherche en éducation au Nouveau-Brunswick francophone

1

Le Centre de recherche et de développement en éducation et le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance en collaboration avec la Faculté des sciences de l'éducation et l'Université de Moncton sont fiers d'avoir conclu une entente de partenariat pour la mise en œuvre d'une *Stratégie de recherche en éducation au Nouveau-Brunswick francophone* en janvier 2025.

Entre autres, ce partenariat a pour objectif de cibler des axes de recherche prioritaires et d'unir les forces pour mieux aborder les enjeux locaux, tout en produisant des données probantes locales qui puissent informer et orienter les politiques éducatives et les pratiques pédagogiques au sein de la francophonie néo-brunswickoise.

Les travaux de recherche dans le cadre de cette entente ont d'ailleurs débuté en avril 2025.

Le comité de gestion du CRDE

En 2026-2027, 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;
- **Marie-Michèle Roy**, représentante des membres du corps professoral du Département d'enseignement au secondaire et des ressources humaines;
- **Xavier Robichaud**, représentant 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;
- **Nicole Forest**, 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.

Prix Allard-Landry

Le CRDE a remis, le 18 novembre dernier, le prix Allard-Landry à **Nicole Forest**, doctorante en éducation à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton.

Nicole se mérite cet honneur pour son article intitulé *Vers une culture scolaire bienveillante et inclusive : étude de la perception d'élèves ayant vécu de l'intimidation dans une école secondaire au Nouveau-Brunswick* publié dans la Revue des sciences de l'éducation.

Elle reçoit une aide financière de 1 000 \$ pour aller présenter son article dans une conférence de son choix. Bravo Nicole !

2

Doctorats en éducation

Le CRDE souhaite féliciter **Mouhamadou Thiam** et **Nelson Georges** pour l'obtention de leur doctorat en éducation de l'Université de Moncton. Que votre carrière soit remplie de succès et de belles réalisations scientifiques.

L'ÉQUIPE DU CRDE

3



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

ÉDITORIAL

L'accompagnement aux cycles supérieurs : une responsabilité partagée

Audrey Dupuis, Ph. D.

Directrice scientifique, CRDE

4

Durant les dernières années, la santé mentale des personnes étudiantes universitaires a été caractérisée par des enjeux importants, notamment en termes de symptômes anxieux et dépressifs (Observatoire sur la santé mentale étudiante en enseignement supérieur [OSMÉES], 2025). Aux cycles supérieurs, entre 36 % et 38 % des personnes étudiantes présentent des symptômes modérés à sévères (OSMÉES, 2025). Ces taux seraient jusqu'à six fois plus élevés que dans la population générale (Evans et al., 2018; Hazell et al., 2021). Les conséquences de cette santé mentale fragilisée sont nombreuses et incluent une diminution de la performance académique, un allongement du parcours, une qualité de vie moindre et une augmentation des idéations suicidaires (Milicev et al., 2023; Pinzón et al., 2024; Union étudiante du Québec [UEQ], 2019).

Plusieurs facteurs peuvent contribuer à cet état de fait et sont propres aux personnes étudiantes aux cycles supérieurs : sentiment de solitude ou d'imposteur, précarité financière, déséquilibre entre la vie académique et la vie personnelle, stress lié à la rédaction scientifique (Berry et al., 2021; UEQ, 2019). Un autre élément identifié fréquemment dans les études est la nature de la relation avec la direction de recherche. De fait, l'encadrement reçu aux cycles supérieurs joue énormément dans le choix des personnes étudiantes de poursuivre ou non leurs études (Haag, 2017; Mustafa et Kanbar, 2018).

Or, les personnes professeures sont peu – voire pas – formées à l'accompagnement aux cycles supérieurs (Denis, 2020). Ce faisant, il est normal que des enjeux émergent durant l'accompagnement des personnes étudiantes aux cycles supérieurs. La littérature rapporte notamment des difficultés liées à la charge de travail des personnes professeures qui limitent le temps de supervision, des délais dans la rétroaction ou dans la réponse aux courriels de la part de la direction, le manque de préparation ou de rigueur des personnes étudiantes, la santé mentale des personnes professeures et étudiantes, et des délais administratifs liés à l'institution (Godskesen et al., 2025; Pavliuk et Zhuchkova, 2025).

Il semble ainsi que les enjeux dans l'accompagnement des personnes étudiantes aux cycles supérieurs sont nombreux, mais sont également, comme indiqué en titre, une responsabilité partagée. Ce texte propose des pistes à considérer afin de limiter ces enjeux, pour les personnes étudiantes et professeures. Ces pistes sont basées sur la littérature (Bégin, 2018; Denis, 2020), mais également sur mon expérience en tant qu'ancienne personne étudiante aux cycles supérieurs et actuelle professeure qui encadre aux cycles supérieurs.

1. Faire preuve d'honnêteté dès l'étape du recrutement. Avant même d'accepter d'amorcer une relation de supervision aux cycles supérieurs, il importe d'être clair sur ce que nous sommes capables d'offrir, de part et d'autre. Cela implique de se questionner et de discuter au sujet du temps disponible à l'accompagnement, de la capacité à superviser selon les thèmes abordés dans la thèse, des caractéristiques personnelles qui seront mises en jeu dans la relation d'accompagnement et des possibilités d'intégration à la communauté de recherche qui sont disponibles.

2. Établir les balises de l'encadrement dès le début. Cela va des deux côtés. La personne professeure doit être claire quant à ses attentes à l'égard de la personne étudiante, et cette dernière doit faire de même avec la personne professeure. Ces attentes peuvent couvrir différents éléments de la relation de supervision, incluant les délais de rétroaction ou de réponse aux courriels, la nature et l'intensité de l'accompagnement. Un calendrier approximatif de complétion de la thèse peut également être réalisé à ce moment.

3. Faire preuve de flexibilité et s'adapter. S'il est important de mettre en place les balises de l'encadrement dès l'amorce de la relation, cela implique également de s'adapter, au besoin. Chaque personne professeure et chaque personne étudiante a ses caractéristiques propres, et ce qui fonctionne dans un processus de supervision peut ne pas fonctionner dans un autre. Il arrive également des situations imprévues, qui doivent être considérées. Il importe alors d'être en mesure de s'adapter en cas de besoin.

4. Écouter. La communication commence par l'écoute. Il importe de prendre le temps d'écouter ce que l'autre a à dire, sans chercher à répondre immédiatement. Juste l'action d'écouter de façon active peut permettre de mieux se comprendre, et ainsi de mieux communiquer.

5. Privilégier une communication ouverte et transparente. Lorsqu'un enjeu se présente dans le processus de supervision, il est nécessaire d'en parler le plus rapidement possible. S'il n'est pas toujours facile de s'exprimer sur des enjeux perçus, cela demeure préférable à l'évitement. Plus on laisse l'enjeu se poursuivre, plus il risque de devenir un irritant majeur pour les deux parties impliquées.

6. Aller chercher de l'aide externe, en cas de besoin. Quand des enjeux surviennent et que la personne est incertaine de la meilleure façon d'y réagir, il est important d'aller chercher de l'aide. Cela peut impliquer des personnes (collègues, personnel de soutien administratif) ou des ressources matérielles (livres). Plusieurs ouvrages se penchent sur cette relation. En français, il existe notamment :

- *Encadrer aux cycles supérieurs. Étapes, problèmes et interventions.* - Christian Bégin
- *Assieds-toi et écris ta thèse!* - Geneviève Belleville
- *Extraire une thèse d'un cerveau étudiant sans gâchis : favoriser la rédaction et la persévérance aux cycles supérieurs.* - Geneviève Belleville et Philip L. Jackson

7. Offrir et saisir des opportunités. La thèse représente une partie importante de la maîtrise ou du doctorat, mais n'en constitue pas la totalité. Afin d'encourager l'autonomie des personnes étudiantes et la formation au métier de chercheur.e, il importe de leur offrir des opportunités et de les encourager à saisir celles qui émergent. Cela peut se traduire par de l'assistantat de recherche, la participation à des colloques, la participation à des ateliers ou des rencontres de rédaction, l'implication dans la vie étudiante ou dans la communauté et l'affiliation à des regroupements de recherche. La vie académique peut être riche et variée et ne devrait pas se limiter à la réalisation d'une thèse.

8. Savoir dire non. Cela semble a priori contradictoire avec ce qui a été nommé précédemment, mais il faut également apprendre à ne pas se surcharger. Les opportunités doivent être choisies soigneusement afin de s'assurer qu'elles complètent la thèse, sans la mettre de côté. Également, si des demandes – de part et d'autre – sont en contradiction avec les balises établies au début de l'accompagnement, il faut être en mesure de dire non, ou du moins d'en discuter sans culpabilité.

9. Faire preuve de bienveillance. La bienveillance n'implique pas de diminuer ou de changer ses attentes. Elle n'implique pas non plus de mettre de côté la rigueur académique. Toutefois, il est possible de se questionner sur la façon dont on donne de la rétroaction. Tout peut se dire, mais il est important de réfléchir à la façon dont on le dit. Par exemple, pourquoi ne pas commencer une rencontre de rétroaction en identifiant le positif, avant de parler de ce qui doit être retravaillé?

Voici donc, bien humblement, des pistes à considérer pour favoriser l'établissement et le maintien d'une bonne relation d'accompagnement aux cycles supérieurs. Compte tenu de sa place centrale dans la tâche professorale et dans l'expérience des personnes étudiantes aux cycles supérieurs, nous gagnerions toutes et tous à tenter la rencontre la plus positive possible.

Références

- Bégin, C. (2018). *Encadrer aux cycles supérieurs. Étapes, problèmes et interventions*. Presses de l'Université du Québec.
- Berry, C., Niven, J. E. et Hazell, C. M. (2021) Personal, social and relational predictors of UK postgraduate researcher mental health problems. *BJPsych Open*, 7(6). <https://doi.org/10.1192/bjo.2021.1041>
- Denis, C. (2020). *Pratiques d'encadrement à la recherche au doctorat en contexte francophone nord-américain : à la découverte de balises* [thèse de doctorat inédite]. Université de Sherbrooke.
- Evans, T. M., Bira, L., Gastelum, J. B., Weiss, L. T. et Vanderford, N. L. (2018). Evidence for a mental health crisis in graduate education. *Nature biotechnology*, 36(3), 282–284. <https://doi.org/10.1038/nbt.4089>

- Godskesen, T., Grandahl, M., Hagen, A. N. et Eriksson, S. (2025). Ethical Challenges and Strategies in Nursing Doctoral Supervision: A Systematic Mixed-Method Review. *Journal of Advanced Nursing*, 82 (5), 4167 - 4184. <https://doi.org/10.1111/jan.70298>
- Haag, P. (2017). Analyser et évaluer la relation entre doctorant et directeur de thèse. Quels cadres théoriques et quels outils en psychologie? *Émulations. Revue de sciences sociales*, (21), 19–37.
- Hazell, C. M., Niven, J. E., Chapman, L., Roberts, P. E., Cartwright-Hatton, S., Valeix, S. et Berry, C. (2021). Nationwide assessment of the mental health of UK Doctoral Researchers. *Humanities and Social Sciences Communications*, 8. <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00983-8>
- Milicev, J., McCann, M., Simpson, S. A., Biello, S. M. et Gardani, M. (2023). Evaluating Mental Health and Wellbeing of Postgraduate Researchers: Prevalence and Contributing Factors. *Current Psychology*, 42, 12267-12280. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02309-y>
- Mustafa, B. A. J. et Kanbar, S. A. (2018). The Impact of Progress Feedback on Self Regulated Goals and Performance of Postgraduate Research Students. *European Journal of Education Studies*, 4(12), 194–204.
- Observatoire sur la santé mentale étudiante en enseignement supérieur. (2025). *Faits saillants : rapport de faits saillants de l'enquête québécoise sur la santé mentale étudiante en enseignement supérieur*. <https://sante-mentale-jeunesse.usherbrooke.ca/wp-content/uploads/2025/12/Rapport-de-faits-saillants-Enquete-SME-OSMEES-3-1.pdf>
- Pavliuk, D. et Zhuchkova, S. (2025). Choosing to succeed? Insights into doctoral students' supervisor selection and its outcomes. *PloS One*, 20(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0328471>
- Pinzón, J. H., Sanchez, G. M., de Lara Machado, W. et de Oliveira, M. Z. (2024). Relationships between postgraduate student mental health and the resources and demands inherent to academic work. *Tertiary Education and Management*, 30, 165–185. <https://doi.org/10.1007/s11233-024-09141-6>
- Union étudiante du Québec. (2019). *Enquête “sous ta façade” Enquête panquébécoise sur la santé psychologique étudiante*. <https://unionetudiante.ca/Media/publicDocuments/Rapport-enquete-sous-ta-facade.pdf>

RECHERCHES EN ÉDUCATION

Trois projets pour mettre en lumière la classe plurilingue et pluriculturelle en milieu francophone minoritaire

Caroline Dault, Ph. D.

Professeure à l'Université de Moncton

8

C'est un mercredi matin d'avril. Devant vous, une classe de troisième année. Vingt-deux enfants s'installent pour commencer la journée. Parmi eux, neuf parlent surtout anglais à la maison, et français presque uniquement à l'école. La plupart sont issus de familles exogames.

Quatre élèves grandissent dans des familles francophones acadiennes; le chiac se glisse naturellement dans leurs échanges entre pairs. Deux autres élèves francophones sont nés au Nouveau-Brunswick, mais pas leurs parents. Ils apportent des répertoires linguistiques riches, constitués de langues apprises à la maison comme à l'école.

Puis, il y a les parcours plus récents. Deux élèves sont arrivés au Canada vers la maternelle, ont appris le français et participent à la vie scolaire avec une confiance qui s'est construite au fil du temps. Trois autres ont rejoint l'école en première ou deuxième année, et poursuivent leur appropriation de la langue d'enseignement, entre hésitations et progrès quotidiens. Youssef, arrivé en septembre, a apprivoisé les routines scolaires et arrive à communiquer à l'oral, mais a besoin de beaucoup de soutien à l'écrit. Et Ana, arrivée il y a à peine deux semaines, observe beaucoup, saisit quelques mots, quelques gestes, et commence déjà à tisser ses premiers fils d'appartenance.

Dans ce groupe, les langues cohabitent, se chevauchent, s'entremêlent. Elles circulent dans les consignes chuchotées, les explications spontanées, les jeux de récréation et les hésitations à voix basse. La classe est, pour bien des élèves, bien plus qu'un lieu d'apprentissage : c'est un espace où se négocient les identités linguistiques et culturelles et où chaque élève mobilise, à sa façon, l'ensemble de ses ressources pour comprendre, participer et apprendre.

Les défis de la classe plurilingue et pluriculturelle

La classe décrite ci-dessus est peut-être fictive, mais elle présente un reflet bien réel de l'hétérogénéité linguistique et culturelle des écoles francophones situées dans les centres urbains du sud de la province.

L'école en contexte minoritaire francophone assume une double mission : l'enseignement et la transmission linguistique (Pilote et Magnan, 2008). Cette mission est renforcée, au Nouveau-Brunswick, par la *Politique d'aménagement linguistique et culturel* du ministère de l'Éducation et du

Développement de la petite enfance (MEDPE), qui vise la construction identitaire francophone, tout en valorisant la diversité des communautés, au sein d'un espace culturel francophone inclusif et accueillant (MEDPE, 2017).

L'arrivée croissante d'élèves immigrants nouvellement arrivés (ENA) transforme les dynamiques scolaires : augmentation du plurilinguisme, formation de microgroupes linguistiques d'élèves autour de langues communes autres que le français et usage accru de l'anglais comme langue de communication entre pairs (David et al., 2025). Ce contexte confronte le personnel enseignant à un double défi : enseigner le français de scolarisation pour permettre aux élèves de développer leurs compétences et d'accéder au curriculum, et proposer un enseignement tenant compte des besoins d'élèves dont les connaissances sont construites dans un répertoire plurilingue (Thibeault et al., 2022). Cette diversité complique par ailleurs la différenciation pédagogique (David et al., 2025) ainsi que les mesures universelles nécessaires dans le cadre de la politique d'inclusion, qui prévoit un milieu scolaire commun pour tous les élèves, avec des accommodements selon les besoins (Desmarais et Rousseau, 2025; MEDPE, 2013).

C'est pour répondre à cette problématique que, en collaboration avec d'autres chercheurs ainsi qu'avec les milieux scolaires, trois projets de recherche distincts, mais complémentaires ont été mis sur pied. Avec trois lentilles et trois méthodologies différentes, ces projets cherchent à mettre en lumière comment les ENA sont accueillis dans les écoles francophones du Nouveau-Brunswick, quels services leur sont offerts pour faciliter l'apprentissage du français et quelles pratiques d'enseignement le personnel enseignant met en place pour répondre aux besoins variés de leurs élèves dans les classes diversifiées.

Projet 1 — Un premier regard sur les pratiques d'enseignement

Quelles sont les pratiques d'enseignement que le personnel enseignant met en œuvre pour valoriser, soutenir et inclure les élèves plurilingues dans les écoles francophones du Nouveau-Brunswick ? C'est la question à laquelle s'intéresse ce premier projet, qui s'inscrit dans une perspective de valorisation de l'expertise enseignante (Marcotte et Lefrançois, 2023) et vise à documenter et à analyser les pratiques d'enseignement qui soutiennent l'apprentissage du français et facilitent l'accès de tous les élèves à l'école.

Sept enseignantes du primaire (2^e à 8^e année), reconnues par le district scolaire pour leur expérience de l'inclusion des ENA et pour la mise en œuvre de pratiques inclusives, ont été invitées à participer à ce projet. Au printemps 2026, leurs pratiques d'enseignement ont été observées à raison d'une demi-journée par personne, puis des entretiens individuels semi-dirigés ont été réalisés avec chacune afin d'accéder à une description fine de leurs pratiques et du sens qu'elles attribuent à leurs actions (De Saint-André et al., 2010; Goigoux, 2002).

Bien que les données soient encore en cours d'analyse, il ressort déjà que ces enseignantes proposent avant tout un enseignement explicite du vocabulaire et des stratégies d'apprentissage,

enrichi de pratiques plurilingues valorisant le répertoire linguistique, culturel et métacognitif des élèves (Dault, 2025). Ces premiers résultats offrent un éclairage précieux sur ce qui se fait concrètement dans les classes et constituent le point de départ du deuxième projet.

Projet 2 — Une recherche-action pour approfondir les pratiques inclusives

Ce deuxième projet s'appuie sur la documentation des pratiques déjà en cours, réalisée dans le projet 1, afin de poursuivre le travail avec les enseignantes par l'entremise d'une recherche-action. L'objectif est d'explorer comment elles peuvent approfondir leurs pratiques d'enseignement inclusives et de les accompagner dans l'adoption de nouvelles pratiques, appuyées par la recherche.

10

Des recherches ont déjà documenté de quelle manière les pratiques sensibles à la culture et permettant aux enfants de s'appuyer sur leurs connaissances linguistiques et culturelles peuvent être mises en œuvre dans les salles de classe au primaire en contexte francophone minoritaire (ex. : Lory et Prasad, 2020; Moore et Sabatier, 2015; Thibeault et al. 2022). Toutefois, de telles recherches n'ont pas encore été menées au Nouveau-Brunswick. Selon Auger et Le Pichon-Vorstman (2021), la mise en place de telles pratiques n'implique pas forcément une grande révolution, mais plutôt un engagement collectif dans un changement de perspective faisant de la diversité une richesse. C'est dans cette lignée que ce projet proposera un accompagnement des personnes enseignantes dans la traduction des connaissances scientifiques en pratiques contextualisées, ancrées dans les réalités de leur communauté scolaire.

Cette recherche-action de nature qualitative, qui démarrera à l'automne 2026, repose sur la création d'une communauté d'apprentissage professionnelle (Leclerc, 2012) composée de membres de huit équipes-écoles, de trois leaders ou leadeuses pédagogiques en actualisation linguistique, et de l'équipe de recherche. À travers une démarche cyclique d'observation, de réflexion, d'action et d'évaluation (Constantinou et Ainscow, 2020), la communauté d'apprentissage professionnelle coconstruira des pratiques pédagogiques inclusives adaptées aux réalités des écoles participantes.

Ce projet permettra le développement d'un savoir ancré dans la pratique pour les huit équipes-écoles : amélioration des pratiques d'enseignement, création d'une communauté engagée, et renforcement d'une culture de questionnement et de curiosité pour aborder des problèmes pratiques significatifs et générer des actions cohérentes et utiles (Reason et Bradbury, 2008).

Projet 3 — Un portrait provincial des pratiques d'accueil des ENA

Les deux projets précédents misent sur le développement local de pratiques contextualisées. Il apparaît cependant nécessaire, au vu de la croissance marquée de l'immigration dans les écoles francophones du Nouveau-Brunswick, de documenter à plus large échelle ce que les écoles mettent en place pour soutenir les ENA dans leur apprentissage du français et leur intégration scolaire.

Les recherches menées jusqu'à présent au Nouveau-Brunswick ont permis d'identifier des pratiques prometteuses — classes d'éveil, jumelage avec pairs francophones, médiation linguistique,

partenariats communautaires, initiatives de francisation — et de mieux comprendre l'expérience des ENA et de leurs familles (David et al., 2025; Kamano et al., 2020; Kamano et Benimmas, 2017, 2023; LeBlanc et al., 2023). Toutefois, trois lacunes majeures persistent. Premièrement, ces travaux reposent sur de petits échantillons souvent concentrés dans un seul district scolaire. Deuxièmement, la réalité a considérablement évolué depuis 2020 au niveau des structures d'accueil et de la démographie scolaire, rendant nécessaire une mise à jour du portrait. Troisièmement, les pratiques pédagogiques quotidiennes des enseignants travaillant directement avec les ENA demeurent peu documentées. La littérature sur d'autres contextes francophones minoritaires canadiens souligne par ailleurs la nécessité de mieux comprendre comment les écoles négocient les tensions entre préservation de l'identité francophone et ouverture à la diversité linguistique, tensions qui oscillent entre reconnaissance du plurilinguisme et promotion d'une identité francophone unifiée (Fleuret et Bullock, 2025; Gérin-Lajoie, 2020; Lory, 2023).

