

Contribution à la compréhension du concept de la participation : une analyse lexicométrique

Maryliz Racine et Stéphane Allaire

Volume 6, numéro 1, 2022

Série du réseau PÉRISCOPE « Participation, persévérance et réussite scolaires », étudier la participation pour comprendre

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1091200ar>
DOI : <https://doi.org/10.51657/ric.v6i1.51439>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire

ISSN

2291-6717 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Racine, M. & Allaire, S. (2022). Contribution à la compréhension du concept de la participation : une analyse lexicométrique. *Revue internationale du CRIRES / CRI_SAS international Journal*, 6(1), 1–30. <https://doi.org/10.51657/ric.v6i1.51439>

Résumé de l'article

L'objectif de cet article est d'offrir une analyse transversale de l'utilisation du concept de la participation parmi les chercheuses et les chercheurs du réseau PÉRISCOPE (Plateforme Échange, Recherche et Intervention sur la SColarité : Persévérance et réussitE), qui réfèrent à la théorie de l'activité (Engeström, 1987 ; Vygotsky, 1978). Est à l'étude l'activité d'agent-es dans un contexte donné (classe, école, communauté, etc.) à partir de la littérature scientifique proposée dans la base de données du Réseau de recherche entre 2015 et 2019. Pour dégager les usages et la compréhension des chercheur-euses du concept de participation, une analyse lexicométrique issue de la linguistique et des courants historiographiques, comme l'histoire des idées, l'histoire des concepts et l'analyse du discours, est proposée. Il en ressort que la notion d'engagement des élèves était très importante dans ce corpus, ce qui tend à renforcer l'interprétation selon laquelle l'engagement occupe une très grande place dans la notion de la participation. Aussi, les activités scientifiques du réseau PÉRISCOPE ont généré un regain d'intérêt scientifique pour certains thèmes comme la participation, le décrochage, la persévérance scolaire et les résultats scolaires. Il apparaît en outre que les adolescentes et les adolescents sont particulièrement ciblés dans les études sur la participation. Finalement, les actions associées aux élèves nuancent et détaillent la compréhension des chercheur-euses en matière de participation en contexte scolaire. L'analyse des associations linguistiques et conceptuelles présentes dans la littérature scientifique de ce corpus donne des clés de compréhension de la manière dont est appréhendé le concept de la participation.

© Maryliz Racine, Stéphane Allaire, 2022



Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

Érudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

<https://www.erudit.org/fr/>

CONTRIBUTION À LA COMPRÉHENSION DU CONCEPT DE LA PARTICIPATION : UNE ANALYSE LEXICOMÉTRIQUE

Maryliz Racine

Stagiaire postdoctorale

Département des sciences de l'éducation

Université du Québec à Chicoutimi

maryliz.racine@gmail.com

Stéphane Allaire

Professeur

Département des sciences de l'éducation

Université du Québec à Chicoutimi

Stephane_Allaire@uqac.ca

Résumé

L'objectif de cet article est d'offrir une analyse transversale de l'utilisation du concept de la participation parmi les chercheuses et les chercheurs du réseau PÉRISCOPE (Plateforme Échange, Recherche et Intervention sur la SColarité : Persévérance et réussite), qui réfèrent à la théorie de l'activité (Engeström, 1987 ; Vygotsky, 1978). Est à l'étude l'activité d'agent·es dans un contexte donné (classe, école, communauté, etc.) à partir de la littérature scientifique proposée dans la base de données du Réseau de recherche entre 2015 et 2019. Pour dégager les usages et la compréhension des chercheur·euses du concept de participation, une analyse lexicométrique issue de la linguistique et des courants historiographiques, comme l'histoire des idées, l'histoire des concepts et l'analyse du discours, est proposée. Il en ressort que la notion d'engagement des élèves était très importante dans ce corpus, ce qui tend à renforcer l'interprétation selon laquelle l'engagement occupe une très grande place dans la notion de la participation. Aussi, les activités scientifiques du réseau PÉRISCOPE ont généré un regain d'intérêt scientifique pour certains thèmes comme la participation, le décrochage, la persévérance scolaire et les résultats scolaires. Il apparaît en outre que les adolescentes et les adolescents sont particulièrement ciblés dans les études sur la participation. Finalement, les actions associées aux élèves nuancent et détaillent la compréhension des chercheur·euses en matière de participation en contexte scolaire. L'analyse des associations linguistiques et conceptuelles présentes dans la littérature scientifique de ce corpus donne des clés de compréhension de la manière dont est appréhendé le concept de la participation.

Mots clés : participation, lexicométrie, théorie de l'activité, élèves, engagement

Abstract

The objective of this article is to offer a cross-sectional analysis of the use of the concept of participation among the researchers of the PÉRISCOPE network (Plateforme Échange, Recherche et Intervention sur la SColarité : Persévérance et réussite), which refer to the theory of activity

(Engeström, 1987; Vygotsky, 1978). The study focuses on the activity of agents in a given context (class, school, community, etc.) based on the scientific literature available in the Research Network database between 2015 and 2019. To identify the uses and understanding of the concept of participation by researchers, a lexicometric analysis is proposed, based on linguistics and historiographic currents, such as the history of ideas, the history of concepts and discourse analysis. It emerges that the notion of student engagement was very important in this corpus, which tends to reinforce the interpretation that engagement occupies a very important place in the notion of participation. Also, the scientific activities of the PERISCOPE network have generated renewed scientific interest in certain themes such as participation, dropping out of school, school perseverance and school results. It also appears that adolescents are particularly targeted in studies on participation. Finally, the actions associated with students nuance and detail the researchers' understanding of participation in school settings. The analysis of linguistic and conceptual associations present in the scientific literature of this corpus provides keys to understanding how the concept of participation is understood.

Keywords : participation, lexicometry, activity theory, students, engagement

Note d'auteur

Toute correspondance concernant cet article doit être adressée à maryliz.racine@gmail.com

Si la définition de la participation ne fait pas consensus dans le monde académique (Louviot, 2019), elle semble admise par les universitaires qui développent les perspectives socioculturelles de l'apprentissage. Ainsi, pour Lave (1997) et Sfard (2003, 2008), apprendre, c'est participer de manière de plus en plus compétente dans une communauté donnée. En d'autres termes, la théorie de l'activité (Engeström, 1987-2015 ; Vygotsky, 1978) considère la participation comme une mise en action d'agent·es (plus ou moins actifs) dans un contexte social donné (classe, école, communauté, etc.). Cette mise en action des agent·es¹ peut être comprise comme la concrétisation interne ou externe, mais ponctuelle d'une activité collectivement partagée (Van Oers, 2008). En ce sens, la participation en tant qu'activité comprend des actions spécifiques, tout comme la participation peut générer des compréhensions collectives différentes et nouvelles des actions qui la composent (Van Oers, 2008). Ce socle définitionnel semble implicitement induire différentes déclinaisons quant aux formes que la notion de participation peut prendre et à ses contextes de déploiement. D'ailleurs, les études scientifiques existantes illustrent bien la diversité de manifestations que peut engendrer la mobilisation du concept de participation². Ce constat suscite plusieurs questions. Qu'en est-il de la manière dont cette notion de participation a été comprise, mobilisée, articulée par la littérature scientifique récente francophone et anglophone lorsque la théorie de l'activité est adoptée ? Au-delà de sa définition, de quelle manière évoque-t-on la participation dans les recherches qui s'y intéressent ? Les mobilisations de ce concept ont-elles varié au fil des années ?

L'objectif de cet article est d'offrir une perspective globale et transversale de l'utilisation du concept de la participation parmi les études scientifiques des membres du réseau PÉRISCOPE (Plateforme Échange, Recherche et Intervention sur la SCOLarité : Persévérance et réussite) depuis sa création en 2015. L'intensification de la participation à différents niveaux à des fins de persévérance et de réussite scolaires constitue la principale hypothèse de travail. En utilisant une approche lexicométrique³ issue de la linguistique et des courants historiographiques, comme l'histoire des idées, l'histoire des concepts et l'analyse du discours, une étude sur la notion de la participation est proposée de manière à en identifier les principales composantes récurrentes, comme les types d'agent·es qui y sont associés. Bref, cet article a comme objectif de mettre en exergue la manière dont est utilisée la notion de participation concrètement parmi les membres d'un réseau de recherche actif et prolifique, qui se trouve dans cette perspective à constituer des producteurs de sens.

Méthodologie

La lexicométrie

Cette méthode a pris racine dans le « tournant linguistique » de la discipline historique au cours des années 1970. Elle rassemble aujourd'hui un noyau d'historiennes et historiens, linguistes et même

¹ Cet article applique les règles épïcènes propres à la série Participation, persévérance et réussite scolaires.

² Les niveaux de participation et leur description sur le site web du réseau PÉRISCOPE montrent bien l'étendue des objets de recherche possible en matière de participation. Voir entre autres : « Participation dans le groupe ou dans la classe », réseau PÉRISCOPE, consulté le 22 octobre 2021, <https://periscope-r.quebec/publication/dimension/Participation%20dans%20le%20groupe%20ou%20la%20classe>

³ L'appui de mon collègue Arnaud Montreuil, doctorant à l'Université d'Ottawa et l'Université Paris I en cotutelle internationale de thèse, doit être souligné quant au choix de logiciels lexicométriques les mieux adaptés pour ce corpus. Son apport a été apprécié dans le démarrage de ce projet.

politologues, entre autres en France, en Allemagne, au Royaume-Uni ainsi qu'en Amérique du Nord (Guilhaumou, 2000). Plusieurs écoles se distinguent dans cette approche, mais elles accordent toutes une importance aux mots en tant que concepts (ou notion-concepts) et à la manière dont ils sont construits, perpétués ou transformés par les individus qui les pensent et qui les utilisent. Pour ce faire, les chercheurs s'attardent à la linguistique qui y est associée et parfois aux spécificités contextuelles entourant l'usage ou la transformation des usages. Les outils de statistiques textuelles servent alors à « décrire quantitativement les séquences textuelles constitutives d'un corpus » (Guilhaumou, 1986). Cette approche s'attarde donc au langage utilisé en tant que traces du sens créé ou perpétué par ceux qui ont produit les textes ou les discours. L'histoire des concepts a été largement enrichie par les travaux notamment de Koselleck (1990) et Skinner (1978), tout comme l'analyse du discours l'a été par des travaux dans la tradition de Tournier, fondateur de la revue *Mots*, et l'histoire des idées a été marquée par les travaux d'historiens comme Bévir (1999), pour n'en citer que quelques-uns. De nombreux laboratoires ont émergé depuis les années 1980 dans les universités européennes et américaines, dont l'École normale supérieure Saint-Cloud en France, et ont contribué au gain de popularité de cette approche et à la formation de nouveaux chercheurs dans ce domaine.

