



Editor-in-Chief  
TERESA STRONG-WILSON

In this issue:

Shoah, émotion et modes de pensée de lycéens

• *Stanislas Hommet*

Le développement d'une compétence interculturelle chez des éducatrices en milieu de garde éducatif pluriethnique

• *Manon Boily et Mélissa Bissonnette*

The Effects of Animal-Assisted Activities (AAA) on the Well-Being of Minority Students in Germany

• *Laura Sokal & Anna Kahl*

Dispositifs déclarés d'enseignement de la lecture au moyen de la littérature de jeunesse en contexte d'inclusion pédagogique d'élèves HDAA au premier cycle du primaire

• *Judith Beaulieu, Marilyn Dupuis-Brouillette, François Bowen et Caroline Levasseur*

La motivation scolaire et ses théories actuelles : une recension théorique

• *Catherine Fréchette-Simard, Isabelle Plante, Annie Dubeau et Stéphane Duchesne*

Giving Voice to our Core French Students: Implications for Attrition and the Discourse on the Benefits of Learning FSL in Ontario

• *Stephanie Arnott*

Increasing the English-Language Content on Francophone Minority School Boards' Websites in Canada: A Longitudinal Study (2008–2016) in Support of Non-French-Speaking Parents and Guardians

• *Jules Rocque*

L'apprentissage en famille : note de synthèse

• *Marine Dumond*

Validation of a Typology of Novice Teachers' Support Needs and Comparative Analysis Based on Sociodemographic Characteristics

• *Geneviève Carpentier, Joséphine Mukamurera, Mylène Leroux & Sawsen Lakhel*

Comment les conceptions de la planification des cours d'enseignants de la formation professionnelle évoluent-elles? Une analyse lexicale

• *Andréanne Gagné et Jean-Louis Berger*

Le conseiller pédagogique en tant qu'agent de changement : compétences et leadership transformationnel

• *Claude Lachaine et Claire Duchesne*

Relations entre disciplines scolaires et « Éducatrices à » : proposition d'un cadre d'analyse

• *Johanne Lebrun, Patrick Roy, Fatima Bousadra et Serge France*

MCGILL JOURNAL OF EDUCATION • REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE MCGILL • Vol 54 N°3 Fall / Automne 2019

MJE  
RSEM

MCGILL JOURNAL OF EDUCATION  
REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE MCGILL  
VOLUME 54 NUMBER 3 FALL 2019  
VOLUME 54 NUMÉRO 3 AUTOMNE 2019



The *McGill Journal of Education* promotes an international, multidisciplinary discussion of issues in the field of educational research, theory, and practice. We are committed to high quality scholarship in both English and French. As an open-access publication, freely available on the web (<http://mje.mcgill.ca>), the *Journal* reaches an international audience and encourages scholars and practitioners from around the world to submit manuscripts on relevant educational issues.

La *Revue des sciences de l'éducation de McGill* favorise les échanges internationaux et pluridisciplinaires sur les sujets relevant de la recherche, de la théorie et de la pratique de l'éducation. Nous demeurons engagés envers un savoir de haute qualité en français et en anglais. Publication libre, accessible sur le Web (à <http://mje.mcgill.ca>), la *Revue* joint un lectorat international et invite les chercheurs et les praticiens du monde entier à lui faire parvenir leurs manuscrits traitant d'un sujet relié à l'éducation.

International Standard Serial No./Numéro de série international: online ISSN 1916-0666

#### **REPUBLICATION RIGHTS / DROITS DE REPRODUCTION**

All rights reserved. No part of this publication may be republished in any form or by any means without permission in writing from Copibec.

*Tous droits réservés. Aucune partie de la présente publication ne peut être reproduite sous quelque forme et par quelque moyen que ce soit sans l'autorisation écrite de Copibec.*

**Copibec (reproduction papier) • 514 288 1664 • 1 800 717 2022 • [licence@cobibec.qc.ca](mailto:licence@cobibec.qc.ca)**

© Faculty of Education, McGill University

*McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*

4700 rue McTavish Street • Montréal (QC) • Canada H3G 1C6

• T: 514 398 4246 • F: 514 398 4529 • <http://mje.mcgill.ca>

The *McGill Journal of Education* acknowledges the financial support of the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada and the Dean's Office of the Faculty of Education, McGill University.

La *Revue des sciences de l'éducation de McGill* remercie le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada et le Bureau du doyen de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université McGill de leur soutien financier.