Ce troisième projet, réalisé en partenariat avec le MEDPE, le CRDE, l'Université de Moncton et la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton, dans le cadre de la Stratégie pour un partenariat de recherche en éducation au Nouveau-Brunswick francophone, vise à documenter les pratiques pédagogiques, les services d'accueil et les dispositifs d'intégration des ENA dans les écoles francophones du N.-B., ainsi qu'à identifier les pratiques prometteuses, les défis persistants et les angles morts, afin de formuler des recommandations pour améliorer l'accueil et l'intégration des ENA tout en soutenant la vitalité de la communauté francophone néo-brunswickoise. Pour ce faire, au cours de l'année scolaire 2026-2027, une enquête provinciale sera menée à l'aide de questionnaires et de groupes de discussion auprès de directions d'écoles, du personnel des structures d'accueil de chaque district, des personnes enseignantes et des équipes pédagogiques travaillant directement avec les ENA.

Conclusion

Revenons un instant à cette classe de troisième année, ce mercredi matin d'avril. Youssef qui fait son entrée dans le lire-écrire en français. Ana qui observe, qui écoute, qui commence à s'approprier un nouveau rythme scolaire. Les élèves qui les accueillent au sein de la classe, et pour qui la communication implique parfois le chiac ou l'anglais, qui font partie intégrante de leur compétence langagière. Tous ceux et celles qui naviguent entre deux, trois, parfois quatre langues, selon les contextes et les interlocuteurs. Chacun de ces enfants mérite une école qui le voit, qui le reconnaît et qui sait mettre en valeur son riche bagage linguistique et culturel.

C'est précisément ce à quoi s'attèlent les trois projets présentés dans cet article : trois lentilles, trois méthodologies, mais une même conviction — que mieux comprendre les pratiques d'enseignement et les dispositifs d'accueil, c'est mieux outiller celles et ceux qui, chaque matin, accueillent ces élèves dans leur classe.

Ces projets s'inscrivent dans un parfait alignement avec le Plan d'éducation 2026-2038 du MEDPE, qui souligne l'importance de « créer des milieux qui accueillent, soutiennent et valorisent les

personnes apprenantes issues de l'immigration, tout en favorisant le vivre-ensemble, l'ouverture à la diversité et la vitalité culturelle pour l'ensemble des personnes apprenantes » (objectif 3.3). En documentant ce qui se fait, en accompagnant ce qui peut évoluer et en dressant un portrait provincial inédit, ces projets et ceux qui s'y engagent contribuent à bâtir une école francophone plus inclusive, plus juste et mieux préparée à répondre à la complexité et à la richesse de ses élèves.

Références

12

- Auger, N. et Le Pichon-Vorstman, E. (2021). *Défis et richesses des classes multilingues: construire des ponts entre les cultures*. ESF sciences humaines.
- Constantinou, E. et Ainscow, M. (2020). Using collaborative action research to achieve school-led change within a centralised education system: Perspectives from the inside. *Educational Action Research*, 28(1), 4-21. <https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1564686>
- Dault, C. (2025). Plurilinguisme en contexte universitaire : un inventaire de pratiques d'enseignement en français langue additionnelle. *Revue de l'Association québécoise des enseignants de français langue seconde*, 38(1). <https://doi.org/10.7202/1122989ar>
- 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*. Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE).
- De Saint-André, M. D., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159-176. <https://doi.org/10.7202/1017288ar>
- Desmarais, M.-É. et Rousseau, N. (2025). *La conception universelle de l'apprentissage : mettre en œuvre une pédagogie flexible et inclusive*. Presses de l'Université du Québec.
- Fleuret, C. et Bullock, C. (2025). Enseigner en contextes minoritaires de diversité ethnoculturelle : essai de conceptualisation pour une approche de formation centrée sur l'agir enseignant. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 23-2. <https://doi.org/10.4000/15bez>
- Gérin-Lajoie, D. (2020). Les politiques scolaires et l'inclusion des élèves issus de l'immigration dans les écoles de langue française en Ontario. *Éducation et francophonie*, 48(1), 164-183. <https://doi.org/10.7202/1070105ar>
- Goigoux, R. (2002). Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie. *Revue française de pédagogie*, 125-134.
- Kamano, L. et Benimmas, A. (2017). La diversité ethnoculturelle et les enjeux de la pratique pédagogique à l'école francophone minoritaire du Nouveau-Brunswick. *Minorités linguistiques et société*, (8), 19-39. <https://doi.org/10.7202/1040309ar>

- Kamano, L. et Benimmas, A. (2023). La francisation des élèves nouveaux arrivants et ses effets sur leur intégration socioscolaire : dynamique collaborative entre les organismes d'accueil et l'école francophone du Nouveau-Brunswick. *Éducation et francophonie*, 51(2). <https://doi.org/10.7202/1109679ar>
- Kamano, L., Benimmas, A. et Côté, A. (2020). Les stratégies d'accueil et d'accompagnement des nouveaux arrivants déployées par les écoles francophones et les structures communautaires du Nouveau-Brunswick. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 32(1), 35-59. <https://doi.org/10.7202/1071931ar>
- LeBlanc, J., Nadeau, J., Gagnon, S. et Bourque, G. (2023). *Consultation auprès de parents et d'élèves nouveaux arrivants du milieu scolaire francophone du Nouveau-Brunswick*. Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE).
- Leclerc, M. (2012). *La communauté d'apprentissage professionnelle : Un levier important pour la réussite de tous les élèves*. Presses de l'Université du Québec.
- Lory, M.-P. (2023). Les approches pédagogiques qui valorisent la diversité linguistique et culturelle pour repenser de façon inclusive la francophonie en contexte minoritaire. *Arborescences*, (13), 36-48. <https://doi.org/10.7202/1107653ar>
- Lory, M.-P. et Prasad, G. (2020). Instaurer un espace de collaboration linguistique et culturelle dans les écoles de l'Ontario. Dans J. Thibeault et C. Fleuret (dir.), *Didactique du français en contextes minoritaires* (p. 81-106). University of Ottawa Press.
- Marcotte, S. et Lefrançois, P. (2023). Quelles stratégies pédagogiques participent au développement de la compétence scripturale? Atelier délibératif mené avec des enseignantes de français d'expérience. *Formation et profession*, 31(2), 1-15. <https://doi.org/10.18162/fp.2023.672>
- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. (2026). *Ensemble pour la réussite! Plan d'éducation de la petite enfance à la 12^e année (Secteur francophone)* (publication no 25-02599). Province du Nouveau-Brunswick. <https://www.gnb.ca/content/dam/GNB3/t/et-ef/km-12/afp/doc/25-02599-francophone-education-plan-fr.pdf>
- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. (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. (2017). *La politique d'aménagement linguistique et culturel. Un projet de société pour l'éducation en langue française*. <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/comm/LaPolitiqueDamenagementLinguistiqueEtculturel.pdf>
- Moore, D. et Sabatier, C. (2015). Les approches plurielles et les livres plurilingues. De nouvelles ouvertures pour l'entrée dans l'écrit en milieu multilingue et multiculturel. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 17(2), 32-65. <https://doi.org/10.7202/1030887ar>

Pilote, A. et Magnan, M.-O. (2008). L'éducation dans le cadre de la dualité linguistique canadienne. Quels défis pour les communautés en situation minoritaire ? *Canadian Issues / Thèmes Canadiens*, 47-63.

Reason, P. et Bradbury, H. (2008). *The Sage handbook of action research: Participative inquiry and practice* (2^e éd.). SAGE Publications.

Thibeault, J., Maynard, C. et Boisvert, M. (2022). Exploration de pratiques plurilingues et plurinormatives pour enseigner la grammaire en Ontario francophone. *Éducation et francophonie*, 50(3). <https://doi.org/10.7202/1091117ar>

Intégration d'une communauté d'apprentissage professionnelle dans un cours de didactique universitaire STIM : analyse réflexive d'une perspective étudiante

Étienne Bélanger

Étudiant à la maîtrise en éducation à l'Université de Moncton

Nicole Lirette-Pitre, Ph. D.

Professeure à l'Université de Moncton

Jolin Vienneau

Étudiant au baccalauréat en éducation à l'Université de Moncton

Manon LeBlanc, Ph. D.

Professeure à l'Université de Moncton

15

Introduction

Cette recherche s'inscrit dans un projet de recherche plus large portant sur l'apprentissage expérientiel pour l'enseignement des sciences, des technologies, de l'ingénierie et des mathématiques (STIM) en didactique des sciences et des mathématiques à l'Université de Moncton. Plus précisément, elle porte sur la création d'une situation d'apprentissage STIM réalisée dans le cadre du cours de didactique STIM (combinaison des cours de didactique des mathématiques et de didactique des sciences) à la session d'automne 2024. Cette situation fut co-construite en équipe étudiante interdisciplinaire : la première équipe était composée de deux personnes étudiantes ayant une première concentration en mathématiques et de trois ayant une première concentration en sciences et la deuxième équipe présentait une composition identique, mais inversée. De plus, la situation d'apprentissage devait contenir deux tâches d'apprentissage riches (TAR) (Flewelling et Higginson, 2002), soit une en mathématiques et une en sciences. Les TAR placent les élèves dans des situations de résolution de problèmes complexes et contextualisées, qui les amènent à mobiliser différents savoirs, habiletés et compétences pour résoudre ces problèmes (Flewelling et Higginson, 2002).

Par ailleurs, les équipes étudiantes faisaient partie d'une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) dans le but de soutenir l'apprentissage des personnes participantes grâce à une collaboration entre celles-ci (Robert et Pruitt, 2009). En effet, des études suggèrent qu'une CAP favorise l'innovation pédagogique (Woodland et Mazur, 2019), qu'elle permet aux idées de devenir plus approfondies et robustes grâce au travail collectif (Zhang et al., 2011) et qu'elle améliore le sentiment d'efficacité personnelle et collective de ses membres (Kennedy et Smith, 2013). Ces effets positifs peuvent découler du dialogue entre la théorie et la pratique au sein des activités de la CAP (Yan et Yang, 2019). Formée d'une enseignante du secondaire, d'un agent pédagogique provincial de mathématiques et de sciences (APP), de deux professeures de didactique et des équipes étudiantes, la CAP s'est réunie durant trois moments planifiés par les professeures. Cet article vise à comprendre l'expérience vécue par les personnes étudiantes de la première équipe lors de leur participation à la CAP au travers des yeux et de la réflexion d'un des membres de cette équipe. Le participant endosse le rôle de chercheur principal en adoptant une posture de chercheur-praticien

(McNiff, 2013). La question de recherche est la suivante : comment la participation à une communauté d'apprentissage professionnelle contribue-t-elle à la co-construction d'une situation d'apprentissage STIM?

Cadre conceptuel

Afin de répondre à notre question, le cadre conceptuel mobilisé repose sur le modèle ADDIE et la pratique réflexive.

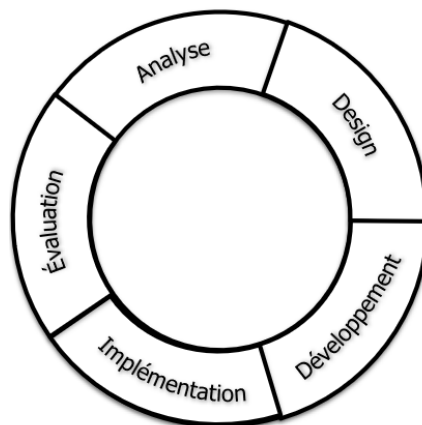
16

Le modèle ADDIE

Branch (2009) explique que le modèle ADDIE (figure 1) est une approche itérative et systématique de développement de produits composée de cinq phases : l'analyse, le design, le développement, l'implémentation et l'évaluation. Chaque phase possède ses propres objectifs que nous avons adaptés à un contexte de formation initiale. L'analyse permet de prendre conscience des besoins des élèves dans un contexte donné. La phase de design correspond à la planification de la démarche d'enseignement-apprentissage. La phase de développement sert à la conception du matériel nécessaire. La phase d'implémentation permet de vivre la démarche d'enseignement-apprentissage avec les élèves. Finalement, l'évaluation permet de faire un retour sur l'expérience vécue et de proposer des pistes d'amélioration.

Figure 1

Modèle ADDIE présenté sous forme circulaire



Note. Adapté de Branch (2009).

La pratique réflexive

Selon Schön (1983,1987), la pratique réflexive fait référence à la capacité d'un praticien à effectuer un processus d'amélioration continue de sa propre pratique, par l'entremise d'une réflexion dans l'action et sur l'action. La réflexion dans l'action correspond aux ajustements en temps réel du

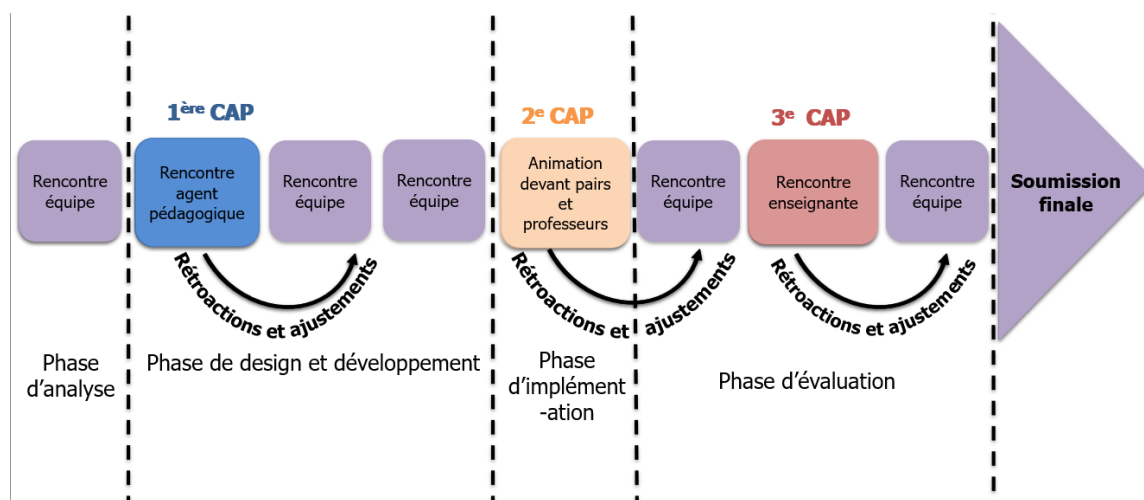
praticien alors qu'il fait face à une situation donnée. La réflexion sur l'action consiste en une analyse *a posteriori* de l'expérience vécue dans cette situation.

Méthodologie

Cette recherche s'inscrit dans une approche qualitative de type réflexive (Fortin et Gagnon, 2022) dans laquelle nous avons adopté une posture de chercheur-praticien (McNiff, 2013) en analysant l'expérience vécue lors de notre participation dans la CAP. Les sources de données analysées sont tirées des différentes versions des planifications, des comptes rendus des rencontres d'équipe ainsi que des rétroactions des membres de la CAP. La figure 2 présente les différents moments clés de l'expérience vécue associés aux phases du modèle ADDIE. L'analyse s'appuie sur les phases du modèle ADDIE en suivant les moments de réflexion dans l'action et sur l'action de la pratique réflexive.

Figure 2

Le déroulement du processus de co-conception de la situation d'apprentissage STIM



Résultats

Le processus de co-conception a débuté par un remue-méninges en équipe afin d'établir une première version de notre situation d'apprentissage. Ensuite, nous avons rencontré l'APP qui a commenté notre travail. Il s'en est suivi deux rencontres d'équipe afin d'apporter les modifications et les ajustements à notre situation. Nous avons animé notre situation devant nos professeurs ainsi que nos pairs, qui agissaient à titre d'élèves, pour comprendre les forces et limites de notre situation. Après une autre rencontre d'équipe, nous avons rencontré l'enseignante qui nous a offert des rétroactions fondées sur son expérience de terrain. Nous avons ajusté notre situation une dernière fois, et nous l'avons ensuite soumise pour l'évaluation finale par nos professeurs. Le tableau 1

présente une synthèse des principaux constats effectués lors des réflexions dans l'action et sur l'action pour les différentes phases du modèle ADDIE.

Tableau 1

Principaux constats tirés dans chacune des phases du modèle ADDIE selon les deux moments de la pensée réflexive

		Constats	
		Dans l'action	Sur l'action
Phase du modèle ADDIE	Analyse	L'hétérogénéité des perspectives étudiantes a bonifié notre remue-ménages. La lecture critique et collaborative de la documentation a permis de comprendre les attentes et les contraintes.	L'influence des regards interdisciplinaires et complémentaires des membres de notre équipe a nourri les échanges lors de cette phase. Plusieurs va-et-vient entre les idées et les ressources ont été nécessaires afin de répondre aux exigences.
	Design	Le regard externe de l'APP nous a confrontés au sujet de : • La pertinence de la TAR en sciences; • L'importance de la TAR en mathématiques. Une ouverture d'esprit à la rétroaction et à sa prise en compte a été importante afin d'améliorer notre situation d'apprentissage.	L'expertise curriculaire et didactique de l'APP a poussé notre réflexion pédagogique et didactique encore plus loin. Les échanges avec l'APP nous ont inspirés à voir au-delà des cadres et à innover les TAR.
	Développement	La distribution des rôles et des tâches à accomplir nous a permis d'être plus efficaces. Un climat de travail collaboratif s'est instauré au sein des membres de notre équipe.	Les membres de l'équipe ont joué un double rôle : • Le rôle d'apprenant lors de l'animation en classe • Le rôle d'experts lors de l'animation de la deuxième équipe
Phase du modèle ADDIE	Implémentation	L'animation en classe avec la simulation de nos pairs comme élèves a permis de prendre conscience des forces et défis de notre situation d'apprentissage. Nous avons été en mesure d'y apporter les modifications suggérées par nos pairs et professeurs.	Les membres de l'équipe ont joué un double rôle : • Le rôle d'apprenant lors de l'animation en classe • Le rôle d'experts lors de l'animation de la deuxième équipe

	Évaluation	Un retour sur l'implémentation a été effectué Le regard de l'enseignante est venu contester certains aspects de notre situation d'apprentissage : • La faisabilité de celle-ci compte tenu du temps accordé à chaque partie • Les potentielles contraintes structurelles liées à la mise en œuvre dans une « vraie » école	Les rétroactions de l'enseignante nous ont permis de réfléchir à des aspects peu abordés jusque-là. Cela nous a permis d'avoir un portrait plus global de notre situation.
--	------------	---	---

Le tableau 2 présente des exemples concrets des impacts des rétroactions des membres de la CAP sur notre situation d'apprentissage STIM.

Tableau 2

Exemples de modifications apportées à la situation découlant des rétroactions des membres de la CAP

CAP	Avant la rencontre CAP	Après la rencontre CAP
1ère	Notre TAR en sciences consistait à faire vivre le plein processus d'enquête. Enjeu pédagogique soulevé : Le temps nécessaire pour réaliser <u>toutes</u> les étapes du processus d'enquête est non négligeable. Enjeu didactique soulevé : Effectuer chaque phase du processus d'enquête rapidement pourrait empêcher un apprentissage en profondeur. Notre TAR en mathématiques consistait à faire l'analyse des résultats du processus d'enquête. Enjeux pédagogiques soulevés : L'analyse est une tâche commune qui ne montre pas un aspect innovant, ce qui diminue l'importance de la TAR dans la situation d'apprentissage.	Notre TAR en sciences est devenue une leçon visant l'écriture d'une bonne question scientifique. Modifications proposées : Les modifications proposées centrent la TAR sur une seule phase du processus d'enquête offrant ainsi le temps nécessaire pour atteindre un apprentissage en profondeur au sujet de l'écriture d'une question scientifique. Notre TAR en mathématiques est devenue une leçon visant la classification des priorités de la classe sur l'enjeu à choisir. Modifications proposées : En utilisant les mathématiques pour classer les enjeux prioritaires des élèves, la TAR devient le point de départ de la situation d'apprentissage,

		tout en démontrant une utilisation différente des mathématiques.
3e	Notre situation était prévue pour une durée de 4 leçons. Enjeux pédagogiques soulevés : La planification serrée n'offre aucune flexibilité en cas d'éventuels imprévus ou contraintes en salle de classe ou à l'école.	Chaque leçon a été doublée pour une durée totale de 8 leçons. Modifications proposées : En doublant la durée totale, la situation d'apprentissage s'adapte ainsi aux rythmes d'apprentissage des élèves et aux imprévus pouvant survenir en cours de route.

Discussion

Comme nous pouvons le constater par les résultats du tableau 1, chaque rencontre avec des membres de la CAP résulte en un moment d'ajustement de notre situation d'apprentissage STIM. Les rétroactions portant sur les contenus disciplinaires, la démarche pédagogique et didactique ainsi que sur sa mise en œuvre ont instauré un processus itératif ayant contribué à l'amélioration globale de la situation. Ces échanges ont favorisé l'apprentissage entre les membres de la CAP ainsi que le développement de leur réflexion pédagogique. Ces résultats rejoignent les constats de Cavanagh et Garvey (2012) quant aux bénéfices de la participation à une CAP pour les personnes étudiantes en formation initiale à l'enseignement.