L'analyse de la notion-concept de la participation dans le cadre des travaux du réseau PÉRISCOPE peut fournir une vision plus globale de son utilisation, mais aussi permet de repérer des conceptions communes ou transversales. Le Réseau rassemble des chercheurs, étudiant·es et professionnel·les de recherche dont les travaux portent sur la scolarité, la persévérance et la réussite scolaires. La notion de participation semble inhérente à l'orientation théorique de leurs travaux, qui eux, s'inscrivent dans la théorie de l'activité (Engeström, 1987-2015 ; Vygotsky, 1978). Le Réseau dépeint ses orientations à cet effet : « le thème de la participation/mobilisation traduit notre adhésion collective à une perspective socioculturelle de l'action-en-contexte, perspective qui met l'accent sur le sens que les acteur·es accordent à leurs actions et qui leur reconnaît ainsi la capacité de monitorer de façon réflexive ces dernières et d'en justifier la pertinence en fonction des buts qu'ils se sont fixés » (Réseau PÉRISCOPE). Il s'agit donc ici de développer une analyse transversale et diachronique de la compréhension de la participation par les chercheurs tel qu'ils l'ont rencontrée et observée dans leurs recherches respectives. Les concepts mobilisés seront ainsi rapportés dans le métacadre d'analyse d'Engeström (1987-2015).

L'histoire des concepts propose des méthodologies variées, mais la lexicométrie, dans la tradition des travaux de Koselleck, semble être une des méthodologies les plus adaptées à l'analyse générale de l'ensemble des productions des chercheurs et étudiant·es-chercheur·es qui contribuent régulièrement à nourrir la base de données du réseau PÉRISCOPE, qui est principalement disponible en ligne. Il est possible de cerner les usages répétés ou des variations dans le temps et en fonction des contextes. En effet, les écrits scientifiques sont de plus en plus disponibles en ligne et ceux de cette base de données sont suffisamment homogènes (langue, longueur, thème, etc.) et nombreux pour qu'une analyse quantitative basée sur l'exploitation de données massives soit réalisable. Cette analyse propose ainsi, comme le posent Lemercier et Zalc (2008), une exploration de données permettant une lecture systématique et exhaustive d'un corpus caractérisé par son ampleur et son homogénéité de format. La présente démarche vise en ce sens à « revenir sur des idées reçues et à poser de nouvelles questions » (Lemercier et Zalc, 2008 : 51), ce qui est rendu possible grâce à l'analyse lexicométrique.

Le corpus

Afin de faciliter l'analyse lexicométrique, le corpus est constitué des textes issus de la littérature grise (thèse, actes de colloques, etc.), d'articles scientifiques et de livres disponibles en ligne⁴. Pour s'assurer d'un corpus dont les recherches mobilisent à des degrés divers la notion de la participation, une sélection a été effectuée parmi les écrits disponibles sur la base de données du réseau PÉRISCOPE. Le repérage de mots-clés reflétant une mise en action d'agent·es des ordres d'enseignement primaire et secondaire, au contexte de la participation, ou à l'intention de la participation dans le titre (ou dans le résumé, si le titre était peu évocateur) a été retenu comme méthode pour effectuer l'inclusion des titres dans le corpus⁵. Au total, 95 entrées en anglais et en français⁶ ont constitué la base de notre corpus (N = 95). Bien que quelques textes aient dû être écartés du corpus final (n = 91) en raison de leur indisponibilité en format numérique, ils constituent des exceptions (n = 4).

Méthode d'analyse

Pour parvenir à déconstruire la manière dont a été mobilisée la participation dans les écrits scientifiques, les logiciels *Lexico 5* (Lamalle, 2003) et *TXM* (Heiden, Magué et Pincemin, 2010) ont été utilisés en visant une complémentarité des analyses lexicales possibles⁷. Une première étape a consisté à définir tous les termes qui seront au cœur de l'analyse lexicométrique et ceux de même famille (ex. : participation, participant, participer, etc.). Dans ce type d'analyse, il demeure important de conserver une ouverture quant aux données inattendues que les calculs statistiques font ressortir pour éviter de considérer, par exemple, ces listes de termes comme les seuls à partir desquels des analyses plus approfondies pourront être articulées. À ce moment, l'analyse factorielle des correspondances prend son importance. Par la suite, il est possible avec différents logiciels de colliger les occurrences des termes (fréquences totales dans le corpus), mais aussi des

⁴ Seules les publications des membres appartenant au réseau PÉRISCOPE entre 2015 et 2019 sont considérées dans cette analyse étant donné que les publications effectuées en 2020 et 2021 sont actuellement mises à jour et donc pas encore toutes disponibles.

⁵ Engagement ; participation sociale/participation ; cocréation/cocréation participative ; *learning leaders/leaders* ; *activities/activités* ; *education experience* ; espace éducatif non formel ; *educational community* ; jeu éducatif ; habiletés d'entraide ; fonctions exécutives ; résolution de problèmes ; pensée critique/pratique critique ; prise de notes/noter ; interactions/interagir ; tutorat/*peer feedback/peer instructions/pairs/dyade* ; *active learning* ; outils multimédias/TICE/TIC/*digital use/IPad* ; pensée design/*task design* ; apprentissage en ligne/*blended synchronous courses/socio-technological environments/virtual classroom/cours à distance/environnements sociotechnologiques* ; déterminants technologiques ; portfolio ; *flipped classroom/classe inversée* ; réseautage/réseau ; podcasts ; robotique/code/programmation ; comptines/musique ; *game-based learning/gameplay*/jeux éducatifs/jeu/jouer ; usages créatifs/laboratoire créatif/créativité ; communauté éducative ; appropriation des contenus ; apprentissage collaboratif/*collaborative learning*/outils numériques collaboratifs/communauté d'apprenants ; *storybooks*/imaginer/lecture interactive ; stimuler la parole/parole aux jeunes ; *task* ; *entrepreneurship* ; discours collectif/soutien collectif/écriture collective ; forum/blogue ; socialisation ; comédie musicale/club ; quiz ; projets entrepreneuriaux ; tableau interactif ; enfant sujet ; développement des habiletés/compétences/compétences socio-émotionnelles ; reconnecter ; *practicum model* ; faire des sciences ; *sustaining* ; *active retrieval* ; autodétermination/apprentissage autorégulé/autorégulation ; décrochage ; pratiques collaboratives/pratiques de collaboration.

⁶ Les textes dans les langues autres que le français et l'anglais ont été écartés, comme ceux en espagnol ou en portugais.

⁷ Pour une comparaison des caractéristiques des logiciels, voir entre autres : Bonin et Dakko (2003). Hyperbase et Lexico 3, outils lexicométriques pour l'historien, *Histoire et Mesure*, XVIII (3-4). <https://doi.org/10.4000/histoiremesure.840> ; Pincemin, B. (2018). Sept logiciels de textométrie, HAL. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01843695/document>

cooccurrences des mots qui caractérisent ou accompagnent les mots ciblés (ex. : participation et élèves, participation et activités, etc.) ainsi que la fréquence des cooccurrences et la distance qui les sépare (le nombre de mots). Les différentes fonctionnalités permettent de faire ressortir des distributions des notions dans le temps, les contextes de mobilisation des concepts, les acteurs associés aux concepts à l'étude ou même les verbes d'actions qui les accompagnent (ex. : favoriser la participation), etc.

L'ensemble des formes utilisées constituent le « dictionnaire » ou « lexique » à partir duquel les calculs de statistique textuelle seront effectués (Lafon, 1980). Selon les données fournies par le logiciel *Lexico 5*, le corpus rassemble 31 914 termes (nommés formes), dont 12 900 *hapax* (formes dont l'occurrence est unique), répartis dans 91 sections (une section équivaut à un texte dans ce cas-ci).

Résultats

D'emblée, parmi les termes les plus fréquemment utilisés⁸ qui possèdent une distribution minimale de 10 % (voir figure 1), les agent·es de la participation occupent une place prépondérante. En effet, le terme « élèves » apparaît en première position, en plus de quatre autres appellations faisant référence à ce type d'agent·es qui apparaissent aussi dans cette liste : jeunes, élève, enfants, *students*⁹. La présence forte du personnel enseignant est aussi à retenir (deux formes), tout comme celle des parents. Les agent·es occupent donc une place importante dans le corpus : neuf formes sur les vingt dont les indices d'occurrences sont les plus forts. Une présence marquée du contexte (école, classe), mais aussi des objets (engagement, développement, apprentissage, *learning*) et des moyens (activités) est à noter.

Figure 1

Formes du dictionnaire sélectionnées selon leur utilisation

Fréquence	Forme	Répartition
4 226	élèves	64
1 787	école	65
1 643	apprentissage	63
1 640	éducation	75
1 437	scolaire	56
1 234	enseignant·es	52
1 210	enseignant·e	40
1 182	jeunes	44
1 151	développement	60

⁸ Cette liste a été conçue à partir des noms communs, qualificatifs et verbes. Les autres mots de jonctions (ex. déterminants) ont été retirés de la liste afin d'atténuer le « bruit » entourant les résultats.

⁹ Il est à noter que le « dictionnaire » du logiciel *Lexico* recense tous les mots, dans la forme exacte qui lui a été attribuée à l'origine par l'auteur·trice. Ainsi, il n'est pas rare que des mots apparaissent parfois à nouveau avec des déclinaisons de genre et de nombre différents, tout comme des mots de même famille. Par exemple, dans la figure 1, les formes « élève » et « élèves » sont répertoriées comme des entrées séparées. Cela fournit des renseignements quant à l'usage du concept (unicité), bien que ceux-ci n'aient pas été l'objet d'une analyse approfondie dans le cadre de cet article. Ces « doublons » sont aussi visibles notamment à la figure 11, avec les formes « enseignants » et « enseignant ».

Comme les segments répétés dont la fréquence est la plus élevée semblent ici être des expressions usuelles, l'analyse s'intéresse alors davantage à leur taux d'occurrences et à leur distribution dans le corpus (nombre de textes dans lesquels les formes apparaissent) qu'à leur occurrence en elle-même (Lafon, 1983). Les figures 3 et 4 font état des segments répétés dont la fréquence est significative et dont la répartition dans le corpus atteste d'une certaine représentativité.

Figure 3

Segments répétés de deux formes

Fréquence	Segments répétés (2)	Répartition
195	réussite scolaire	21
141	commission scolaire	15
118	<i>21st century</i>	11
101	commissions scolaires	11
87	école secondaire	25
82	milieu scolaire	24
79	décrochage scolaire	10
69	résultats scolaires	12
64	persévérance scolaire	13
62	activités parascolaires	16

Figure 4

Segments répétés de trois formes

Fréquence	Segments répétés (3)	Répartition
133	engagement des élèves	17
88	résolution de problèmes	27
73	coélaboration de connaissances	11
60	favoriser l'engagement	13
55	estime de soi	11
51	sentiment d'appartenance	14
47	recension des écrits	12
44	réussite des élèves	11
44	élèves du secondaire	19
42	programme de formation	19

Parmi les segments répétés composés de deux formes (voir figure 3), on remarque des références à la communauté, telle que conçue dans le schéma de la théorie historico-culturelle de l'activité, ou au contexte dans lequel les actions et l'activité prennent place (« *21st century* », « milieu scolaire », « école secondaire »). Plus intéressants encore, les axes principaux du Réseau sont très bien représentés : réussite scolaire, persévérance scolaire et décrochage scolaire. Leur

fréquence et leur répartition dans le corpus semblent indiquer une mobilisation constante et soutenue.

