



Numéro 24
avril 2021

Centre de recherche et de développement en éducation

« Le problème ne se trouve pas dans le contenu de mon travail, mais plutôt dans la représentation que je dois en faire ».

Jérémy B. Dupuis, Ph.D.

Directeur général, CRDE,
Université de Moncton

Page 4

Émergence des compétences de débogage chez les élèves engagés dans le codage en lien avec la robotique

Jacques Kamba, étudiant au doctorat,
Viktor Freiman, Ph.D., et **Michel T. Leger, Ph.D.**,
Université de Moncton

Page 6

Quand la musique de la francophonie vient enrichir le développement musical, culturel et identitaire des élèves

Monique Richard, Ph.D., Université de Moncton

Page 10

Décoloniser pour le succès scolaire : une réflexion

Hélène Devarenes, Ph.D., Université de Moncton

Page 15

Sections du numéro

- 1 Des nouvelles du CRDE
- 3 Éditorial
- 6 Recherche/réflexion en éducation
- 29 Ailleurs en éducation
- 31 Projets de recherche des membres
- 32 Publications des membres
- 37 Causeries-midi du CRDE
- 38 Formations et ateliers du CRDE

Que peut-on connaître des discours ? Les altérations discursives en recherche qualitative

Samuel Gagnon, agent de recherche, CRDE,
Université de Moncton

Page 19

L'impact du contexte de pandémie sur l'avenir de l'inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick : essai réflexif

Josée Richard, assistante de recherche et adjointe de recherche par intérim, CRDE,
Université de Moncton

Page 25

Ce que l'éducation post COVID-19 pourrait vouloir dire ?

Ali Hamdi, Université Virtuelle de Tunis

Page 29

DES NOUVELLES DU CRDE

Josée Richard, assistante de recherche et adjointe de recherche par intérim, CRDE

Le personnel du CRDE

1

Le Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE) a connu quelques changements au sein de son équipe lors de la dernière année. L'été 2020 a été marqué par l'embauche de Jérémie B. Dupuis en tant que directeur général. De même, le CRDE a embauché Josée Richard à titre d'adjointe de recherche par intérim lors du congé de maternité d'Alexandra Côté. Toute l'équipe tient à leur souhaiter la bienvenue et beaucoup de succès dans leurs nouvelles fonctions.

Le Comité de gestion du CRDE

En 2020-2021, le Comité de gestion du CRDE se compose de :

- **Jérémie B. Dupuis**, directeur général du CRDE;
- **Marianne Cormier**, doyenne de la Faculté des sciences de l'éducation;
- **Julie Mason**, sous-ministre adjointe, secteur des services éducatifs francophones, ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance;
- **Michel T. Léger**, représentant des professeur.e.s du département d'enseignement au primaire et de psychopédagogie;

- **Nicole Lirette-Pitre**, représentante des professeur.e.s du département d'enseignement au secondaire et des ressources humaines;
- **Natalie Carrier**, doyenne de la Faculté des sciences de la santé et des services communautaires;
- **Marc Basque**, représentant des professeur.e.s des campus du Nord;
- **Marie-Hélène Marquis**, représentante des étudiant.e.s des cycles supérieurs.

Le Prix Allard-Landry

Le prix Allard-Landry vise à récompenser le meilleur article ou chapitre scientifique portant sur l'éducation, rédigé par une étudiante ou un étudiant inscrit aux 2e ou 3e cycles à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton ou détenteurs d'un diplôme de l'Université de Moncton et poursuivant des études supérieures en éducation dans une autre université. Aucune candidature n'a été reçue pour l'année 2019-2020. Ainsi, un appel sera envoyé en mars pour le concours de 2020-2021.

Les nouveaux docteur. e. s en éducation

Le CRDE souhaite féliciter Jérémie B. Dupuis, Rachele Gauthier, et Samuel Blanchard, diplômés 2020-2021 du doctorat en éducation à l'Université de Moncton. Que vos carrières soient remplies de succès et de belles réalisations scientifiques.



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

2



De gauche à droite : Joannie LeBlanc, agente de recherche ; Josée Richard, assistante de recherche et adjointe de recherche par intérim ; Jérémie B. Dupuis, directeur général ; Samuel Gagnon, agent de recherche.

ÉDITORIAL

Trouver sa voix en rédaction académique : œuvre introspective sur l'insécurité linguistique

Part un de *Sunday drive à la découverte de Mon Acadie*

3

Jérémie B. Dupuis, Ph.D., directeur général du CRDE, *Université de Moncton*

20 décembre, 17h07.

En écrivant ces mots, je suis encore à quelques années de la trentaine. Un p'tit jeune. Mon diplôme retient toujours l'odeur d'encre et il est encore un peu froid d'avoir passé ses premiers jours sur les escaliers menant à la porte d'entrée de ma maison lors de la collation des diplômes. Si vous faites la lecture de cet éditorial dans le futur lointain, sachez que j'écris ces mots en 2020, une année si prometteuse, un beau chiffre rond, jusqu'à ce que l'Australie s'enflamme, qu'un homme mange une chauve-souris et que Breonna Taylor et George Floyd ont dû perdre la vie pour éveiller la conscience collective. Tout ce pour dire que, bien, je suis fatigué. Le pire, c'est que ce n'est pas une fatigue physique, comme après avoir joué au hockey. Ahhh, le bon vieux temps où jouer au hockey était légal... Non, c'est une fatigue émotionnelle. Tout semble lourd. On doit toujours être conscient de nos actions, TOUCHE PAS TA FACE, constamment sur le bout de nos orteils. Cette lourdeur chez moi, et peut-être chez vous aussi, m'abrite non seulement quand je fais

l'épicerie, mais aussi dans ma vie professionnelle.

– *Wow c'est depressing cecitte...*

Attendez ! Attendez ! Je vous promets que ça va quelque part tout ceci. Je vais « boucler la boucle » comme mon enseignante de français de la 6^e année me répétait quand je devais écrire des rédactions inatteignables en longueur de 250 mots. Alors oui, dans ma vie professionnelle aussi. En fait, dans mes fonctions comme Directeur général du CRDE, je rédige. Quand je fais de la recherche, je rédige. Quand je rédige, je rédige parfois. Et vous savez quoi ? Je suis toujours sur le bout de mes orteils. Je suis toujours hyperconscient de mes choix de mots. Je me questionne sans arrêt sur la pertinence scientifique de mes propos. Bref, elle vient de là ma fatigue professionnelle. Un épuisement professionnel ? Non, je suis simplement un professionnel épuisé et un épuisé professionnel.

En faisant un peu d'introspection lors d'une activité légale en 2020, et non pas le hockey (souffrance !), j'ai réalisé que j'adore ma vie professionnelle. J'adore la petite équipe du

CRDE. J'adore faire de la recherche. J'adore enseigner et aiguïser mes connaissances. Là où je me perds, là où je sens qu'on m'arrache le vent des voiles, c'est quand j'ai l'impression de devoir bien paraître, de devoir avoir l'air intelligent, de performer au plus haut niveau. Et malheureusement pour moi, le moment où on doit bien paraître, où on doit avoir l'air intelligent, c'est en rédaction académique ; ce que je fais comme emploi. Dits autrement, le produit de mon travail, mes communications, mes articles, mes courriels, contribuent tous au sentiment de lourdeur, au sentiment que je cache mon identité.

– *J'pensais que ça allait être plus happy cecitte...*

Donc qui suis-je ? Je suis un jeune homme marié, avec un premier enfant qui naîtra au mois de mai 2021. Je suis musicien. Je suis un sportif inépuisable. Je suis passionné des voitures. Toutes ces choses me rendent heureux. Rien ne se compare à la joie que je ressens quand j'arrive chez nous, je soupe et discute avec ma conjointe, et puis qu'après je joue de la guitare pour des heures ou que je vais dans le garage bardasser. Lors de ces moments, je suis moi. Un cas classique de *Be... in this place. Être... ici on le peut*. Suis-je le seul qui aimait ce slogan pour la province ?

Toujours dans ma séance d'introspection, je me suis posé la question : comment pourrais-je ressentir cette même liberté, cette même force d'identité dans mon travail ? Le problème ne se trouve pas dans le contenu de mon travail, mais plutôt dans la représentation

que je dois en faire. Quand je fais la lecture de mes articles scientifiques, j'ai parfois l'impression d'être assis dans un théâtre où un comédien joue au rôle que j'ai écrit, mais qui l'interprète différemment. Le contenu est le mien, mais le moyen est en dissonance avec l'intention. Si seulement je pouvais mettre sur papier ce que j'ai en tête, ça serait si soulageant...

Pourquoi dois-je mettre un filtre entre ce que je veux écrire et ce que j'écris ? Ici, je ne parle pas de filtrer des idées impures ou des propos insultants, mais simplement filtrer les mots qui me viennent naturellement. Pour mon emploi, si je dois donner l'impression d'être intelligent, et que pour avoir l'air intelligent, je dois filtrer ce qui me vient par la tête, suis-je réellement intelligent ? Avoir ce genre de discours interne lorsqu'on travaille dans un monde où l'intelligence est la qualité par excellence, c'est difficile.

Bref, mes six premiers paragraphes se résument ainsi : Jérémie de Memramcook pense, Jérémie de Memramcook travaille, Jérémie de Memramcook produit, mais Jérémie de Memramcook sent qu'il doit être Fabien d'Aix-en-Provence pour que son travail soit apprécié. Maintenant que le problème est explicite, la solution doit faire son apparence. Pour moi, la solution est de réduire l'incongruence entre la graine qui a fait germer l'idée et la fleur qui se fait récolter.

À l'heure actuelle, je réduis l'incongruence en rédigeant un article scientifique que je publierai dans une revue révisée par les pairs, le summum du domaine académique, dans

une langue qui est la mienne, le chiac, le summum de mon identité. En fait, je consacre quelques heures par semaine à la rédaction de cet article, et puis en toute honnêteté, j'ai les joues mouillées. Je n'en pleure pas parce que c'est difficile ou parce que ça ne fonctionne pas, mais parce que je suis heureux. C'est si facile. Le pire, c'est qu'en me relisant, je SAIS que c'est moi qui l'ai écrit. Je me retrouve.

– *Ahh, là j'get yousse que t'allais...*

Donc, chères collègues, je vous lance un défi : écrivez l'article dont vous rêvez d'écrire depuis plusieurs années. Ne vous inquiétez pas de ce que penseront vos confrères si ce n'est pas en lien avec vos thématiques habituelles ou que votre article ressemble plus à un poème qu'un article. La prochaine édition de l'info-CRDE peut-être ?

Bonne lecture !

20 décembre 20h41

P.-S. — Pour les curieux, l'article s'intitule *Chisse qué ta mère toi anyway ? Ça care ti vraiment ?* L'intention est de publier dans la revue *Minorités linguistiques et société* en 2021. Il s'agit d'une analyse thématique des confessions anonymes sur le groupe Facebook « Confessions acadiennes ».



RECHERCHE ET RÉFLEXION EN ÉDUCATION

Émergence des compétences de débogage chez les élèves engagés dans le codage en lien avec la robotique

6

Jacques Kamba, étudiant au doctorat en éducation, *Université de Moncton*
Viktor Freiman, Ph.D., *Université de Moncton*
Michel T. Léger, Ph.D., *Université de Moncton*

Au cours des dernières années, l'initiation des jeunes enfants au codage informatique et à la robotique devient une priorité dans plusieurs systèmes éducatifs du monde (Vacaflor et al., 2020). Apprendre à coder et à faire la robotique permet aux jeunes élèves de développer des capacités d'abstraction, de raisonnement logique pour résoudre des problèmes qui pourraient survenir dans le codage, dans leurs futurs emplois ou dans leur vie quotidienne (Wing, 2009; Nouri et al., 2019; Bellegarde et al., 2019).