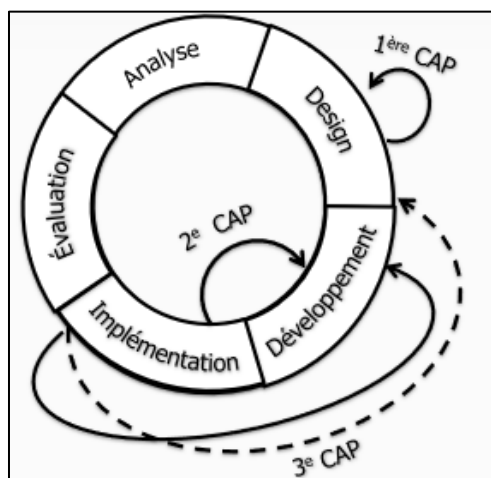
En examinant les résultats et l'expérience vécue, il est possible de constater que notre CAP présente les cinq composantes clés d'une CAP selon Louis et Kruse (1995). La première composante est des visions et des valeurs partagées, qui ont été mobilisées lors de la phase d'analyse. La seconde est une responsabilité collective, qui s'est manifestée dans la répartition des tâches et des suivis à effectuer. La troisième composante, la collaboration, a comme caractéristiques les deux premières composantes mentionnées en plus de l'instauration d'un climat partiaire et d'un engagement volontaire de tous les membres (Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec [CTREQ], 2018). Ces caractéristiques, étant toutes présentes, témoignent d'un climat de collaboration au sein de la CAP. La quatrième composante correspond à l'adoption d'une démarche réflexive d'enquête professionnelle, soutenue par les rétroactions des membres. La dernière composante concerne les apprentissages individuels et collectifs réalisés dans le cadre de la participation à la CAP. Comme l'indique le tableau 1, ces apprentissages portent notamment sur des aspects pédagogiques et didactiques. Ils rejoignent les résultats de Mu et al. (2018) qui soulignent le potentiel des CAP à soutenir le développement des connaissances et des compétences à l'enseignement.

Au niveau théorique, la participation à la CAP confère une plus grande souplesse au modèle ADDIE en permettant des allers-retours entre les phases comme l'illustre la figure 3. Cette souplesse permet ainsi d'atténuer l'une des principales limites associées au modèle ADDIE, soit son caractère linéaire pouvant mener à une certaine inflexibilité (Smith et Ragan, 2005).

Les allers-retours, représentés par les flèches noires, ont été suscités par les rétroactions des différents membres de la CAP. Lors de la 1^{ère} rencontre CAP, les commentaires de l'APP nous ont obligés à revoir notre première ébauche de la situation d'apprentissage en faisant preuve d'une réflexion pédagogique et didactique. Ainsi, ses rétroactions nous ont forcés à revenir dans la phase de design qui est celle de la conception pédagogique. Le retour des personnes étudiantes et des professeurs lors de la 2^e rencontre CAP a permis d'adresser les forces du matériel pédagogique et de la situation dans son ensemble, mais également leurs limites. Par conséquent, cela nous a reconduits dans la phase de développement du matériel pédagogique. Les rétroactions de l'enseignante visaient généralement le matériel pédagogique développé, mais certains commentaires ont touché la structure même de la situation et de ses différents composants. Ainsi, la flèche pleine nous ramène dans la phase de développement, tandis que la flèche pointillée pointe vers la phase de design. Celle-ci est en pointillé, car il a fallu soumettre notre situation pour l'évaluation finale par nos professeurs, nous empêchant donc de revisiter notre planification.

Figure 3

Le modèle ADDIE dynamique montrant les allers-retours engendrés par la CAP



Limites

Cette recherche s'appuie sur les réflexions issues de l'expérience vécue de l'auteur principal, comme attendu par la posture de chercheur-praticien. Afin d'avoir un meilleur portrait, les données pourraient être enrichies par la combinaison de pratiques réflexives des différents membres de la CAP.

Conclusion

Cette recherche visait à comprendre les retombées de la participation à une CAP dans le cadre de la co-conception d'une situation d'apprentissage STIM. L'analyse de cette démarche, à travers les phases du modèle ADDIE (Branch, 2009) et les deux dimensions de la pensée réflexive de Schön (1983, 1987), met en évidence le rôle central des rétroactions et des interventions des membres de la CAP dans l'instauration d'un processus itératif d'amélioration continue. Cette dynamique de rétroactions, de dialogues collaboratifs et de réflexions collectives a contribué à bonifier la situation d'apprentissage tout en favorisant le développement professionnel des personnes étudiantes dans le cadre de leur formation initiale en enseignement (Daniel et al., 2013). Elle met également en évidence le potentiel des CAP comme espaces de collaboration et de réflexion entre ses membres (Rigelman et Ruben, 2012), tout en favorisant le rapprochement entre la formation universitaire et le milieu scolaire (Sim, 2006). Ces deux dernières dimensions permettent notamment à cette démarche de s'inscrire dans les orientations de la Stratégie Cap sur l'avenir (Université de Moncton, 2025) et invitent à réfléchir à l'adaptation des CAP à différents contextes éducatifs.

Références

- Branch, R. M. (2009). *Instructional Design: The ADDIE Approach*. Springer.
- Cavanagh, M. S. et Garvey, T. (2012). A professional experience learning community for pre-service secondary mathematics teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(12), 48-66. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.727496912974107>
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. (2018). *La collaboration entre enseignants et intervenants en milieu scolaire* (2^e éd.). <https://www.ctreq.qc.ca/dossiers-thematiques/45048/>
- Daniel, G. R., Auhl, G. et Hastings, W. (2013). Collaborative feedback and reflection for professional growth: Preparing first-year pre-service teachers for participation in the community of practice. *Asia-Pacific journal of teacher education*, 41(2), 159-172. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2013.777025>
- Flewelling, G. et Higginson, W. (2002). *Realizing a Vision of Tomorrow's Classroom. Handbook on Rich Learning Tasks*. Centre for Mathematics, Science and Technology Education, Queen's University.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (4^e éd.). Chenelière Éducation.
- Kennedy, S. Y. et Smith, J. B. (2013). The relationship between school collective reflective practice and teacher physiological efficacy sources. *Teaching and Teacher Education*, 29, 132-143. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.09.003>
- Louis, K. S. et Kruse, S. D. (1995). *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. SAGE Publications Ltd.

McNiff, J. (2013). *Action Research: Principles and Practice* (3^e éd.). Routledge.

Mu, G. M., Liang, W., Lu, L. et Huang, D. (2018). Building pedagogical content knowledge within professional learning communities: An approach to counteracting regional education inequality. *Teaching and Teacher Education*, 73, 24-34. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.006>

Rigelman, N. M. et Ruben, B. (2012). Creating foundations for collaboration in schools: Utilizing professional learning communities to support teacher candidate learning and visions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 979-989. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.05.004>

Robert, S. et Pruitt, E.Z. (2009). *Les communautés d'apprentissage professionnelles*. Chenelière Éducation.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey Bass Higher & Adult Education Series.

Sim, C. (2006). Preparing for professional experiences—incorporating pre-service teachers as ‘communities of practice’. *Teaching and teacher education*, 22(1), 77-83. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.07.006>

Smith, P. L. et Ragan, T. J. (2005). *Instructional design*. (3^e éd.). John Wiley & Sons.

Université de Moncton. (2025). *Plan opérationnel institutionnel*. https://www.umoncton.ca/gouvernance/sites/gouvernance.prod.umoncton.ca/files/cg_procès_verbaux/2025/20250614/CDU-250614-Document-D.pdf

Woodland, R. H. et Mazur, R. (2019). Examining capacity for “cross-pollination” in a rural school district: A social network analysis case study. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(5), 815-836. <https://doi.org/10.1177/1741143217751077>

Yan, Y. et Yang, L. (2019). Exploring contradictions in an EFL teacher professional learning community. *Journal of Teacher Education*, 70(5), 498-511. <https://doi.org/10.1177/0022487118801343>

Zhang, M., Lundeborg, M. et Eberhardt, J. (2011). Strategic Facilitation of Problem-Based Discussion for Teacher Professional Development. *Journal of the Learning Sciences*, 20(3), 342-394. <https://doi.org/10.1080/10508406.2011.553258>

Vécus langagiers d'enfants d'âge préscolaire : enjeux méthodologiques et éthiques

Pascale-Isabelle Pineault

Chargée d'enseignement à l'Université de Moncton

Marianne Cormier, Ph. D.

Professeure à l'Université de Moncton

Rachelle Gauthier, Ph. D.

Professeure à l'University of Prince Edward Island

24

Contexte éducatif et linguistique

Les travaux récents sur la petite enfance convergent pour montrer qu'elle ne se réduit pas à une simple phase de croissance : elle constitue une période décisive où se construisent les bases du développement, de l'apprentissage et de l'égalité des chances (Akbari et al., 2020; UNESCO, 2024; UNICEF, 2015). En contexte francophone minoritaire canadien, les attentes à l'égard des services de garde éducatifs sont particulièrement élevées sur les plans linguistique et identitaire. En guise d'exemple, citons le nouveau Plan d'éducation de la petite enfance à la 12e année (2026) du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick (MEDPE), qui fait de « Solidifier les bases de l'apprentissage (naissance à 5e année) » son premier chantier prioritaire. Le texte introductif précise d'ailleurs que :

Les premières années de la vie constituent une période déterminante du développement de l'enfant. Cette phase clé, qui se distingue par une capacité d'apprentissage exceptionnelle, pose les fondations essentielles du développement global, de la construction identitaire et de la réussite éducative, par l'entremise de divers moyens, notamment la promotion de la santé et de saines habitudes de vie, ainsi que l'éveil à la lecture, à l'écriture, à la numératie et à l'appartenance à sa communauté acadienne et francophone. (MEDPE, 2026, p. 34)

En qualifiant la petite enfance de « période déterminante » et de « phase clé », tout en l'associant à la construction identitaire et à l'appartenance à la communauté acadienne et francophone, il apparaît que le MEDPE (2026) reconnaît l'importance de l'éducation à la petite enfance et y voit un levier stratégique pour assurer la vitalité de la communauté acadienne et francophone (Landry, 2010).

Sans que le Plan d'éducation de la petite enfance à la 12e année définisse explicitement ce qui est sous-entendu par construction identitaire, la compréhension commune de ce concept dans le système éducatif francophone du Nouveau-Brunswick renvoie généralement à la définition de l'Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF). Cette dernière présente d'abord la construction identitaire à partir des questions clés « Qui êtes-vous? Qu'est-ce qui vous définit? », tout en précisant que « C'est la construction de l'identité francophone qui nous intéresse ici. Le

processus qui mène un individu à se définir et à se reconnaître à travers la francophonie » (ACELF, s. d.).

Cet élan vers la construction identitaire s'inscrit aussi dans une crainte de l'assimilation et d'un recul réel du français dans la province. Dans son rapport annuel 2024-2025, la commissaire aux langues officielles du Nouveau-Brunswick souligne une baisse constante de certains indicateurs liés au français, notamment une diminution de la proportion de la population parlant surtout le français à la maison, passée de 28 % en 2016 à 26,4 % en 2021. Elle rappelle également que la vitalité d'une langue n'est jamais acquise (Commissariat aux langues officielles du Nouveau-Brunswick, 2026).

25

Cette préoccupation fait particulièrement écho dans le sud-est du Nouveau-Brunswick, où la réalité sociolinguistique se transforme rapidement, entre autres avec une immigration croissante et la présence de familles plurilingues, dont plusieurs familles exogames. Ces réalités apportent un regard nouveau sur le concept de la construction identitaire et du sentiment d'appartenance à la communauté acadienne et francophone. Depuis une dizaine d'années, la population de la ville de Moncton a augmenté de 34 %, accueillant plus de 25 000 nouveaux résidents (Parenteau, 2025). Dans ce contexte, il importe d'adapter ou de repenser les réponses éducatives offertes aux enfants et aux familles dans des milieux de plus en plus diversifiés. C'est d'ailleurs dans cette perspective que le Plan d'éducation de la petite enfance à la 12e année du MEDPE (2026) spécifie qu'il faut « Développer et mettre en place un mécanisme provincial de recherche et de partage des meilleures pratiques d'accueil, d'inclusion et d'actualisation linguistique qui tient compte des besoins particuliers des personnes apprenantes issues de l'immigration » (MEDPE, 2026, p. 39).

Toutefois, le passage des orientations éducatives aux réalités du terrain soulève de nombreux défis. Les services de garde évoluent dans un contexte de pressions sociales importantes, tout en devant répondre aux besoins quotidiens des enfants et des familles. Ces milieux jonglent avec des ressources limitées en tentant de créer des espaces éducatifs accueillants, stimulants et inclusifs qui portent également la vitalité linguistique et culturelle. Il s'agit aussi de milieux qui doivent s'ouvrir à une diversité linguistique, culturelle et familiale croissante dans un contexte où le changement est la constante.

Il faut, toutefois, reconnaître que si les services de garde francophones sont ciblés comme des lieux clés où le français peut être vécu, valorisé et soutenu comme langue d'appartenance, autant les personnes éducatrices que les chercheuses et chercheurs disposent encore de peu de repères pour comprendre comment les jeunes enfants vivent leurs expériences langagières, comment ils reconnaissent, utilisent et s'associent au français et aux autres langues dans leur entourage.

Comprendre les vécus langagiers des jeunes enfants

C'est expressément autour de ces constats que s'inscrit notre projet de recherche, qui porte sur les vécus langagiers de jeunes enfants d'âge préscolaire en contexte francophone minoritaire. Plus précisément, il cherche à mieux comprendre comment des enfants de 4 à 5 ans fréquentant des

services de garde éducatifs francophones comprennent leurs vécus et leurs expériences en lien avec les langues et les référents culturels qui les entourent, ainsi que la manière dont ils naviguent entre la langue du milieu de garde, celles de la maison et celles de la communauté. Dans le prolongement de ces questions, le projet vise aussi à documenter leurs repères linguistiques, culturels et identitaires, à voir comment ceux-ci varient selon les lieux de vie et certains facteurs de diversité, et à dégager des leviers concrets pour soutenir les sentiments d'appartenance au quotidien.

Enjeux méthodologiques et éthiques

26

Si les recherches sur l'enfance et les enfants se sont multipliées au cours des dernières décennies, la place réellement accordée à leur point de vue dans la construction des savoirs demeure plus incertaine (Simon, 2020). Il ne suffit pas de s'intéresser à ce qu'ils vivent; encore faut-il accorder de la valeur à leur regard, veiller à leur bien-être tout au long de la démarche et respecter leur capacité d'agir dans la recherche (Lavoie et al., 2020). C'est précisément à l'intersection de ces exigences que se situent les enjeux méthodologiques et éthiques (Robert-Mazaye et al., 2021) de notre projet. Comment approcher ce que de jeunes enfants vivent, perçoivent et associent aux langues qui les entourent sans rabattre leur expérience sur des catégories d'adultes? Comment recueillir des traces de leur vécu en tenant compte à la fois de leur âge, de leurs modes d'expression, de leur rythme et des réalités des milieux? C'est à partir de ce questionnement que la section qui suit propose une réflexion sur des défis méthodologiques et éthiques que pose l'étude des vécus langagiers d'enfants d'âge préscolaire en contexte francophone minoritaire.

Une posture méthodologique exploratoire et participative

Ces questions commandent une posture méthodologique à la fois rigoureuse et souple (Rouyer et al., 2020). Pour répondre à ces exigences, la méthodologie retenue combine une recherche exploratoire et participative, deux approches complémentaires au service de ce questionnement. L'approche exploratoire permet d'aborder un phénomène encore peu documenté en contexte de communautés francophones en situation minoritaire, tout en demeurant ouverte à ce que le terrain révèle et en affinant progressivement les questions, les outils et les pistes d'analyse (Lösch et al., 2023). Dans la même logique, la recherche participative mobilise activement les savoirs d'expérience des milieux concernés tout au long du processus, afin que les choix méthodologiques, les outils et les retombées soient ancrés dans leurs besoins et leurs réalités (Brito et al., 2022; Cornish et al., 2023; Vaughn et Jacquez, 2020). Cette participation prend toutefois des formes différenciées selon les acteurs (Mayne et al., 2018). La participation des enfants est surtout contributive : ils prennent part à la recherche par ce qu'ils montrent, produisent, associent ou expriment lors des activités de collecte. Du côté des personnes éducatrices, la démarche est davantage participative : elles contribuent à la réflexion, à l'interprétation et à certaines étapes de l'analyse, en raison de leur connaissance fine des milieux, des familles et du quotidien des enfants.

Reconnaitre le point de vue des enfants

27

Une telle posture suppose aussi un déplacement épistémologique important (Robert-Mazaye et al., 2021). Il ne suffit pas de solliciter ou de recueillir la parole des enfants. Une participation signifiante suppose de leur offrir un espace sûr et inclusif pour s'exprimer, de les soutenir dans cette expression, de veiller à ce que leur point de vue soit entendu par les personnes concernées et qu'il puisse influencer la décision de manière appropriée (Lundy, 2007). Pour autant, ce point de vue ne se donne jamais sous la forme d'une donnée brute. À 4 ou 5 ans, l'enfant ne conceptualise pas encore les dimensions langagières et identitaires, comme l'adulte le fait. Il montre, il joue, il associe, il exprime certaines choses, mais ce à quoi nous avons accès prend la forme de traces et de manifestations produites dans un contexte, souvent en interaction avec un adulte, avec un outil, une consigne ou une activité (Robert-Mazaye et al., 2021). Le savoir que l'on construit à partir de ces manifestations est donc nécessairement situé, partiel et interprété.

Cette réflexion invite à reconnaître l'enfant comme un acteur social, porteur d'un point de vue légitime sur son monde et susceptible de contribuer, selon des modalités adaptées à son âge, à la compréhension de son expérience, sans occulter qu'il est aussi en développement (Lundy, 2007; Lundy et al., 2024; Sevón et al., 2025; Simon, 2020). L'enjeu n'est donc ni de projeter sur lui une autonomie d'adulte ni de le réduire à un être inachevé dont la parole vaudrait moins. Il s'agit plutôt de créer les conditions par lesquelles quelque chose de sa perspective peut émerger, à partir de ses manières propres d'exprimer, de montrer, de choisir ou de réagir. Ce travail exige un véritable décentrement de la part des chercheurs, afin d'éviter que nos cadres d'adultes fixent trop rapidement le sens de ce qui est donné à voir. Dans cette perspective, nous chercherons à suspendre provisoirement nos attentes et nos interprétations afin de comprendre comment l'enfant donne lui-même du sens à son monde. Nous décrirons d'abord ses jeux et ses productions avant d'en proposer une interprétation, puis nous lui demanderons, lorsque cela sera possible et approprié, de nous expliquer ce qu'il a fait.

Cette prudence tient aussi à la relation même entre l'adulte et l'enfant. La production des données s'inscrit toujours dans une relation asymétrique, marquée à la fois par le statut d'adulte, par les attentes associées au contexte éducatif et par les formes ordinaires d'autorité qui structurent les interactions avec les jeunes enfants (Rouyer et al., 2020). Le défi n'est donc pas d'effacer cette asymétrie, ce qui serait illusoire, mais de la travailler en construisant un cadre suffisamment sécurisant et souple pour permettre à l'enfant de participer selon ses possibilités. Cela suppose de bâtir une relation de confiance, d'ajuster la posture de l'adulte, de réduire autant que possible les marqueurs d'autorité et de recourir à des modalités de collecte qui soutiennent l'expression verbale, non verbale et située des enfants (Jolicoeur et al., 2019).

Des outils pour accéder aux vécus langagiers des enfants

C'est dans cette perspective que nous explorons certains outils de collecte. Parmi eux, la cartographie de soi langagière et culturelle, ou Me Mapping (Busch, 2012, 2018; Cummins et Early,

2011; Farmer, 2022; Me Mapping, 2024) nous apparaît prometteuse, à condition d'être fortement adaptée à des enfants de 4 à 5 ans. L'intérêt de cette piste tient au fait qu'elle déplace l'expression vers des formes plus concrètes, sans nécessairement exiger un discours formel sur les langues ou l'identité. Dessiner une personne importante, faire parler des personnages, placer des figurines dans des lieux de vie, jouer une scène ou reproduire une routine peuvent ainsi faire émerger des repères, des associations ou des formes d'appartenance. Ces activités valent toutefois moins comme reflets immédiats du vécu que comme supports d'expression et d'interprétation : elles produisent des traces situées, souvent coconstruites avec l'adulte, qui doivent être mises en relation avec d'autres données. Ces traces gagneraient ainsi à être croisées avec des données recueillies dans les situations ordinaires de la vie du groupe, notamment lors des jeux libres et des interactions spontanées.

Dans cette optique, une deuxième piste consiste à recourir à l'observation directe, qui pourrait être complétée par des enregistrements audio et vidéo. L'enregistrement vidéo permettrait de documenter les interactions des enfants pendant les jeux libres, notamment leurs gestes, leurs choix, leurs déplacements, leurs productions et leurs interactions avec les autres enfants, les adultes et les objets. Des enregistreurs audios discrets pourraient également être utilisés de manière ciblée afin de capter certaines conversations spontanées et de repérer les langues mobilisées par les enfants dans différents contextes de jeu (Gauthier et Cormier, 2017; Hickey, 2007). Ces dispositifs permettraient de conserver certaines traces du quotidien langagier qui peuvent échapper à l'observation directe, telles que les échanges spontanés, les passages d'une langue à l'autre et les choix de langue selon les personnes ou les contextes. Ils ne constitueraient toutefois pas une fenêtre transparente sur le vécu des enfants, mais plutôt des fragments audio et visuels situés, susceptibles de renseigner certaines pratiques langagières sans donner, à eux seuls, accès au sens que les enfants leur attribuent. Sur le plan éthique, le recours à ces dispositifs soulève des enjeux importants relatifs au consentement et à l'assentiment des enfants, à la présence de tiers, à la confidentialité, à la conservation et à la gestion sécurisée des données, ainsi qu'à l'effet possible de l'enregistrement sur les interactions observées.

Ces outils ne sont donc pas pensés comme des entités isolées. Leur intérêt réside surtout dans leur croisement : ce que l'enfant montre ou met en scène, ce que l'on peut observer de ses échanges quotidiens, et ce que les personnes éducatrices, voire les familles, peuvent aider à contextualiser. Leur apport tient ainsi moins à la promesse d'un accès transparent au vécu qu'à la possibilité de faire émerger des traces plus fines, à condition de les interpréter avec prudence et de les replacer dans les contextes où elles prennent sens.

Conclusion

Notre enjeu n'est pas de réduire cette complexité, mais d'apprendre à travailler avec elle sans la trahir. En somme, notre défi n'est pas seulement de recueillir des données auprès des enfants, mais de construire une recherche capable de faire place à ce qu'ils expriment, montrent, esquissent ou laissent en suspens, sans rabattre trop vite leur expérience sur nos cadres d'adultes (Rouyer et al., 2020). Cela suppose des choix méthodologiques et éthiques attentifs à leur développement, à leurs

modes d'expression et aux conditions nécessaires pour que leur point de vue puisse réellement émerger.