# McGILL JOURNAL OF EDUCATION REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE MCGILL

EDITOR-IN-CHIEF / RÉDACTRICE-EN-CHEF : *Teresa Strong-Wilson* (McGill University)

ASSOCIATE EDITORS / RÉDACTEURS ASSOCIÉS : *Anila Asghar* (McGill University), *Vincent Boutonnet* (Université du Québec en Outaouais), *Mindy Carter* (McGill University), *Jérôme St-Amand* (Université du Québec en Outaouais) & *Paul Zanazanian* (McGill University)

MANAGING EDITOR / DIRECTEUR DE RÉDACTION : *Philippe Paquin Goulet*

ASSISTANT MANAGING EDITOR / DIRECTRICE DE RÉDACTION ADJOINTE : *Marianne Filion*

INTERNATIONAL EDITORIAL ADVISORY BOARD /

COMITÉ DE RÉDACTION CONSULTATIF INTERNATIONAL : *David Austin, Ann Beamish, Dave Bleakney, Saouma Boujaoude, Katie L. Bryant, Casey M. Burkholder, Patrick Charland, Stéphane Cyr, Ann-Marie Dionne, Sylvain Doussot, Christine Forde, Budd Hall, Rita Hotstetter, Patrick Howard, Dip Kapoor, Ashwani Kumar, Colin Lankshear, Nathalie LeBlanc, Myriam Lemonchois, Claudia Mitchell, Catherine Nadon, Rebecca Staples New, Cynthia Nicol, Manuela Pasinato, Kathleen Pithouse-Morgan, Sherene Razack, Kathryn Ricketts, Edda Sant, Jonathan Smith, Verna St Denis, Lisa Starr, Lynn Thomas, Angelina Weenie, John Willinsky & Hagop A Yacoubian*

PUBLICATION DESIGN / MAQUETTE : *McGill ICC*

COVER DESIGN / CONCEPTION DE LA COUVERTURE : *Deborah Metchette*

TRANSLATION / TRADUCTION : *Nathalie Fortin & Lysanne Rivard*

COPYEDITING / RÉVISION : *Zameer Karim*

McGill Journal of Education is a partner member of Érudit.  
La revue des sciences de l'éducation de McGill est une revue partenaire  
d'Érudit.

The logo for Érudit, featuring the word "érudit" in a bold, red, lowercase sans-serif font.

The views expressed by contributors to the *McGill Journal of Education* do not necessarily reflect those of the Editor, the Editorial and Review Boards, or McGill University. Authors are responsible for following normal standards of scholarship and for ensuring that whenever the research involves human subjects, the appropriate consents are obtained from such subjects and all approvals are obtained from the appropriate ethics review board.

Les opinions exprimées par les collaborateurs de la *Revue des sciences de l'éducation de McGill* ne reflètent pas forcément celles de la rédactrice en chef, des conseils de rédaction et de révision ou de l'Université McGill. Les auteurs sont tenus d'observer les règles normales de la recherche universitaire et, s'ils mènent des travaux sur des sujets humains, d'obtenir le consentement en bonne et due forme de chaque sujet ainsi que l'approbation du comité éthique compétent.

## TABLE OF CONTENTS / SOMMAIRE

FALL 2019 VOL. 54 N°3  
AUTOMNE 2019 VOL. 54 N°3

- 412 **Éditorial**  
*Editorial*  
• TERESA STRONG-WILSON, VINCENT BOUTONNET & JÉRÔME ST-AMAND
- 421 **Shoah, émotion et modes de pensée de lycéens**  
*Holocaust, Emotion and modes of thought of High school students*  
• STANISLAS HOMMET
- 443 **Le développement d'une compétence interculturelle chez des éducatrices en milieu de garde éducatif pluriethnique**  
*The Development of Intercultural Competency With Educators in a Multiethnic Early Childhood Centre*  
• MANON BOILY ET MÉLISSA BISSONNETTE
- 464 **The Effects of Animal-Assisted Activities (AAA) on the Well-Being of Minority Students in Germany**  
*Les effets des activités assistées par l'animal (AAA) sur le bien-être d'élèves issus de la minorité en Allemagne*  
• LAURA SOKAL & ANNA KAHL
- 479 **Dispositifs déclarés d'enseignement de la lecture au moyen de la littérature de jeunesse en contexte d'inclusion pédagogique d'élèves HDAA au premier cycle du primaire**  
*Use of Reading Instruction Methods Incorporating Children's Literature in Inclusive Education Contexts With Elementary Cycle One HSMLD Students*  
• JUDITH BEAULIEU, MARILYN DUPUIS-BROUILLETTE, FRANÇOIS BOWEN ET CAROLINE LEVASSEUR
- 500 **La motivation scolaire et ses théories actuelles : une recension théorique**  
*Current Theories on School Motivation: A Theoretical Review*  
• CATHERINE FRÉCHETTE-SIMARD, ISABELLE PLANTE, ANNIE DUBEAU ET STÉPHANE DUCHESNE