Par ailleurs, en s'attardant à la présence et à la prédominance des formes et des segments répétés composés de trois formes (voir figure 4), les écrits recensés pour cette étude semblent se rapporter à la notion de processus que représente l'apprentissage (« résolution de problèmes » et « coélaboration des connaissances »). Il apparaît que ces segments précisent la mise en œuvre de l'activité des élèves (agents prévalents du corpus) au sein de leur apprentissage ainsi que le contexte dans lequel elle se manifestent et font sens (Arievitch, 2008). Aussi, un rapport à soi et à l'autre est mis en relief des notions mobilisées (« coélaboration de connaissances », « estime de soi », « sentiment d'appartenance »). Cela semble indiquer que la participation à laquelle on fait référence ici s'inscrit de manière prédominante dans un rapport à l'autre et dans une réflexivité de l'agent·e. Ainsi, selon les données, la notion de participation serait étroitement liée à celle de l'engagement des élèves, mais le corpus place la mise en action et l'activité des élèves dans le contexte de la poursuite de leurs activités dans la classe et à l'école. Les éléments d'analyse ci-dessus indiqueraient que la participation est un processus collectif ainsi que réflexif et qu'il implique l'atteinte d'un état (émotionnel/affectif, intellectuel, cognitif) souhaité chez l'élève (ou de susciter cette transformation).

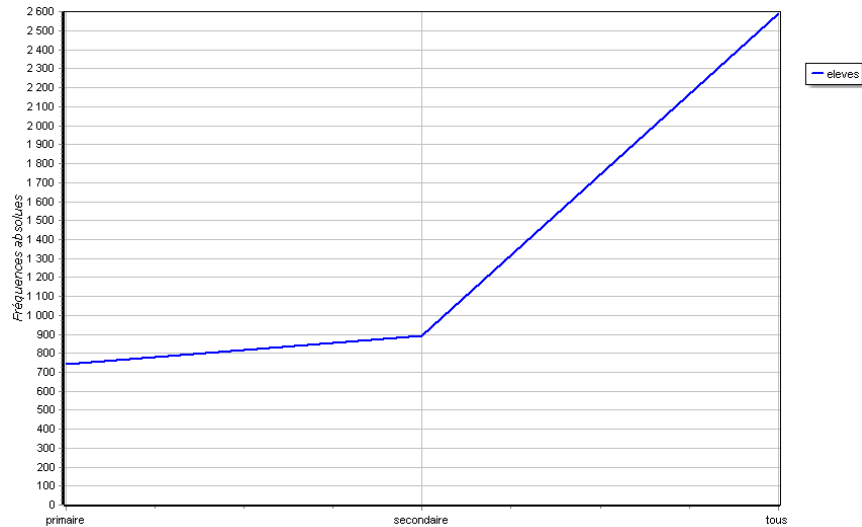
Distribution chronologique et spécificités

En vérifiant les graphes de distribution selon l'ordre d'enseignement¹⁰, il est à noter que les textes du corpus ciblent dans leurs thèmes généraux presque autant les élèves du primaire (entre 700 et 800 occurrences) que du secondaire (environ 900 occurrences), bien que beaucoup d'ouvrages réfèrent à des termes plus englobants, comme « jeunes » ou « apprenant·es » (plus de 2 600) (voir figure 5). Donc, lorsque les ouvrages se réfèrent aux élèves, il n'y a pas de public particulièrement plus sujet à être examiné.

¹⁰ Pour chacune des entrées, une métadonnée a été identifiée à partir du titre de l'étude ou du résumé afin de discerner les élèves du primaire et du secondaire.

Figure 5

Partition du corpus selon l'ordre d'enseignement concerné avec les « élèves »



En ce qui concerne la distribution chronologique, une fluctuation est remarquée, et met en exergue des niveaux plus bas d'occurrences de ce terme en 2017 et 2019. Les mêmes courbes apparaissent en créant un type généralisé (TGen) avec les singuliers et pluriels de la forme (élève/élèves). Néanmoins, les fréquences demeurent très élevées sur l'ensemble de la période étudiée. En superposant la courbe des fréquences absolues du TGen des élèves et celui des enseignant·es, la hausse observée de la fréquence de l'utilisation du TGen « élèves » de 2018 est la seule chose qui fait varier le profil des courbes (voir figure 6). Cela indique que les études recensées mobilisent généralement les élèves et le personnel enseignant lorsque les études sont orientées sur la réussite, la persévérance scolaire et la participation avec la même importance. Il est impossible, par contre, de déduire de ces résultats que cette association est plus forte que celle des élèves entre eux et elles (à titre de pairs).

Figure 6

Comparaison de la fréquence absolue des TGen « élève/élèves/student/students » et « enseignant/enseignante/enseignantes/enseignants/teacher/teachers »

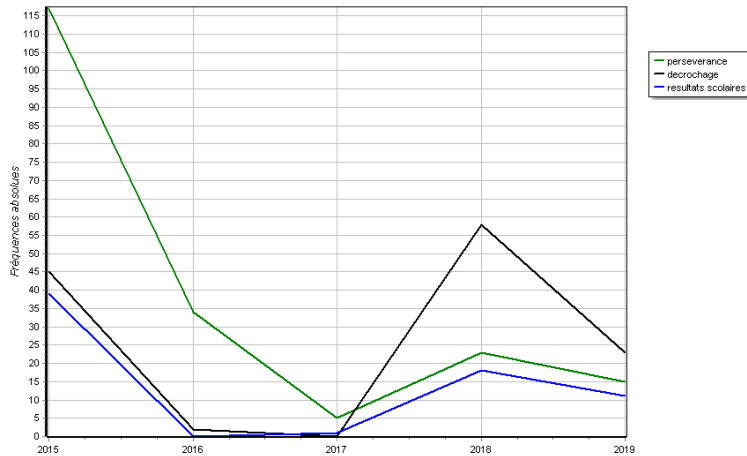


Également, il est possible d’avoir un portrait de l’effet de certains chantiers menés par le réseau PÉRISCOPE, comme celui entrepris en 2018 sur la persévérance scolaire. Cela avait mené notamment à la publication de documents synthèses sur les leviers de la persévérance scolaire (voir entre autres : Nadeau, 2018a ; Nadeau, 2018b ; Nadeau, 2018c). Avec l’analyse de segments répétés et de formes qui reflètent bien ce chantier, on peut y voir des effets immédiats (voir figure 7).

Il semble que le décrochage scolaire ait occupé une place importante dans la littérature en 2018, tout comme les thèmes de la persévérance et des résultats scolaires. L’engouement occasionné par le chantier est visible notamment par l’indice des fréquences absolues, plus élevées que les années précédentes. La présente courbe atteste d’une concomitance claire entre la publication entourant le chantier sur la persévérance scolaire et les formes ou segments analysés. Des répercussions potentielles du chantier peuvent aussi être déduites en mesurant la persistance de la mobilisation des thèmes phares de ce chantier en 2019, en comparaison à 2017. Les fréquences absolues et relatives observées pointent vers une augmentation appréciable de l’occurrence de ces thèmes après la tenue du chantier. Malheureusement, comme les études de l’année 2020 et 2021 n’étaient pas disponibles en entier au sein du réseau PÉRISCOPE lors de la collecte de données, il n’a pas été possible de confirmer ou d’infirmier le maintien de la hausse pour ces thèmes sur plus d’une année.

Figure 7

Comparaison de la fréquence absolue des formes « persévérance », « décrochage » et du segment répété « résultats scolaires »



Néanmoins, ce chantier semble également avoir encouragé les chercheur·euses de ce Réseau à s'intéresser davantage aux notions d'engagement, au sentiment d'appartenance et aux élèves du secondaire en tant qu'agent·es (voir figure 8). Cela dit, selon les données en notre possession, le chantier a aussi agi comme repoussoir pour certains thèmes, comme le « développement des compétences », la « réussite scolaire¹¹ » et les « programmes de formation » (voir figure 9). En effet, ces segments répétés ont des courbes de fréquences absolues attestant d'une baisse de leur mobilisation dans les recherches au cours de la même période d'observation. Cela peut indiquer que les chercheur·euses du Réseau ont délaissé ces thèmes, du moins pendant le chantier sur la persévérance scolaire. Toutefois, il reste impossible d'en établir une relation directe de causalité, puisqu'il n'est pas rare que certains sujets de recherche connaissent des baisses de popularité, en fonction notamment du contexte politique, social et économique de la recherche ou même de la présence (ou l'absence) de financement.

¹¹ En s'attardant à la fréquence relative, on peut remarquer que la baisse de référence à la notion de réussite scolaire se situe d'abord en 2017, mais demeure basse en 2018. Ce résultat peut donc être nuancé.

Figure 8

Comparaison de la fréquence absolue de la forme « engagement », et des segments répétés « sentiment d'appartenance » et « élèves du secondaire »

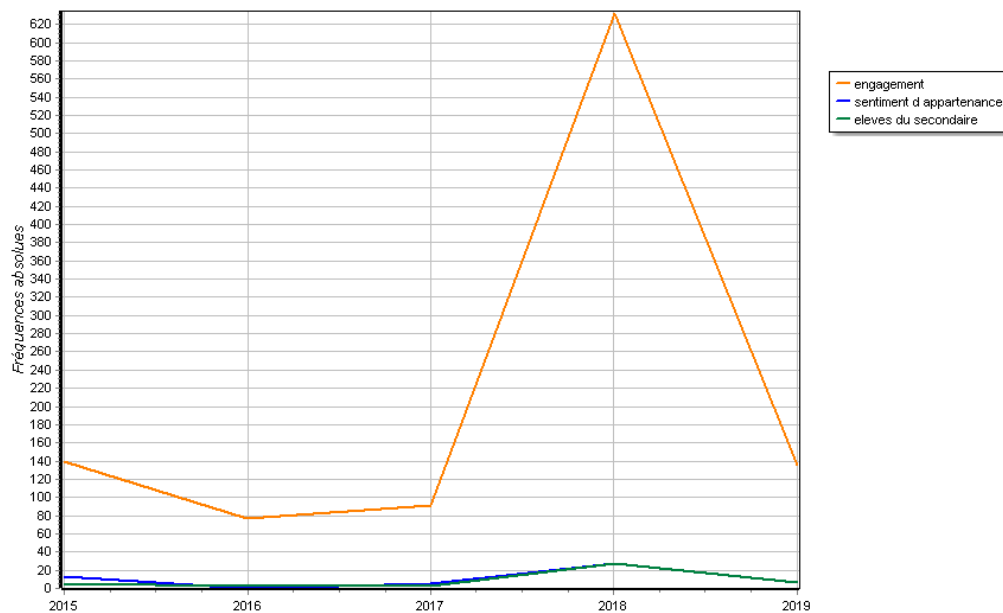
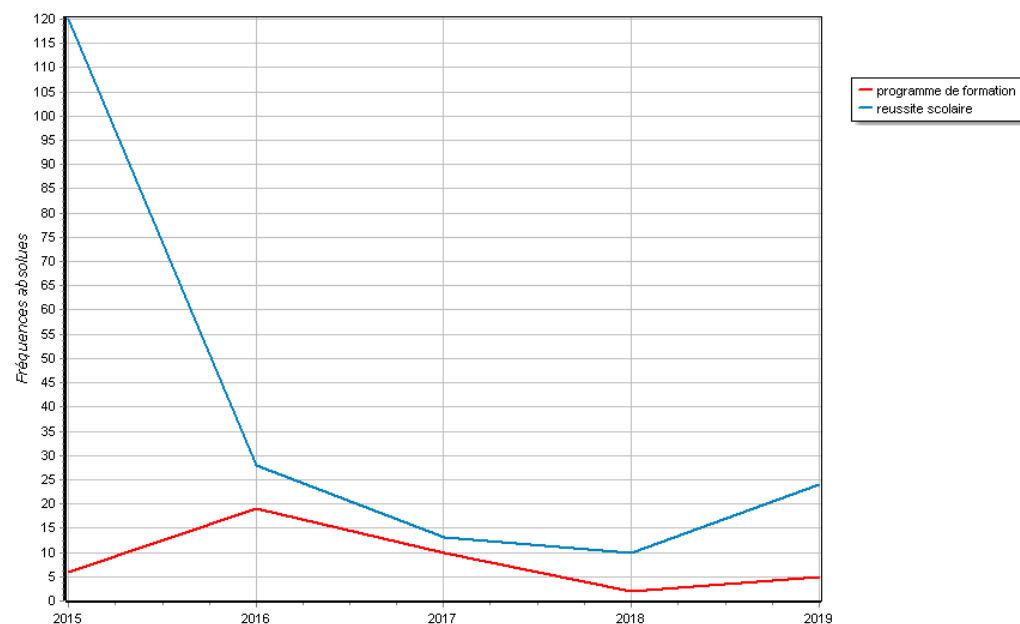