Remerciements

Ce projet est rendu possible grâce à l'appui de l'Association des collèges et universités de la francophonie canadienne (ACUFC) et financé par le gouvernement du Canada par le biais du Programme d'apprentissage et de garde des jeunes enfants au sein des communautés francophones en situation minoritaire. Les opinions et interprétations contenues dans cette publication sont celles des auteures et ne reflètent pas nécessairement celles du gouvernement du Canada.

29



**PETITE ENFANCE
FRANCOPHONE**
Formation • Recherche • Valorisation



Financé par le gouvernement du Canada
par le biais du programme d'apprentissage
et de garde des jeunes enfants

Canada

Références

Akbari, E., McCuaig, K. et Foster, D. (2020). *Rapport sur l'éducation à la petite enfance 2020*. Atkinson Centre for Society and Child Development de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario. Université de Toronto.

Association canadienne d'éducation de langue française. (s. d.). *La construction identitaire, c'est quoi?* ACELF. <https://acelf.ca/construction-identitaire/>

Brito, O., Salane, F. et Collectif Pop-Part. (2022). La recherche participative et le développement de communautés de pratique. *Sociologie et sociétés*, 54(2), 183–207. <https://doi.org/10.7202/1113066ar>

Busch, B. (2012). The Linguistic Repertoire Revisited. *Applied Linguistics*, 33(5), 503-523. <https://doi.org/10.1093/applin/ams056>

Busch, B. (2018). *The language portrait in multilingualism research: Theoretical and methodological considerations—WP236*. Working Papers in Urban Language and Literacies. <https://wpull.org/product/wp236-the-language-portrait-in-multilingualism-research-theoretical-and-methodological-considerations/>

Commissariat aux langues officielles du Nouveau-Brunswick. (2026, 4 février). *Rapport annuel - Commissariat aux langues officielles du Nouveau-Brunswick 2024-2025*. <https://languesofficielles.nb.ca/wp-content/uploads/2026/01/Rapport-Annuel-2024-2025.pdf>

Cornish, F., Breton, N., Moreno-Tabarez, U., Delgado, J., Rúa, M., de-Graft Aikins, A. et Hodgetts, D. (2023). Participatory action research. *Nature Reviews Methods Primers* 3, (34). <https://doi.org/10.1038/s43586-023-00214-1>

Cummins, J. et Early, M. (2011). *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools*. Trentham Books limited. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13670050.2012.678084>

- Farmer, D. (2022). Les portraits de langues : une approche visuelle soutenant les récits de vie d'enfants. *ethnographiques.org*, (43). <https://www.ethnographiques.org/2022/Farmer>
- Gauthier, R. et Cormier, M. (2017). *Moi, jouer ?* Observations sur l'acquisition du français en tant que langue seconde chez des élèves anglo-dominants au sein d'une classe de maternelle francophone. *Éducation et francophonie*, 45(2), 47–66. <https://doi.org/10.7202/1043528ar>
- Hickey, T. M. (2007). Children's language networks in minority language immersion: What goes in may not come out. *Language and Education*, 21(1), 46-65. <https://doi.org/10.2167/le617.0>
- Jolicoeur, E., Lehrer, J.S., Ruel, J., April, J. et Point, M. (2019). *Researching the Perspectives of Children with Additional Support Needs During their Transition to School*. Dans I.R. Berson, M.J. Berson et C. Gray (dir.), *Participatory Methodologies to Elevate Children's Voice and Agency* (p. 47-72). Information Age.
- Landry, R. (2010). *Petite enfance et autonomie culturelle. Là où le nombre le justifie...V*. Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques. <https://icrml.ca/fr/recherches-et-publications/publications-de-l-icrml/item/8433-petite-enfance-et-autonomie-culturelle-la-ou-le-nombre-le-justifie-v>
- Lavoie, K., Côté, I. et Trottier-Cyr, R.-P. (2020). Recueillir la parole des enfants et des jeunes : des avenues à explorer, des démarches de recherche à construire. Dans I. Côté, K. Lavoie et R.-P. Trottier-Cyr (dir.), *La recherche centrée sur l'enfant : défis éthiques et innovations méthodologiques* (p. 1-16). Presses de l'Université Laval.
- Lösch, S., Rambo, C. A. et Ferreira, J. de L. (2023). Exploratory research in the qualitative approach in education. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 18. <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17958>
- Lundy, L. (2007). "Voice" is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Lundy, L., Murray, C., Smith, K. et Ward, C. (2024). Young children's right to be heard on the quality of their education: Addressing potential misunderstandings in the context of early childhood education. *British Educational Research Journal*. 1-15. <https://doi.org/10.1002/berj.3968>
- Mayne, F., Howitt, C. et Rennie, L. J. (2018). A hierarchical model of children's research participation rights based on information, understanding, voice, and influence. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(5), 644–656. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1522480>
- Me Mapping. (2024, 21 novembre). *Me mapping with Multilingual Learners*. Me Mapping.
- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. (2026). *Ensemble pour la réussite! Plan d'éducation de la petite enfance à la 12^e année (Secteur francophone)* (publication no 25-02599). Province du Nouveau-Brunswick. <https://www.gnb.ca/content/dam/GNB3/t/et-ef/km-12/afp/doc/25-02599-francophone-education-plan-fr.pdf>

- Parenteau, M.-E. (2025, 17 janvier). Moncton encore parmi les agglomérations qui grandissent le plus vite au pays. *Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/2133294/croissance-demographique-moncton-population-travailleurs>
- Robert-Mazaye, C., Rouyer, V. et Bouchard, C. (2021). Les méthodologies adaptées à la prise en compte des enfants dans la recherche en éducation à la petite enfance. Dans J. Lehrer, N. Bigras, A. Charron et I. Laurin (dir.), *La recherche en éducation à la petite enfance. Origines, méthodes et applications* (p. 319-350). Presses de l'Université du Québec.
- Rouyer, V., Constans, S., Ponce, C. et Lucenet, J. (2020). Étudier le point de vue des enfants : questions épistémologiques, méthodologiques et éthiques en psychologie du développement. *Bulletin de méthodologie sociologique*, 146(1), 124-144. <https://doi.org/10.1177/0759106320908232>
- Sevón, E., Mustola, M., Siippainen, A. et Vlasov, J. (2025). Participatory research methods with young children: A systematic literature review. *Educational Review*, 77(3), 1000–1018. <https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2215465>
- Simon, A. (2020). *Are Children Interviewees Just Like any Others?* *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 146(1), 81-98. <https://doi.org/10.1177/0759106320908223>
- UNESCO. (2024). *Rapport mondial sur l'éducation et la protection de la petite enfance : Le droit à une base solide*. <https://www.unesco.org/fr/articles/rapport-mondial-sur-leducation-et-la-protection-de-la-petite-enfance-le-droit-une-base-solide>.
- UNICEF. (2015). *Pour tous les enfants, l'égalité des chances : La promesse de l'équité*. https://www.unicef.fr/sites/default/files/pour-tous-les_enfants-l-egalite-des-chances_2015.pdf
- Vaughn, L. et Jacquez, F. (2020). Participatory Research Methods – Choice Points in the Research Process. *Journal of Participatory Research Methods*, 1(1). <https://doi.org/10.35844/001c.13244>

L'anxiété des jeunes canadiennes et canadiens en situation de choix de carrière : une perspective écosystémique

Adèle Poitras

Étudiante au baccalauréat en éducation secondaire à l'Université de Moncton

Audrey Dupuis, Ph. D.

Professeure à l'Université de Moncton

32

Introduction

Depuis les 10 dernières années, l'anxiété est à la hausse chez les adolescentes et adolescents canadiens (Therriault et al., 2022). Un facteur pouvant contribuer à cette anxiété est lié à une décision importante qui s'impose à la fin du parcours scolaire : le choix de carrière. L'anxiété – occasionnée ou non par la situation de choix de carrière – peut engendrer des effets néfastes tels que l'évitement des prises de décision, l'augmentation de l'absentéisme, les notes scolaires plus faibles et la consommation de drogues (Germeijs et al., 2006; Turgeon et Gosselin, 2015).

Selon Saka et al. (2008), l'anxiété en situation de choix de carrière comprend quatre composantes : le processus de décision, l'incertitude envers le choix, la peur de faire le mauvais choix et les possibles conséquences du choix. De plus, le genre, l'indécision, l'exploration de carrières, l'accompagnement de la famille, le domaine d'études et le statut socioéconomique sont des facteurs contribuant à l'anxiété liée au choix de carrière soulevés par d'autres personnes chercheuses (Ahmed, 2018; Brown et al., 2012; Dupuis et al., 2025; Germeijs et al., 2006; Levy et al., 2021; Martiani et al., 2023).

Les recherches dans ce domaine comportent deux bémols : elles sont souvent axées sur les carrières en mathématiques et en sciences et utilisent des approches quantitatives plutôt que qualitatives. De plus, il n'existe aucun modèle considérant autant les dimensions individuelles et sociales de l'anxiété en situation de choix de carrière. Ainsi, l'objectif de la recherche présentée dans cet article est d'identifier les facteurs contribuant à l'anxiété en situation de choix de carrière des jeunes, tels que perçus par ces derniers.

Cadre théorique

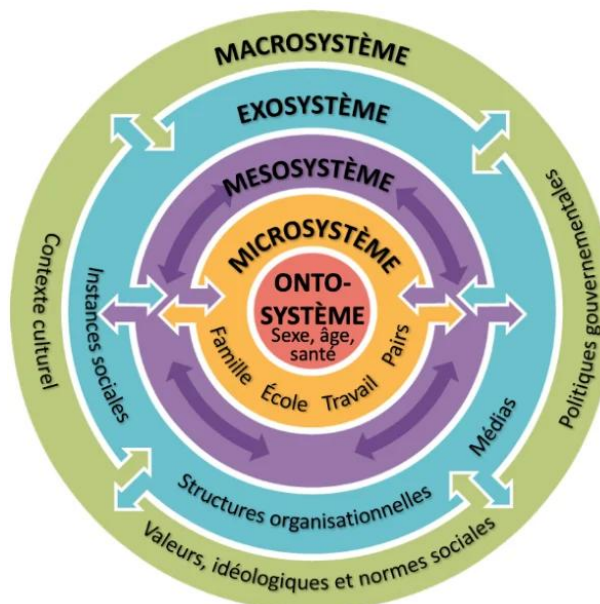
Le développement d'un individu est influencé par de multiples facteurs. Afin de situer les facteurs identifiés par les jeunes, le modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979) est retenu. Ce modèle classe l'influence de l'environnement d'un individu sur son développement en quatre systèmes : le microsystème, le mésosystème, l'exosystème et le macrosystème. Bronfenbrenner (1979) décrit le microsystème comme étant l'environnement immédiat de l'individu et ses relations interpersonnelles avec les personnes qu'il côtoie fréquemment. Le microsystème d'un élève du

secondaire comprendrait, entre autres, sa famille, ses amis, le milieu scolaire et, s'il a un emploi à temps partiel, son environnement de travail. Les différents éléments du microsystème d'un individu sont appelés à interagir entre eux; ces interactions forment ce que l'on appelle le mésosystème (Bronfenbrenner, 1979; National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2016). Selon Bronfenbrenner (1979), l'exosystème comprend pour sa part les instances ou les milieux ayant un effet indirect sur le développement de l'individu, qui n'y prend pas part directement. Dans le cas d'un élève du secondaire, les médias et l'organisation du système scolaire en font notamment partie (Beaulieu et al., 2021). Finalement, le macrosystème se définit par les idéologies et les constructions et normes sociales d'un groupe uni par une culture (Beaulieu et al., 2021; Bronfenbrenner, 1979).

Le schéma de Beaulieu et al. (2021), à la figure 1, représente bien le modèle écosystémique et les interactions présentes entre chaque système. Au cœur de ce schéma se trouve l'ontosystème, qui regroupe les caractéristiques propres à l'individu, autant physiologiques que psychologiques (Beaulieu et al., 2021; El Hage et Reynaud, 2014). L'âge, le genre, les compétences et les croyances en font donc tous partie (Beaulieu et al., 2021).

Figure 1

Modèle écosystémique de Bronfenbrenner (Beaulieu et al., 2021)



Bronfenbrenner (1979) définit aussi la transition écosystémique, c'est-à-dire les modifications aux systèmes présentés précédemment qui causent ou sont causées par des changements de milieu ou de rôle. D'autres chercheurs considèrent ce qu'ils appellent le chronosystème comme étant les changements importants associés au temps (Bouchard, 1987; El Hage et Reynaud, 2014). L'entrée à la maternelle, l'arrivée à l'école secondaire et la transition vers les études postsecondaires ou le marché du travail sont des événements importants faisant partie de cette transition écosystémique ou du chronosystème.

Méthodologie

Une approche qualitative fut utilisée dans le cadre de cette recherche menée sur le programme HORS-PISTE Orientation. Ce programme de counseling de groupe consiste en 12 heures d'intervention auprès de groupes de 4 à 12 élèves du secondaire, au cours de six ou neuf séances dirigées par une conseillère ou un conseiller en orientation. Les personnes participantes vivent des ateliers au sujet du choix de carrière, mais aussi de la compréhension et de la gestion de l'anxiété.

34

Plusieurs groupes du Québec et un groupe du Nouveau-Brunswick ont participé au programme. En somme, ce sont 51 élèves âgés de 15 à 18 ans qui ont pris part à HORS-PISTE Orientation. Les personnes participantes ont été recrutées par les personnes conseillères en orientation sur une base volontaire. Les séances ont été enregistrées avec permission afin d'être transcrites et analysées. Les particularités des neuf groupes ayant pris part à cette partie de la recherche sont présentées au tableau 1.

Tableau 1

Particularités des groupes participant au programme HORS-PISTE Orientation dont les séances ont été enregistrées

Groupe	Taille	Caractéristiques
G1	7 filles	Québec – Programme d'éducation internationale
G2	6 filles	Québec – Programme des arts de la scène
G3	6 filles	Québec – Programme des arts de la scène
G6	3 filles, 4 garçons	Québec – Programme pour élèves autistes
G7	3 filles, 1 garçon	Nouveau-Brunswick – Programme régulier
G8	3 filles, 2 garçons	Québec – Programme pour élèves autistes
G10	1 fille, 4 garçons	Québec – Programme pour élèves autistes
G11	6 garçons	Québec – Programme pour élèves autistes
G12	4 filles, 1 garçon	Québec – Programme régulier

Dans le cadre de cet article, un atelier en particulier est analysé : « Les facteurs d'anxiété face au choix de carrière ». En premier lieu, les élèves recevaient un papier autocollant, où ils devaient inscrire des éléments contribuant à leur anxiété en situation de choix de carrière. La personne conseillère en orientation collait ensuite les papiers au mur et dirigeait une discussion afin de faire ressortir les facteurs similaires entre les personnes participantes. En deuxième lieu, la personne conseillère en orientation présentait des statistiques en lien avec l'anxiété vécue par les jeunes canadiennes et canadiens en situation de choix de carrière. Une seconde discussion avait ensuite lieu, où les personnes participantes expliquaient leur perception de ces données et se montraient en accord ou non avec celles-ci.

À partir de la transcription de cet atelier, une analyse thématique inductive a été menée avec le logiciel NVivo. Une première analyse des extraits a permis d'identifier 15 facteurs récurrents, qui ont ensuite été regroupés selon le modèle écosystémique.

Résultats

Relativement à l'ontosystème, certaines personnes participantes ont mentionné des inquiétudes face à leurs habiletés à vivre seules dans une autre ville et à performer dans leurs études. C'est le cas de Jérémie : « Juste la peur que, admettons, rendu là-bas, au niveau des examens, bien il y a un stress ou un *bug*, puis pas que je ne serais pas capable, mais je sois moins performant que d'habitude » (G11). Plusieurs personnes participantes ont aussi témoigné de leur crainte de ne pas pouvoir trouver leur voie.

L'entourage des personnes participantes, faisant partie du microsystème, est également ressorti souvent dans les témoignages. Certaines personnes se comparaient à leurs ami-e-s ou à leur fratrie, alors que d'autres redoutaient la fameuse question posée fréquemment par leurs proches ou leurs personnes enseignantes : « Qu'est-ce que tu veux faire plus tard? » La préférence ou la réticence des parents envers certains domaines d'études fut également mentionnée. Dans le cas de Laura, l'influence parentale était plutôt positive :

Puis, les gens sont comme : « Ouin, bien tu es en secondaire quatre, décide-toi! » Il y a peut-être juste ma mère qui était genre : « Moi, en secondaire quatre, je ne savais pas ce que je voulais faire. Fait que c'est correct, tu peux respirer avec ça » (Laura, G3).

De plus, certaines interactions entre les facteurs du microsystème, faisant ainsi partie du mésosystème, ont été remarquées, dont la pression instaurée par les parents pour bien réussir à l'école. Chez Zoé, la peur de décevoir ses parents était bien présente, mais influencée également par la fratrie :

C'est tellement présent, qu'on me met de la pression pour ne pas que j'échoue comme les autres de ma famille. Ça fait que j'ai peur de me faire dire que je les déçois, puis qu'ils m'ont avertie, qu'ils avaient raison, puis que je n'ai pas fait ce qu'il fallait faire. [...] Mes demi-sœurs, c'est un peu perdu [...], fait que moi, j'ai peur de m'enligner vers ça aussi (Zoé, G1).

Au niveau de l'exosystème, l'influence des médias sociaux a été mentionnée par les personnes participantes. Plusieurs personnes participantes ont indiqué que les médias sociaux amenaient un niveau supplémentaire de comparaison entre les pairs ainsi qu'une impression que les autres réussissent mieux qu'elles. L'une d'elles considère également les médias sociaux comme un couteau à double tranchant :

L'information est tellement plus accessible aussi maintenant, tu peux avoir n'importe quelle information au bout de la main. [...] je peux être sur mon cell puis trouver un métier de plus, puis là je suis comme : OK, une autre affaire qu'il faut que je *deal* avec (Alexia, G1).

Par ailleurs, les normes et les valeurs sociétales du macrosystème ont fait partie des facteurs évoqués par les personnes participantes, notamment l'association d'un genre à un métier. De plus, l'argent a souvent été nommé comme facteur important dans la situation de choix de carrière, soit au niveau du coût des études postsecondaires ou par rapport au futur salaire, comme l'explique cette personne participante :

36

Puis aussi, je sais que mes parents, ils vont m'aider, là, si je n'ai pas d'argent, c'est sûr! [...] Mais on dirait que ça reste comme dans notre tête, genre, parce qu'on nous dit tout le temps de faire de l'argent, faut avoir de l'argent... (Delphine, G2).

En outre, le chronosystème fut bien présent dans les témoignages des personnes participantes, dont celui de Chelsea : « [...] la pression des inscriptions à l'université qui entrent en novembre. Et là, on dirait qu'il faut que je me fasse un choix ce mois-ci, puis là, je suis comme vraiment perdue là-dedans » (Chelsea, G7). Les personnes participantes étaient préoccupées par, entre autres, le choix de la « bonne » carrière avant la fin des études secondaires, sans quoi elles « perdraient » du temps. Le changement de carrière était considéré, mais peu envisageable, car il empièterait sur les autres étapes de la vie, telles que fonder une famille et prendre sa retraite.

Enfin, les facteurs d'anxiété en situation de choix de carrière nommés par les personnes participantes comprenaient souvent l'interaction entre plusieurs systèmes. Entre autres, l'ontosystème et le macrosystème interagissent dans le cas de la pression ressentie par des participantes s'intéressant à un métier typiquement masculin. Certaines personnes participantes ont aussi dit être dirigées par leurs parents vers des métiers mieux perçus socialement, comme médecin ou avocate, ce qui témoigne de l'interaction entre le microsystème et le macrosystème.

Discussion

Selon les données présentées dans cet article, l'ensemble des systèmes du modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979) est représenté dans le phénomène de l'anxiété en situation de choix de carrière, ce qui témoigne de sa complexité. La présence de facteurs autant individuels que sociaux est aussi constatée. Cela est cohérent avec les études présentées en introduction qui identifient certains facteurs contribuant à l'anxiété en situation de choix de carrière, notamment la famille et le statut socioéconomique (p. ex. Dupuis et al., 2025; Martiani et al., 2023). Il semble aussi que plusieurs systèmes interagissent entre eux, ce qui ajoute à la complexité initiale. Par exemple, l'avis des parents sur le choix de carrière de leur enfant peut être influencé par les valeurs sociétales.

Les personnes professionnelles de l'orientation ont à intervenir sur ce phénomène (Cournoyer et al., 2016), de plus en plus présent dans leurs bureaux. Alors que peu d'outils sont à leur disposition, HORS-PISTE Orientation (Dupuis et Dionne, 2025) est une piste d'intervention possible.

L'étude présente cependant quelques limites, comme l'échantillon, qui est limité à 51 personnes participantes provenant uniquement du Québec et du Nouveau-Brunswick. De plus, la recherche qualitative effectuée permet d'aller en profondeur, mais pas de dresser un portrait global du phénomène. Une prochaine étape serait donc d'élargir la portée de l'étude au niveau national, par exemple en faisant passer un questionnaire en ligne.