En effet, dans le cas spécifique d'apprentissage de la programmation avec le robot, les erreurs de codes peuvent se produire à tout moment, empêchant ainsi le robot de réaliser un trajet souhaité par l'élève, par exemple. En effet, l'élève doit alors suivre un processus qui lui permet d'identifier et de corriger de telles erreurs dans un temps raisonnable. Selon Michaeli et Romeik (2019), la recherche de l'origine de ces erreurs et leur correction est appelée débogage dans le vocabulaire des sciences

informatiques. Le débogage constitue l'un des éléments clés pour la compréhension et l'apprentissage profond du codage informatique (Brady et al., 2020; Durak, 2019) et de la robotique par les enfants à l'école primaire. Cependant, la plupart des enfants éprouvent des difficultés pour acquérir de solides compétences en débogage (Martinez et al., 2020).

À cet égard, il s'est avéré pertinent de nous interroger sur la façon dont les élèves du Nouveau-Brunswick (N.-B.) corrigent leurs erreurs de codes lors d'activités de codage associées à la robotique pédagogique.

Dans le contexte des recherches menées par le réseau de compétences en TIC en Atlantique (CompéTI.CA), nous avons organisé en mars 2020 un atelier de mobilisation des connaissances sur le codage avec l'application « Blockly », en lien avec la programmation du robot « Dash ». Le scénario pédagogique de l'atelier visait à donner aux élèves la possibilité d'exercer et de développer leurs compétences de débogage. Les participants étaient les élèves

de la 8e année fréquentant une école du Sud-Est du N.-B.

Afin de permettre aux élèves de mieux exécuter le débogage en robotique, il nous a paru nécessaire de les mettre en équipe de 4 à 5 personnes pour travailler en collaboration pendant une durée de 30 à 35 minutes. Ils devaient créer des séquences de codage pour donner une instruction au robot Dash de réaliser un trajet d'une forme géométrique de leurs propres choix. Le choix de travail en équipe se justifie par les résultats des recherches de Wang et Frye (2019) et celles de Gitinabard et al. (2020) qui concluent que lorsque les élèves travaillent en équipe dans l'apprentissage du code, ils apprennent de leurs pairs et ils mettent ensemble leurs efforts pour résoudre des problèmes qui arrivent à leurs programmes. C'est également en raison de contrainte liée au nombre des outils numériques (robots) par rapport au nombre d'élèves que nous avons ajusté aléatoirement la taille d'un groupe (4 à 5 élèves) pour permettre à chaque élève d'avoir accès au robot dans une équipe.

Comme premiers résultats à la suite de ces activités de débogage dans le codage et la

robotique, nous avons observé qu'au moment de l'exécution de programmes par les élèves, il arrivait que le Dash ne suive pas parfaitement le trajet prévu par les élèves. D'après Almjally et al. (2020) et Bellegarde et al. (2019), ceci peut signaler la présence d'erreurs de code à corriger par les élèves en Blockly. Voici quelques exemples d'expressions utilisées par les élèves quand la présence d'erreurs de code : « je veux... », « je ne réussis pas à... », « je cherche l'erreur... », « recommençons... », « il faut corriger... ». Cette activité a mis en lumière trois approches pratiquées par les élèves pour déboguer leurs programmes tout en s'amusant (voir la Figure 1).

Premièrement, les élèves ont fait une reconstruction de code lorsqu'ils ont supprimé tous les codes dans un programme et reconstruit ces derniers de manière plus réfléchie. En deuxième lieu, les élèves participants ont fait preuve de bricolage, c'est-à-dire qu'ils ont effectué de multiples changements des blocs de codes en vue de corriger les erreurs du programme. Finalement, ils ont collaboré tout au long de l'activité, interagissant constamment lors du travail entre pairs pour ultimement arriver à co-déboguer le programme.

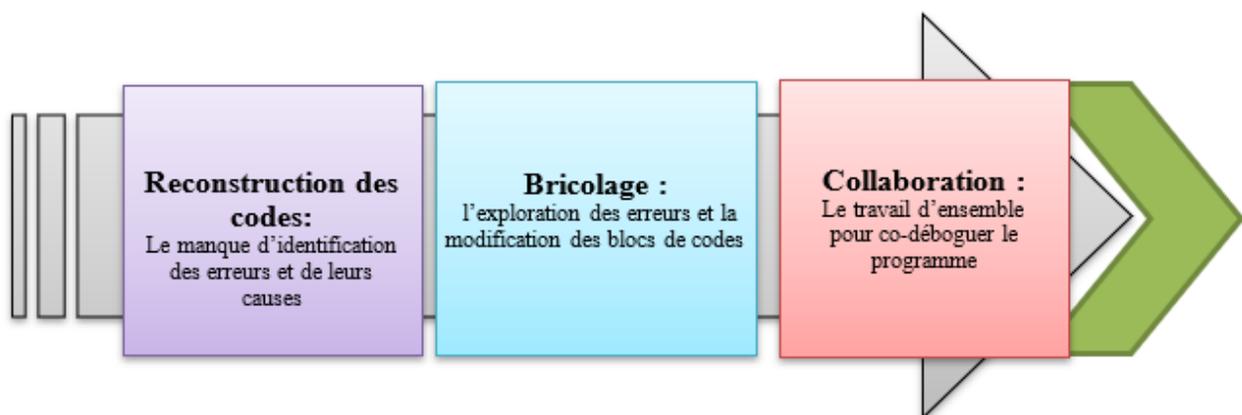


Figure 1: les approches de débogage dans Blockly en lien avec le robot Dash

En conclusion, l'atelier vécu a révélé que les enfants à l'école primaire recourent aux pratiques de reconstruction de code, de bricolage et de la collaboration pour déboguer leurs programmes de codage. Ils semblent mieux développer les compétences en débogage par le travail en équipe, précisément en mettant ensemble leurs efforts pour régler leurs codes. Le débogage doit être appris aux élèves afin de les aider à apprendre profondément le codage.

Références

- Almjally, A., Kate, H. et Judith, G. (2020). *Comparing TUIs and GUIs for primary school programming*. ACM Technical Symposium on Computer Science Education (SIGSCE 2020), Portland, Oregon, US, 11-14 March 2020. Published in: Proceedings of ACM Technical Symposium on Computer Science Education (SIGCSE'20). 521-527. ACM ISBN 9781450367936.
- Bellegarde, K., Boyaval, J. et Alvarez, J. (2019). S'initier à la robotique/informatique en classe de grande section de maternelle — une expérimentation autour de l'utilisation du robot Blue Bot comme jeux sérieux. *Resmichte*, 13(1), 51-72. <https://doi.org/10.26220/rev.3105>
- Brady, C., Gresalfi, M., Steinberg, S., et Knowe, M. (2020). Debugging for Art's Sake: Beginning Programmers' Debugging Activity in an Expressive Coding Context. Dans Gresalfi, M. et Horn, I. S. (Eds.), *The Interdisciplinarity of the Learning Sciences, 14th International Conference of the Learning Sciences (ICLS), Volume 3* (1229-1236). International Society of the Learning Sciences.
- Durak, H.D., Yilmaz, F.G., et Yilmaz, R. (2019). Computational thinking, programming self-efficacy, problem solving and experiences in the programming process conducted with robotic activities. *Contemporary educational technology*, 10(2), 173-197. <https://doi.org/10.30935/cet.554493>
- Gitinabard, N., Okoilu, R., Xu, Y., Heckman, S., Barnes, T., et Lynch, C. (2020). Student Teamwork on Programming Projects: What can GitHub logs show us? [ArXiv, abs/2008.11262](https://arxiv.org/abs/2008.11262)
- Martinez, P., López, J., Rodríguez, F.J., Wiggins, J., et Boyer, K. (2020). Novice Debugging in Block-Based and Hybrid Environments. *Proceedings of the 51st ACM Technical Symposium on Computer Science Education*. <https://doi.org/10.1145/3328778.3372642>
- Michaeli, T., et Romeik, R. (2019). Improving debugging skills in the classroom – The effects of teaching a systematic debugging process. *In proceedings of 14th workshop in primary and secondary computing education*. Glasgow, Scotland UK. (WiPSCE'19). <https://doi.org/10.1145/3361721.3361724>
- Nouri, J. Zhang, L., Mannila, L., et Norén, E. (2019). *Development of computational thinking, digital competence and 21st century skills when learning programming in K-9, Education Inquiry*. <https://doi.org/10.1080/20004508.2019.1627844>
- Vacaflor, N., Boudokhane-Lima, F. B., et Amri, M. (2020). Robotique éducative et apprentissage du code informatique : Étude exploratoire auprès d'organismes de formation. *Communication, technologies et développement* [en ligne] : <http://journals.openedition.org/ctd/3012>. <https://doi.org/10.4000/ctd.3012>

Wang, C., et Frye, M. (2019, juin). Mini-GEMS 2018 : A Mixed Methods Study Exploring the Impact of a STEAM and Programming Camp on Middle School Girls' STEM Attitudes. *Paper presented at 2019 ASEE Annual Conference & Exposition, Tampa, Florida.*
<https://doi.org/10.18260/1.33113>

Wing, J. (2009, mai). La pensée informatique. Repéré à <https://interstices.info/pensee-informatique>



Quand la musique de la francophonie vient enrichir le développement musical, culturel et identitaire des élèves

Monique Richard, Ph. D., *Université de Moncton*

Contexte

Une recherche-action effectuée en 2019 et qui impliquait quatre enseignantes et un enseignant de musique du primaire du District scolaire francophone Sud au Nouveau-Brunswick, a favorisé une réflexion sur leur rôle de passeur culturel et leur contribution au développement musical, culturel et identitaire des élèves. Des scénarios intégrant la musique francophone ont aussi été construits pour rejoindre les résultats d'apprentissage en musique, tout en cherchant à susciter un questionnement chez les élèves afin d'agir sur leur construction identitaire. L'équipe cherchait ainsi à mieux répondre à la double mission de réussite éducative et de construction identitaire de l'école acadienne et francophone.

À cet effet, plusieurs documents ministériels suggèrent des approches qui favorisent une intégration optimale des activités culturelles et artistiques dans le curriculum pour cultiver une identité francophone engagée ainsi qu'une motivation d'apprendre le français et d'en faire usage (Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, 2012; Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, 2015; Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick, 2014). Par ailleurs, Théberge (2010) mentionne que la formation en arts contribue à sensibiliser les élèves à leur culture et à

favoriser le développement d'un sentiment d'appartenance à la francophonie. Elle leur offre aussi des occasions de découverte et d'affirmation de soi, de complicité avec les pairs et d'engagement vis-à-vis de la communauté francophone. La chanson francophone constitue aussi un excellent matériel didactique pour faire découvrir la richesse des cultures francophones, alors que chaque pays contribue par sa musique à les relier et mettre en relief les variétés de la langue française et les contextes culturels (Matić et Popović, 2013). Elle contribue également au développement d'un rapport positif à la langue ainsi qu'une construction identitaire « positive, fluide et moderne » (Cormier, 2011, p. 185). Il est alors recommandé que les élèves soient actifs dans ces expériences et réfléchissent aux aspects qui ont des rapports avec leur réalité d'aujourd'hui (Landry et al., 2006).