Figure 9

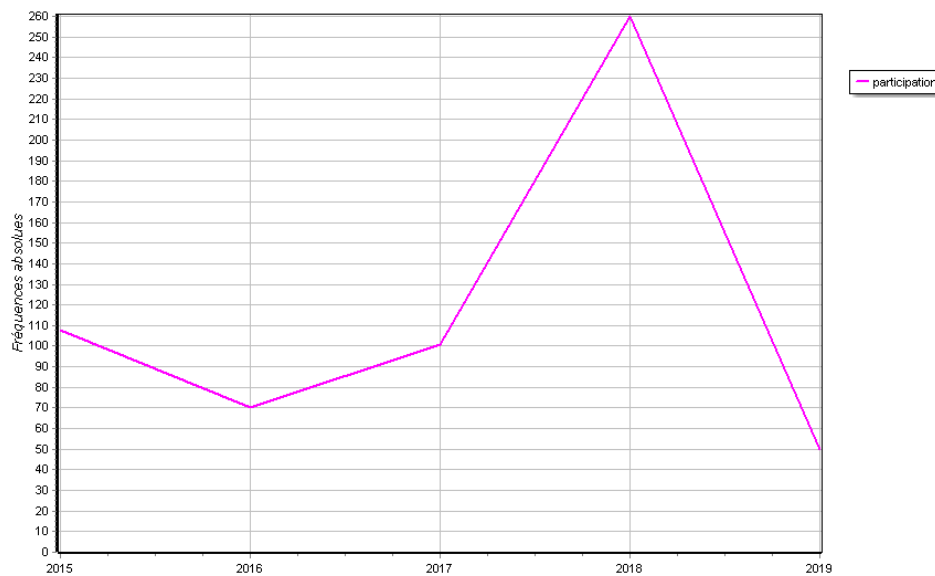
Comparaison de la fréquence absolue des segments répétés « réussite scolaire » et « programme de formation »



À la lumière de la répartition chronologique des segments répétés et de certaines formes, on remarque que les écrits des membres du réseau PÉRISCOPE, qui étaient inclus dans le corpus comme des textes faisant référence à la notion de participation, ont mis un accent particulier sur les thèmes de l'engagement, le décrochage, les résultats scolaires et la persévérance, tout en s'intéressant plus particulièrement aux élèves du secondaire. Ce résultat serait peu surprenant pris en lui-même, mais il s'accompagne d'une courbe analogue dans la distribution chronologique de la notion de participation (voir figure 10). La courbe très prononcée laisse peu de doute quant au fait que les chercheur·euses du Réseau ont associé le chantier sur la persévérance scolaire à la participation des élèves.

Figure 10

Comparaison de la fréquence absolue de la forme « participation »



En outre, le calcul des spécificités totales¹² de l'année 2018, en comparaison à 2017 et 2019, confirme cette emphase, alors que le segment « engagement scolaire » apparaît uniquement en 2018 (62 occurrences par partie sur 62 occurrences totales) et dispose de l'un des indices de spécificité positifs les plus élevés (43). Des résultats similaires sont observables également pour les segments « engagement de l'élève » (indice de spécificité : 37), « pédagogie universelle » (indice de spécificité : 32), « engagement intellectuel » (indice de spécificité : 29), « pairs » (indice de spécificité : 27), « décrochage » (indice de spécificité : 23), pour n'en nommer que quelques-uns. Il est aussi intéressant de noter que l'utilisation du segment « participation sociale » se concentre très majoritairement dans l'année 2018 (153 fois sur 158). C'est notamment en raison de cette concentration que l'analyse de la répartition du corpus avait menée à l'écartier de prime abord des segments répétés représentatifs du corpus¹³. Cette spécificité de l'année 2018 s'exprime notamment par la mobilisation spécifique de certains concepts (comme c'est le cas pour la

¹² Le calcul de spécificités repose sur des principes de calculs des probabilités au sein d'un corpus donné. Il permet de faire ressortir les formes, les segments et les lemmes qui sont sur- et sous-utilisés dans une section du corpus à partir des métadonnées inscrites lors de l'encodage du corpus. Pour plus de détails sur les calculs, consultez l'ouvrage de Lebart et Salem (1994).

¹³ Pour plus d'informations à ce sujet, consultez la section sur les limites de cette étude.

« participation sociale ») de manière disproportionnée par rapport aux années précédentes et suivantes. Ainsi, les spécificités de 2018 constituent un indice pour attester du fait que le chantier sur la persévérance a pu être un moment charnière dans la poursuite des recherches autour des concepts présentés ci-dessus.

Cooccurrences

Par ailleurs, il existe en lexicométrie des outils d'analyse afin d'observer le rapprochement conceptuel de deux notions, idées ou concepts ; c'est l'analyse des cooccurrences. A contrario des précédents tableaux, cet outil permet de faire ressortir les formes qui se trouvent à quelques mots d'écart. Il ne s'agit donc plus de segments qui se répètent tels quels, mais un calcul qui met en lumière des associations qui peuvent passer inaperçues à la lecture seule. Un second logiciel est utilisé pour effectuer ces calculs : *TXM*. En se basant sur des calculs de probabilités, ce dernier fournit l'indice de spécificité qui se trouve à être révélateur de la force de l'association linguistique, la fréquence, la cofréquence ainsi que le nombre de mots d'écart moyen entre deux formes (distance moyenne).

Au cours de nos analyses, comme l'agent·e (élève) semblait être au cœur des études recensées dans cette analyse, le calcul des cooccurrences était alors de mise (voir figure 11).

Figure 11

Cooccurrences de la forme « élèves »¹⁴

Occurrent	Fréquence	Cofréquence	Indice	Distance moyenne
engagement	1 067	287	68 471	2,77
ont	2 218	430	56,48	3,36
enseignants	1 220	271	47,08	4,05
année	376	1 325	40,67	4,67
enseignant	919	208	37,64	4,51
difficulté	195	83	36,40	1,88
scolaire	1 436	277	36,37	4,34
réussite	512	140	34,79	2,68
secondaire	665	164	34,58	3,45
primaire	372	110	30,78	3,67
besoins	281	92	29,62	3,01
favoriser	360	103	27,60	4,62
classe	1 110	211	27,09	4,52
particuliers	63	37	22,94	3,68
apprentissages	446	106	21,38	4,08

L'indice entre la forme « élèves » et « engagement » est très élevé, tout comme leur distance moyenne est très faible (moins de trois mots). Donc, non seulement mobilise-t-on une association entre cet agent·e et le concept d'engagement au sein du corpus, mais ces deux termes se retrouvent

¹⁴ Pour une meilleure lisibilité des résultats, les déterminants, les prépositions et les adverbes ont été retirés des listes de résultats. Cela s'applique à toutes les figures de cooccurrences présentes dans cet article.

très près l'un de l'autre, ce qui renseigne sur la manière dont la littérature conçoit l'activité de l'élève en contexte. Outre cette association, les résultats de ces analyses de cooccurrences confirment notamment certaines tendances qui avaient été observées plus tôt, comme les courbes représentant les fréquences absolues des TGen des agent·es « élèves » et « enseignant·es » (voir figure 6). Non seulement ces agent·es occupent une part importante dans les études avec des fréquences d'occurrence similaires, mais les calculs effectués via le logiciel *TXM* indiquent que ces deux agents seraient fortement liés entre eux. Cela indique que les études font davantage que les mobiliser avec les mêmes fréquences, mais qu'elles associent généralement les élèves et les enseignant·es.

Par ailleurs, les actions des élèves sont également visibles dans la liste complète des cooccurents les plus fréquents (verbes, qualificatifs, etc.) (voir figure 12).

Figure 12

Cooccurrences les plus fréquentes de la forme « élèves » faisant référence à l'activité

Occurrent	Fréquence	Cofréquence	Indice	Distance moyenne
engagement	1 067	287	68,471	2,77
apprentissages	446	106	21,38	4,08
idées	372	92	19,92	4,38
engagés	83	39	19,44	2,67
apprentissage	1 616	245	17,50	4,57
résultats	751	126	12,43	4,83
trajectoire	57	24	10,97	4,17
difficultés	266	59	10,97	3,81
soutenir	253	56	10,42	3,25
motiver	20	13	9,24	1,54
compétences	189	43	8,57	3,72
décrochage	128	33	8,16	3,39
engager	110	30	8,10	2,57
persévérance	194	42	7,72	4,33
répondre	153	36	7,70	4,72

Si le même exercice est fait pour la forme « engagement », qui occupe une place importante dans le corpus ciblé, certains cooccurents semblent préciser sa nature : par exemple, « intellectuel », « scolaire », « comportemental », « faible », « niveau », etc. Bien qu'une lecture attentive des études qui mobilisent ce concept pourrait mieux renseigner le contexte précis de ces cooccurrences, les présents calculs indiquent que l'engagement est un élément que les agent·es souhaitent « favoriser » (deux formes) et que les études qui s'y relatent l'évaluent potentiellement comme « faible » chez les élèves et les étudiant·es. Également, les études au sein du corpus semblent s'attarder de manière plus insistante à l'engagement des élèves du secondaire (indice de spécificité : 9,71) que ceux du primaire (indice de spécificité : 8,57) en tant qu'objet d'étude.