Références

- Ahmed, W. (2018). Developmental trajectories of math anxiety during adolescence: associations with STEM career choice. *Journal of Adolescence*, 67(1), 158–166. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.06.010>
- Beaulieu, M., Gagné, A., Beaucher, C., Dubeau, A. et Mongeon, M. (2021). Défis et ajustements des enseignant-es de la formation professionnelle confrontés à la pandémie de COVID-19. *Initio*, 9(1). https://www.researchgate.net/publication/357226368_Defis_et_ajustements_des_enseignantes_de_la_formation_professionnelle_confrontes_a_la_pandemie_de_COVID-19
- Bouchard, C. (1987). Intervenir à partir de l'approche écologique : au centre, l'intervenante. *Service social*, 36(2-3), 454–477. <https://doi.org/10.7202/706373ar>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Brown, S. D., Hacker, J., Abrams, M., Carr, A., Rector, C., Lamp, K., Telander, K. et Siena, A. (2012). Validation of a four-factor model of career indecision. *Journal of Career Assessment*, 20(1), 3–21. <https://doi.org/10.1177/1069072711417154>
- Cournoyer, L., Lachance, L. et Samson, A. (2016). L'action décisionnelle de carrière : processus en deux dimensions, quatre tensions. Dans J. Masdonati, M. Bangali et L. Cournoyer (dir.), *Éducation et vie au travail : perspectives contemporaines sur les parcours et l'orientation des jeunes* (p. 119-145). Presses de l'Université Laval.
- Dupuis, A. et Dionne, P. (2025). *HORS-PISTE Orientation. Guide d'animation*. Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale.
- Dupuis, A., Rancourt-Tremblay, Z., Dionne, P., LeBreton, D. et Lane, J. (2025). 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*, 44(1), 12-37. <https://doi.org/10.7202/1119811ar>

- El Hage, F. et Reynaud, C. (2014). L'approche écologique dans les théories de l'apprentissage : une perspective de recherche concernant le « sujet apprenant ». *Éducation et socialisation*, 36. <https://doi.org/10.4000/edso.1048>
- Germeijs, V., Verschueren, K. et Soenens, B. (2006). Indecisiveness and high school students' career decision-making process: Longitudinal associations and the mediational role of anxiety. *Journal of Counseling Psychology*, 53(4), 397–410. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.53.4.397>
- Levy, H.-E., Fares, I. et Rubinsten, O. (2021). Math anxiety affects females' vocational interests. *Journal of Experimental Child Psychology*, 210. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105214>
- Martiani, H.-T., Purwanto, E. et Mugiarto, H. (2023). The influence of parental career-related behavior on career anxiety and career decision making. *Jurnal Bimbingan Konseling*, 12(1), 67–74.
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2016). *Preventing Bullying Through Science, Policy, and Practice*. The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/23482>
- Saka, N., Gati, I. et Kelly, K. R. (2008). Emotional and personality-related aspects of career-decision-making difficulties. *Journal of Career Assessment*, 16(4), 403–424. <https://doi.org/10.1177/1069072708318900>
- Therriault, D., Houle, A., Lane, J., Smith, J., Gosselin, P., Roberge, P. et Dupuis, A. (2022). Portrait des symptômes d'anxiété généralisée chez les élèves du secondaire : l'importance de la prévention, du dépistage et de l'intervention. *Santé mentale au Québec*, 47(1), 263–287. <https://doi.org/10.7202/1094154ar>
- Turgeon, L. et Gosselin, M.-J. (2015). Prévention de l'anxiété en milieu scolaire : les interventions de pleine conscience. *Éducation et francophonie*, 43(2), 50-65. <https://doi.org/10.7202/1034485ar>

Validation des résultats lors de la modélisation mathématique en contexte STIM : Tirer parti de l'ingénierie didactique dans les classes STIM

Jolin Vienneau

Étudiant au baccalauréat en éducation à l'Université de Moncton

Manon LeBlanc, Ph. D.

Professeure à l'Université de Moncton

Étienne Bélanger

Étudiant à la maîtrise en éducation à l'Université de Moncton

Nicole Lirette-Pitre, Ph. D.

Professeure à l'Université de Moncton

39

Introduction

Nous vivons dans un monde où la recherche de solutions à des problèmes sociaux complexes requiert souvent la mobilisation de compétences issues de multiples disciplines, particulièrement dans les domaines des sciences, de la technologie, de l'ingénierie et des mathématiques (STIM) (Bakirci et Karişan, 2017; Bergsten et Frejd, 2019; Maass et al., 2019). Il devient donc important de préparer les élèves à mobiliser des connaissances et des compétences issues de ces différentes disciplines pour faire face à ces problèmes complexes. L'école joue ainsi un rôle central dans cette préparation. Or, certains considèrent qu'elle ne prépare pas adéquatement les élèves à relever ces nouveaux défis (Gravemeijer et al., 2017). À cela s'ajoute le niveau de compétence des personnes enseignantes face à l'enseignement STIM. Plusieurs d'entre elles se sentent peu confiantes et peu outillées pour répondre aux nouvelles exigences de ce genre d'enseignement (LeBlanc et al., 2023), notamment parce qu'elles ont été peu formées à mettre en place un véritable enseignement interdisciplinaire en classe et ont eu peu d'occasions d'en faire l'expérience dans le cadre de leur formation initiale, où les différentes disciplines sont généralement abordées séparément. Ainsi, il semble essentiel d'adapter la formation initiale en enseignement, dans le but de préparer des personnes enseignantes aptes à former les citoyennes et citoyens critiques de demain.

LeBlanc et Lirette-Pitre (2022; 2023) se sont penchées sur l'intégration de l'enseignement STIM dans des cours de didactique des mathématiques et des sciences, par le biais de l'apprentissage expérientiel et de la collaboration avec des personnes enseignantes. Dans ce contexte, les personnes étudiantes, dont mon partenaire de travail et moi-même, ont été amenées à concevoir une activité d'apprentissage STIM visant à soutenir les élèves du secondaire dans le dépassement d'obstacles recensés dans la littérature. De mon côté, je me suis concentré sur la partie mathématique de notre activité, qui ciblait deux obstacles, soit la validation des résultats en modélisation mathématique (Blum et Borromeo Ferri, 2009), ainsi que les conceptions scientifiques erronées (García Fernández et Sánchez Emeterio, 2017). Le premier renvoie à la difficulté qu'éprouvent les élèves à remettre en question et à valider leurs résultats à la suite d'une démarche de résolution, et ce, même lorsque les étapes appropriées ont été suivies et que les calculs effectués sont exacts (Blum et Borromeo Ferri, 2009). Le deuxième concerne les connaissances que les élèves

considèrent comme vraies, alors qu'en réalité, elles ne correspondent pas aux connaissances scientifiques établies.

Méthodologie

Notre expérience dans le cours de didactique STIM a été organisée autour de l'ingénierie didactique, une approche méthodologique utilisée pour concevoir, expérimenter, analyser et améliorer l'enseignement (Artigue, 2002). L'ingénierie didactique comporte quatre étapes : l'analyse préalable, la conception et l'analyse a priori, l'expérimentation et l'analyse a posteriori (figure 1). L'explication de chacune de ces phases est présentée en parallèle avec les démarches entreprises au cours de notre processus.

40

Figure 1

Étapes de l'ingénierie didactique



Analyse préalable

Cette phase consiste à identifier les connaissances essentielles, les défis à relever et les connaissances antérieures des élèves, tels que mis en évidence dans la recherche (Artigue, 2002).

À cette étape, nous avons ciblé des concepts pouvant être associés aux écosystèmes (thème ciblé par l'enseignante collaboratrice), puis procédé à une recension de la littérature, afin de documenter divers enjeux associés à l'enseignement et à l'apprentissage de ces concepts au secondaire. Parmi les travaux recensés, ceux de Blum et Borromeo Ferri (2009) mettent notamment en lumière certaines difficultés en modélisation mathématique, particulièrement à l'étape de la validation des résultats. Ils indiquent que, dans un contexte de modélisation, les élèves font peu confiance à leurs réponses et demandent fréquemment la « bonne » réponse à la personne enseignante (Blum et Borromeo Ferri, 2009). Cette dépendance peut engendrer une forme de validation intuitive, où les

élèves négligent de vérifier la pertinence et le réalisme de leurs résultats en lien avec le contexte. Ainsi, ils s'appuient davantage sur une validation externe que sur leurs propres connaissances (Blum et Borromeo Ferri, 2009).

Conception et analyse a priori

Cette phase consiste à élaborer une activité d'apprentissage adaptée aux recommandations de la littérature et à anticiper les interactions entre les élèves, les savoirs et l'environnement (Artigue, 2002).

41

À cette étape, nous avons amorcé la conception de notre activité pour une classe de 9e année en sciences (14-15 ans) (Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance [MEDPE], 2011). Le thème devait s'inscrire dans le module sur les écosystèmes portant sur l'analyse d'un écosystème de zone humide et de son pouvoir de rétention d'eau. Cette activité amenait les élèves à reconstituer différents types de sols, puis à en tester le pouvoir de rétention. Le matériel consistait en un montage de filtration, des outils de mesure et de la matière inerte et organique (de la terre, des roches, des plantes mortes et de la mousse). Il y avait trois stations et à chacune d'entre elles, les élèves devaient recréer un type de sol spécifique : l'un seulement rocheux, un autre composé uniquement de terre, et le dernier constitué d'un mélange de tous les matériaux et où on retrouvait la mousse sur la partie supérieure du montage. À chaque station, les élèves devaient mesurer le volume d'eau versé et le volume récupéré, pour ensuite comparer les résultats entre les différents sols. La figure 2 présente un exemple de montage de filtration.

Figure 2

Montage d'une zone humide en bouteille



Nous avons procédé à la collecte de la matière organique et à la conception du matériel pédagogique qui comprend la création du support visuel et à la conception de questionnaires, en nous appuyant sur la littérature scientifique. Le support visuel visait à guider les élèves dans les différentes étapes de l'expérience, tandis que les questionnaires avaient pour objectif d'activer leurs connaissances antérieures et de les amener à réfléchir aux résultats obtenus. Par exemple, Blum et Borromeo Ferri (2009) suggèrent de soutenir les élèves par des interventions stratégiques. En ce sens, nous avons élaboré des questions d'objectivation qui ne suggèrent pas directement la réponse, mais qui orientent plutôt les élèves vers leurs observations du modèle réel et favorisent une réflexion métacognitive. Parmi celles-ci, on peut citer : « Qu'est-ce que tu observes? », « Que s'est-il passé? », « Pourquoi ceci s'est-il produit? ». En plus de ces éléments, nous avons préparé des questions visant à amener les élèves à évaluer la vraisemblance de leurs calculs mathématiques afin de renforcer leur confiance dans leur réponse finale et dans l'analyse du modèle.

Expérimentation

Cette phase consiste à mettre en œuvre l'activité d'apprentissage en classe afin d'observer les comportements, les difficultés et les réussites des élèves (Artigue, 2002).

Durant l'activité, mon partenaire et moi circulions dans la classe afin d'intervenir de manière stratégique (Blum et Borromeo Ferri, 2009). Nous observions les actions des élèves, prenions des notes, guidions les élèves et posions des questions sur ce que les élèves faisaient. Une fois l'expérience terminée, nous avons réalisé un retour en deux sous-groupes afin de conclure la séance et d'approfondir les apprentissages réalisés. Lors de ce retour, dans mon sous-groupe, j'ai demandé à chaque équipe d'expliquer ce qui s'était produit à sa station et de partager ses résultats et leur réponse finale avec ses pairs. Par la suite, je leur ai demandé laquelle des réponses était correcte. Les élèves semblaient hésitants à partager leurs résultats. Afin d'approfondir leur réflexion, je leur ai posé des questions les amenant à faire des liens entre leurs observations et leurs calculs. Par exemple : « Qu'avez-vous mesuré lors de l'expérience? Vos observations correspondent-elles aux valeurs que vous avez notées? » Cette discussion a permis aux élèves de comprendre que tous détenaient une réponse valide, mais que celle-ci dépendait du type de sol analysé.

Analyse a posteriori

La dernière phase consiste à interpréter les résultats en confrontant ce qui était prévu (analyse a priori) avec ce qui a été observé pendant l'expérimentation, dans le but de proposer des modifications à l'activité d'apprentissage (Artigue, 2002).

Certaines tendances observées en classe concordent avec les propos de chercheuses et chercheurs s'étant intéressés à la validation en mathématiques. Par exemple, plusieurs élèves ont exprimé des besoins de clarification quant aux démarches à suivre. Bien que cela ne corresponde pas directement à une recherche de validation des résultats, cela reflète une dépendance à la personne enseignante dans le processus d'apprentissage (Blum et Borromeo Ferri, 2009). Par

ailleurs, après avoir effectué leurs mesures et leurs calculs, les élèves manifestaient souvent de l'incertitude quant à leurs réponses finales. Lorsque la personne enseignante les a questionnés sur la validité de leurs réponses, plusieurs n'étaient pas en mesure de justifier celles-ci à l'aide de leurs démarches. Cela illustre une validation intuitive (Borromeo Ferri, 2006) ainsi qu'un manque de confiance dans leurs raisonnements mathématiques (Blum et Borromeo Ferri, 2009).

Des interventions stratégiques de la part de la personne enseignante, comme poser des questions d'objectivation et ne pas répondre à certaines questions, se sont avérées nécessaires afin d'amener les élèves à s'appuyer davantage sur leurs démarches et à développer une validation fondée sur leurs connaissances (Blum et Borromeo Ferri, 2009).

Conclusion

À la suite de cette expérience, plusieurs constats s'imposent. Les élèves éprouvent des difficultés à établir des liens entre les observations empiriques et les calculs mathématiques. Ils manifestent également une incertitude persistante quant à la validation de leur travail, ce qui les amène à solliciter fréquemment la personne enseignante. Il apparaît donc pertinent d'accorder davantage de temps au questionnement des élèves sur les démarches suivies et sur la signification de leurs résultats mathématiques. Si ces difficultés persistent en contexte STIM, il semble opportun de renforcer la place de ce type d'approche afin de favoriser la modélisation de situations réelles. Il serait également pertinent d'examiner les effets à long terme des interventions stratégiques mises en œuvre lors de l'expérimentation. Enfin, cette réflexion peut mener à envisager divers moyens de mieux former les futures personnes enseignantes en modélisation, car celle-ci fait partie des habiletés importantes à transférer dans les autres disciplines STIM (Airey et Linder, 2009).

Références

- Airey, J. et Linder, C. (2009). A Disciplinary Discourse Perspective on University Science Learning: Achieving Fluency in a Critical Constellation of Modes. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(1), 27-49.
- Artigue, M. (2002). Génie didactique : quel rôle dans la recherche didactique aujourd'hui? *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, (8), 59-72.
- Bakirci, H. et Karişan, D. (2017). Investigating the preservice primary school, mathematics and science teachers' STEM awareness. *Journal of Education and Training Studies*, 6(1). <https://doi.org/10.11114/jets.v6i1.2807>
- Bergsten, C. et Frejd, P. (2019). Preparing pre-service mathematics teachers for STEM education: An analysis of lesson proposals. *ZDM*, 51, 941-953.
- Blum, W. et Borromeo Ferri, R. (2009). Mathematical modelling: Can it be taught and learnt? *Journal of Mathematical Modelling and Application*, 1(1), 45-58.

- Borromeo Ferri, R. (2006). Theoretical and empirical differentiations of phases in the modelling process. *ZDM*, 38(2), 86–95.
- García Fernández, B. et Sánchez Emeterio, G. (2017). Conceptions and Perceptions of Primary School Teachers on Wetlands. *Wetlands*, 37, 1045–1053. <https://doi.org/10.1007/s13157-017-0939-8>
- Gravemeijer, K., Stephan, M., Julie, C., Lin, F.-L. et Ohtani, M. (2017). What mathematics education may prepare students for the society of the future? *International Journal of Science and Mathematics Education*, 15, 105-123.
- LeBlanc, M., Lirette-Pitre, N. et Richard, M. (2023). Breaking Down Classroom Walls to STEMulate Collaboration in Science & Mathematics Education. Dans X. Robichaud, O. Fellus et V. Freiman (dir.), *Actes du Symposium MACAS 2022* (p. 326-335). Shippagan, Nouveau-Brunswick, Canada.
- LeBlanc, M. et Lirette-Pitre, N. (2022). L'apprentissage expérientiel pour STIMuler la collaboration en didactique des sciences et des mathématiques. *Info-CRDE*, (25). 9-17.
- Maass, K., Geiger, V., Romero Ariza, M. et Good, M. (2019). The Role of Mathematics in Interdisciplinary STEM Education. *ZDM*, (51), 869-884.
- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. (2011). *Programme d'études. Sciences exploratoires – 50011A (apprentissages essentiels)*. Direction des programmes d'études et de l'apprentissage. <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/servped/Sciences/science-s-exploratoires-50011A.pdf>

Résultats de recherche : perceptions de la préparation au projet de vie et de carrière des personnes diplômées entre 2019 et 2024

Bianca David, M. Sc.
Agente de recherche au CRDE

Audrey Dupuis, Ph. D.
Directrice scientifique du CRDE

Joannie LeBlanc, MTS
Directrice générale du CRDE

Alexandra Côté, MTS
Adjointe de recherche au CRDE

45

Introduction

Obtenir un diplôme d'études secondaires représente une étape importante, mais ne garantit pas nécessairement que les jeunes se sentent prêts à poursuivre des études, à intégrer le marché du travail ou à faire face aux responsabilités de la vie adulte. Au Nouveau-Brunswick, des données récentes montrent d'ailleurs une diminution de la confiance des élèves de 12^e année envers leur capacité à réaliser leur projet de vie et de carrière (Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance [MEDPE], 2024).

Dans ce contexte, une étude a récemment été menée par l'équipe du Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE), dans le cadre de la *Stratégie pour un partenariat de recherche en éducation au Nouveau-Brunswick francophone*, un partenariat de recherche entre le MEDPE, le CRDE, l'Université de Moncton et la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton. L'étude visait à mieux comprendre dans quelle mesure les personnes diplômées du secteur francophone du Nouveau-Brunswick estiment que leur parcours scolaire les a préparées à réaliser leur projet de vie et de carrière. L'étude s'intéressait plus précisément à leur situation actuelle, au déroulement de leur projet de vie et de carrière ainsi qu'à leur perception du rôle joué par l'école dans cette préparation.

Méthodologie

Dans le cadre du projet, l'équipe de recherche a effectué une revue de la littérature et mené une collecte de données auprès de personnes récemment diplômées du secteur scolaire francophone. Une approche mixte a été utilisée afin d'obtenir à la fois un portrait général des parcours et une compréhension plus approfondie de l'expérience des personnes diplômées. D'abord, 332 personnes récemment diplômées de 22 différentes écoles secondaires réparties dans les 3 districts scolaires francophones ont répondu à un questionnaire en ligne portant sur leur parcours scolaire et professionnel, leur perception de la préparation reçue à l'école, leur utilisation des services d'orientation et l'état actuel de leur projet de vie et de carrière. Puis, deux entretiens de groupe réunissant six personnes aux parcours variés ont permis d'approfondir certains résultats et de mieux comprendre les facteurs ayant facilité ou compliqué la transition vers les études postsecondaires, le travail et la vie adulte.

Trajectoires après le secondaire

Parmi les personnes diplômées ayant indiqué leur situation actuelle, la majorité poursuit des études postsecondaires, exclusivement ou en combinaison avec un emploi, tandis que le quart est uniquement sur le marché du travail. Les résultats montrent que les choix postsecondaires sont influencés non seulement par les aspirations des jeunes, mais aussi par les possibilités qui leur semblent accessibles : proximité de l'établissement, langue d'enseignement, coût et disponibilité des programmes. Les résultats montrent également que les parcours ne sont pas toujours linéaires : les hésitations, les changements de programme et les réorientations peuvent représenter une démarche normale d'exploration et d'ajustement plutôt qu'un échec.

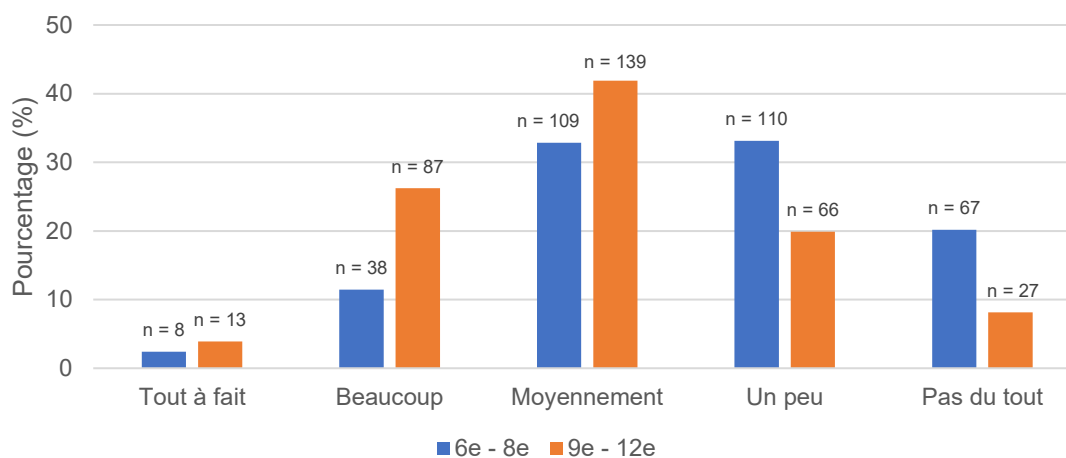
46

Une préparation présente, mais souvent jugée modérée

Les apprentissages réalisés de la 9^e à la 12^e année sont généralement perçus comme plus utiles que ceux réalisés de la 6^e à la 8^e année. Cela dit, les apprentissages réalisés au secondaire sont largement jugés moyennement utiles, tandis que ceux réalisés de la 6^e à la 8^e année sont majoritairement considérés comme peu ou pas du tout utiles pour le projet de vie et de carrière (voir figure 1 ci-dessous).

Figure 1

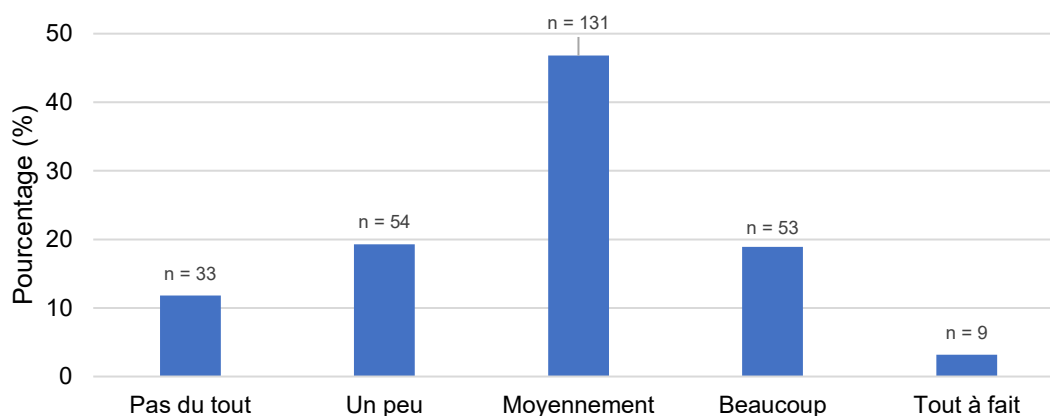
Perception de l'utilité des apprentissages du secondaire pour le projet de vie et de carrière, selon le cycle (N = 332)



Dans l'ensemble, les personnes diplômées considèrent que l'école les a préparées de façon plutôt modérée à leur projet de vie et de carrière (voir figure 2 ci-dessous).