Il s'agit donc d'offrir un espace qui valorise la spécificité et la diversité des communautés francophones et qui tient compte des origines culturelles des élèves, en les invitant à intégrer la « culture sociétale » de langue française, qui est un atout pour la construction de l'identité collective de la communauté francophone minoritaire (Lai-Tran, 2020; Landry, 2012; Pilote et Magnan, 2008).

Si l'apport des arts est indéniable dans le développement d'un rapport positif à la langue et le désir de s'intégrer à la communauté francophone, comment l'intégration de la musique de la francophonie dans les cours de musique permet-elle d'agir sur le développement musical, culturel et la construction identitaire des élèves ? C'est ce que cette étude vise à comprendre.

Méthodologie

Une recherche-action fut privilégiée puisqu'elle favorise une démarche réflexive qui permet aux enseignantes et enseignants de construire leur savoir et de transformer leur pratique en évaluant parallèlement l'impact de leurs actions, pour contribuer à l'avancement des connaissances en pédagogie (Dolbec et Clément, 2004; Guay et Prud'homme, 2011). Les participantes et participants s'impliquent dans un processus de planification, d'action et de réflexion, qui s'ajuste tout au long de la recherche (Morrissette, 2013). Pour l'équipe de recherche, ce fut l'occasion de réfléchir à leur rôle, de partager des idées et de développer des scénarios qui tiennent compte de stratégies pédagogiques adaptées au contexte minoritaire. Cinq scénarios en musique furent développés pour des élèves de la cinquième année. Ceux-ci intégraient la musique francophone d'ici et d'ailleurs, de même que de genres et styles variés (folklore, rap, blues, jazz, classique, musique acadienne, africaine, haïtienne, québécoise, française, *etc.*) et d'artistes divers. Les résultats d'apprentissage liés à l'appréciation, l'interprétation et la création du programme d'études ont aussi été

considérés. Enfin, l'équipe a tenu en compte des principes préconisés pour l'enseignement des arts en milieu minoritaire (FCE, 2015) et dans le cadre d'une pédagogie propre au milieu minoritaire (Cormier, 2005; Landry, 2003), surtout en ce qui a trait à l'enculturation et le développement d'un rapport positif à la langue française.

La cueillette de données s'est effectuée à partir de sources diversifiées dont des entrevues individuelles semi-dirigées, des entrevues de groupe et des fiches réflexives sur le rôle de passeur culturel et l'impact des scénarios. La chercheuse et les participantes et le participant ont aussi tenu un journal de bord.

Une démarche d'analyse inductive a permis de traiter les données pour faire ressortir les éléments importants en lien avec des éléments théoriques et en arriver à l'identification et la description des premiers thèmes (Blais et Martineau, 2006).

Des rapprochements entre les éléments soulevés selon leurs convergences et divergences ont aussi été établis pour en arriver à raffiner les thèmes et à mieux comprendre les divers aspects reliés au rôle de passeur culturel.

Résultats et discussion

L'analyse révèle que les participantes et le participant se considèrent comme des passeurs culturels qui guident les élèves dans leur exploration de l'univers culturel et musical. Cette recherche leur a toutefois permis d'enrichir leurs interventions pédagogiques afin d'exposer plus

régulièrement les élèves à la musique de la francophonie par divers types d'activités d'interprétation, d'appréciation et de création, tout en suscitant un questionnement qui engage à un dialogue culturel. En faisant plus d'activités d'appréciation en équipe, par exemple, les élèves ont eu l'occasion de partager les caractéristiques musicales entendues, leurs impressions et leurs coups de cœur. Ceci contribue à développer leur autonomie, à se responsabiliser par rapport aux tâches et à se positionner. De plus, ces activités rejoignent aussi les principes qui favorisent un apprentissage des arts en contexte minoritaire (FCE, 2015), alors qu'elles ont permis aux élèves de prendre la parole afin de vivre et de développer un langage autour des arts. Ils ont aussi découvert des modèles artistiques et langagiers provenant de la francophonie, ainsi que des réalités qui les inspirent.

Par ailleurs, on cherchait à amener les élèves à se questionner sur les caractéristiques de cette musique, de même que ce qui la façonne et la rend unique. À l'instar de Théberge (2006) qui évoque comment la formation artistique stimule l'échange d'idées et sensibilise les élèves à leur culture en leur offrant des occasions d'affirmation et d'engagement, les participantes et participant constatent que la musique favorise un dialogue qui permet de s'ouvrir à soi et au monde par l'appréciation d'éléments de la culture francophone et d'autres cultures. Ces expériences ont non seulement contribué à donner du sens aux apprentissages en musique des élèves, mais aussi au développement d'un rapport positif à la langue française. En effet, les échanges

entourant la musique de la francophonie, de même que la découverte et la participation aux événements culturels de cette communauté, ont enrichi le vécu enculturant des élèves, comme le préconise Landry (2003), tout en leur offrant des occasions de réfléchir sur le rapport à soi, à l'autre et à l'environnement pour favoriser leur construction identitaire.

Toutefois, les praticiens chercheurs considèrent qu'il faut être bien outillé pour pousser plus loin les activités musicales et susciter une réflexion chez les élèves qui favorise la construction de l'identité et le désir de s'exprimer et de s'intégrer à la communauté francophone. Certains ont même avoué qu'il peut être démobilisant de développer seul des activités qui favorisent un dialogue culturel et que, sans objectif les amenant à se mobiliser, il peut être difficile d'apporter un changement à sa pratique.

Conclusion

La musique de la francophonie d'ici et d'ailleurs constitue le point de départ d'une gamme d'activités permettant aux élèves d'explorer les éléments musicaux dont elle est construite, mais aussi de la diversité linguistique et de la richesse culturelle d'où elle provient. En offrant l'occasion aux élèves de découvrir la musique de la francophonie de styles et de genres variés par une diversité d'activités musicales, de même qu'en partageant leurs goûts et préférences, plusieurs ont manifesté davantage d'intérêt et d'ouverture face à celle-ci. Cela a aussi offert la possibilité de prendre conscience de son vécu, de celui avec sa communauté francophone, ainsi que de la diversité des réalités culturelles pour

mieux renouer avec la richesse de la langue et de la culture francophones sous toutes ses facettes. Dans un désir de créer un milieu de vie francophone plus inclusif et dynamique à l'école, la musique offre l'occasion d'engager un dialogue culturel qui permet de tenir compte de la diversité de l'identité des élèves, tout en contribuant à la construction de l'identité collective de la communauté francophone et acadienne.

Références

- Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (2012). *Document de fondements pour une approche culturelle de l'enseignement. Cadre pancanadien pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française*. CMEC.
- Cormier, M. (2005). *La pédagogie en milieu minoritaire francophone : une recension des écrits*. Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.
- Cormier, M. (2011). Quand des élèves adolescents de milieux minoritaires ont l'occasion d'écouter des chansons francophones. *Revue du Nouvel-Ontario*, 35, 163-187.
- Dolbec, A. et Clément, J. (2004). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 181-208). Centre de ressources pédagogiques.
- Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (2015). *Apprendre sa communauté par l'Éducation artistique*. FCE.
- Guay, M.-H. et Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 183-211). Éditions du Renouveau pédagogique.
- Lai-Tran, T. (2020). Construction identitaire des jeunes des écoles francophones en Colombie-Britannique. *Éducation et francophonie*, 48 (1), 73-92.
- Landry, R. (2003). Pour une pédagogie actualisante et communautarisante en milieu minoritaire francophone. Dans R. Allard (dir.), *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : Bilan et perspectives* (p.135-156). CRDE.
- Landry, R. (2012). Autonomie culturelle, cultures sociétales et vitalité des communautés de Langue officielle en situation minoritaire au Canada. *Minorités linguistiques et société*, 1, 159-179.
- Landry, R., Allard, R. et Deveau, K. (2006). Revitalisation ethnolinguistique : un modèle macroscopique. Dans A. Magord (dir.), *Innovation et adaptation : expériences acadiennes contemporaines* (p. 105-124). Peter Lang.
- Matić et Popović (2013). La chanson francophone en classe de FLE. *ResearchGate* [En ligne], https://www.researchgate.net/publication/326190678_La_chanson_francophone_en_classe_FLE/link/5b3d1d2eaca2720785118db1/download
- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick. (2014). *Politique d'aménagement linguistique et culturel*. MENB.
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et la production de savoirs ? *Nouvelles pratiques sociales*, 25 (2), 35-49.

Pilote, A., et Magnan, M.-O. (2008). L'école de la minorité francophone : l'institution à l'épreuve des acteurs. Dans J.-Y. Thériault, A. Gilbert et L. Cardinal (dir.), *L'espace francophone en milieu minoritaire au Canada : nouveaux enjeux, nouvelles mobilisations* (p. 275-318). Éditions Fides.

Théberge, M. (2006). Construction identitaire et éducation théâtrale dans un contexte rural franco-ontarien. *Éducation et francophonie*, 34 (1), 133-147.

Théberge, M. (2010). Construction identitaire de l'élève en éducation artistique dans un contexte francophone minoritaire canadien. *Tréma* [En ligne], 33-34. <https://journals.openedition.org/trema/254>



Décoloniser pour le succès scolaire : une réflexion

Hélène Devarenes, Ph.D., Université de Moncton

L'auteure reconnaît qu'elle n'est pas autochtone. L'article est écrit selon ses interprétations non autochtones, avec l'appui des aînés avec lesquels elle travaille. Au Nouveau-Brunswick, plusieurs aînés et experts autochtones en éducation considèrent la D^{re} Devarenes comme une alliée. Selon les chercheurs (Brown et Ostrove, 2013; Smith et al., 2016), seules des personnes autochtones peuvent qualifier une personne non autochtone d'alliée. Pour être une alliée, il faut participer activement à la décolonisation. Il faut aussi développer et maintenir les relations avec des peuples autochtones et leurs communautés, reconnaître que ce sont eux qui mènent leurs propres initiatives, et participer à la suppression des avantages qui ne servent qu'au groupe dominant.

15

L'éducation formelle demeure une priorité pour l'ensemble des familles autochtones, qu'elles vivent en milieu urbain, rural ou dans des communautés éloignées (Colomb, 2012; Devarenes, 2018; Milne, 2017). D'après l'Assemblée des Premières Nations (2010), l'éducation formelle est généralement reconnue comme un moyen de participer activement à la société et d'influencer sa propre vie, incluant la vie communautaire. Selon Devarenes (2018), les parents veulent aussi un aspect culturel à l'école :

Nous voulons deux choses pour nos enfants à l'école [...] des compétences très fortes en littératie et en numératie. Mais tout aussi important [...] une fondation culturelle solide, un vrai sentiment de fierté ancré dans qui ils sont et d'où ils viennent (p. 139).

Cette citation d'une maman autochtone reflète la recherche. La réussite de l'élève autochtone est favorisée quand ce dernier sent que sa culture a une place à l'école, donc que l'école n'est pas seulement empreinte de la culture dominante, la culture eurocentrique (Battiste, 2013; Taylor et Cummins, 2011). Quand les valeurs, attitudes, habiletés, façons d'apprendre transmises par les parents aux enfants sont différentes de celles priorisées à l'école, les enfants apprennent moins bien (Battiste, 2002; Delpit, 2012; Lareau, 2011).