Figure 13

Cooccurrences de la forme « engagement » les plus fréquentes

Occurrent	Fréquence	Cofréquence	Indice	Distance moyenne
élève	1039	165	88,91	3,10
engagement	1067	146	69,91	5,77
élèves	4220	287	64,15	2,89
intellectuel	83	49	59,16	0,31
favoriser	360	79	54,12	1,47
scolaire	1436	141	49,65	2,65
trajectoire	57	37	47,15	2,43
étudiant·e·s	110	43	41,87	3,49
faible	156	43	34,40	2,49
attachement	30	21	28,14	1,29
enseignant·e	76	26	23,86	5,54
cognitif	78	26	23,53	1,42
affectif	37	18	20,11	0,67
niveau	570	55	19,61	1,95
favorise	104	25	18,76	2,48

En s'attardant aux cooccurents associés à la notion de participation, il est possible de remarquer que celle-ci serait avant tout liée aux adolescent·es dans ce corpus (voir figure 14), et plus largement aux jeunes. Toutefois, la forme « élèves » n'apparaît pas dans la liste complète des occurrents et « élève » apparaît avec un score faible (3,18); même que la forme « enfants » obtient un indice plus élevé (6,98). Un des absents de la liste est également les enseignant·es, au profit d'autres agent·es, comme les intervenant·es et parents. Cette observation est congruente avec une moins grande association avec le contexte scolaire, puisque les formes associées (« classe », « école », etc.) ont un indice de spécificité plutôt faible (respectivement : 3,10; 2,08).

Figure 14

Cooccurrences de la forme « participation » les plus fréquentes

Occurrent	Fréquence	Cofréquence	Indice	Distance moyenne
adolescents	232	45	38,66	3,6
intervenants	168	33	28,78	3,15
conception	124	28	26,34	2,57
jeunes	1 164	69	25,32	3,51
active	133	25	21,50	0,88
adultes	157	25	19,66	5,84
parentale	43	14	16,02	0,0
protection	49	13	13,62	4,69
favoriser	360	27	12,80	2,33
participation	586	34	12,66	6,71
activités	807	40	12,55	3,6

parents	741	38	12,41	2,21
social	436	29	12,37	1,66
comprend	49	12	12,16	2,42
citoyenne	51	11	10,55	1,0

Ces résultats indiquent que la participation, lorsqu'elle est nommée en tant que telle, est moins associée à ce que les élèves font dans le cadre scolaire qu'à des activités menées dans la communauté ou dans un cadre familial. D'ailleurs, des formes associées aux activités parascolaires ont des scores élevés : « sports » (indice de spécificité : 10,30), « loisirs » (indice de spécificité : 6,87), « clubs » (indice de spécificité : 8,03). Également, ces résultats pointent vers une utilisation peu nuancée du concept de la participation, qui met de l'avant un certain type d'activités (externalisées), alors que la participation de l'élève, selon la définition retenue ici, peut être plus passive (ex. : écoute), voire interne (ex. : penser, réfléchir, etc.). Donc, peu de distinctions entre les différentes échelles de participation sont visibles et le contexte de la participation semble parascolaire ou extrascolaire.

L'hypothèse pour expliquer ce résultat veut que la compréhension de la notion de la participation se manifeste également en dehors de l'usage du terme en lui-même. Ainsi, l'usage de formes référant à des composantes de la participation des élèves peut être à ce titre plus évocateur de la compréhension et de la mobilisation du concept dans les études. Les chercheur·euses du Réseau utilisent potentiellement d'autres termes pour traiter de la participation au sens où l'entend la théorie de l'activité. La participation, comprise comme les actions d'acteurs menées en fonction des buts qu'ils se sont fixés et du sens qu'ils leur accordent, peut alors se traduire concrètement davantage par une référence aux actions mêmes et moins à la forme « participation » en tant que manifestations de l'activité collectivement partagée. Par conséquent, les cooccurrences des agent·es les plus fortement mobilisées peuvent témoigner de la participation observée, rapportée ou désirée dans le cadre des études composant le corpus de texte.

En effet, en s'attardant aux occurrents qui possèdent une distance moyenne entre 0 et 3, une participation active des élèves ressort. Peu d'occurrents témoignent d'une participation plus passive ou à une activité interne, comme « écouter » ou « penser »; au contraire, plusieurs des cooccurrents les plus significatifs renvoient à des actions entreprises par les élèves dans le cadre d'apprentissages, comme « utilisent », « composent », « réaliser », etc. Aussi, les rapports et les dynamiques entre les élèves et les enseignant·es, voire un certain effet d'entraînement créé par l'élève ou les élèves entre pairs, sont illustrés par l'utilisation des verbes comme « amener », « motiver » « engager » ou « aider ».

Figure 15

Liste sélectionnée de cooccurrents (verbes) se trouvant après la forme « élève » ou « élèves », avec une distance moyenne de moins de 3

Occurrent	Fréquence	Cofréquence	Indice	Distance moyenne
amener	62	29	14,49	1,83
motiver	21	13	9,19	1,54
engager	110	30	8,01	2,57
expriment	36	15	6,98	2,73
obtiennent	21	11	6,52	3,0

permettre	188	38	6,16	2,97
interagir	38	14	5,77	2,43
demander	55	17	5,65	1,76
utilisent	78	20	5,13	1,75
apprennent	33	12	4,97	0,67
aider	155	30	4,63	2,53
composent	17	8	4,44	0,875
doivent	224	38	4,32	2,13
préparer	56	15	4,24	2,13
réaliser	141	27	4,15	2,41

Limites

Cette analyse possède des limites qu'il importe de prendre en considération dans l'interprétation des résultats présentés. En effet, l'ensemble des tableaux présentés ont été nettoyés du « bruit » qui pouvait survenir lors des calculs de fréquence des formes, des segments répétés et des cooccurrences. Afin de se concentrer sur les agent·es, le contexte, les actions, les artefacts et les outils/instruments, toutes les formes moins significatives ont été retirées des tableaux d'analyse (déterminants, adverbes et prépositions). D'autres analyses pourraient être conduites sur ces formes et la manière dont elles servent à représenter le lien entre les autres mots, mais cela n'était pas l'objet du présent article. Par exemple, la forme la plus fréquente du corpus est « de » (fréquence = 32 493) suivi de « et » (fréquence = 19 532), mais, dans un souci de faire ressortir les concepts dominants, ce type de formes a été écarté des analyses.

Aussi, certaines formes et certains segments répétés, tels qu'ils apparaissent dans le lexique des logiciels utilisés (ou « dictionnaire » dans *Lexico 5*), ont aussi dû être écartés des analyses, mais pour des raisons de représentativité du corpus. Plus précisément, le corpus rassemble différents types d'écrits (articles scientifiques, livres, collectifs, actes de colloques, etc.). En raison de cette composition, il est arrivé qu'un faible nombre d'ouvrages proportionnellement plus volumineux que les autres aient généré des taux d'occurrences très élevés d'une forme par rapport à la moyenne du reste du corpus. Comme ces ouvrages (livres ou collectifs) portaient sur un thème précis (ex. : réussite des élèves autochtones), alors celui-ci s'est vu attribuer une importance démesurée dans certains calculs des logiciels lexicométriques qui ne font pas de mesure automatique de la répartition dans le corpus des formes du dictionnaire. Cela signifie que les logiciels ne procèdent qu'au décompte total des occurrences, sans ajouter d'emblée un indice sur la concentration des occurrences dans certains ouvrages (ou « sections »). Par conséquent, afin de vérifier que les listes des tableaux présentés soient représentatives des tendances lourdes de ce corpus, une analyse de distribution a été faite en plus des calculs lexicométriques cités (fréquences, spécificités, etc.). Une fois le corpus scindé en sections, les cartes de distribution des formes et des segments répétés du logiciel *Lexico 5* ont été systématiquement produites. Elles fournissaient ainsi un aperçu de la distribution des occurrences dans le corpus ainsi qu'un indice de concentration des occurrences dans les textes. En retenant uniquement les termes qui possédaient une prévalence importante dans le corpus, il était possible de garantir la représentativité des résultats dans le corpus. À titre d'exemple, les segments répétés « participation sociale » et « premières nations » apparaissent comme très fréquents au vu des calculs lexicométriques (respectivement 158 et 319). Toutefois, le premier est présent uniquement dans six textes, tous publiés en 2018 (avec une forte concentration

seulement dans deux des textes), et le second apparaît dans une seule section sur les 91 qui composent le corpus. La fréquence ne reflète donc pas à elle seule la représentativité du segment répété. L'analyse de la répartition des formes et des segments a aussi été requise pour retirer des analyses ces « faux positifs ». Malgré ces limites, les différentes fonctions complémentaires des logiciels utilisés ont permis de donner une garantie quant à la qualité des données recueillies.

Discussion

Une fois l'ensemble des tableaux analytiques en main, les données ont pu être analysées comme représentatives de tendances présentes dans ce corpus et plusieurs constats ont pu être dégagés. Dans l'ensemble, les différents calculs lexicométriques ont révélé la prévalence de la notion d'engagement chez les élèves. En effet, l'élève et l'engagement sont des notions qui ont été liées entre elles par leurs cooccurrences, leur indice de cofréquence et par les segments répétés. Considérant que les textes du corpus ont été retenus en raison du fait qu'ils traitaient de la mise en action des agent·es, ce constat tend à renforcer l'interprétation selon laquelle l'engagement occupe une très grande place dans la notion de la participation prise au sens large. De plus, la distribution chronologique indique en 2018 une incidence entre la tenue d'un chantier sur la persévérance scolaire et l'augmentation des occurrences des notions d'engagement et de participation, en plus de celles liées au décrochage, à la persévérance et aux résultats scolaires qui seraient plus représentatives des orientations du Réseau, lui-même axé sur la persévérance scolaire. En 2018, un plus grand nombre de publications spécifiques aux axes de recherche du Réseau ont été déployées, ce qui a aussi favorisé le traitement de certains thèmes émergents comme celui de la participation. Pour déterminer l'influence globale du réseau PÉRISCOPE sur les thèmes de prédilection des chercheur·euses qui y sont associés, l'analyse des années subséquentes a été effectuée. Comme les données pour l'année 2019 l'ont montré, les activités du Réseau auraient potentiellement contribué à influencer durablement le traitement de certains thèmes, car leur niveau est demeuré plus élevé au cours des années subséquentes. Il est encore trop tôt pour déterminer l'influence durable du Réseau sur les objets de recherche de ses membres puisque les données pour les années 2020 et 2021 ne sont pas encore disponibles. Seule la forme « participation » (donc une itération de la notion-concept en elle-même) parmi celles citées précédemment a rapporté des niveaux plus faibles en 2019 qu'en 2017.