Figure 2

Perception globale de la préparation au projet de vie et de carrière (N = 280)



Par ailleurs, près d'une personne diplômée sur deux (48,8 %) rapporte ne pas avoir reçu d'aide d'une personne à l'école secondaire pour développer son projet de vie et de carrière. Les résultats qualitatifs permettent de mieux comprendre ce constat. Plusieurs personnes ont indiqué que l'accès au soutien et aux ressources reposait en partie sur leur propre initiative, notamment pour rencontrer une personne conseillère en orientation, participer à certaines activités d'exploration ou rechercher de l'information sur les possibilités qui s'offraient à elles. Ces résultats soulignent ainsi l'importance d'un accompagnement proactif et accessible, tout en créant des conditions qui permettent aux élèves de développer progressivement leur autonomie, leur capacité à demander de l'aide et leur pouvoir d'agir dans la construction de leur projet de vie et de carrière.

L'importance du concret et de l'expérientiel

Les résultats montrent également que la préparation au projet de vie et de carrière ne se limite pas aux apprentissages scolaires traditionnels. Plusieurs personnes auraient souhaité être mieux outillées pour développer leur autonomie, leurs stratégies d'étude et leur compréhension des attentes du postsecondaire, mais aussi pour effectuer certaines démarches administratives, chercher un emploi, gérer un budget ou remplir une déclaration de revenus. Les besoins exprimés touchent donc autant les compétences nécessaires à la poursuite des études que celles liées au marché du travail et à la vie adulte.

Les expériences perçues comme particulièrement utiles sont celles qui permettent aux élèves d'explorer activement leurs intérêts et différentes possibilités de parcours. Les stages, les programmes coopératifs, les journées carrière, les cours optionnels, les activités parascolaires et les autres formes d'apprentissage expérientiel sont particulièrement appréciés.

Or, les résultats suggèrent que l'accès à ces occasions et aux ressources d'orientation semble varier selon les écoles, les milieux et les parcours individuels.

Des pistes pour mieux soutenir le projet de vie et de carrière

L'étude montre que le système scolaire offre des bases utiles, particulièrement lorsque les activités sont concrètes, accessibles et liées aux intérêts des jeunes. Elle souligne toutefois l'importance de renforcer l'équité d'accès dans l'ensemble des milieux scolaires. Elle propose également d'accroître les expériences concrètes, de diversifier l'offre de cours et d'offrir un accompagnement en orientation proactif, personnalisé et continu.

48

Les résultats mettent également en lumière l'importance d'une préparation progressive aux réalités du postsecondaire, du marché du travail et de la vie adulte tout au long du parcours scolaire. Enfin, l'étude invite à reconnaître que le projet de vie et de carrière évolue dans le temps et que les hésitations, les réorientations et les parcours non linéaires font partie du processus d'exploration. Pour consulter le rapport de recherche dans son entièreté, rendez-vous sur le site web du CRDE.

Financement

Ce projet de recherche a été financé par le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (MEDPE) dans le cadre de la Stratégie pour un partenariat de recherche en éducation au Nouveau-Brunswick francophone.



Référence

Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. (2024). *Rapport annuel 2023-2024*. Province du Nouveau-Brunswick. <https://www.gnb.ca/content/dam/GNB3/org/eeed-edpe/doc/rapport-annuel-2023-2024.pdf>

RÉFLEXIONS EN ÉDUCATION

Bien-être enseignant : au-delà du self-care

Philippe Jacquin, Ph. D.

Professeur à l'Université de Moncton

Laurence Lepage

Étudiante à la maîtrise ès sciences interdisciplinaire en santé à l'Université de Moncton

49

1. Une profession sous tension

Aujourd'hui, la profession enseignante est confrontée à une pression grandissante et multiforme puisque l'accélération du rythme scolaire, l'inflation des attentes sociales envers le système d'éducation, la multiplication des tâches administratives et les défis comportementaux en classe font en sorte que le rôle dépasse désormais la simple transmission des connaissances (Abou Assali et Al Abdouli, 2024). Les enseignant·e·s modernes assument des fonctions de pédagogue, de gestionnaire et d'intervenant·e psychosocial·e. Cette intensification du travail fragilise le bien-être des enseignant·e·s et augmente le risque d'épuisement professionnel (Creagh et al., 2023).

Cette dynamique affecte particulièrement les enseignant·e·s en début de carrière. Les recherches qualifient cette période de « choc de la réalité » (Desmeules et Hamel, 2017). Ce concept renvoie à la confrontation entre les attentes idéalisées, souvent construites en formation initiale, et les réalités du terrain, telles que la charge de travail élevée, la diversité des besoins des élèves et le manque de soutien institutionnel. Ce choc peut se répercuter sur l'expérience professionnelle des enseignant·e·s. Il est notamment associé à une remise en question des approches pédagogiques initiales ainsi qu'à une augmentation de l'épuisement émotionnel (Voss et Kunter, 2020).

Chez les enseignant·e·s expérimenté·e·s, bien que les années de service puissent favoriser le développement de stratégies d'adaptation, ces personnes ne sont pas à l'abri de l'usure professionnelle. Les transformations continues du système éducatif et la charge émotionnelle cumulative peuvent notamment y contribuer (Acton et Glasgow, 2015). Des données récentes provenant de trois provinces canadiennes (Alberta, Nouvelle-Écosse et Terre-Neuve-et-Labrador) révèlent des niveaux élevés d'épuisement professionnel : 76,9 % d'épuisement émotionnel, 23,2 % de dépersonnalisation et 30,8 % de faible accomplissement professionnel (Agyapong et al., 2024).

Ces constats montrent la nécessité de réfléchir à des moyens de soutenir durablement le bien-être des enseignant·e·s à différentes étapes de leur carrière. Ainsi, cet article examine les apports et les limites du self-care comme stratégie de prévention dans une perspective de responsabilité partagée.

2. Bien-être enseignant

50

Avant d'examiner les solutions possibles, il faut d'abord cerner la réalité du bien-être des enseignant-e-s. Le bien-être au travail ne se limite pas à l'absence de stress ou de maladie, mais correspond à un état global d'équilibre dynamique entre les ressources de la personne et les exigences de son environnement (Dodge et al., 2012). Mamprin (2025) distingue trois niveaux de conceptualisation : le bien-être général, le bien-être au travail et le bien-être au travail chez les enseignant-e-s. Parmi les facteurs qui contribuent au bien-être professionnel, la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2008) met de l'avant la satisfaction de trois besoins psychologiques fondamentaux : l'autonomie (contrôle sur son travail), la compétence (sentiment d'efficacité) et l'appartenance sociale (qualité des relations interpersonnelles).

Lorsque cet équilibre est rompu, c'est-à-dire lorsque les exigences professionnelles dépassent les ressources disponibles, la détresse peut se manifester sous différentes formes. Premièrement, l'épuisement professionnel, théorisé par Maslach et al. (2001), se déploie en trois dimensions, soit l'épuisement émotionnel (se sentir vidé-e de ses ressources), la dépersonnalisation (cynisme et distanciation envers les élèves) et la diminution du sentiment d'accomplissement personnel (sentiment d'inefficacité). Deuxièmement, la fatigue de compassion, concept proposé par Figley (1995), traduit une forme de détresse émotionnelle qui émerge à la suite de l'exposition à la souffrance d'autrui. Contrairement à l'épuisement professionnel, qui s'installe progressivement en raison du stress administratif ou de la charge de travail, la fatigue de compassion découle directement de l'engagement empathique envers des élèves vulnérables ou en difficulté. Troisièmement, le traumatisme vicariant, décrit par McCann et Pearlman (1990), est un processus psychologique impliquant une transformation durable des croyances, des attentes et des perceptions du monde de l'enseignant-e, à la suite d'une exposition prolongée et répétée aux récits traumatiques des élèves. Enfin, le stress traumatique secondaire, proposé également par Figley (1995), survient à la suite d'une exposition indirecte à un événement traumatisant vécu par un-e élève et se manifeste par une apparition plus immédiate de symptômes imitant l'état de stress post-traumatique. Bien que ces phénomènes aient d'abord été identifiés chez les psychothérapeutes et travailleur-euse-s sociaux-iales, ils s'observent désormais chez les enseignant-e-s (Ormiston et al., 2022). Des études, comme celle de Borntrager et al. (2012), montrent que le personnel scolaire peut présenter, selon son contexte d'exercice, des niveaux de fatigue de compassion et de stress traumatique secondaire comparables à ceux des professionnel-le-s de la santé mentale.

3. Self-care comme stratégie de prévention

Les pratiques de *self-care* (ou autosoins) chez le personnel enseignant demeurent peu étudiées, bien qu'elles aient été modélisées chez les professionnel-le-s de la relation d'aide. Dans la mesure où les enseignant-e-s font face à des exigences émotionnelles comparables à celles des professionnel-le-s du secteur de la santé mentale, il s'avère pertinent d'explorer comment les stratégies de protection éprouvées dans ce milieu peuvent être adaptées pour préserver le bien-être en éducation.

Le *self-care* peut être défini comme une démarche proactive et intentionnelle visant à préserver la santé, le bien-être et la résilience (Lee et Miller, 2013). Dorociak et al. (2017) ont ainsi conceptualisé le *self-care* des psychologues autour de cinq dimensions principales : le soutien professionnel, le développement professionnel, la conscience cognitive, l'équilibre de vie et l'équilibre quotidien. Plus récemment, Duncan et Pond (2025) ont enrichi cette conceptualisation en ajoutant des stratégies de prévention de l'épuisement professionnel, notamment le repos, les activités de loisir, l'exercice physique, la spiritualité et la méditation.

La définition d'objectifs de *self-care* selon une logique SMART (c'est-à-dire des objectifs Spécifiques, Mesurables, Atteignables, Pertinents et Temporels) peut faciliter la transformation des intentions en habitudes concrètes, facilement intégrables au quotidien des futur·e·s enseignant·e·s. Elle permettrait notamment d'appliquer à leur propre pratique des compétences de planification habituellement mobilisées pour favoriser la réussite des élèves (Juárez et Becton, 2024). Aussi, Taylor et al. (2021) montrent qu'une intervention de six heures en pleine conscience réduit le stress lié à la gestion du temps et à l'épuisement professionnel des enseignant·e·s.

Le *self-care* est souvent associé à l'autocompassion, définie par Neff (2003) comme la capacité à se traiter avec bienveillance face à la souffrance et aux limites professionnelles, en reconnaissant que l'imperfection fait partie de l'expérience humaine. Des recherches récentes démontrent que l'autocompassion améliore l'adaptation physiologique au stress et protège directement contre la dépersonnalisation chez les enseignant·e·s (Maratos et al., 2024). Toutefois, l'efficacité de ces pratiques repose notamment sur leur nature préventive. En effet, un engagement proactif et continu dans des pratiques de *self-care* permet de réduire le stress à la source et d'éviter qu'il ne se transforme en épuisement professionnel. En revanche, ces mêmes stratégies perdent de leur efficacité et deviennent insuffisantes pour traiter une détresse déjà installée (Duncan et Pond, 2025; Rupert et Dorociak, 2019). Par conséquent, l'application du *self-care* au contexte de la profession enseignante soulève toutefois certaines considérations.

4. Limites d'une approche centrée sur le *self-care*

Malgré les apports indéniables des pratiques de *self-care*, leur présentation comme solution miracle aux défis de la profession enseignante exige l'adoption d'une posture critique.

Le premier écueil concerne la culpabilité liée à l'auto-priorisation. Selon Gearhart et al. (2022), les croyances associées à l'auto-priorisation constituent le frein principal au bien-être. Les enseignant·e·s ressentent une forte culpabilité à prendre du temps pour soi (ex. : jours de congé de maladie, retrait des obligations scolaires ou établissement des limites), par crainte de pénaliser leurs élèves ou de surcharger leurs collègues. Dans un contexte où le sacrifice personnel est historiquement valorisé, le *self-care* peut encore être perçu comme un manque de conscience professionnelle.

Le second écueil renvoie au risque de déresponsabilisation institutionnelle. Selon Michaeli (2017), le discours sur le *self-care* devient un « piège néolibéral » lorsqu'il masque l'absence de réformes structurelles. Encourager la pleine conscience face à une charge de travail irréaliste, des classes surchargées ou un climat organisationnel toxique revient à traiter une hémorragie avec un simple pansement.

Le troisième écueil porte sur le cynisme lié à l'imposition du *self-care* par les institutions. Hilligoss et al. (2025) montrent que le développement professionnel axé sur le *self-care* est souvent perçu comme inefficace par les enseignant·e·s, particulièrement lorsqu'il est générique, obligatoire et exigé hors des heures contractuelles. Faire reposer la responsabilité du maintien de la santé mentale sur le personnel enseignant, sans s'attaquer aux contraintes structurelles, alourdit un emploi du temps déjà saturé et aggrave l'épuisement professionnel (Abou Assali et Al Abdouli, 2024). Enfin, contrairement aux professions de la relation d'aide, où le *self-care* est encadré par des codes de déontologie, le milieu scolaire marginalise encore ce besoin (Acton et Glasgow, 2015).

5. Vers une responsabilité partagée du bien-être enseignant

L'autocompassion, la régulation émotionnelle, la pleine conscience et la délimitation des frontières entre vie privée et vie professionnelle favorisent la résilience individuelle, un climat de classe positif et le sentiment d'efficacité personnelle (Yang et al., 2025). Ces stratégies individuelles doivent donc être soutenues par un environnement bienveillant. Le bien-être du personnel enseignant ne relève pas uniquement de la volonté personnelle, mais aussi de facteurs collectifs, institutionnels et sociétaux. Les décideur·euse·s, les directions d'école et les instances gouvernementales doivent reconnaître la nécessité de changements systémiques mis en évidence par la recherche. Concrètement, cela implique de garantir un temps de planification adéquat et de réduire les tâches administratives inutiles (Creagh et al., 2023), ainsi que d'inclure véritablement les enseignant·e·s dans les prises de décisions (De Carlo et al., 2019; Van Droogenbroeck et al., 2014). Il est également nécessaire d'offrir des horaires flexibles et des espaces de parole sécuritaires (Gearhart et al., 2022), de cultiver un leadership bienveillant qui reconnaît les efforts et respecte le droit à la déconnexion (Hilligoss et al., 2025), tout en favorisant les occasions de soutien entre pairs (Desmeules et Hamel, 2017). À ce titre, les Communautés d'Apprentissage Professionnel (CAP) permettent de formaliser des temps d'échanges et de collaboration qui brisent l'isolement. En mutualisant les défis pédagogiques, elles transforment ainsi un fardeau individuel en une responsabilité collective (Basque et al., 2025).

6. Conclusion et perspectives

Prendre soin du personnel enseignant ne consiste donc pas à exiger qu'il adopte seulement des stratégies individuelles pour survivre à un système sous pression. Cela suppose plutôt un environnement de travail sain et durable permettant aux enseignant·e·s d'exercer leur profession tout en préservant leur bien-être. L'avenir de la qualité de l'éducation en dépend.

C'est précisément pour mieux comprendre l'articulation entre ces stratégies individuelles et le besoin de soutien systémique qu'il apparaît nécessaire de poursuivre les recherches. À ce jour, aucun outil de mesure ni modèle de *self-care* n'a été spécifiquement conçu pour le personnel enseignant, et peu d'études quantitatives ont évalué l'efficacité de ces pratiques sur leur bien-être. Pour combler ces lacunes, les auteur·trice·s de cet article élaborent actuellement un questionnaire sur les pratiques de *self-care* destiné aux enseignant·e·s. Cet outil vise à examiner les liens entre ces pratiques, l'épuisement professionnel et certaines variables dispositionnelles telles que les traits de personnalité et les valeurs. À travers un devis mixte (modélisation par équations structurelles et entretiens), cette démarche permettra d'éclairer les mécanismes sous-jacents et de mieux cibler les interventions futures.

Références

- Abou Assali, M. et Al Abdouli, K. (2024). Unleashing the power of teacher's wellbeing and selfcare. *Research Journal in Advanced Humanities*, 5(1), 262–273. <https://doi.org/10.58256/3nrd9d62>
- Acton, R. et Glasgow, P. (2015). Teacher wellbeing in neoliberal contexts: A review of the literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(8), 99–114. <https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n8.6>
- Agyapong, B., da Luz Dias, R., Wei, Y. et Agyapong, V. I. O. (2024). Burnout among elementary and high school teachers in three Canadian provinces: Prevalence and predictors. *Frontiers in Public Health*, 12, 1396461. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1396461>
- Basque, M., Arseneault, P. et Bouchamma, Y. (2025). Winning practices in professional learning communities. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (206), 3–17. <https://doi.org/10.7202/1118731ar>
- Borntrager, C., Caringi, J., van den Pol, R., Crosby, L., O'Connell, K., Trautman, A. et McDonald, M. (2012). Secondary traumatic stress in school personnel. *Advances in School Mental Health Promotion*, 5(1), 38–50. <https://doi.org/10.1080/1754730X.2012.664862>
- Creagh, S., Thompson, G., Mockler, N., Stacey, M. et Hogan, A. (2023). Workload, work intensification and time poverty for teachers and school leaders: A systematic research synthesis. *Educational Review*, 77(2), 661–680. <https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2196607>
- De Carlo, A., Girardi, D., Falco, A., Dal Corso, L. et Di Sipio, A. (2019). When does work interfere with teachers' private life? An application of the job demands-resources model. *Frontiers in Psychology*, 10, 1121. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01121>
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>

- Desmeules, A. et Hamel, C. (2017). Les motifs évoqués par les enseignants débutants pour expliquer leur envie de quitter le métier et les implications pour soutenir leur persévérance. *Formation et profession*, 25(3), 19–35. <https://doi.org/10.18162/fp.2017.427>
- Dodge, R., Daly, A., Huyton, J. et Sanders, L. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 222–235. <https://doi.org/10.5502/ijw.v2i3.4>
- Dorociak, K. E., Rupert, P. A., Bryant, F. B. et Zahniser, E. (2017). Development of a Self-Care Assessment for Psychologists. *Journal of Counseling Psychology*, 64(3), 325–334. <https://doi.org/10.1037/cou0000206>
- Duncan, S. et Pond, R. (2025). Effective burnout prevention strategies for counsellors and other therapists: A systematic review and meta-synthesis of qualitative studies. *Counselling Psychology Quarterly*, 38(3), 526–555. <https://doi.org/10.1080/09515070.2024.2394767>
- Figley, C. R. (1995). Compassion fatigue: Toward a new understanding of the costs of caring. Dans B. H. Stamm (dir.), *Secondary traumatic stress: Self-care issues for clinicians, researchers, and educators* (p. 3–28). The Sidran Press.
- Gearhart, C. A., Blaydes, M. et McCarthy, C. J. (2022). Barriers to and facilitators for teachers' wellbeing. *Frontiers in Psychology*, 13, 867433. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.867433>
- Hilligoss, A., Carpenter Estrada, T., Graham, M., Brunswig, C., Hulse, A., Hunsaker, B. et Lo Russo, A. (2025). Exploring teacher self-care in an age of burnout and anxiety. *Arts Education Policy Review*, 127(2), 1-14. <https://doi.org/10.1080/10632913.2025.2497408>
- Juárez, S. W. et Becton, A. B. (2024). A self-care and wellness framework in educator preparation to address burnout, compassion fatigue, and secondary traumatic stress. *Action in Teacher Education*, 46(2), 168–186. <https://doi.org/10.1080/01626620.2024.2319294>
- Lee, J. J. et Miller, S. E. (2013). A self-care framework for social workers: Building a strong foundation for practice. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*, 94(2), 96–103. <https://doi.org/10.1606/1044-3894.4289>
- Mamprin, C. (2025). Vers une meilleure compréhension de l'ancrage conceptuel du « bien-être au travail chez les enseignant.e.s » : une revue critique de la littérature. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 59(3), 193–218. <https://doi.org/10.26443/mje/rsem.v59i3.10152>
- Maratos, F. A., Parente, F., Sahota, T. J. et Sheffield, D. (2024). Wellbeing and burnout in schoolteachers: The psychophysiological case for self-compassion. *Current Psychology*, 43, 37055–37069. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-07060-8>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. et Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- McCann, I. L. et Pearlman, L. A. (1990). Vicarious traumatization: A framework for understanding the psychological effects of working with victims. *Journal of Traumatic Stress*, 3(1), 131–149. <https://doi.org/10.1002/jts.2490030110>

- Michaeli, I. (2017). Self-care: An act of political warfare or a neoliberal trap? *Development*, 60(1-2), 50–56. <https://doi.org/10.1057/s41301-017-0131-8>
- Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2(3), 223–250. <https://doi.org/10.1080/15298860309027>
- Ormiston, H. E., Nygaard, M. A. et Apgar, S. (2022). A systematic review of secondary traumatic stress and compassion fatigue in teachers. *School Mental Health*, 14, 802–817. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09525-2>
- Rupert, P. A. et Dorociak, K. E. (2019). Self-care, stress, and well-being among practicing psychologists. *Professional Psychology: Research and Practice*, 50(5), 343-350. <https://doi.org/10.1037/pro0000251>
- Taylor, S. G., Roberts, A. M. et Zarrett, N. (2021). A brief mindfulness-based intervention (bMBI) to reduce teacher stress and burnout. *Teaching and Teacher Education*, 100. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103284>
- Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B. et Vanroelen, C. (2014). Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. *Teaching and Teacher Education*, 43, 99–109. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.005>
- Voss, T. et Kunter, M. (2020). “Reality shock” of beginning teachers? Changes in teacher candidates’ emotional exhaustion and constructivist-oriented beliefs. *Journal of Teacher Education*, 71(3), 292–306. <https://doi.org/10.1177/0022487119839700>
- Yang, B., Song, S., Zhang, L. et Xu, C. (2025). The relationship between resilience and professional well-being among early childhood teachers. *BMC Psychology*, 13. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-03227-5>

Ralentir pour mieux institutionnaliser : réflexion didactique sur l'enseignement de la comptabilité

Alexandre Savoie-Comeau, M.Sc.