Battiste (2013) affirme que présentement, dans les systèmes scolaires, les connaissances et les expériences eurocentriques sont valorisées et sont officiellement les seules connaissances et les façons de faire qui sont valorisées à l'école. Battiste conclut que cette reconnaissance d'une seule philosophie place les connaissances et façons de faire eurocentriques en position de pouvoir.

Une étude doctorale menée sur des territoires micmac et wolastoqiyik (Devarenes,

2018), a dévoilé la présence d'une tension relativement à l'éducation, que les enfants fréquentent une école en collectivité autochtone ou une école publique¹. Les parents et les aînés des communautés autochtones sont aux prises avec une tension constante : vouloir une éducation formelle de grande qualité pour leurs enfants, tout en se méfiant du système qui néglige leur culture, comme si leur culture n'avait pas sa place dans un modèle d'éducation formel. Dans l'étude de Devarenes (2018), plusieurs parents ont affirmé qu'il faut « passer au travers de l'école afin de se tailler une place dans la société » (p. 136). L'attente est que la scolarisation est nécessaire, mais ne sera pas une expérience positive. La méfiance envers l'école est très grande encore aujourd'hui malgré les avancés des dernières années (Battiste, 2013; Devarenes, 2018; Milne, 2017).

En milieu francophone minoritaire, des études facilitent la compréhension du contexte des familles francophones en lien avec le groupe dominant, c'est-à-dire le groupe anglophone (Cormier, 2010; Cormier et Lowe, 2010; Gérin-Lajoie, 2002). Cependant, si des dimensions culturelles et de contexte minoritaire sont ajoutées au modèle pédagogique, l'école francophone en contexte minoritaire est d'abord et avant tout, alignée aux normes eurocentriques. Fourot (2016) indique que « (si) les communautés francophones se sont battues pour renverser les rapports de pouvoir dominants/dominés, elles peuvent reproduire des relations inégalitaires en leur sein » (p. 28).

La décolonisation de l'éducation de la francophonie en milieu minoritaire est nécessaire et elle commence par reconnaître que cette francophonie est en position dominante relativement aux peuples autochtones. Dans ce contexte, développer des relations authentiques avec les personnes autochtones, changer ses perceptions et ses suppositions pour inclure celles des peuples autochtones, reconnaître la dimension autochtone du territoire et s'engager activement dans le processus de transformation du système d'éducation et de la société dans laquelle on vit sont des éléments de décolonisation. Le succès du système éducatif se donne comme but la réussite de chaque enfant. Le succès des enfants autochtones dépend en partie de la capacité du système d'inclure différentes facettes culturelles et de définir les perceptions de « succès » en collaboration avec les leaders autochtones. Qui plus est, les voix des collectivités autochtones doivent être présentes lors des discussions. Présentement les communautés francophones en milieu minoritaire agissent trop souvent comme si la francophonie était homogène (Fourot, 2016).

Par ailleurs, le même argument existe pour toutes les cultures marginalisées du groupe dominant francophone à l'intérieure de la minorité francophone. Que ce soit à cause de sa culture, de son statut économique faible, de son orientation sexuelle, plusieurs familles se sentent marginalisées quant aux normes de l'école (Devarenes, 2017). Le système éducatif francophone du Nouveau-Brunswick a indiqué dans ses documents officiels, la volonté d'inclure les groupes minoritaires qui sont présents dans la francophonie en milieu minoritaire. Par exemple, dans la Politique

d'aménagement linguistique et culturelle (MEDPE, 2014), il est écrit qu'un « enseignement de qualité doit tenir compte de la diversité de la clientèle scolaire » (p. 121). L'objectif 5 du plan *Donnons à nos enfants une longueur d'avance* (MEDPE, 2016) indique l'importance d'« Assurer que tous les élèves valorisent et comprennent la culture et l'histoire des peuples des Premières Nations et permettre aux élèves autochtones de construire leur identité » (p. 12). La section 5.1 de la politique 322 sur l'inclusion scolaire (MEDPE, 2013) définit une des caractéristiques d'une école inclusive comme étant :

Le respect de la diversité des élèves et du personnel scolaire quant à leur race, couleur, croyance, origine nationale, ascendance, lieu d'origine, âge, incapacité, état matrimonial, orientation ou identité sexuelle réelle ou perçue, sexe, condition sociale ou convictions ou activités politiques (p. 2).

Il y a présence d'écrits dans le système qui abondent vers la décolonisation de l'éducation, même si d'autres seront nécessaires pour pleinement décoloniser et ainsi faire une place authentique pour les élèves autochtones. Il serait pertinent de voir comment ces documents officiels sont compris et actualisés sur le terrain, comment la formation offerte se transforme ou non en actions dans le système éducatif francophone, du fonctionnement même du système à la salle de classe. En parallèle, il faut développer les relations nécessaires avec les experts autochtones et comprendre et appuyer leurs attentes face à l'éducation formelle de leurs enfants. Ce sont deux pistes

pour décoloniser et assurer le succès des élèves autochtones.

Références

- Assemblée des premières nations (2010). Le contrôle par les Premières Nations de l'éducation des Premières Nations. Accessible à : https://www.afn.ca/uploads/files/fn_education/fncfne-fr.pdf
- Battiste, M. (2013). *Decolonizing education : Nourishing the learning spirit*. UBC Press, Purich Publishing.
- Battiste, M. (2002). *Indigenous knowledge and pedagogy in First Nations education: A literature review with recommendations*, Ottawa: Groupe de travail national du ministre sur l'éducation et ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien / National Working Group on Education and the Minister of Indian Affairs, Indian and Northern Affairs Canada, Apamuwek Institute. Accessible à : https://www.afn.ca/uploads/files/education/24_2002_oct_marie_battiste_indigenousknowledgeandpedagogy_lit_review_for_min_working_group.pdf
- Rapport final français du Groupe de travail : <https://eweb.uqac.ca/bibliotheque/archives/17066267.pdf>
- Brown, K. T. et Ostrove, J. (2013). What does it mean to be an ally? The perception of allies from the perspective of people of color, *Journal of Applied Social Psychology*, 43(11), 2211-2222.
- Colomb, E. (2012). *Premières nations : essai d'une approche holistique en éducation supérieure*. Presse de l'Université du Québec.
- Cormier, M. (2010). *Favoriser la réussite : une affaire d'école*. Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.

- Cormier, M. et Lowe, A. (2010). Étude des mesures d'accueil et d'accompagnement et de l'implantation de différents modèles d'intervention en francisation. Centre de recherche et de développement en éducation. Faculté des sciences de l'éducation. Université de Moncton.
- Delpit, L. (2012). *Multiplication is for White people: Raising expectations for other people's children*. The New Press.
- Devarences, H. (2018). *Understanding educator, parent, and community expectations in a First Nations school context* [thèse de doctorat]. Université du Nouveau-Brunswick.
- Devarences, H. (2017). Réussite en littératie et capital culturel. *Éducation et francophonie*, 45 (2), 214-233.
- Fourot, A. C. (2016). Redessiner les espaces francophones au présent : la prise en compte de l'immigration dans la recherche sur les francophonies minoritaires au Canada. *Politique et sociétés*, 35 (1), 25-48.
- Gérin-Lajoie, D. (2002). Le rôle du personnel enseignant dans le processus de linguistique et culturelle en milieu scolaire francophone en Ontario. *Revue des sciences de l'éducation*, 28 (1), 125-146.
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods: Class, race and family life*, (2^e éd.). University of California Press.
- Milne, E. (2017). *Renegotiating family-school relationships among Indigenous peoples in Southern Ontario*. Thèse de doctorat, Waterloo : Université de Waterloo. Accessible à : https://uwspace.uwaterloo.ca/bitstream/handle/10012/9810/Milne_Emily.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. (2016). *Profil de sortie d'un élève du système scolaire acadien et francophone du Nouveau-Brunswick*. Gouvernement du Nouveau-Brunswick : Fredericton. Consulté le 17 octobre 2020 à l'adresse <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/Francophone/Profil%20de%20sortie%20dun%20eleve.pdf>
- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. (2014). *La politique d'aménagement linguistique et culturel Un projet de société pour l'éducation en langue française*. Gouvernement du Nouveau-Brunswick : Fredericton. Consulté le 20 octobre 2020 à l'adresse <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/comm/LaPolitiqueDamenagementLinguistiqueEtculturel.pdf>
- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. (2013). Politique 322. Inclusion scolaire. Gouvernement du Nouveau-Brunswick : Fredericton. Consulté le 21 octobre 2020 à l'adresse <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/policies-politiques/f/322F.pdf>
- Smith, J., Simon, W. et Puckett, C. (2016). *Indigenous allyship: An overview*. Waterloo : Bureau des initiatives autochtones, Université Wilfrid-Laurier.
- Taylor, S. K., et Cummins, J. (2011). Second language writing practices, identity, and the academic achievement of children from marginalized social groups: A comprehensive view. *Writing & Pedagogy*, 3(2), 181-188.



Que peut-on connaître des discours ? Les altérations discursives en recherche qualitative

Samuel Gagnon, agent de recherche, CRDE, *Université de Moncton*

Une idée forte communique un peu de sa force au contradicteur. Participant à la valeur universelle des esprits, elle s'insère, se greffe en l'esprit de celui qu'elle réfute, au milieu d'idées adjacentes, l'aide desquelles, reprenant quelque avantage, il la complète, la rectifie ; si bien que la sentence finale est en quelque sorte l'œuvre de deux personnes qui discutaient.

– Proust (*À l'ombre des jeunes filles en fleurs*, 1919, p. 132)

Introduction

L'analyse discursive joue un rôle important en recherche qualitative dans l'exploration de phénomènes sous forme d'expériences vécues, opinions, jugements, avis, etc., particulièrement lorsque ceux-ci sont délicats (Guillemette et Luckerhoff, 2015) ¹. Dans le processus de recherche qualitatif, elle est souvent jumelée à des méthodes de collecte de données couramment employées comme, entre autres, l'entretien ou l'observation ethnographique et prend habituellement la forme de données textuelles transcrites (Touré, 2010). Le fondement méthodologique (et épistémologique) de l'analyse discursive se vulgarise comme suit : à partir de propos d'individus, on souhaite et estime accéder à un phénomène afin de l'explorer, l'analyser, l'interroger, le déconstruire, le comparer, le décrire, et... (mieux) le comprendre.

Le présent texte cherche à contribuer aux réflexions épistémologiques et méthodologiques en recherche qualitative en proposant des pistes de réponses à la question suivante : que peut-on *connaître* de

l'analyse d'un discours ? Pour répondre à cette question, je commence par explorer la théorie du discours inspirée de la philosophie existentialiste et post-moderne, ainsi que la rupture épistémologique entre le phénomène et le discours qui en émane. Ensuite, je propose et décris un nouveau concept dans le but d'explicitier les répercussions méthodologiques de cette théorie du discours, soit celui des altérations discursives. En conclusion, je montre comment l'exercice d'une vigilance épistémologique quant à ces altérations discursives peut avoir une contribution bénéfique tout au long du processus de recherche qualitatif.