Il n'en demeure pas moins qu'une analyse plus poussée a été nécessaire en ce qui concerne la participation. En effet, la forme « participation » est utilisée dans ce corpus avant tout pour désigner des agent·es qui sont adolescent·es ou qui sont référés·es comme des jeunes. Il ressort donc que, contrairement à ce qui se passe au primaire, la participation de l'élève du secondaire en classe ou à l'école soit une piste de recherche-intervention intéressante. De plus, les textes issus du corpus associent fortement la notion de participation à des activités en dehors du cadre scolaire, selon les cooccurrences répertoriées associées à la forme « participation ». Ce résultat peut cependant être nuancé dans la mesure où les verbes cooccurents se situant après la forme « élèves » témoignent d'une mobilisation tangible du concept de la participation dans la littérature à l'étude (sans distinction de l'ordre d'enseignement). Concrètement, les chercheur·euses associent la notion globale de la participation à l'extrascolaire, alors que les actions associées aux élèves (tel que les recherches les décrivent) font référence potentiellement à un cadre scolaire, sans que cela puisse être confirmé hors de tout doute par les présentes analyses. Les élèves en tant qu'agent·es sont associés à des verbes comme « motiver », « engager », « exprimer », « interagir », « utiliser », « aider », « réaliser » et « apprendre ». Tout porte à croire que la participation ne se résume pas uniquement aux activités parascolaires dans les recherches comprises dans le corpus. Une

hypothèse qui explique ces résultats en apparence contradictoires peut se résumer à une mobilisation implicite de la notion de la participation, c'est-à-dire de traiter de la participation, sans la nommer. Les chercheur·euses analysent donc bel et bien la participation dans différents contextes, mais cette notion demeure implicite à l'activité des agent·es. Cela rend moins visible l'utilisation du concept de participation par les chercheur·euses du Réseau, bien qu'elle soit présente comme l'a montré la figure 15 dans laquelle les verbes cités pourraient très aisément être liés à la participation dans la classe ou dans l'école, tout comme ils semblent impliquer des élèves de plusieurs ordres d'enseignement.

L'ensemble de ces résultats conduit à nourrir la compréhension actuelle de la participation dans le réseau PÉRISCOPE et de son usage dans les écrits scientifiques. En fait, selon ce que la lexicométrie fournit comme renseignements, il y aurait intérêt à s'interroger sur les dimensions de l'apprentissage et de la transformation (émotionnelle/affective, intellectuelle, cognitive) des agent·es (ou la volonté de la susciter) comme corollaire ou comme finalité de la participation. Les associations conceptuelles présentées semblent du moins indiquer qu'il s'agit d'une piste à creuser pour les recherches traitant de la participation. Également, la participation en tant que notion-concept est associée généralement à une activité externalisée, ce qui laisse peu de place dans la littérature pour représenter une participation plus passive ou qui requiert moins d'engagement, comme l'écoute ou le fait d'être attentif. Cela laisse à penser que des études plus poussées sur les formes de participation seraient pertinentes afin de mieux faire connaître l'ensemble des manières dont la participation se concrétise. Ainsi, un modèle théorique impliquant une échelle de la participation pourrait nourrir ces réflexions de manière à mieux caractériser l'ensemble des formes que peut prendre la participation.

Conclusion

L'approche de l'histoire des concepts jumelée à la lexicométrie semblent avoir montré leur pertinence en vue de l'analyse des contributions scientifiques d'un réseau de recherche. Ont émergé des analyses des associations de concepts et d'idées peu soupçonnées et les expressions usuelles ont pu être analysées en fonction de leur fréquence d'utilisation ainsi que l'ampleur de leur mobilisation à travers l'ensemble du corpus. Cette démarche a permis de cartographier les concepts phares au cœur des travaux qui s'inscrivent dans la théorie historico-culturelle de l'activité.

Références

- Arievitch, I. M. (2008). Exploring the Links between External and Internal Activity from a Cultural-Historical Perspective. Dans Van Oers, B. et al. (Eds), *The Transformation of Learning : Advances in Cultural-Historical Activity Theory*. Cambridge University Press.
- Bévir, M. (1999). *The Logic of the History of Ideas*. Cambridge University Press.
- Bonin, E. et Dallo, A. (2003). Hyperbase et Lexico 3, outils lexicométriques pour l'historien. *Histoire & Mesure*, XVIII (3-4). <https://doi.org/10.4000/histoiremesure.840>
- Engeström, Y. (1987-2015). *Learning by Expanding: An Activity Theoretical Approach to Developmental Research*. Orienta-Konsultit.
- Guilhaumou, J. (2000). De l'histoire des concepts à l'histoire linguistique des usages conceptuels. *Genève. Sciences sociales et histoire*, 38, 105-118.

- Guilhaumou, J. (1986). L'historien du discours et la lexicométrie : Étude d'une série chronologique : le « Père Duchesne » d'Hébert (Juillet 1793 – mars 1794). *Histoire et Mesure*, 1-3-4, 27-46.
- Heiden, S., Magué, J-P., Pincemin, B. (2010). TXM : Une plateforme logicielle open-source pour la textométrie – conception et développement. Dans Bolasco, S., Chiari, I., et Giuliano, L. (Dir.), *Proc. Of 10th International Conference on the Statistical Analysis of Textual Data – JADT 2010* (Volume 2, p. 1021-1032). Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto.
- Koselleck, R. (1990). *Le futur passé : contribution à la sémantique des temps historiques*. Éditions de l'École des Hautes études en sciences sociales.
- Lafon, P. (1980). Sur la variabilité de la fréquence des formes dans un corpus. *Mots*, 1, 127-165. <https://doi.org/10.3406/mots.1980.1008>
- Lafon, P. (1983). L'inventaire des segments répétés d'un texte. *Mots*, 6, 161-177. <https://doi.org/10.3406/mots.1983.1101>
- Lamalle, C., Martinez, W., Fleury, S., Salem, A., Fracchiolla, B., Kuncova, A. et Maisondieu, A. (2003). *Lexico 3, outil de statistique textuelle : Manuel d'utilisation*. Version 3.41. Laboratoire SYLED - CLA2T, Université de la Sorbonne nouvelle (Paris 3). <https://lexico.com/ressources/manuel-3.41.pdf>
- Lave, J. (1997). The culture of acquisition and the practice of learning. Dans D. Kirshner et J. A. Whitson (Eds.), *Situated cognition. Social, semiotic, and psychological perspectives* (p. 17–35). Lawrence Erlbaum.
- Lebart, L. et Salem, A. (1994). *Statistique Textuelle*. Université de la Sorbonne nouvelle. <http://lexicometrica.univ-paris3.fr/livre/st94/st94-tdm.html>
- Lemercier, C. et Zalc, C. (2008). *Méthodes quantitatives pour l'historien*. La Découverte, coll. Repères – Histoire.
- Louviot, M. (2019). La participation des enfants à l'école sous le prisme des droits de l'enfant. *Éducation et socialisation : les cahiers du CERFEE*, 53. <https://doi.org/10.4000/edso.7297>
- Nadeau, S. (2018a). Dossier sur l'engagement des élèves/étudiant·es dans la classe ou l'école : recherches québécoises. *Série Leviers PRS*, (2-1), 1-22.
- Nadeau, S. (2018b). Études réalisées ailleurs au Canada sur l'engagement des jeunes dans la classe ou l'école. *Série Leviers PRS*, (2-2), 1-15.
- Nadeau, S. (2018c). Contrer le décrochage scolaire : quatre pistes d'action. *Série Leviers PRS*.
- Pincemin, B. (2018). Sept logiciels de textométrie, *HAL*.
- Sfard, A. (2003). Balancing the unbalanceable: The NCTM standards in the light of theories of learning. Dans J. Kilpatrick, W. G. Martin, et D. Schifter (Eds.), *A research companion to the principles and standards for school mathematics*. NCTM.
- Sfard, A. (2008). *Thinking as communicating. Human development, the growth of discourses, and mathematizing*. Cambridge University Press.
- Skinner, Q. (1978). *The Foundations of Modern Political Thought*. 2 volumes. Cambridge University Press.
- Tisdall, E.K.M. (2015). Children and young people's participation: a critical consideration of Article 12. Dans Wandenhole, W., Desmet, E., Reynaert D. et Lembrechts, S. (Eds.), *Routledge international handbook of children's rights studies* (p. 185-200). Routledge.

- Van Oers, B. (2008). Learning and Learning Theory from a Cultural-Historical Point of View. Dans Van Oers, B. *et al.* (Eds). *The Transformation of Learning: Advances in Cultural-Historical Activity Theory*. Cambridge University Press.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Logiciels utilisés

Lexico 5, version 5.13 (beta), Laboratoire SYLED – CLA2T, Université de la Sorbonne nouvelle – Paris 3. <https://lexi-co.com/>

TXM, version 0.8.1, Textométrie : Fédération des recherches et développements en textométrie autour de la création d'une plateforme logicielle ouverte, ENS de Lyon. <https://txm.gitpages.huma-num.fr/textometrie/>

Annexe : Liste des publications constituant le corpus analysé

1. Allaire, S. et Reffay, C. (2016). Dynamique interactionnelle au sein d'une formation privilégiant la participation et la création. *Revue internationale du CRIRES : innover dans la tradition de Vygotsky*, 3(1), 35-53.
2. Barma, S. et Daniel, S. (2017). Designing enhanced learning environments in physics: an interdisciplinary collaborative approach producing an instrument for school success. Dans M. Romero, K. Sawchuk, J. Blat, S. Sayago et H. Ouellet (Eds), *Game-based learning across the lifespan* (p.91-113). Springer International Publishing.
<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-319-41797-4.pdf>
3. Barma, S., Laferrière, T., Lemieux, B., Morneau-Massé, J. et Vincent, M. (2017). Early stages in building hybrid activity between school and work: The case of PénArt. *Journal of education and work*, 30(6), 669-687.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13639080.2017.1294247?journalCode=cjew20>
4. Baron, M. (2016). *Le développement du rappel de récit chez l'enfant sourd : comment l'intervention en lecture interactive permet le développement structural et morphosyntaxique du récit*. Éditions universitaires Européennes.
5. Beaudoin, J., Gaudreault-Perron, J., Laferrière, T., Bourget, C. et Mallette-Vanier, G. (2015). *Usages du numérique dans les écoles québécoises*. CEFRIO.
<https://eer.qc.ca/publication/1599172603110/usages-numerique-ecoles-quebecoises-recension-ecrits.pdf>
6. Bélanger-Poulin, M. et Pouliot, C. (2019). Enseigner la consommation responsable en milieu scolaire... et pourquoi pas ? L'activité agir en connaissance de cause et de conséquences. Dans S. Hirsch et A. Groleau (Dir.), *Enseigner des objets complexes en interdisciplinarité: approches novatrices*. Éditions science et bien commun (ÉSBC).
7. Bencze, L., Carter, L., Groleau, A., Krstovic, M., Levinson, R., Martin, J. et al. (2019). Promoting students' critical and active engagement in socio-scientific problems: Inter/Transnational perspectives. Dans E. McLoughlin, O. Finlayson, S. Erduran et P. Childs (Eds), *Bridging research and practice in science education: Selected papers from the ESERA 2017 conference* (p.171-188): Springer.
8. Boulanger, M., Rivard, M. et Deslandes, R. (2018). School entrepreneurship: A favorable context for the interdisciplinary projects. *Journal of Studies in Education*, 8(1), 17-34.
<https://doi.org/10.5296/jse.v8i1.12325>
9. Boulanger, M., Rivard, M. et Deslandes, R. (2019). Interdisciplinary projects implemented in the entrepreneurial school : Four crucial steps. Dans M. Carmo (Ed.), *Education Applications et Developments* (p.226-235). Science Press.
10. Boulay, M., Nadeau, S. et Lafond, B. (2018). L'engagement des élèves/étudiant·es dans la classe ou l'école : les résultats en bref. *Série Leviers PRS*, (2-5), 1-6.
11. Boutin, P., Hamel, C. et Laferrière, T. (2015). La sélection des idées prometteuses dans le discours collectif d'élèves du primaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 18(2), 90-114. <https://doi.org/10.7202/1036034ar>
12. Boutin, P., Hamel, C. et Laferrière, T. (2016). La sélection d'idées prometteuses et l'émergence d'un questionnement authentique dans l'élaboration du discours collectif d'élèves du primaire. *La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie / Canadian Journal of Learning and Technology*, 42(1), 1-23. <https://doi.org/10.21432/T2889N>