Étudiant au doctorat en éducation à l'Université de Moncton

Manon LeBlanc, Ph. D.

Professeure à l'Université de Moncton

56

Introduction

Comme professeur de comptabilité et étudiant au doctorat en éducation intéressé par la didactique des mathématiques, il m'arrive de porter un regard critique sur mes propres façons d'enseigner. Mon parcours doctoral m'amène à prendre une certaine distance par rapport à ma pratique habituelle. Il me pousse à me demander non seulement si je couvre bien la matière, mais aussi si les personnes étudiantes ont réellement l'occasion de comprendre ce qu'elles apprennent.

Autrement dit, je ne peux pas seulement me demander si j'ai présenté la bonne règle, le bon traitement ou la bonne écriture comptable. Je dois aussi réfléchir à la manière dont les personnes étudiantes construisent le sens de ces savoirs. Cette réflexion m'amène à une question importante: comment la didactique des mathématiques peut-elle m'aider à penser autrement l'enseignement de la comptabilité?

Même si les mathématiques et la comptabilité ne sont pas équivalentes, elles partagent certains enjeux. Dans les deux cas, les personnes étudiantes doivent raisonner à partir d'une situation, résoudre des problèmes, justifier leurs démarches et comprendre le moment où une règle ou une procédure devient nécessaire. C'est dans cette perspective que j'ai commencé à revoir plus attentivement le cours ADCO2002 (Comptabilité financière III), que j'enseigne chaque hiver. Cette réflexion m'a amené à reconnaître un problème récurrent dans ma pratique, soit ma tendance à institutionnaliser parfois trop rapidement le savoir.

1. Le réflexe d'aller vite vers la règle

Après chaque session de Comptabilité financière III, j'ai souvent la même impression : les personnes étudiantes réussissent parfois à reproduire les écritures attendues, mais certaines notions demeurent fragiles. Je me demande alors si ma façon habituelle d'enseigner, soit présenter une notion, montrer un exemple, puis passer aux exercices, ne les amène pas trop rapidement vers l'application d'une règle comptable.

Cette impression s'est précisée à l'hiver 2026. J'ai réalisé que mon enseignement était souvent centré sur les écritures comptables, c'est-à-dire sur l'enregistrement des opérations d'une organisation en débits et en crédits. Or, avant de produire une écriture, les personnes étudiantes doivent d'abord comprendre la situation économique qui la rend nécessaire.

Le tableau 1 illustre un déroulement typique d'une séance où la règle et l'écriture attendue sont présentées rapidement.

Tableau 1*Exemple d'un déroulement typique d'une séance centrée sur les écritures comptables*

Séquence d'un exemple	Exemple
Présenter une norme comptable	Je présente la norme IFRS 15 (Produits des activités ordinaires tirés de contrats conclus avec des clients), ou son équivalent en NCECF, chapitre 3400 (Produits), en expliquant qu'un produit (revenu) est comptabilisé lorsque l'entreprise a rempli son obligation envers le client.
Proposer une courte mise en situation	Une entreprise rend un service à un client et reçoit immédiatement 1 000 \$ en argent. Le service est entièrement réalisé au moment où le paiement est reçu.
Montrer l'écriture attendue	Débit : Encaisse 1 000 \$ Crédit : Produits de services 1 000 \$ Cette écriture montre que l'argent de l'entreprise augmente et qu'un produit est reconnu, puisque le service a été rendu.

Cette manière de faire n'est pas inutile. Elle permet d'être clair et structuré, surtout dans un cours où les contenus sont nombreux, techniques et fortement encadrés par les normes comptables. Toutefois, lorsqu'elle prend trop de place, elle peut réduire le temps accordé à l'analyse de la situation économique. Dans l'exemple du tableau 1, les personnes étudiantes voient rapidement l'écriture à produire, mais elles ont peu d'occasions de se demander pourquoi cette écriture est pertinente, quelles informations sont importantes et ce qui aurait changé si la situation avait été différente.

Le risque n'est donc pas de présenter la règle, mais de la présenter avant que les personnes étudiantes aient eu le temps de comprendre le problème comptable. Ce constat soulève alors une question plus fondamentale : qu'est-ce que les personnes étudiantes doivent réellement apprendre en comptabilité financière?

2. Un savoir professionnel à construire

La question n'est donc pas seulement de savoir quelles écritures comptables produire, mais de comprendre ce qu'elles signifient et dans quelles conditions elles sont pertinentes. En comptabilité financière, apprendre consiste aussi à analyser une situation, à choisir un traitement comptable, à le justifier et à en comprendre les effets sur les états financiers. Cette orientation rejoint la manière dont la profession comptable définit la formation des comptables professionnels agréés (CPA), en insistant sur le développement de connaissances, de compétences, de valeurs professionnelles, d'éthique et d'attitudes nécessaires à l'exercice de la profession (CPA Canada, s. d.).

La comptabilité financière repose ainsi sur une double exigence, à la fois quantitative et normative. Les personnes étudiantes doivent manipuler des données chiffrées et déterminer des montants à comptabiliser, mais ces montants n'ont de sens que s'ils sont interprétés à partir d'une norme, d'une

définition ou d'un critère de reconnaissance. Par exemple, lorsqu'une entreprise obtient un financement, il ne suffit pas de produire l'écriture comptable. Il faut aussi déterminer comment la dette doit être présentée, quelles conditions y sont rattachées et quels effets le traitement retenu peut avoir sur l'interprétation de la situation financière de l'entreprise.

Le problème n'est donc pas d'institutionnaliser le savoir. En comptabilité, l'institutionnalisation est indispensable. Le risque apparaît plutôt lorsque cette institutionnalisation arrive trop tôt. Lorsque la règle est donnée avant que les personnes étudiantes aient eu le temps de rencontrer le problème, de formuler des hypothèses ou de comparer des interprétations possibles, elle peut devenir une réponse sans véritable question.

Cette réflexion rejoint les recherches sur l'apprentissage actif, qui montrent l'importance d'engager les personnes étudiantes dans des tâches de raisonnement, de résolution de problèmes et de discussion (Freeman et al., 2014). Elle rejoint aussi les travaux en éducation comptable, où Wolcott et Sargent (2021) soulignent l'importance de développer la pensée critique en lien avec les connaissances techniques et le jugement professionnel. Ainsi, la comptabilité financière peut être comprise comme un savoir professionnel à construire, et non seulement comme un ensemble de règles à appliquer. C'est précisément sur ce point que la didactique des mathématiques, notamment la théorie des situations didactiques, peut m'aider à penser autrement mon enseignement.

3. Institutionnaliser progressivement

La théorie des situations didactiques (TSD) de Brousseau (1997) est particulièrement pertinente parce qu'elle permet d'analyser la situation proposée aux personnes étudiantes, les raisonnements qu'elles construisent et le moment où la personne enseignante stabilise le savoir en l'institutionnalisant.

La comptabilité financière n'est pas une discipline mathématique au sens strict. Elle mobilise des calculs, mais elle repose aussi sur des normes, des obligations légales, des raisonnements économiques et du jugement professionnel. Elle partage toutefois avec les mathématiques un enjeu didactique important. Les personnes étudiantes ne doivent pas seulement appliquer une procédure ou produire une réponse correcte. Elles doivent comprendre la situation qui rend cette procédure nécessaire.

L'intérêt de la didactique des mathématiques n'est donc pas de transposer directement des contenus mathématiques à la comptabilité. Elle me donne plutôt des outils pour analyser ce qui se passe avant la présentation de la règle : la situation proposée, les raisonnements des personnes étudiantes, les hypothèses qu'elles formulent et le moment où la personne enseignante choisit de stabiliser le savoir. C'est sur ce plan que la TSD devient utile pour repenser l'enseignement de la comptabilité financière.

Dans cette perspective, la TSD m'aide à penser l'enseignement de la comptabilité comme une progression entre une situation à analyser, un raisonnement à construire, un choix à justifier et un savoir à institutionnaliser. Le tableau 2 présente ces moments de manière synthétique, en les reliant à l'enseignement de la comptabilité financière.

Tableau 2

Étapes d'une institutionnalisation progressive du savoir selon la TSD

Moment de la TSD	Explication
Dévolution	La personne enseignante confie aux personnes étudiantes une situation à prendre en charge. Le savoir n'est pas donné immédiatement; les personnes étudiantes doivent d'abord entrer dans le problème.
	<u>En comptabilité financière</u> Cela peut consister à proposer une situation comptable avant de présenter la norme, le traitement attendu ou l'écriture comptable.
Action	Les personnes étudiantes agissent sur la situation. Elles essaient des pistes, prennent des décisions et observent les effets de leurs choix.
	<u>En comptabilité financière</u> Elles repèrent les informations importantes, distinguent ce qui est pertinent ou non, et tentent de déterminer quel traitement comptable pourrait s'appliquer.
Formulation	Les personnes étudiantes mettent en mots leur raisonnement. Elles expliquent ce qu'elles pensent, ce qu'elles ont compris et pourquoi elles proposent une solution.
	<u>En comptabilité financière</u> Elles justifient pourquoi elles choisiraient un traitement comptable plutôt qu'un autre.
Validation	Les raisonnements sont discutés et mis à l'épreuve. Les personnes étudiantes comparent leurs réponses et vérifient si elles tiennent devant la situation.
	<u>En comptabilité financière</u> Elles comparent différents traitements possibles et vérifient s'ils sont cohérents avec les faits, les exigences comptables et les effets sur les états financiers.
Institutionnalisation	La personne enseignante reprend le travail réalisé, nomme le savoir à retenir et le stabilise. C'est à ce moment que le savoir devient un savoir reconnu dans le cours.
	<u>En comptabilité financière</u> Elle présente alors la norme ou la règle comptable pertinente, précise le traitement attendu et formalise l'écriture comptable correcte.

Dans ma pratique, cela m'amène à revoir le moment où j'institutionnalise le savoir. Plutôt que de commencer immédiatement par la norme, le traitement comptable ou l'écriture attendue, je peux d'abord proposer une situation qui rend ce savoir nécessaire.

Par exemple, dans le prolongement du tableau 1, avant de présenter directement les règles d'IFRS 15 sur la reconnaissance des produits, je pourrais proposer une situation un peu plus complexe, comme celle d'une entreprise qui reçoit immédiatement un montant important d'un client pour un contrat qui comprend un service déjà rendu et un accompagnement à fournir pendant les deux prochaines années. Les personnes étudiantes devraient alors comprendre le problème comptable posé : l'entreprise peut-elle reconnaître tout le revenu dès l'encaissement, ou doit-elle plutôt en reporter une partie parce qu'elle a encore des obligations envers le client?

Les personnes étudiantes pourraient d'abord analyser ce que l'entreprise a déjà fourni, ce qu'elle devra encore fournir et si le paiement reçu correspond entièrement à un revenu gagné. Certaines pourraient proposer de reconnaître immédiatement le montant total en produits, puisque l'argent a été reçu. D'autres pourraient plutôt soutenir qu'une partie du montant devrait être reportée, puisque l'entreprise a encore des services à rendre. En comptabilité, ce montant peut être présenté comme un passif contractuel ou un produit différé, c'est-à-dire comme une somme reçue d'avance pour un service qui n'est pas encore entièrement fourni. Ces hypothèses pourraient ensuite être discutées en classe en examinant leurs effets sur le résultat de l'entreprise et sur la manière dont sa situation financière est présentée.

L'institutionnalisation pourrait alors intervenir. À ce moment, je pourrais introduire IFRS 15 comme un outil permettant de formaliser le raisonnement construit. La norme permettrait de préciser qu'un revenu n'est pas reconnu seulement parce que l'argent a été reçu, mais parce que l'entreprise a fourni le bien ou le service promis au client. L'écriture comptable attendue serait alors présentée non pas comme un simple automatisme, mais comme l'aboutissement d'un raisonnement sur la situation.

Cette approche permet aussi d'observer les raisonnements avant d'institutionnaliser le savoir. Une personne étudiante pourrait d'abord considérer que le montant reçu doit être comptabilisé entièrement comme un produit simplement parce que l'entreprise a encaissé l'argent. Cette réponse ouvrirait une discussion sur les services déjà rendus, les obligations restantes et les effets du traitement retenu sur les états financiers. L'erreur peut alors devenir un matériau didactique plutôt qu'un simple écart à la réponse attendue. Comme le souligne Astolfi (1997), elle peut aider la personne enseignante à comprendre le raisonnement de la personne apprenante et à ajuster son intervention.

Cette réflexion ne signifie pas qu'il faut ralentir partout ni transformer chaque notion en grande activité d'exploration. Lorsque les personnes étudiantes comprennent déjà une notion ou qu'il s'agit surtout d'une procédure à appliquer, il peut être pertinent d'institutionnaliser rapidement. Par contre, lorsqu'elles hésitent, proposent des réponses différentes ou ont de la difficulté à justifier un

traitement comptable, il peut être utile de prendre un peu plus de temps. La TSD m'aide ainsi à reconnaître les moments où il vaut la peine de ralentir, afin d'introduire le savoir comptable au moment où il peut réellement éclairer la situation.

Conclusion

En définitive, cette réflexion m'amène à revoir ma conception de l'efficacité en enseignement de la comptabilité. Être efficace ne signifie pas seulement avancer rapidement dans la matière ou fournir la bonne écriture comptable. Cela signifie aussi choisir le bon moment pour présenter la règle, afin que les personnes étudiantes puissent d'abord comprendre la situation, formuler des hypothèses et voir pourquoi un traitement comptable est nécessaire.

Il ne s'agit donc pas de ralentir tout le cours, mais de reconnaître les moments où le savoir est présenté trop vite. C'est dans cet espace, entre la situation, le raisonnement des personnes étudiantes et l'institutionnalisation du savoir, que la didactique des mathématiques peut enrichir mon enseignement de la comptabilité.

Références

Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. ESF.

Brousseau, G. (1997). *Theory of didactical situations in mathematics: didactique des mathématiques (1970–1990)*. Kluwer Academic Publishers.

CPA Canada. (s. d.). *Grille de compétences des CPA : obtention du titre de CPA*. <https://www.cpacanada.ca/fr/devenir-cpa/pourquoi-devenir-cpa/le-programme-dagrement-cpa/la-grille-de-competences-des-cpa>

Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H. et Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410–8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>

Wolcott, S. K. et Sargent, M. J. (2021). Critical thinking in accounting education: Status and call to action. *Journal of Accounting Education*, 56. <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2021.100731>

STIM : d'un assemblage disciplinaire à une métadiscipline éducative

Caroline Morin-Leclerc, M. Éd.

Étudiante au doctorat en éducation à l'Université de Moncton

Manon LeBlanc, Ph. D.

Professeure à l'Université de Moncton

62

Afin de mieux comprendre l'éducation STIM (Sciences, Technologie, Ingénierie et Mathématiques), il faut d'abord comprendre comment elle a évolué au cours des dernières décennies, car elle n'a pas toujours été telle qu'on la connaît aujourd'hui. En fait, comme l'explique Martín-Páez et al. (2019), l'éducation STIM est en constante évolution. D'ailleurs, Chrysochou et al. (2025) nous le démontrent bien en décrivant les changements qui ont eu lieu à travers l'histoire. Par exemple, au cours des années 1960, on parlait plutôt d'études en Sciences et Technologies. Les sciences étaient au cœur de l'enseignement et l'objectif consistait avant tout à favoriser l'acquisition de connaissances disciplinaires. Puis, dans les années 1970, l'éthique scientifique s'est intégrée à cette approche afin de répondre aux obligations éthiques en matière de recherche et de pratique scientifique. Pensons simplement à l'analyse des avantages et des inconvénients, des pour et des contre, liés aux avancées scientifiques telles que l'énergie nucléaire à l'époque, ou plus récemment l'intelligence artificielle. Les décisions associées à ces exemples nécessitent un regard transdisciplinaire intégrant à la fois des dimensions scientifiques et humaines. La sociologie s'est ensuite ajoutée aux autres disciplines au cours des années 1980. On souhaitait alors développer une sensibilité pour les divers groupes sociaux afin que tous soient considérés lors de la prise de décision scientifique. Enfin, au début des années 1990, la *National Association for Science Technology Society* a officiellement intégré les préoccupations environnementales à l'éducation STIM. Mais où en sommes-nous aujourd'hui?

Débat d'intégration

Selon Chrysochou et al. (2025), la communauté scientifique ne semble pas s'entendre sur la façon dont l'intégration des disciplines devrait se faire dans le cadre de l'éducation STIM. Voici un survol de trois différentes approches pour l'enseignement STIM, afin de guider votre réflexion pédagogique dans le domaine.

Des disciplines distinctes pour un problème commun

La vision la plus simple de l'enseignement STIM est celle où les disciplines sont enseignées individuellement, de manière parallèle. Chacune d'elles a une place bien définie et existe indépendamment des autres disciplines. Dans une telle éducation STIM, un problème se complexifie lorsqu'une seconde discipline entre en jeu lors de la résolution. Ainsi, l'objectif vise la maîtrise de concepts spécifiques à travers une situation d'application prédéterminée. Étant donné que le

contexte est une réflexion a posteriori et qu’il vient s’ajouter au concept visé, la situation devient en quelque sorte artificielle. Autrement dit, même si le contexte était complètement retiré de la tâche, l’élève pourrait tout de même démontrer une compréhension du concept en jeu et le niveau de complexité de la tâche demeurerait sensiblement le même.

Prenons, par exemple, une situation où une force est appliquée à un objet possédant une certaine masse, mais où l’accélération générée est inconnue. Cette situation permet à l’apprenant de démontrer sa compréhension par rapport au concept de la deuxième loi de Newton (en physique) en remplaçant directement les variables de la formule par les valeurs données. L’élève a également besoin d’utiliser ses connaissances en résolution d’équations linéaires (en mathématiques) afin d’isoler la variable recherchée. Comme démontré à la figure 1, l’enseignant aurait très bien pu choisir de donner simplement les valeurs, sans mise en contexte, et le résultat aurait été le même. La situation n’est donc qu’accessoire dans ce type d’exemple.

Figure 1
Problème de force en physique

Situation avec contexte	Situation sans contexte
Un déménageur applique une force de 65 N sur une boîte de déménagement remplie ayant une masse de 10 kg. Quelle est l’accélération acquise par la boîte?	Une force de 65 N est appliquée sur une masse de 10 kg. Quelle est l’accélération acquise par l’objet?
$f = 65 \text{ N}$ $m = 10 \text{ kg}$ $a = ?$ $f = ma$ $\frac{65}{10} = \frac{10 \cdot a}{10}$ $a = 6,5 \text{ m/s}^2$ Concept physique Concept mathématique	$f = 65 \text{ N}$ $m = 10 \text{ kg}$ $a = ?$ $f = ma$ $\frac{65}{10} = \frac{10 \cdot a}{10}$ $a = 6,5 \text{ m/s}^2$ Concept physique Concept mathématique

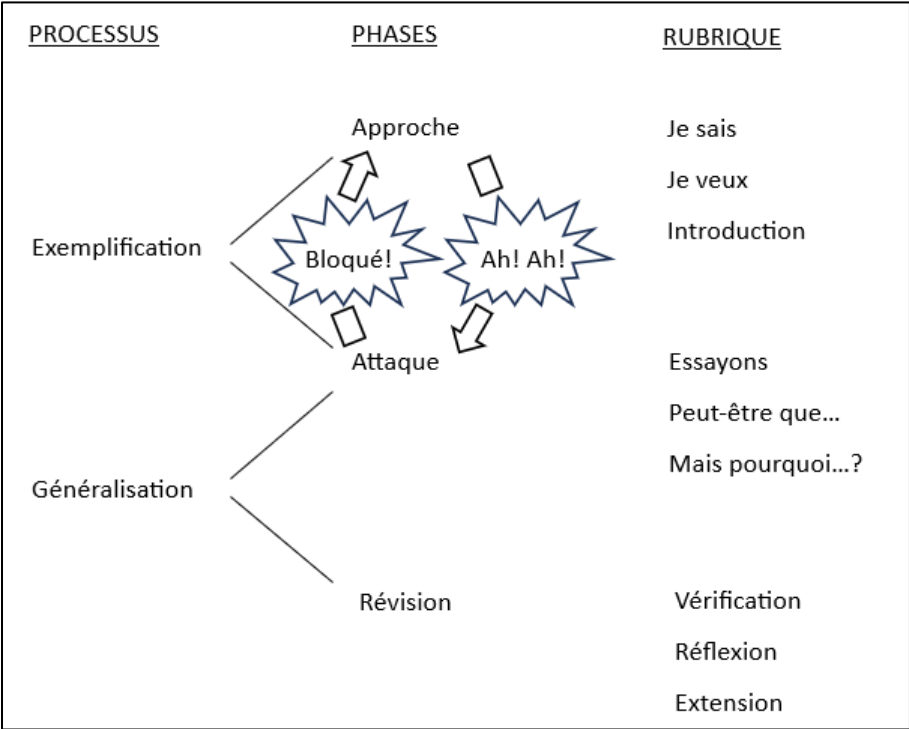
Struck Jannini et al. (2024) expliquent que selon la théorie des buts d’accomplissement (*Achievement Goal Theory, AGT*), les élèves qui réalisent ce type de tâches sont davantage portés à adopter un objectif de performance, puisqu’ils cherchent à surpasser leurs pairs. Ils ajoutent qu’un tel climat de classe, centré sur un objectif de performance, est souvent associé à des émotions négatives, notamment la colère et un sentiment de pression.