Une théorie du discours

Le fondement méthodologique de l'analyse discursive en recherche qualitative présuppose une continuité entre discours et phénomène puisque c'est par l'analyse du discours qu'un phénomène devient saisissable par l'esprit humain. Foucault, dans son livre, *L'archéologie du savoir*, se penche sur cette jonction. Pour celui-ci, il est impossible « d'assigner, dans l'ordre du

discours, l'irruption d'un événement véritable ; qu'au-delà de tout commencement apparent, il y a toujours une origine secrète — si secrète et si originaire qu'on ne peut jamais la ressaisir tout à fait en elle-même » (Foucault, 1969, p. 38). Par conséquent, le discours et le phénomène sont entachés d'une rupture épistémologique. En d'autres mots, lorsqu'un individu fait l'expérience d'un événement et qu'il en parle ultérieurement, ce phénomène, pour ainsi dire, refléurit dans une nouvelle forme et détient une signification différente. C'est, en quelque sorte, « une trahison de l'histoire elle-même » (Foucault, 1969, p. 187). Il est alors plus convenable d'attester que la production de connaissance se réalise dans l'intervalle entre le discours et le phénomène. Par exemple, nous pouvons accéder aux perceptions d'un individu sur un événement qui, lui-même, s'est déroulé à un autre moment, et qui est analysé par autrui ultérieurement. Autrement dit, c'est l'analyse des altérations d'un moment à l'autre qui réduit la rupture entre l'événement et le discours.

Afin d'explorer cette rupture épistémologique, je me tourne vers le philosophe et linguiste suisse, Ferdinand de Saussure. Pour celui-ci, le langage est un produit social qui est « déposé dans le cerveau de chacun » (Saussure, 1972/1916, p. 44). Il est possible de résumer sa théorie qui rejoint les découvertes dans le domaine de la neuroscience comme suit : si la connaissance est subjective et construite, alors les concepts derrière les mots que nous utilisons sont des connexions neuronales émanant d'expériences (Bauer et Just, 2015; Kolb et Whishaw, 2019; Saussure, 1972/1916). Par voie de conséquence, il réfute le principe

essentiel de la langue comme une liste de termes qui correspondent à autant de choses (Saussure, 1972/1916; Sartre, 1943). Prenons l'exemple du concept d'amitié. La définition qu'une personne s'en fait lui est propre puisqu'elle est intimement rattachée à qui elle est et à ses expériences de vie très personnelles. Cela suppose que notre construction (et compréhension) de ce mot est constamment en changement et que le simple fait d'y penser (ou de tenter de définir ce concept, de vivre une expérience amoureuse, etc.) peut la modifier. Pour expliquer cette théorie, Saussure s'est intéressé à la structure du langage et la sémiologie (l'étude des signes). Il soutient que le signe se compose d'une relation arbitraire entre signifié (concept) et signifiant (mot) (Saussure, 1972/1916). Cette relation arbitraire suppose que deux personnes peuvent communiquer un concept comme, par exemple, l'amitié (signifié), sans que celui-ci soit essentiellement lié à son mot (signifiant). De ce fait, les concepts sont définis en fonction de leur relation et comparaison avec d'autres concepts, d'où l'idée de la structure du langage (Saussure, 1972/1916; Derrida, 1967). Conséquemment, dans un discours, le concept d'amitié peut signifier une relation amoureuse, tandis que dans un autre, l'amitié peut porter la signification d'une relation familiale.

Le sens construit d'un mot tire son origine de l'individu, de ses expériences avec celui-ci, de sa compréhension du concept qu'il lui attache et de son utilisation du mot à ce moment précis. On peut ainsi dire que lors de l'analyse d'un discours, la connaissance est construite dans la distance entre signifié (concept) et signifiant (mot) qui est reflétée

dans l'intervalle du discours et du phénomène sous forme de rupture épistémologique². Selon cette approche, le langage est « un système pour des énoncés possibles : c'est un ensemble fini de règles qui autorise un nombre infini de performances » (Foucault, 1969, p. 41), d'où la complexité du travail herméneutique en recherche qualitative lorsqu'on s'attarde aux propos d'individus.

Les altérations discursives

L'interprétation et l'analyse du discours ne consistent pas à le récuser, « mais secouer la quiétude avec laquelle on l'accepte »

(Foucault, 1969, p. 39). Face à la rupture épistémologique entre discours et phénomène, il faut focaliser ses efforts réflexifs, en tant que chercheur, sur les éléments catalysant des altérations dans les propos des participants aux moments où ils sont prononcés et analysés. C'est à partir de ces altérations³ discursives que la compréhension d'un phénomène est construite puisque le chercheur tente d'accéder au phénomène en tenant compte des vides que lègue le discours (figure 1).

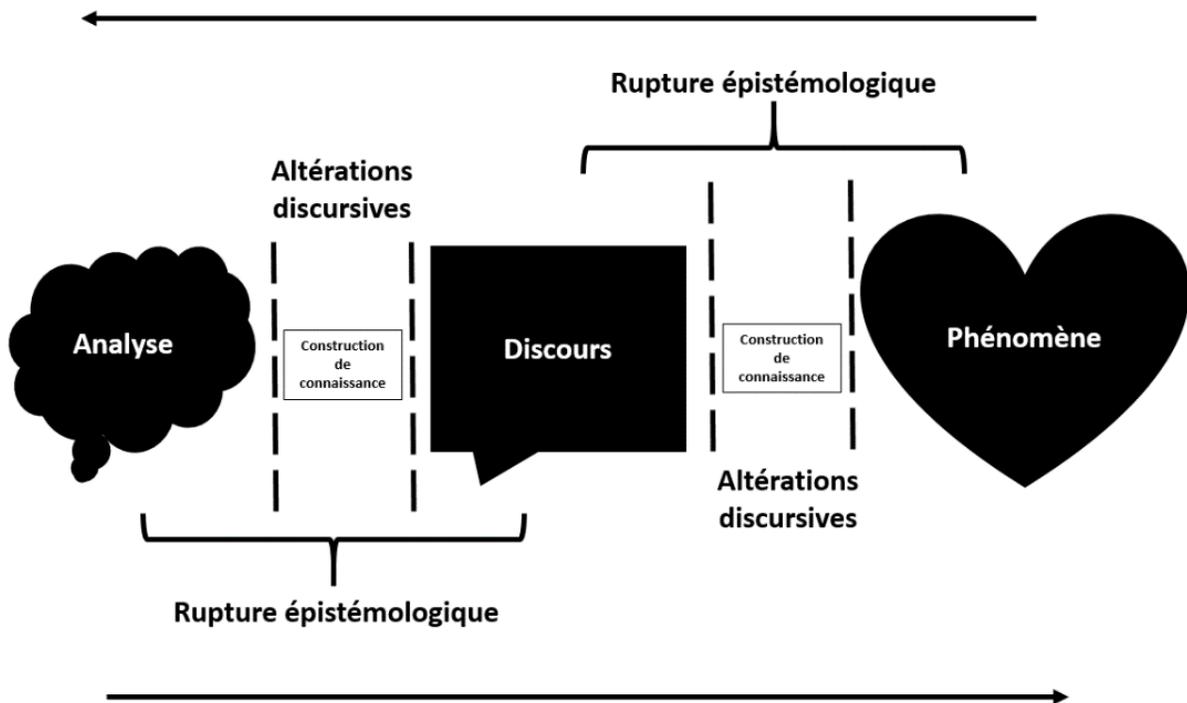


Figure 1 : Les altérations discursives dans l'analyse du discours.

Historiquement, l'intrusion de cette discontinuité entre le phénomène étudié et l'analyse du discours pour l'explorer dans le processus de recherche qualitatif détient un consensus assez large en études sociales (Pires, 1997). Les altérations discursives peuvent provenir de plusieurs éléments méthodologiques ou épistémologiques et s'occasionnent, durant le processus de recherche, à deux moments. Soit lors de la production du discours où le sujet conceptualise sa propre expérience (collecte de données) et l'analyse du discours par le chercheur (analyse des données).

Les méthodes pour produire et collecter des données discursives engendrent des altérations différentes. Par exemple, le journal intime (rédigé à des fins personnelles) ne demande pas d'intervention du chercheur, tandis que l'entretien en suppose certaines dont, entre autres, la rédaction de questions. En effet, le choix des sujets abordés et la formulation des questions qui, inévitablement, découlent de théories et concepts consultés par le chercheur lors d'un entretien, risquent d'avoir des effets dans les mots employés par le participant pour décrire le phénomène ou l'événement à l'étude. Un autre exemple : la valeur sociale qu'attribue le participant à un sujet étudié aura des effets sur son discours, bien que cela puisse relever des sources des données (journal intime ou entretien face à face). Une personne qui doit se prononcer sur un enjeu sociétal, comme le crime, risque d'émettre des perceptions contenant des convictions assez poignantes si elle s'est fait voler son vélo la veille (quoique cela ne soit pas un absolu). De plus, plusieurs éléments du contexte de l'entretien (journée, climat, relation entre l'intervieweur

et l'interviewé, etc.) peuvent influencer la manière dont la personne décrit le phénomène à l'étude dans son discours (Pires, 1997). Pour Pires (1997), certaines données sont coutumièrement identifiées comme étant plus authentiques en études sociales puisqu'elles sont le moins altérées par des intermédiaires possibles comme, par exemple, l'intervention du chercheur lors d'un entretien⁴. Cela dit, il ne faut pas juger certaines sources de données comme forcément pures ou plus pertinentes en fonction du niveau d'intervention du chercheur qui, dans certains cas, peut être avantageuse et faire l'état d'un choix conscient en fonction du phénomène étudié.

Le moment de l'analyse comporte également son lot d'altérations discursives qui sont liées à la fois aux connaissances du chercheur et aux méthodes d'analyse. L'influence du chercheur et les altérations aux données que cela peut provoquer persistent dans le processus d'analyse. En effet, d'un point de vue épistémologique, un chercheur ne peut qu'étudier les propos d'un participant en fonction de ce qu'il connaît déjà et apprend lors du processus itératif de l'analyse qualitative (d'où l'importance de la transparence dans ce type de recherche) (St. Pierre, 2021). C'est à cette phase du processus de recherche que le discours est délibérément altéré par le chercheur et sa vision du monde. Évidemment, la réponse à ce constat épistémologique n'est pas de forcer les jeunes chercheurs à tout connaître d'un sujet avant de faire une analyse déductive de discours puisque cela est impossible. D'ailleurs, le contraire l'est également, et cela est apparent dans les techniques et outils d'analyses employés en recherche qualitative.

Manifestement, il est infaisable de faire une analyse absolument inductive puisque nous partons tous d'une vision du monde et d'expériences de vie uniques... ou d'une méthode pour analyser des propos qui, elle aussi, peut altérer les discours. En outre, la nécessité intellectuelle de présenter les résultats demande que l'analyse synthétise les discours à des fins de diffusion. Face à ce débat épistémologique lors de l'analyse, il est fondamental de considérer son rôle, en tant que chercheur, dans cette étape du processus de recherche et des altérations discursives qui sont susceptibles d'en résulter.