13. Buysse, A., Martineau, S. et Legendre, M. (2016). *Interventions sur les préférences d'apprentissage pour favoriser la persévérance et la réussite scolaire lors du passage de cycles ou de secteurs de formation du secondaire*. Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC).
14. Charland, P., Léger, P., Sénécal, S., Courtemanche, F., Mercier, J., Skelling, Y. et Labonté-Lemoyne, É. (2015). Assessing the Multiple Dimensions of Engagement to Characterize Learning: A Neurophysiological Perspective. *J. of Visualized Experiments*, (101). <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26167712/>
15. Collin, S., Guichon, N. et Ntebutse, J. (2015). Une approche sociocritique des usages numériques en éducation. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation (STICEF)*, 22, 1-30.
16. Corriveau, C., Dufour, S. et Kouloumentas, A. (2019). Une activité entourant la notion de fonction pour favoriser le passage du secondaire au collégial. *Bulletin AMQ*, 59(4), 26-41.
17. Coulombe, S., Giroux, P., Cody, N., Gauthier, D. et Gaudreault, S. (2018). Émergence et mobilisation de la compétence à collaborer chez les élèves d'une école secondaire intégrant les tablettes numériques. *Formation et Profession*, 26(1), 74-88. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.371>
18. Deslandes, R. (2019). *Collaborations école-famille-communauté : Recension des écrits* (Tome 2): réseau PÉRISCOPE.
19. Desmarais, M., Rousseau, N. et Stanké, B. (2018). *La pédagogie universelle : soutien à l'engagement d'une diversité d'élèves. Soutenir le goût de l'école* (2e ed.): Presses de l'Université du Québec.
20. Desrosiers, P. et Rahm, J. (2016). Sivunitsatinnut ilinniapunga: l'archéologie inuit et l'apprentissage. *Études/Inuit/Studies*, 39(2), 259–283. <https://doi.org/10.7202/1038150ar>
21. Dubé, F. et Lévesque, M. (2015). Une communauté éducative pour favoriser la persévérance et la réussite scolaire des élèves du secondaire. Développer le leadership des jeunes de l'école secondaire. *Les Cahiers du CRISES*, 1-61.
22. Dubé, F., Plante, I., Gagnon, B. et Brochu, D. (2017). Expérimenter la pédagogie à valeur entrepreneuriale pour favoriser la motivation et la réussite des élèves en difficulté d'apprentissage au primaire : résultats d'une recherche-action. *Vivre le primaire*, 30(3), 70-72.
23. Dumoulin, C., Tardif, S., Bergeron, G. et Bergeron, L. (2017). Les retombées du projet "Au-delà du sommet" sur le développement de l'autodétermination de jeunes dyspepsiés et leurs parents. Dans S. Rojo et G. Bergeron (Dir.), *L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure : fondements, exemples et pistes d'action* (p.179-197): Presse de l'Université du Québec.
24. Duval, S., Bouchard, C. et Pagé, P. (2017). Le développement des fonctions exécutives chez l'enfant. *Dossiers des sciences de l'éducation*, (37), 121-137.
25. Duval, J., Larivée, S. et Dumoulin, C. (2019). L'influence du soutien scolaire sur l'engagement d'adolescents à risque de décrochage scolaire. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 1, 147-167.
26. Freiman, V., Richard, V., Kamba, J., Djambong, T. et Furlong, C. (2019). Affordances et appropriation d'outils numériques collaboratifs (TIC) durant la pensée design. Dans D. Pruneau (Dir.), *La pensée design pour le développement durable : Applications de la démarche en milieux scolaire, académique et communautaire* (p.64-76): Groupe de recherche Littoral et vie.

27. Gadbois, M. et Dubé, F. (2017). Collaborer dans un contexte d'intégration vers la classe ordinaire : scolarisation d'un élève dans deux classes distinctes. *Vivre le primaire*, 30(3), 37-38.
28. Garakani, T. (2015). *Persévérance scolaire des élèves inuit : Influence de la perception, de l'attitude et de l'approche pédagogique des enseignants inuit et qallunaat (non inuit)*. Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC) et du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/fr/la-recherche/la-recherche-en-vedette/histoire/perseverance-scolaire-des-eleves-inuit-influence-de-la-perception-de-l-attitude-et-de-l-approche-pedagogique-des-enseignants-inuit-et-qallunaat-non-inuit--gcs0z7f41429644172327>
29. Garakani, T. (2017). Education Experience of the Inuit in Nunavik, Canada. *The Right to Education Movements and Policies: Promises and Realities*, (1), 138-140.
30. Giannetti, J. et Lord, M. (2015). Une plateforme Web pour soutenir la réécriture collaborative : EtherPad (première partie). *Formation et profession*, 23(1), 71-73.
31. Giroux, P., Boivin, M. et Porta Scarta, V. (2017). L'apprentissage de la programmation : Par quoi commencer et dans quel ordre? *Revue Hybride de l'éducation*, 1(1), 198-213.
32. Giroux, P., Gauthier, D., Cody, N., Coulombe, S., Gagné, A. et Gaudreault, S. (2017). Stratégies de prise de notes à l'aide d'une tablette électronique chez des élèves du secondaire. *La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie / Canadian Journal of Learning and Technology*, 42(5), 1-18. <https://doi.org/10.21432/T29316>
33. Giroux, P., Girard, J. et Gagnon, M. (2018). La robotique pour motiver ses élèves. *Revue hybride de l'Éducation*, 2(2).
34. Granger, N. et Dumais, C. (2019). Rôles des pratiques de reformulation et de justification à l'oral pour l'appropriation des contenus en classe de science et technologie au secondaire. Dans G. Messier et L. Lafontaine (Dir.), *Littératie : entre pratiques scolaires et extrascolaires* (p.87-110): Éditions PEISAJ.
35. Hamel, C. et Dion-Routhier, J. (2016). La controverse des eaux à Montréal vue par les élèves du primaire. *Vivre le primaire*, 29(4), 77-79.
36. Hamel, C., Turcotte, S., Laferrière, T. et Brisson, N. (2015). Improving Students' Understanding and Explanation Skills Through the Use of a Knowledge Building Forum. *Revue des sciences de l'éducation de McGill / McGill Journal of Education*, 50(1), 181-199. <https://doi.org/10.7202/1036112ar>
37. Hitt, F., Saboya, M. et Cortes, C. (2017). Task Design in a Paper and Technological Environment to Promote Inclusive Learning : An Example with Polygonal Numbers. Dans G. Aldon, F. Hitt, L. Bazzini et U. Gellert (Eds), *Mathematics and Technology, Advances in Mathematics Education* (p.52-72). Springer.
38. Hitt, F., Cortes, C. et Saboya, M. (2017). Integrating arithmetic and algebra in a collaborative learning and computational environment using ACODESA. Dans G. Aldon, F. Hitt, L. Bazzini et U. Gellert (Eds), *Mathematics and Technology* (p.285-311). Springer.
39. Jeziorski, A., Therriault, G. et Bader, B. (2019). *Pouvoir d'agir, engagement et rapport aux savoirs de jeunes face à l'enjeu du développement durable du Saint-Laurent : Le cas d'élèves de la fin du secondaire du Bas-Saint-Laurent au Québec* [Communication orale]. Changements et transitions : enjeux pour les éducations à l'environnement et au développement durable (p.99-112). HAL Archives ouvertes. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02304364/document>
40. Julien-Gauthier, F., Desmarais, C., Falardeau, S. et Maltais, D. (2018). La participation sociale des enfants et des adolescents ayant des incapacités : point de vue d'intervenants en

- réadaptation. Dans F. Julien-Gauthier, C. Desmarais et S. Tétreault (Dir.), *Transition de l'école à la vie active pour les jeunes ayant des incapacités* (p.5-23). Livres en ligne du CRIRES.
41. Kalali, F., Therriault, G. et Bader, B. (2019). Rapport aux savoirs d'élèves du secondaire en lien avec l'environnement et le développement durable en France et au Québec : rapports épistémique et contextualisé au monde. *Éducation et socialisation*, (51), 1-21. <https://doi.org/10.4000/edso.5693>
 42. Kanga Kouamkam, R., Romero, M., Komis, V. et Mirsili, A. (2017). Design requirements for educational robotics activities for sustaining collaborative problem solving. Dans D. Alimisis, M. Moro et E. Menegatti (Eds), *Educational robotics in the makers era* (vol.560, p.225-228). Springer International Publishing.
 43. Laferrière, T. (2019a). Les effets de l'apprentissage collaboratif avec des technologies et des ressources numériques en milieu scolaire. Dans C. Depover et G. Baron (Dir.), *Le numérique à l'école*. Presses universitaires du Septentrion.
 44. Laferrière, T. (2019b). L'école en réseau pour tous ? *Vivre le primaire*, 32(1), 76-78.
 45. Laferrière, T. et Breuleux, A. (2017). *The digital use divide and knowledge building* [Communication orale]. Proceedings of the CSCL 2017: Computer-supported collaborative learning. Making a difference: Prioritizing equity and access in CSCL (vol.2, p.613-616). International Society of the Learning Sciences. . <https://repository.isls.org/handle/1/298>
 46. Laferrière, T., Breuleux, A. et Gérardin, P. (2018). L'école numérique, l'école 2.0 ou l'école en réseau ? *Vivre le primaire*, 31(2), 68-70.
 47. Laferrière, T., Métivier, J., Boutin, P., Perreault, C., Hamel, C., Allaire, S. et al. (2016). L'École en réseau : une vision de l'apport du numérique au monde scolaire québécois, une mise en œuvre en œuvre audacieuse. CEFRIO. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2750004>
 48. Lamontagne, R., Lemay, I. et Turcotte, S. (2017). Les robots reboiseurs : la robotique pédagogique pour découvrir la déforestation et le reboisement au Québec. *Spectre*, 46(3), 21-24. <https://fr.calameo.com/read/005181483e465f77af9b5>
 49. Lasry, N., Charles, E. et Whittaker, C. (2016). Effective variations of peer instruction: The effects of peer discussions, committing to an answer, and reaching a consensus. *American Journal of Physics*, 84(8), 639-645. <https://aapt.scitation.org/doi/10.1119/1.4955150>
 50. Lasry, N., Dugdale, M., Charles, E., Whittaker, C. et Lenton, K. (2017). *Go GRASP: A Mobile Application to Facilitate Orchestration in Active Learning Classrooms*. [Communication orale] Making a Difference: Prioritizing Equity and Access in CSCL, 12th International Conference on Computer Supported Collaborative Learning (CSCL) 2017 (vol.2, p.811-812). International Society of the Learning Sciences.
 51. Lehrer, J. et Bastien, R. (2015). Ready for school? Lessons from a socio-historical investigation into mechanisms of preparation and classification of children for primary school from 1911 to 1979. Dans J. Iorio et W. Parnell (Eds), *Rethinking readiness in early childhood education: implications for policy and practice* (p.19-31). Palmgrave Macmillan.
 52. Lemay, L., Lehrer, J. et Naud, M. (2017). Le CLASS pour mesurer la qualité des interactions en contextes culturels variés. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 37, 15-34.
 53. Lemieux, O. (2019). Plaidoyer pour le développement de la pensée politique à l'école. Dans Institut du Nouveau Monde (Dir.), *L'État du Québec : 20 clés pour comprendre les enjeux actuels* (p.61-67). Del Busso.
 54. Lemieux, O. et Simard, D. (2019). Pour une pensée politique à l'école : problématique et fondements théoriques. *Éducation et francophonie*, 47(2), 45-65.