À la croisée des chemins

Dans une forme plus complexe, l’éducation STIM peut intégrer simultanément les différentes disciplines et ce, de manière qu’elles s’entrecroisent les unes avec les autres. Bien que des liens logiques entre les concepts associés aux différentes disciplines soient nécessaires à la résolution du problème, il est tout de même possible de discerner la place occupée par chacune d’elle. Dans ce cas-ci, la résolution d’un problème est l’objectif principal visé par la tâche; les concepts

assument donc un rôle d’outils pour parvenir à la résolution du problème donné. Contrairement à l’éducation STIM décrite précédemment, ici, la place centrale de l’enseignement n’est plus accordée aux disciplines, mais bien au problème déclencheur. On ne cherche donc plus à répondre directement à une question, mais plutôt à s’engager dans un processus de résolution de problème caractérisé par une démarche non linéaire où la solution ne peut être atteinte directement (Mason et al., 1994) (figure 2). Ces problèmes sont souvent tirés de la vie réelle et sont plus complexes puisqu’ils font intervenir plusieurs disciplines simultanément. Dans la figure suivante, l’approche spécifique ou générale du problème fait référence à des raisonnements différents (ici appelés processus) qui sont divisés en différentes étapes (les phases) et qui sont caractérisées par des réactions (rubriques).

Figure 2
Étapes de la résolution de problème selon Mason et al. (1994)



Note. Adapté de Hould et Simard (2001).

Martín-Páez et al. (2019) semblent favoriser des contextes provenant de situations d’ingénierie puisqu’ils facilitent l’apprentissage des élèves leur permettant de résoudre des problèmes réels. Ici, la complexité de la tâche repose donc en partie sur les disciplines qui sont impliquées dans une telle situation. Le projet de construction d’un pont en est un bon exemple. Dans cette activité, les élèves sont invités à construire un pont en modèle réduit. Ce pont doit supporter la plus grande masse possible sans céder sous le poids de l’objet. Les élèves doivent enclencher une recherche afin de recueillir les informations nécessaires pour déterminer les meilleures stratégies à adopter, tout en

collaborant durant le processus de conception, ce qui sollicite notamment l'écoute, la réflexion et la communication. Par conséquent, l'objectif n'est plus uniquement la maîtrise de concepts spécifiques, mais plutôt le développement de compétences, telles la créativité, l'esprit critique, la planification logique ainsi que la coopération, la communication et l'autorégulation (Yang et al., 2025), toutes essentielles aux emplois associés au domaine des STIM (Stevenson et Thompson, 2025).

Ainsi, à travers l'exemple du pont, on peut encore reconnaître les différentes disciplines mobilisées lors de la résolution de problème. Par exemple, l'aspect technologique est principalement présent lors de la phase de recherche et d'essais. Les sciences physiques interviennent lorsqu'il est question des forces. L'ingénierie prend place avec l'élaboration du plan qui tient compte des propriétés des matériaux. Les mathématiques occupent également une place importante tout au long du processus, tant lors des simples calculs arithmétiques que dans les situations d'optimisation. La complexité de la tâche augmente donc d'un cran comparativement à l'exemple du déménageur de la figure 1. Bien qu'il ne s'agisse pas d'un critère essentiel, les quatre disciplines sont mobilisées dans ce cas-ci. Elles s'enrichissent l'une l'autre, dans la mesure où chaque discipline en jeu est nécessaire à l'accomplissement de la tâche. Bien que distinctes, elles coexistent simultanément.

Au-delà des disciplines

Finalement, il est possible d'accroître davantage la complexité des situations d'apprentissage en éducation STIM lorsque la résolution de problèmes va au-delà des disciplines STIM et intègre des dimensions environnementales, éthiques et sociales. Dans un tel cas, Martín-Páez et al. (2019) affirment que « le résultat final est plus riche que la somme des parties qui le composent » (traduction libre, p. 809). Ils soutiennent ainsi que l'éducation STIM n'est plus définie par les disciplines qui la composent, mais qu'elle constitue plutôt une métadiscipline (Martín-Páez et al., 2019). McDougall (2025) aborde également l'enseignement STIM dans ce sens lorsqu'il parle d'enseignement holistique. Il affirme que « elle [l'éducation STIM holistique] invite les apprenants à explorer de grandes questions (...), à considérer les STIM non pas comme un domaine isolé, mais comme un prisme à travers lequel explorer les enjeux environnementaux, technologiques et sociaux » (p. 187). L'élément déclencheur n'est donc plus une situation-problème précise, mais plutôt un enjeu complexe, puisqu'il intègre différentes facettes à considérer lors de sa résolution. Les frontières entre les disciplines s'estompent au point où il est pratiquement impossible de les identifier individuellement. Par exemple, un problème écologique comporte certainement un aspect environnemental, mais également des enjeux sociaux (répartition des ressources) et des considérations éthiques (droits humains versus développement économique) à ne pas négliger.

L'étude d'un tel contexte peut s'avérer être un réel défi chez les personnes enseignantes (Stevenson et Thompson, 2025). Prenons, par exemple, un contexte de gestion des déchets organiques en zone urbaine. Plusieurs aspects peuvent être abordés, soit l'entreposage des déchets, l'énergie générée par la biomasse, les ressources financières impliquées, etc. La situation est d'autant plus complexe puisque pour chaque aspect, diverses perspectives doivent être prises en compte. Par exemple, si

l'on considère uniquement l'aspect relié à l'énergie générée, on aborde des concepts environnementaux (énergie renouvelable, maximisation de la matière, impact du transport des déchets). Ces mêmes concepts peuvent également être abordés sous une perspective sociologique, technologique ou mathématiques. La complexité de chaque question soulevée par un tel contexte rend difficile l'identification précise d'une seule discipline puisqu'elles peuvent être difficilement séparées les unes des autres sans les dénaturer et s'éloigner du contexte qu'on étudie. On parle alors de métadiscipline. Cette métadiscipline pourrait correspondre à l'éducation STIM à laquelle font référence Chrysochou et al. (2025) lorsqu'ils affirment que « cet objectif [développer des citoyens probes] devient de plus en plus crucial dans un monde qui devient plus complexe et changeant, où comprendre et prendre des décisions éclairées sur les questions scientifiques et technologiques ayant des dimensions sociales, éthiques, politiques, économiques et environnementales est essentiel pour la prospérité et le bien-être des communautés » (traduction libre, p. 2).

Suggestions pratiques pour une réelle intégration de l'éducation STIM

Si l'éducation STIM mettait initialement l'accent sur les connaissances disciplinaires, elle est aujourd'hui perçue comme un terrain fertile pour les apprentissages et la réflexion en profondeur. Bien qu'elle prépare concrètement les élèves à devenir des personnes actrices consciencieuses de demain, il n'en demeure pas moins que les personnes enseignantes peuvent éprouver certains défis liés à son intégration en classe, tels que la nécessité de détenir une expertise dans plusieurs domaines, de reconnaître divers thèmes liés à la vie réelle et d'être en mesure de répertorier des ressources pédagogiques riches (Stevenson et Thompson, 2025). Il est donc important de mettre sur pied des opportunités de développement professionnel ainsi que des occasions de réseautage afin de favoriser le partage d'expertise entre les différents domaines (Stevenson et Thompson, 2025). Les coachs et mentors en éducation STIM doivent donc pouvoir faciliter l'échange de ressources et d'expertises afin de mieux supporter et guider les enseignants vers un enseignement STIM. Le partage de connaissances est certes un critère à ne pas négliger pour s'assurer une éducation STIM riche et prometteuse pour la société en devenir!

Références

- Chrysochou, T. P., Katsiampoura, G. et Skordoulis, C. K. (2025). From STS to STEM: rethinking STEM education. *Discover Education*, 4(381).
- Hould, P. et Simard, S. (2001). *Utilisation de Cabri-Géomètre et résolution de problèmes en classe*. https://patrickmoisan.net/documents/publications/cw2001/2001/contributions/Hould_Simard/Houle_Simard.pdf
- Martín-Páez, T., Aguilera, D., Perales-Palacios, F. J. et Vilchez-Gonzalez, J. M. (2019). What are we talking about when we talk about STEM education? A review of literature. *Science Education*, 103, 799-822.

Mason, J., Burton, L., Stacey, K. et Collet, L. (1994). *L'esprit mathématique*. De Boeck Université.

McDougall, D. (2025). Pour une vision holistique de l'enseignement des STIM au Canada. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 25, 187-188.

Stevenson, E. et Thompson, P. (2025). Teacher leadership for integrated STEM education: Identifying what effective leaders need to know and do. *School Science and Mathematics*, 125, 318-329.

Struck Jannini, A. V., Akdemir, Z. et Menekse, M. (2024). Achievement goal theory in STEM education: A systematic review. *Journal of Engineering Education*, 113, 986-1007.

Yang, H., Hu, L., Wang, H. et Xin, Y. (2025). Impact of Integrating Computational Thinking in STEM Education on Students' Cognitive and Non-Cognitive Skills: A Meta-Analysis. *Journal of Computer Assisted Learning*, 41(4).

PROJETS DE RECHERCHE

68

Projets de l'équipe du CRDE	
Projets	Équipe
Perspectives de personnes enseignantes des missions des écoles de langue française en contexte minoritaire	Cormier, M., LeBlanc, J. et équipe du CRDE
Cartographie des besoins des directions scolaires francophones du Nouveau-Brunswick pour soutenir la mise en œuvre de l'école inclusive : une analyse à la lumière des besoins psychologiques fondamentaux	Roy, M.-M., Abat-Roy, V., Ndala, E., Robichaud, E., David, B. et équipe du CRDE
Portrait global des pratiques d'accueil des élèves immigrants nouvellement arrivés dans les écoles francophones du Nouveau-Brunswick	Dault, C., Kamano, L., LeBlanc, J. et équipe du CRDE
Étude sur les accommodations et les outils/technologies d'aide - Phase 2	Abat-Roy, V., Forest, N., David, B. et 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	Abat-Roy, V., David, B. et 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.

Projets des membres du CRDE	
Projets	Équipe
Immigrer et apprendre le français à l'ère de l'intelligence artificielle : Étude interrégionale sur les enjeux de la « francisation » au Québec	Querrien, D. et Dault, C.
Regard sur les pratiques d'enseignement au primaire en classe plurilingue et pluriculturelle	Dault, C.
Mon monde de langues et de cultures : vécus linguistiques d'enfants de 4 à 5 ans en milieu de garde francophone (contexte Nouveau-Brunswick)	Cormier, M., Gauthier, R. et Pineault, P.-I.
Les perspectives d'élèves des missions plurielles des écoles de langue française en contexte minoritaire	Cormier, M., Gauthier, R., Larvol, G. et Blanchard, S.

PUBLICATIONS DES MEMBRES

Articles dans des revues scientifiques avec comité d'arbitrage

70

Abat-Roy, V., Dupuis, A. et Gourde, N. (2025). 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*, 12. <https://doi.org/10.7202/1124533ar>

Basque, M., Arseneault, P. et Bouchamma, Y. (2025). Winning practices in professional learning communities. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (206), 3-17. <https://doi.org/10.7202/1118731ar>

Brisson, G. et **Dault, C.** (2025). Passerelles ou impasses? Revue systématique de la littérature sur le passage des élèves immigrants de la classe d'accueil à la classe ordinaire au primaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 27(3), 253-276. <https://doi.org/10.7202/1126123ar>

Dault, C. (2025). Plurilinguisme en contexte universitaire : un inventaire de pratiques d'enseignement en français langue additionnelle. *Revue de l'Association québécoise des enseignants de français langue seconde*, 38(1). <https://doi.org/10.7202/1122989ar>

Dault, C. (2026). « Like Understanding the Language from a Different Angle » : Réactions étudiantes à des pratiques plurilingues et interculturelles en contexte universitaire anglophone. *The Canadian Modern Language Review*, 82(3), 247-268. <https://doi.org/10.3138/cmlr-2025-0073>

Dupuis, A., Lachance, A., Rancourt-Tremblay, Z., Dionne, P. et **Abat-Roy, V.** (2026). Adaptation d'un programme de prévention de l'anxiété en situation de choix de carrière auprès de jeunes autistes en milieu scolaire. *Revue canadienne de développement de carrière*, 25(1), 18-36. <https://doi.org/10.82396/cjcd.v25i1.3280>

Dupuis, A., Rancourt-Tremblay, Z., Dionne, P., **LeBreton, D.** et Lane, J. (2025). 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*, 44(1), 12-37. <https://doi.org/10.7202/1119811ar>

Lachance, A., Dionne, P., Tougas, A.-M. et **Dupuis, A.** (2025). Santé mentale et inégalités sociales : apports, défis et contraintes de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 44(1), 1-11. <https://doi.org/10.7202/1119810ar>

Lane, J., Gallais, B., Lauzier-Jobin, F., Lanoue, S., Guay-Dufour, F., Paré-Beauchemin, R., Bergeron-Leclerc, C., Ziam, S., Lallier Beaudoin, M.-C., Shareck, M., Boudreault, V., Langelier, M.-È., Geoffrion, S., B-Lamoureux, B., Guertin, R., Brodeur, M., McSween-Cadieux, E., **Dupuis, A.**, Smith, J., Thibault, I. et Beauregard, N. (2026). Observatory on Student Mental Health in Higher Education in Quebec, Canada: Protocol for a Program Evaluation Designed to Generate Impacts. *JMIR Research Protocols*, 15. <http://dx.doi.org/10.2196/83225>

Lane, J., Houle, A.-A., Therriault, D., **Dupuis, A.**, Tougas, A.-M. et Saint-Pierre Mousset, E. (2025). 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*, 32(1), 101-109. <https://doi.org/10.1177/17579759251330653>

Marquis, M.-H., Cormier, M. et Bigras, N. (2025). La transmission du français en contexte multilingue anglo dominant : étude monographique de couples à l'Est du Canada. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 28(2), 57-83.

Articles dans des actes de colloques

Ruttenberg-Rozen, R. et **LeBlanc, M.** (2023). Sawubona. I see you. Je te vois. Dans *Actes de la 46^e rencontre annuelle du Groupe canadien d'étude en didactique des mathématiques* (p. 31-37). Regina, Saskatchewan, Canada.

Livre ou chapitre d'un livre

Picard, Y., Iancu, H.-D., **Richard, J.-F.**, Bélanger, M., Richard, J., Hébert, P.-A., Savoie, R. et **Cormier, B.** (2026). *Batterie de tests : intégration de l'évaluation des habiletés motrices fondamentales de base des élèves aux situations d'évaluation-enseignement-apprentissage (SÉEA) en éducation physique au primaire (M-8^e) et à la poursuite du développement de la littératie physique des jeunes en milieux sportifs scolaire et communautaire (5 à 13 ans)*. Les Éditions de la Francophonie.

Rapports de recherche

David, B., Dupuis, A., LeBlanc, J. et **Côté, A.** (2026). *Étude auprès des personnes diplômées du système scolaire francophone du Nouveau-Brunswick (2019-2024) : perceptions de la préparation au projet de vie et de carrière*. Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE).

LeBlanc, J., David, B., Dupuis, A. et **Côté, A.** (2026). *Personnes enseignantes et éducatrices issues de l'immigration francophone au Nouveau-Brunswick : un regard sur le recrutement, l'insertion professionnelle et les perspectives de rétention* [rapport de recherche non publié, ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance]. Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE).

Communications et expositions

Abat-Roy, V. et **Dupuis, A.** (2025, 19 juillet). *Between Obstacles and Facilitators: What Findings on the (Non)Representativity of Diversity in Teacher Education and Faculty?* [communication]. 46th Annual Conference of the International School Psychology Association (ISPA), Coimbra, Portugal.

Basque, M. et Landry, L.-A. (2025, 6 novembre). *Développer la créativité et l'engagement des personnes étudiantes* [communication]. Colloque de pédagogie collégiale, Edmundston, Nouveau-Brunswick, Canada.

72

Basque, M. et **Lang, M.** (2025, 5 juin). *Excellence en pédagogie universitaire dans la formation initiale à l'enseignement : les expériences pratiques dans le milieu scolaire* [table ronde]. Articulation recherche-formation en France et en Acadie : enjeux et perspectives, Forum Poitiers-Moncton, Poitiers, France.

Bélanger, E., **Lirette-Pitre, N.**, Vienneau, J., **LeBlanc, M.** et Blanchard, S. (2025, 18-21 août). *Integrating the ADDIE Model into STEM Didactics: Insights from a Professional Learning Community* [communication]. Symposium on Mathematics and its Connections to the Arts and Sciences (MACAS), Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada.

Cormier, M., Gauthier, R. et **Pineault, P.-I.** (2026, 15 mai). *Vécus langagiers d'enfants d'âge préscolaire, défis méthodologiques et éthiques* [communication]. 93^e congrès de l'ACFAS, Trois-Rivières, Québec, Canada.

Dault, C. et Brisson, G. (2026, 17 juin). *Passage des élèves de la classe d'accueil à la classe ordinaire : passerelles ou impasses?* [communication]. Colloque Approches multidisciplinaires en planification et politiques linguistiques, Ottawa, Canada.

Dault, C. (2025, 26 septembre). *Essayer, échouer, recommencer : (co)apprentissage dans la mise en œuvre de pratiques plurilingues et interculturelles* [communication]. Conférence d'ouverture du 2^e congrès étudiant de l'AQEFSL, Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada.

Dupuis, A. et Dionne, P. (2026, 12 mai). *Implantation et retombées d'un programme de counseling groupal auprès de jeunes vivant de l'anxiété en situation de choix de carrière* [communication]. 93^e congrès de l'ACFAS, Trois-Rivières, Québec, Canada.

Dupuis, A. et Rancourt-Tremblay, Z. (2025, 18 juillet). *Group career counseling: A response to career anxiety in adolescents?* [communication]. 46th Annual Conference of the International School Psychology Association (ISPA), Coimbra, Portugal.

Gauthier, R., **Cormier, M.** et Blanchard, S. (2026, 14 mai). *Le portrait langagier et son application en tant qu'outil pédagogique et méthodologique aux contextes minoritaires francophones (et diversifiés) au Canada* [communication]. 93^e congrès de l'ACFAS, Trois-Rivières, Québec, Canada.

Lau, S., **Dault, C.**, Fernandes, D. et Glass, J. (2026, 25 mai). Supporting discipline-specific literacies in English and French dans les cégeps anglophones du Québec. Dans C. Dault et S. Lau (resp.), *Plurilingual education across disciplines: Promouvoir l'inclusivité linguistique et culturelle*. Conférence de l'Association canadienne de linguistique appliquée (ACLA), Edmonton, Canada.

Méthot, J., **LeBlanc, M.** et LeBlanc, R. G. (2025, 28-29 mars). *La pédagogie en mouvement : l'expérience vécue des personnes enseignantes d'une école primaire au Nouveau-Brunswick* [communication]. Congrès de l'Atlantic Provinces Exercise Scientists and Socioculturists conference (APES), University of Prince Edward Island, Charlottetown, Île-du-Prince-Édouard, Canada.

Méthot, J., LeBlanc, R. G. et **LeBlanc, M.** (2026, 29-30 avril). *La pédagogie en mouvement : l'expérience vécue des personnes enseignantes d'une école primaire au Nouveau-Brunswick* [communication]. Forum de recherches 2026 d'EPS Canada, Vancouver, Colombie-Britannique, Canada.

Quevillon-Lacasse, C., **Dault, C.**, Maynard, C., Macdonald, C. et Morand, H. (2026, 26 mai). *Approches plurilingues en classe de français : revue de la portée des effets sur les compétences langagières* [communication]. Conférence de l'Association canadienne de linguistique appliquée (ACLA), Edmonton, Canada.

Savoie-Comeau, A. et **LeBlanc, M.** (2026, 20-22 mai). *De la vulgarisation à la moralisation : les finfluencers et les inégalités socioéconomiques* [communication]. 56^e colloque du Groupe de didactique des mathématiques du Québec, Trois-Rivières, Québec, Canada.

Sonier, M., **Freiman, V.** et **LeBlanc, M.** (2025, 8 mai). *(Re)devenir apprenante pour mieux enseigner* [communication]. Journée de mobilisation des connaissances, École Carrefour Beausoleil, Miramichi, Nouveau-Brunswick, Canada.

Vienneau, J., **LeBlanc, M.**, Bélanger, E., **Lirette-Pitre, N.** et Blanchard, S. (2025, 18-21 août). *From Theory to Practice: Leveraging Didactic Engineering in STEM Classrooms* [communication]. Symposium on Mathematics and its Connections to the Arts and Sciences (MACAS), Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada.

Publications soumises

Bélanger, E., **Lirette-Pitre, N.**, Vienneau, J., **LeBlanc, M.** et Blanchard, S. (soumis). *Integrating the ADDIE Model into STEM Didactics: Insights from a Professional Learning Community*. Actes du Symposium on Mathematics and its Connections to the Arts and Sciences (MACAS). Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada.

Cormier, M. et Gauthier, R. (soumis). Tensions et ambivalences dans le système éducatif acadien et francophone au Nouveau-Brunswick en lien avec le projet de pérennité du/des français. *La Bretagne linguistique*.

Vienneau, J., **LeBlanc, M.**, Bélanger, E., **Lirette-Pitre, N.** et Blanchard, S. (soumis). *From Theory to Practice: Leveraging Didactic Engineering in STEM Classrooms*. Actes du Symposium on Mathematics and its Connections to the Arts and Sciences (MACAS). Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada.

CAUSERIES-MIDI DU CRDE

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

Hiver 2026

75

❖ **Fraîchement recruté-es, sérieusement inspiré-es**

Caroline Dault, professeure à la Faculté des sciences de l'éducation (Université de Moncton)

Elie Ndala, professeur à la Faculté des sciences de l'éducation (Université de Moncton)

Marie-Michèle Roy, professeure à la Faculté des sciences de l'éducation (Université de Moncton)

Automne 2026

❖ **L'insécurité linguistique et la participation à l'éducation des adultes en milieu rural au Nouveau-Brunswick**

Virginie Thériault, professeure au Département d'éducation et formation spécialisées à l'UQAM

Charline Vautour, consultante en éducation des adultes



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. Ce numéro 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.david@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