Conclusion

Les discours étudiés, sous forme de perceptions et d'expériences vécues existent et sont analysés à différents moments. Comme l'explique Foucault (1969), il « ne faut pas renvoyer le discours à la lointaine présence de l'origine ; il faut le traiter dans le jeu de son instance » (p. 39), et ce, aux moments où il est prononcé et analysé. L'influence inévitable du chercheur est bien connue en recherche qualitative, en plus d'être perçue comme un atout (pour certains) (Berger, 2015; Pires, 1997). Comme nous l'avons vu, la construction de sens qui s'opère dans la rupture épistémologique entre le discours et le phénomène montre le rôle fondamental du chercheur qualitatif dans l'analyse discursive afin d'en construire de la connaissance ou de tenter de mieux comprendre un phénomène. En tant que chercheur qui œuvre dans le paradigme qualitatif, il importe de faire preuve de vigilance épistémologique en se demandant constamment comment nous construisons de la connaissance à partir des discours qui nous servent de

données en subjuguant l'influence des altérations discursives qui oscillent entre le phénomène et les propos utilisés pour le dépeindre. À mon avis, cette vigilance épistémologique et la prise de conscience de notre propre rôle dans l'analyse du discours peuvent être utiles tout au long du processus de recherche, particulièrement lors du choix de la méthodologie, de la collecte de données et de la rédaction des limites méthodologiques.

Je termine avec une dernière citation de Foucault sur l'analyse discursive :

Faire disparaître dans sa pureté l'espace où se déploient les événements discursifs, ce n'est pas entreprendre de rétablir dans un isolement que rien ne saurait surmonter ; ce n'est pas le refermer sur lui-même ; c'est se rendre libre pour décrire en lui et hors de lui des jeux de relations.

– Foucault (L'archéologie du savoir, 1969, p. 44)

Références

- Bauer, A. J. et Just, M. A. (2015). Monitoring the growth of the neural representations of new animal concepts. *Human Brain Mapping, 36*(8), 3213-3226.
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research, 15*(2), 219-234.
- De Saussure, F. (1916 [1972]). *Cours de linguistique générale*. Payot.

- Derrida, J. (1967). *De la grammatologie*. Les éditions de minuit.
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Gallimard.
- Guillemette, F. et Luckerhoff, J. (2015). Introduction : les multiples voies de la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE). *Approches inductives*, 2 (1), 1-11.
- Kolb, O. et Whishaw, I. Q. (2019). *Cerveau et comportement* (3^e éd.). De Boeck Supérieur.
- Larousse. (s. d.). Altération. Dans *Le Dictionnaire Larousse en ligne*. Consulté le 20 janvier <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/alt%C3%A9ration/2551#:~:text=Modification%20des%20traits%2C%20de%20la,quelque%20chose%20%3A%20Alt%C3%A9ration%20des%20faits>
- Pires, A. (1997). De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales. Dans J. Poupard, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, P. Mayer. et A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 3-54). Gaëtan Morin.
- Proust, M. (1919). *À l'ombre des jeunes filles en fleurs*. Gallimard.
- Sartre, J.-P. (1943). *L'être et le néant : Essai d'ontologie phénoménologique*. Gallimard.
- St. Pierre, E. A. (2021). Post Qualitative Inquiry, the Refusal of Method, and the Risk of the New. *Qualitative Inquiry*, 27 (1), 3-9.
- Touré, E. H. (2010). Réflexion épistémologique sur l'usage des focus groups : fondements scientifiques et problèmes de scientificité. *Recherche qualitative*, 29 (1), 5-27.

Notes de bas de page

¹ D'ailleurs, les trois dernières thèses qualitatives en éducation de l'Université de Moncton ont fait usage de cette technique (bientôt quatre avec la mienne et cinq avec celle de ma chère collègue au CRDE, Josée Richard).

² Comme l'a dit mon directeur de thèse, Mathieu Lang, qui m'a aidé avec la révision de ce texte, « on n'est pas sorti du bois ! » puisqu'en effet, il existe plusieurs intervalles : 1) intervalle entre signifiant et signifié, 2) intervalle entre l'expérience vécue et la conceptualisation de celui qui vit l'expérience, 3) intervalle entre le discours de celui qui vit l'expérience et la lecture qu'en fait le chercheur et 4) intervalle entre le signifiant et le signifié du chercheur qui lit la transcription. Je tiens à souligner que j'ai repris ses mots, ici.

³ Définition du mot altération dans Le Dictionnaire Larousse en ligne : « changement qui dénature l'état normal de quelque chose » (Larousse, s. d.).

⁴ Aujourd'hui, les médias sociaux et forums de discussions donnent accès aux chercheurs qualitatifs à un grand nombre de sources de données (commentaires, propos et réactions des gens) que l'on pourrait caractériser comme étant authentiques.



L'impact du contexte de pandémie sur l'avenir de l'inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick : essai réflexif

Josée Richard, assistante de recherche et adjointe de recherche par intérim, CRDE, Université de Moncton

25

L'inclusion des groupes marginalisés au Nouveau-Brunswick

Selon Larochelle-Audet et al. (2018), « [...] la diversité humaine n'est pas un problème, ni même une richesse, c'est un état de fait : elle est là sous toutes ses formes » (p. 10). En d'autres mots, la diversité est une réalité sociale dont on se doit de tenir compte dans toutes les facettes de notre société. De ce fait, le système scolaire francophone du Nouveau-Brunswick a mis en place certaines lois et politiques afin d'assurer le respect des droits de la diversité chez sa population apprenante. Notamment, le Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (MEDPE) a mis en vigueur une politique pour l'éducation inclusive. La politique 322 sur l'inclusion scolaire (2013) a pour but d'établir des lignes directrices en ce qui a trait à l'établissement d'un milieu éducatif public inclusif. Par contre, tout comme au niveau de la société, on constate qu'il y a encore des améliorations à faire quant au respect des droits accordés à la diversité en milieu scolaire malgré les lois et politiques mises en place (Conseil de la santé du Nouveau-Brunswick, 2017; Défenseur des enfants et de la jeunesse du Nouveau-Brunswick, 2017). En fait, le rapport *Consolider l'inclusion, consolider nos écoles* (Porter et AuCoin, 2012) souligne que divers défis sont encore à surmonter dans les écoles néo-brunswickoises

afin que celles-ci soient réellement inclusives. C'est-à-dire que certains apprenants sont encore marginalisés et exclus en raison de leurs différences (AuCoin et Thériault, 2020; UNESCO, 2020b). Ainsi, si ces inégalités existent déjà depuis longtemps dans notre système scolaire, le contexte pandémique n'a qu'accentué celles-ci (UNESCO, 2020c).

La pandémie de la COVID-19 et l'inclusion

À l'ère de la mondialisation, l'écllosion de la pandémie liée à la Covid-19 s'est vite propagée chez les populations. Dans un effort de diminuer le nombre de gens infectés, plusieurs mesures sont mises en place dans diverses parties du monde afin de freiner la propagation du virus (UNESCO, 2020a). La fermeture de divers établissements, le confinement, et d'autres mesures ont été nécessaires afin d'aplanir la courbe. Par contre, ces actions ont eu des répercussions néfastes sur les populations (GNC, 2020; OMS, 2020). En fait, plusieurs auteurs soutiennent que la pandémie a ajouté à la lourdeur de l'exclusion déjà existante chez divers groupes marginalisés dans plusieurs parties du monde (UNESCO, 2020b; Arnove, 2020; Arim et al., 2020; AFPNB et AEFNB, 2020). Les discriminations et les injustices déjà existantes basées sur le genre, les handicaps, l'ethnicité, la langue, l'orientation sexuelle, la religion, et autres croyances ont été amplifiées en raison de la crise sanitaire

(UNESCO, 2020b). Ainsi, on constate que les structures sociales qui placent ces individus à l'écart de la société semblent être davantage contestées en cette ère d'incertitude. On remarque davantage de manifestations et de revendications qui mettent en lumière les changements nécessaires au sein de divers secteurs en ce qui a trait au respect des droits de la diversité comme le montre l'ampleur qu'a pris le mouvement Black Lives Matter. On peut donc se demander si cette revendication des inégalités sociales va se traduire dans les écoles.

Réflexion

Les revendications et la mobilisation sociale actuelle amplifiée par le contexte de pandémie pourraient se traduire au milieu scolaire de deux façons.

D'abord, on peut se demander si ce bouleversement social pourrait mener à un changement qui a trait à la représentation que l'on se fait de la diversité. C'est-à-dire que le contexte actuel pourrait mener à une progression vers un paradigme social où la diversité est perçue comme étant la norme. Puisque les représentations de la diversité influent sur les modalités de gestion pédagogique de cette différence (AuCoin et al., 2019), un changement de regard pourrait contrer l'une des barrières à l'inclusion scolaire la plus complexe, les attitudes. En d'autres mots, nos représentations à l'égard d'un objet, d'une personne, ou d'une situation influencent nos attitudes qui vont déterminer, de façon explicite ou implicite, notre façon d'agir envers ceux-ci (Ramel, 2015).

Par la suite, on peut se demander si le contexte actuel que l'on vit pourrait mener à des changements politiques et pratiques qui aboutiraient à une société et un système scolaire davantage inclusif et équitable. C'est-à-dire, puisque la société et le gouvernement déterminent les lois et les politiques qui sont mises en place dans un système scolaire donné, le niveau d'inclusion du milieu éducatif est limité par l'ouverture du contexte social dans lequel il existe (Porter, 2004). Le bouleversement social actuel pourrait donc avoir un effet important sur les systèmes scolaires (Arno, 2020) ainsi que sur le développement de nouvelles pratiques et politiques qui tiennent compte des droits à l'égard de la diversité (OCDE, 2020).

Conclusion

Bref, la situation de pandémie est venue accentuer les inégalités qui existent déjà depuis longtemps dans plusieurs sociétés incluant au Canada et au Nouveau-Brunswick. Les manifestations et les revendications qui ont eu lieu lors des derniers mois illustrent les changements politiques et pratiques à apporter dans divers secteurs de notre société afin d'assurer les droits accordés à la diversité. Étant donné le rôle important que joue le système d'éducation dans notre structure sociale, celui-ci doit aussi s'assurer que la diversité des apprenants est respectée. Par contre, on constate que ce n'est pas toujours le cas. Ainsi, est-ce que le bouleversement social actuel pourrait découler dans le milieu éducatif? Si oui, cela pourrait entraîner une progression vers une nouvelle étape du mouvement de l'inclusion scolaire.