55. Lévesque, C., Polèse, G., de Juriew, D., Labrana, R., Turcotte, A. et Chiasson, S. (2015). *Une synthèse des connaissances sur la persévérance et la réussite scolaires des élèves autochtones au Québec et dans les autres provinces canadiennes*. (Rapport n° 2015-01). Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones (DIALOG) et INRS.
56. Marin, J., Lavoie, N. et Sirois, P. (2015). Enseigner l'orthographe à partir d'écrits produits par les élèves : influence d'une approche pédagogique sur les compétences orthographique et métagraphique. *Lettrure*, 3, 78-97.
57. Morin, É., Therriault, G. et Bader, B. (2019). Le développement du pouvoir agir, l'agentivité et le sentiment d'efficacité personnelle des jeunes face aux problématiques sociales et environnementales : apports conceptuels pour un agir ensemble. *Éducation et socialisation*, (51), 1-17. <https://doi.org/10.4000/edso.5821>
58. Nadeau, S. (2018a). Dossier sur l'engagement des élèves/étudiant·es dans la classe ou l'école : recherches québécoises. *Série Leviers PRS*, (2-1), 1-22.
59. Nadeau, S. (2018b). Études réalisées ailleurs au Canada sur l'engagement des jeunes dans la classe ou l'école. *Série Leviers PRS*, (2-2), 1-15.
60. Nadeau, S. (2018c). Études réalisées hors du Canada sur l'engagement de l'élève/étudiant·e en classe ou à l'école. *Série Leviers PRS*, (2-3), 1-17.
61. Nadeau, S. (2018d). Contrer le décrochage scolaire : quatre pistes d'action. *Série Leviers PRS*.
62. Nadeau, S., Boulay, M. et Lafond, B. (2018). Synthèse de connaissances issues de la recherche sur l'engagement des élèves/étudiant·es dans la classe ou l'école. *Série Leviers PRS*, (2-4), 1-36.
63. Nadeau, S. et Lessard, A. (2019). Récits d'élèves du secondaire s'inscrivant dans un processus de résilience scolaire. *Éducation et Francophonie*, 74(1), 165-182.
64. Pépin, A., Gagnon, O., Giroux, P., Gauthier, D., Cody, N. et Coulombe, S. (2017). *Prise de notes numériques au secondaire : comparaison de la qualité des notes numériques avec celle des notes manuscrites*. Université du Québec à Chicoutimi, Laboratoire de formation et de recherche sur la littératie numérique de l'UQAC. https://constellation.uqac.ca/4343/1/Rapport%20de%20recherche_prise%20de%20notes.pdf
65. Poulin, R. et Beaumont, C. (2016). L'influence du climat d'attachement et d'engagement sur la victimisation des élèves du primaire et du secondaire. *Les Carnets de la Chaire*, 1(2), 1-7.
66. Proulx, J., Romero, M. et Arnab, S. (2016). Learning Mechanics and Game Mechanics Under the Perspective of Self-Determination Theory to Foster Motivation in Digital Game Based Learning. *Simulation and Gaming*, 48(1), 81-97. <https://doi.org/10.1177%2F1046878116674399>
67. Pulido, L. (2015). Noter pour retenir, à la demande ou spontanément : décalage développemental ou conséquence de la manière d'apprendre ? *Bulletin de psychologie*, 6(540), 495-502. <https://www.cairn.info/revue-bulletin-de-psychologie-2015-6-page-495.htm>
68. Rahm, J. (2019). La contribution des jeunes inuits et des programmes communautaires à l'apprentissage et à la persévérance tout au long de la vie. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les premiers peuples*, 3, 102-105.
69. Rahm, J. et Lachaine, A. (2018). La cocréation avec des jeunes issus de l'immigration: un espace de dialogue mettant en lumière leurs parcours éducatifs et leurs projets identitaires. Dans F. Kanouté et J. charrette (Dir.), *Diversité socioculturelle et ethnique dans les espaces d'apprentissage et de formation scolaires au Québec* (p.43-59). Presses de l'Université de Montréal (PUM).

70. Rahm, J., Martel-Renty, M. et Simard, V. (2015). « J'aime jardiner et rapporter quelque chose à la maison. » Le jardin botanique comme espace éducatif non formel et outil de développement des jeunes. *Éducation et Francophonie*, 43(1), 80-96.
71. Rahm, J. et Moore, J. (2016). A case study of long-term engagement and identity-in-practice: Insights into the STEM pathways of four underrepresented youths. *Journal of Research in Science Teaching*, 53(5), 768-801. <https://doi.org/10.1002/tea.21268>
72. Roach O'Keefe, A., Lehrer, J. et Harwood, D. (2016). Thinking play differently in early childhood education, preschool, and the early primary years : introduction to the special capsule issue. *Canadian journal of education*, 39(3), 1-5.
73. Robert-Mazaye, C., Demers, S., Boutonnet, V., Demers, S. et Lefrançois, D. (2017). Désengagement ou scepticisme engagé ? L'action politique et citoyenne des jeunes québécois. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 41(1), 95-117.
74. Romero, M. (2016). De l'apprentissage procédural de la programmation à l'intégration interdisciplinaire de la programmation créative. *Formation et Profession*, 24(1), 87-89.
75. Romero, M., Davidson, A., Cucinelli, G., Ouellet, H. et Arthur, K. (2016). Learning to code: from procedural puzzle-based games to creative programming. *Revista CIDUI* (p.1-8).
76. Romero, M. et Laferrière, T. (2015). Usages pédagogiques des TIC : de la consommation à la cocréation participative. *Vitrine Technologie Éducation (VTÉ)*.
77. Romero, M., Lille, B., Girard, M., Cohen, D. et Spence, Y. (2017). *De Montréal à Antibes, apprentissages interdisciplinaires au secondaire par la construction de maquettes physico-numériques* [Communication orale]. Actes du colloque CIRTA 2017 (vol.1, p.1-3), Québec, Canada.
78. Romero, M., Lille, B. et Patino, A. (2017). *Usages créatifs du numérique pour l'apprentissage au XXIe siècle*: Presses de l'Université du Québec.
79. Romero, M. et Ouellet, H. (2016). Scaffolding Digital Game Design Activities Grouping Older Adults, Younger Adults and Teens. Dans J. Zhou et G. Salvendy (Eds.), *International Conference on Human Aspects of IT for the Aged Population* (p.74-81). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-39943-0_8
80. Romero, M., Sawchuk, K., Blat, J., Sayago, S. et Ouellet, H. (2017). *Game-based learning across the lifespan : cross-generational and age-oriented topics*. (1e ed.). Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-41797-4>
81. Romero, M., Usart, M. et Ott, M. (2015). Can Serious Games Contribute to Developing and Sustaining 21st Century Skills?. *Games and Culture*, 10(2), 148-177. <https://doi.org/10.1177/2F1555412014548919>
82. Romero, M. et Vallerand, V. (2016). *Guide d'activités technocréatives pour les enfants du 21e siècle*. (vol. 1). Createspace.
83. Rouillard-Rivard, D., Julien-Gauthier, F., Poulin, M. et Martin-Roy, S. (2018). Pratiques éducatives pour accroître la participation sociale des adolescents et des jeunes adultes ayant un trouble du spectre de l'autisme. *Revue de psychoéducation*, 47(1), 23-52. <https://doi.org/10.7202/1046771ar>
84. Rousseau, N. (2018a). Le recours aux principes de la Process communication pour soutenir l'engagement des élèves à l'école. Dans N. Rousseau et G. Espinosa (Dir.), *Le bien-être à l'école : Enjeux et stratégies gagnantes* (p.167-186). Presses de l'Université du Québec.
85. Rousseau, N. (2018b). Le soutien du bien-être à l'école par le développement de l'autodétermination chez les jeunes. Dans N. Rousseau et G. Espinosa (Dir.), *Le bien-être à l'école : Enjeux et stratégies gagnantes* (p.147-166). Presses de l'Université du Québec.

86. Rousseau, N. et Bergeron, L. (2017). Le parcours de formation axée sur l'emploi : la parole aux jeunes. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(1), 134-148.
87. Rousseau, N., Point, M., Vienneau, R., Desmarais, M. et Desmarais, K. (2017). Les apports et les limites liés aux pratiques inclusives et la place de la collaboration dans ces pratiques : une métasynthèse. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 39(1), 21-40.
88. Tardif, S., Lemieux, A., Cody, N., Giroux, P. et Coulombe, S. (2018). L'utilisation de l'iPad au secondaire : retour sur plus de cinq ans d'expérimentation. *Éducation Canada*, 58(4).
89. Thériault, P., Allaire, S. et D'Amours, V. (2015). *Écrire avec un blogue au 3e cycle du primaire*. Réseau d'information pour la réussite éducative (RIRE).
90. Thériault, P., Allaire, S. et Gagnon, V. (2017). Teachers' Support and Pupils' Writing Strategies in a Networked Elementary-School Learning Environment Integrating a Blog. *Revue des sciences de l'éducation de McGill / McGill Journal of Education*, 52(2), 359-382. <https://doi.org/10.7202/1044471ar>
91. Therriault, G., Baillet, D., Carnus, M. et Vincent, V. (2017). *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant : une énigmatique rencontre*. (vol. 1). De Boeck Supérieur.