Références

- Arim, R., Findlay, L. et Kohen, D. (2020). *The impact of the COVID-19 pandemic on Canadian families of children with disabilities* (publication no. 45280001). Statistique Canada.
- Arnové, R.F. (2020). Imagining what education can be post-COVID-19. *Prospects* 49, 43-46.
- Association francophone des parents du Nouveau-Brunswick et Association des enseignantes et des enseignants francophones du Nouveau-Brunswick (AFPNB et AEFNB) (2020, août). *Rapport final de l'enquête sur les préoccupations relatives à la rentrée scolaire 2020 de parents d'élèves fréquentant une école de langue française au Nouveau-Brunswick*. https://afpnb.ca/images/Rapport_final_Enqu%C3%AAtre_rentr%C3%A9e_2020.pdf
- AuCoin, A., Borri-Anadon, C., Huot, A., Ouellet, S., Richard, J., Rivest, A.-C., Saumure, V. (2019). *Le bien-être et la réussite en contexte de diversité : un cadre pour le Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite (RÉVERBÈRE)*. Université du Québec à Trois-Rivières.
- AuCoin, A. et Thériault, K. (2020, 2 décembre). Chaque chose en son temps... la COVID-19 exige le changement. *Le Réseau ÉdCan*.
- Conseil de la santé du Nouveau-Brunswick (CSNB). (2017). *Coup d'œil sur ma communauté*. Fredericton, Nouveau-Brunswick : Auteur.
- Défenseur des enfants et de la jeunesse. (2017). *Le Rapport sur l'état de l'enfance 2017. Dossier spécial : la justice pénale pour adolescents*. Fredericton, Nouveau-Brunswick : Auteur.
- Gouvernement du Canada (GNC). (2020). *Déclaration — Les inégalités amplifiées par la crise de la COVID-19*. Commission canadienne des droits de la personne.
- Larochelle-Audet, J., Magnan, M.-O., Potvin, M. et Doré, E. (2018). *Les compétences des directions en matière d'équité et de diversité : pistes pour les cadres de référence et la formation*. Rapport de recherche : Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité. Université du Québec à Montréal.
- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (MEDPE). (2013). *Politique 322 : Inclusion scolaire*. Auteurs.
- Organisation de coopération et de développement économique (OCDE). (2020). The impact of COVID-19 on student equity and inclusion: supporting vulnerable students during school closures and school re-openings. OCDE.
- Organisation mondiale de la santé (OMS). (2020). *Timeline: WHO's COVID-19 response*. OMS.
- Porter, G. L. et AuCoin, A. (2012). *Consolider l'inclusion pour consolider nos écoles. Rapport du processus de révision de l'inclusion scolaire des écoles du Nouveau-Brunswick*. Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance.
- Porter, G. L. (2004). Meeting the challenge: Inclusion and diversity in Canadian schools. *Education Canada-Toronto*, 44 (1), 48-51.
- Ramel, S. (2015). *Intervention de la pensée représentative de futurs enseignant-e-s dans leurs prises de position envers l'intégration scolaire* [Thèse de doctorat, Université de Lausanne]. ResearchGate.

UNESCO (2020a). *Éducation : de la fermeture des établissements scolaires à la reprise*. UNESCO.

UNESCO. (2020b). *Inclusion and education: All means all*. Global Education Monitoring Report 2020. UNESCO.

UNESCO. (2020c). *Adverse consequences of school closures*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences>



AILLEURS EN ÉDUCATION

Ce que l'éducation post COVID-19 pourrait vouloir dire ?

Ali Hamdi, *Université Virtuelle de Tunis*

29

La COVID-19 a perturbé l'éducation par la fermeture des écoles dans la plupart des pays et a dévoilé les faiblesses et les vulnérabilités des systèmes éducatifs traditionnels (Denny, 2021). Cependant, il a aussi fait remonter à la surface l'ingéniosité, la souplesse et le potentiel extraordinaires des humains. Il est temps de faire du recul et de réfléchir à ce qui s'est passé en vue de prendre des décisions qui auront des conséquences positives et durables sur l'avenir de l'éducation.

Quelles leçons avons-nous apprises jusqu'à présent ?

Comment transformer le secteur de l'éducation de manière positive pendant et après cette pandémie ?

La COVID-19 nous oblige à revoir radicalement nos choix et nos approches, car il est évident que nous ne pouvons plus revenir au *monde d'avant*. Des recommandations ainsi que des plans de préparations et de contingence sont plus que jamais pressants et nécessaires, dans le cadre d'une vision stratégique qui prend en considération la complexité des réformes à engager pourrait comprendre :

- La mise en place des plateformes convenables et complètes d'enseignement
- à distance dans le but de généraliser des modalités d'apprentissage mixtes dans l'ensemble des systèmes éducatifs par la promotion des enseignements virtuels et présentiels. Il est indispensable aussi de soutenir les ressources éducatives en libre accès (UNESCO, 2020) ;
- Le développement professionnel des enseignants et de tous les acteurs éducatifs. Il serait nécessaire et urgent à l'heure actuelle de renforcer leurs capacités pour qu'ils ne doivent pas seulement faire évoluer les pratiques pédagogiques pour sortir de la mémorisation et la simple transmission, mais aussi perfectionner leurs compétences collaboratives et numériques et s'adapter aux méthodes d'enseignement à distance ;
- La promotion de la démarche de projet avec toute la dynamique qu'elle apporte pour accompagner et améliorer le fonctionnement de toute structure éducative, motiver son équipe et réformer la collaboration et la solidarité (Unger, 2020) ;
- L'accent mis sur des apprentissages pluridisciplinaires (Lenoir, 2015) au lieu d'avoir des cours axés sur des matières scolaires cloisonnées sans lien étroit avec

les vrais phénomènes et leurs évolutions afin de préparer nos enfants au futur avec les compétences nécessaires ;

- La valorisation d'une réelle vie sociale et citoyenne au sein des écoles en dépassant l'organisation traditionnelle des espaces scolaires et de céder la place aux multitudes façons de penser l'école nouvelle ;
- L'élargissement des financements de l'éducation en tant que droit essentiel et vital pour le développement économique, social et culturel de la société et comme un bien commun favorisant l'accès aux connaissances et *avoir de la saveur* à tous les âges.

La refonte de l'éducation post-COVID-19 nous impose une réelle responsabilité afin d'aider les systèmes éducatifs à se remettre sur pieds et faire face à cette crise de l'éducation, la crise de l'éducation en elle-même et la crise de la pensée sur l'école (Bishop, 2017). Au-delà de ces idées présentées, nous sommes tous, gouvernement, société civile, professionnels de l'éducation, apprenants et toutes parties prenantes, que le monde peut mieux se construire après la COVID-19 et nos systèmes éducatifs seront plus résilients aux chocs futurs.

Références

- Bishop, D. (2017). Context, agency and professional workplace learning: trainee accountants in large and small practices. *Education and Training*, 59(5), 516-533.
- Denny, J-L. (2021). Le confinement pédagogique : de la pandémie à l'expérience d'apprentissage des étudiants, *Recherches & éducations* [En ligne], HS | Juillet 2020, consulté le 21 janvier 2021. <http://journals.openedition.org/recherches-educations/10252>
- Lenoir, Y. (2015). Quelle interdisciplinarité à l'école ? *Les Cahiers pédagogiques*.
- Unger, S., et Meiran, W. R. (2020). Student attitudes towards online education during the COVID-19 viral outbreak of 2020: Distance learning in a time of social distance. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 256-266.
- UNESCO (2020). Education during COVID-19 and beyond.



PROJETS DE RECHERCHE DES MEMBRES

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

31

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

Suivi des diplômées et diplômés de la Faculté des sciences de l'éducation de 2019 et de 2020. Projet réalisé par **Jérémie B. Dupuis, Josée Richard, Samuel Gagnon** et **Joannie LeBlanc**.

Étude de faisabilité d'un baccalauréat articulé en éducation à la petite enfance. Projet réalisé par **Jérémie B. Dupuis, Samuel Gagnon, Joannie LeBlanc** et **Josée Richard**.

Évaluation de l'implantation de la philosophie axée sur le rétablissement au sein des services de santé mentale et de traitement des dépendances du Nouveau-Brunswick. Projet Réalisé par **Joannie LeBlanc** et **Jérémie B. Dupuis**.

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

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

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

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

Pour développer la littératie chez les enfants de 4 à 8 ans : une recherche-développement pour la création de livres interactifs. Projet réalisé par **Sylvie Blain**.



PUBLICATIONS DES MEMBRES

Articles dans des revues scientifiques avec comité d'arbitrage

- Aubry, T., **Bourque, J.**, Goering, P., Crouse, S., Veldhuizen, S., LeBlanc, S. R., Cherner, R., Bourque, P. E., Pakzad, S., et Bradshaw, C. (2019). A randomized controlled trial of the effectiveness of Housing First in a small Canadian city. *BMC Public Health*, 19(1), 1154. [doi: 10.1186/s12889-019-7492-8](https://doi.org/10.1186/s12889-019-7492-8)
- Bourque, J.**, Doucet, D., LeBlanc, J., **Dupuis, J. B.**, et **Nadeau, J.** (2019). L'alpha de Cronbach est l'un des pires estimateurs de la consistance interne : une étude de simulation. *Revue des sciences de l'éducation*, 45 (2), 78-99.
- Bourque, J.**, Skinner, H., Dupré, J., Bacchus, M., Ainslie, M., Ma, I., et Cole, G. (2020). Performance of the Ebel standard-setting method in spring 2019 Royal College of Physicians and Surgeons of Canada internal medicine certification examination consisting of multiple-choice questions. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, 17(12). [doi:10.3352/jeehp.2020.17.12](https://doi.org/10.3352/jeehp.2020.17.12)
- Dubé, A., Iancu, P., Doucet, D., Tranchant, C. C., Joachin, A., Malchow, J., Robichaud, S., Haché, M., Godin, I., Bourdon, L., **Bourque, J.**, Iyer, S. N., Malia, A., et **Beaton, A. M.** (2019). Transforming child and youth mental health care: ACCESS Open Minds New Brunswick in the rural Francophone region of the Acadian Peninsula. *Early Intervention in Psychiatry*, 13(suppl. 1), 29-34.
- Katz, C., Roos, L.E., Wang, Y., Bolton, J., Hwang, S.W., Katz, L.Y., **Bourque, J.**, Adair, C.E., Somers, J.M., et Sareen, J. (2019). Predictive validity of the MINI suicidality subscale for suicide attempts in a homeless population with mental illness. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 49(6), 1630-1636.
- Khelifi, A.** (2020). Les catalyseurs psychologiques de la performance scolaires. *Revue des sciences sociales*, 6 (1), 101-126.
- Léger, M. T.** et Martin, S. (2020). A Collective Case Study into the Use of Social Media as a Tool for Developing Sustainable Living Habits in Urban Families. *Canadian Journal of Environmental Education*, 23 (3), 132-149. <https://cjee.lakeheadu.ca/issue/view/91>
- Léger, M. T.**, Laroche, A.-M. et **Pruneau, D.** (2020). Using design thinking to solve a local environmental problem in the context of a university civil engineering course: An intrinsic case study. *Global Journal of Engineering Education*, 22 (1), 6-12. <http://www.wiete.com.au/journals/GJEE/Publish/vol22no1/01-Leger-M.pdf>
- Malla, A., Iyer, S., Shah, J., Joobar, R., Boksa, P., Lal, S., Fuhrer, R., Anderson, N., Abdel-Baki, A., Hutt-MacLeod, **Beaton, A. M.**, Reaume-Zimmer, P., Chisholm-Nelson, J., Rousseau, C., Chandrasena, R., **Bourque, J.**, Aubin, D., Levasseur, M. A., Winkelmann, I., Etter, M., Kelland, J.,... ACCESS (2019). Canadian response to need for transformation of youth mental health services: ACCESS Open Minds (Esprits ouverts). *Early Intervention in Psychiatry*, 13, 697-706.
- Manuel, V., Bien-aimé, I., Boutot, É., **Dupuis, J. B.**, et **Johnson, C.** (sous presse). Accès aux soins primaires en temps opportun au Nouveau-Brunswick : variabilité dans les régions de santé. *Le médecin de famille canadien*.

Sall, N.S., Bégin, F., **Dupuis, J. B.**, **Bourque, J.**, Menasria, L., Main, B., Vong, L., Hun, V., Raminashvili, D., Chea, C., Chiasson, L., et Blaney, S. (2020). A measurement scale to assess responsive feeding among Cambodian young children. *Maternal & Child Nutrition*, 16(3). [doi:10.1111/mcn.12956](https://doi.org/10.1111/mcn.12956)

Articles dans des actes de colloques

- Freiman, V.**, Dionne, L., Richard, V., **Pruneau, D.**, **Léger, M. T.** et Laroche, A.-M. (2020, avril). Exploring digital collaborative platforms in the context of environmental problem-solving using the design thinking approach (full paper). Dans *Proceedings of the American Educational research Association (AERA) annual meeting*. San Francisco, CA. <http://tinyurl.com/trcnwut>
- Godin, J., **Léger, M. T.**, **LeBlanc, M.** et **Freiman, V.** (2020, avril). Moving forward: Lessons learned from a collaboration network aimed at developing digital skills in New Brunswick (full paper). Dans *Proceedings of the American Educational research Association (AERA) annual meeting*. San Francisco, CA. <http://tinyurl.com/trcnwut>
- Léger, M. T.** et Mekary, S. (2020, juin). Can the benefits of nature exposure on cognitive performance be simulated in virtual reality? A correlational study in post-secondary students. Dans *Proceedings of EDULEARN : 12th annual International Conference on Education and New Learning Technologies*. Valence, Espagne. https://www.researchgate.net/profile/Michel-Leger/publication/343420288_Can_the_benefits_of_nature_exposure_on_cognitive_performance_be_simulated_in_virtual_reality_A_correlational_study_in_post-secondary_students/links/5fc7b45245851568d13263de/Can-the-benefits-of-nature-exposure-on-cognitive-performance-be-simulated-in-virtual-reality-A-correlational-study-in-post-secondary-students.pdf
- Pruneau, D.**, **Freiman, V.**, **Léger, M. T.**, Richard, V., Dionne, L. et Laroche, A.-M. (2020, mars). The affordances of design thinking and collaborative digital tools during environmental problem solving. Dans *Proceedings of GUNi International Conference on Sustainable Development Goals and Higher Education*. Barcelone, Espagne. http://www.guninetwork.org/files/guni_international_conference_on_sdgs_higher_education_and_science_take_action_summary_report.pdf
- Pruneau, D.**, **Freiman, V.**, Richard, V., **Léger, M. T.**, Dionne, L. et Laroche, A.-M. (2020, septembre). Affordances of design thinking and collaborative digital tools during the search for sustainability solutions at University. Dans *Proceedings from 2020 International Conference on Sustainable Development*. <https://ic-sd.org/wp-content/uploads/2020/11/Diane-Pruneau.pdf>

Articles dans des revues professionnelles et autres publications

Dionne, L. et **Pruneau, D.** (5 mars, 2020). Solutions par la pensée design pour aménager l'environnement extérieur des universités en vue de favoriser la santé et le bien-être. *Éducation Canada*.

Livres et chapitres de livre

Bouchamma, Y., **Basque, M.**, Giguère, M. et April, D. (2020). *Professional learning communities. Competency standards for school principals*. Les Presses de l'Université Laval.

Cormier, M. (2020). L'intégration de stratégies langagières dans toutes les matières en contexte linguistique minoritaire. Dans : J. Thibeault et C. Fleuret (dir.), *Didactique du français en contextes minoritaires : Entre normes scolaires et plurilinguismes* (p. 245-272). Les presses de l'Université d'Ottawa.

Cormier, M., Bourque, J., Beaton, A. et Froelich, A. (2020). Quelles finalités éducatives pour la langue d'usage ? Dans Y. Lenoir, **J. Bourque**, A. Hasni, R. Nagy et M. Priolet (dir.), *Pour une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques. Tome 2 : Conceptions des finalités et des disciplines scolaires chez des enseignants du primaire. Une étude comparative internationale* (319-344). Éditions Cursus universitaire.

Lenoir, Y., **Bourque, J.**, Hasni, A., Nagy, R. et Priolet, M. (dir.). (2020). *Les finalités éducatives scolaires. Pour une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques. Tome 2 : Conceptions des finalités et des disciplines scolaires chez des enseignants du primaire. Une étude comparative internationale*. Éditions Cursus universitaire.

Pruneau, D., Freiman, V., Léger, M. T., Dionne, L., Richard, V. et Laroche, A.M. (2020). Affordances of collaborative digital platforms to support a design-thinking approach for environmental problems: lessons from three universities and a community. Dans *Handbook « Innovations and Traditions for Sustainable Development »*. Springer.

Rapports de recherche

Dezetter, A., **Beaton, A. M.** et **Bourque, J.** (2020). *Évaluation socioéconomique du projet ACCESS Esprits Ouverts — Nouveau-Brunswick. Analyses préliminaires du volet T0 de l'évaluation socioéconomique de 2019 avec modèle prospectif*. Chaire de recherche interdisciplinaire sur la santé mentale des enfants et des jeunes.

Thèse

Dupuis, J. B. (2020). Une approche bayésienne des déterminants des symptômes d'anxiété de dépression, de la résilience et de la réussite scolaire chez les jeunes du Nouveau-Brunswick [Thèse de doctorat]. Université de Moncton.

Communications et expositions

- Bourque, J.**, Cole, G., Dwyer, K., et Dupré, J. (2019, septembre). *Moving Away from Cronbach's Alpha. The RCPSC Experience*. Communication orale présentée la *International Conference on Residency Education (ICRE)*, Ottawa, ON.
- Dionne, L. et **Pruneau, D.** (2020). Accueil équitable des étudiants internationaux dans les campus universitaires : pistes de solutions par la pensée design pour le développement durable. Communication à *EECOM Research Symposium*. En ligne, Octobre 2020.
- Dupuis, J. B.** (2020, novembre). *Les déterminants de la santé mentale des jeunes francophones en situation minoritaire*. Webinaire pour le Centre for Addictions and Mental Health (CAMH), Toronto, Canada.
- Léger, M. T.**, Laroche, A.-M. et **Pruneau, D.** (2020, 2-5 mars). *Exploring the use of design thinking as a strategy for environmental problem-solving in post-secondary civil engineering students*. [communication orale]. 14e International Technology, Education and Development Conference (INTED). Valencia, Espagne.
- Pruneau, D.**, **Freiman, V.**, **Léger, M. T.**, Richard, V., Dionne, L. et Laroche, A.-M. (2020, 5-6 mars). *The affordances of design thinking and collaborative digital tools during environmental problem solving*. [communication orale]. 2nd GUNI International Conference on Sustainable Development Goals and Higher Education. Barcelona, Espagne.
- Pruneau, D.**, **Freiman, V.**, **Léger, M. T.**, Richard, V., Dionne, L. et Laroche, A.M. (2020, 21-22 septembre). *The affordances of design thinking and collaborative digital tools during the search for solutions to problems of the environment*. [communication orale]. Eighth Annual International Conference on Sustainable Development (ICSD). New York, NY.

Publications soumises

- Audet, P., Ward, S., Godin, J., Blaney, S., Caissie, J., et **Dupuis, J. B.** (2021). Predictors of monthly food budget among food bank applicants in New Brunswick. [Manuscrit soumis pour publication]. École des sciences des aliments, de nutrition et d'études familiales, Université de Moncton.
- Dupuis, J. B.** (2021). *Chisse qué ta mère toi anyway ? Ça care ti vraiment ?* [Manuscrit soumis pour publication]. Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton.
- Dupuis, J. B.**, **Bourque, J.**, et El Adlouni, S. E. (2021). Assessing the probabilities of anxiety and depression symptoms in school-aged children from official language minority communities (OLMCs) in New Brunswick. [Manuscrit soumis pour publication]. Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton.
- Dupuis, J. B.**, El Adlouni, S. E., et **Bourque, J.** (2020). Bayesian approach to social science – Assessing determinants of youth mental health with computer simulations. [Manuscrit soumis pour publication]. Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton.
- Dupuis, J. B.**, **Bourque, J.**, et El Adlouni, S. (2020). Identifier les déterminants de la résilience et de la réussite scolaire : une approche bayésienne. [Manuscrit soumis pour publication]. Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton.

- Furlong, C. et **Léger, M. T.** (2020). *Le tinkering au cœur du processus de résolution de problèmes en contexte de fabrication numérique à l'école*. [Manuscrit soumis pour publication]. Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton.
- Naam, S., Blanchard, A., Barriault, O., **Dupuis, J. B.**, et **Johnson, C.** (2020). L'impact du statut socio-économique sur les habitudes alimentaires des jeunes au Nouveau-Brunswick. [Manuscrit soumis pour publication]. École des hautes études publiques, Université de Moncton.
- Nèmanan, R. N., **Dupuis, J. B.**, Zagré, N. M., Daffé, M., et Blaney, S. (2021). *A tool to assess underlying factors to water provision among Guinean infants*. [Manuscrit soumis pour publication]. École des sciences des aliments, de nutrition et d'études familiales, Université de Moncton.
- Nèmanan, R. N., **Dupuis, J. B.**, Zagré, N. M., Daffé, M., et Blaney, S. (2021). *A path analysis to identify factors influencing the provision of water in addition to breast milk in mothers of children under six months of age in Conakry and Kindia regions, Republic of Guinea*. [Manuscrit soumis pour publication]. École des sciences des aliments, de nutrition et d'études familiales, Université de Moncton.
- Pruneau, D.**, **Freiman, V.**, **Léger, M.T.**, Dionne, L., Richard, V. et Laroche, A.M. (2020). Affordances of collaborative digital platforms to support a design-thinking approach for environmental problems: lessons from three universities and a community. [Manuscrit soumis pour publication]. Faculté des sciences de l'éducation.
- Villeneuve-Lapointe, M, Moreau, A. et **Blain, S.** (2020). Comment différencier l'enseignement de l'orthographe lexicale au deuxième cycle du primaire ? [Manuscrit soumis pour publication]. Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.



CAUSERIES-MIDI DU CRDE

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

Novembre 2020

La création artistique en arts visuels jumelée à la recherche en éducation : témoignage autobiographique

Lise Robichaud, professeure à la Faculté des sciences de l'éducation

Février 2021

Organisation d'une revue de la littérature à l'aide des logiciels Zotero et NVivo

Samuel Gagnon, agent de recherche au CRDE

Avril 2021

Devrait-on parler de bilinguisme additif et soustractif ou de bilinguisme dynamique ?

Karine Boudreau, étudiante à la maîtrise

Avril 2021

Le rôle de passeur culturel au centre des activités d'une direction d'école en milieu minoritaire francophone : Où en sommes-nous depuis l'arrivée de la politique d'aménagement linguistique et culturel de notre province ?

Lyne Chantal Boudreau, professeure à la Faculté des sciences de l'éducation, et

Francis Bourgoïn, étudiant à la maîtrise

FORMATIONS ET ATELIERS DU CRDE

En raison de la pandémie liée à la Covid-19 et l'absence d'une professeure ou d'un professeur pourvoyant le poste de la direction scientifique du CRDE, aucune formation ou aucun atelier n'a eu lieu pendant l'année 2020-2021.

38



CENTRE DE RECHERCHE ET DE DÉVELOPPEMENT EN ÉDUCATION



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

Recherche et direction scientifique : Jérémie B. Dupuis
Édition et mise en page : Josée Richard

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

L'équipe du CRDE :

Jérémie B. Dupuis (jeremie.dupuis@umoncton.ca), directeur général
Joannie LeBlanc (joannie.leblanc@umoncton.ca), agente de recherche
Samuel Gagnon (samuel.gagnon@umoncton.ca), agent de recherche
Josée Richard (josee.richard@umoncton.ca), assistante/adjointe de recherche par intérim
Alexandra Côté (alexandra.cote@umoncton.ca), adjointe de recherche

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