- 519 Giving Voice to our Core French Students: Implications for Attrition and the Discourse on the Benefits of Learning FSL in Ontario  
*Donner la parole à nos élèves de français de base : implications pour l'attrition et le discours sur les avantages de l'apprentissage du FLS en Ontario*  
• STEPHANIE ARNOTT
- 542 Increasing the English-Language Content on Francophone Minority School Boards' Websites in Canada: A Longitudinal Study (2008-2016) in Support of Non-French-Speaking Parents and Guardians  
*Augmenter le contenu en anglais des sites Web des conseils scolaires francophones minoritaires au Canada : une étude longitudinale (2008–2016) à l'appui des parents et des tuteurs qui ne parlent pas français*  
• JULES ROCQUE
- 566 L'apprentissage en famille : note de synthèse  
*The Family Learning Approach: A Concept Note*  
• MARINE DUMOND
- 582 Validation of a Typology of Novice Teachers' Support Needs and Comparative Analysis Based on Sociodemographic Characteristics  
*Validation d'une typologie des besoins de soutien des enseignants en insertion professionnelle et analyse comparative selon des caractéristiques sociodémographiques*  
• GENEVIÈVE CARPENTIER, JOSÉPHINE MUKAMURERA, MYLÈNE LEROUX & SAWSEN LAKHAL
- 604 Comment les conceptions de la planification des cours d'enseignants de la formation professionnelle évoluent-elles? Une analyse lexicale  
*How Vocational Teachers' Beliefs About Instructional Planning Evolve: A Lexical Analysis*  
• ANDRÉANNE GAGNÉ ET JEAN-LOUIS BERGER
- 625 Le conseiller pédagogique en tant qu'agent de changement : compétences et leadership transformationnel  
*The Educational Consultant as an Agent of Change: Skills and Transformational Leadership*  
• CLAUDE LACHAÎNE ET CLAIRE DUCHESNE

- 646 Relations entre disciplines scolaires et  
« Éductions à » : proposition d'un cadre d'analyse  
*Relationship Between School Disciplines and*  
"Éductions à": *Proposal of an Analysis Framework*  
• JOHANNE LEBRUN, PATRICK ROY, FATIMA BOUSADRA ET SERGE FRANC

NOTE FROM THE FIELD / NOTE DU TERRAIN

- 670 Finding Authenticity Through Story-Telling: Reflections  
from a High School Classroom  
*Accéder à l'authenticité par la communication narrative :*  
*réflexions d'une classe au secondaire*  
• JOEY YUNG-JUN LI

BOOK REVIEWS / COMPTES-RENDUS

- 680 Megan Erickson. *Class War: The privatization of childhood.*  
Brooklyn, NY: Verso. (2015). 230 pp. \$18.95  
(paperback). (ISBN 978-1-78168-948-6)
- 683 Brigitte Albero, Stéphanie Simonian et Jérôme Eneau  
(dir). *Des humains et des machines. Hommage aux*  
*travaux d'une exploratrice.* Dijon, France : Raison et  
Passions. (2019). 600 p. 22,75€ (édition de poche).  
(ISBN 978-2-917645-69-7)

## EDITORIAL

The 27th of January 2020 marked the 75th year anniversary of the liberation of the Auschwitz. It seems fitting that we open this last issue of 2019 (which anticipates that commemoration) with an account of the emotional impact on young students of their visit to a museum exhibit on the Shoah (Hommet). A suite of articles then explores: fostering intercultural competence in a multiethnic early childhood centre (Boily & Bissonnette), introducing animals in a German classroom to foster Islamic minority children's well-being (Sokal) and the use of children's literature to support differentiation and inclusion (Beaulieu et al). Fréchette-Simard and colleagues then remind us of the importance of motivation—as does Arnott with respect to Ontario adolescents' choosing to continue learning French. Given increasing interlinguistic and intercultural families, how do the websites of minority French boards perform outreach to communities and specifically, what is the extent of their English language content, asks Roque. Dumond looks at the rise of the phenomenon of homeschooling among parents. The three articles that follow each treat particular aspects of either supporting new teachers (Carpentier's validation of a typology) or developing the competence of practicing teachers (e.g., in course planning; Gagné & Berber) or that of educational consultants as change agents (Lachaine & Duchesne). For their part, Lebrun, Roy, Bousadra and France look at curriculum in the context of education. We then feature a Note from the Field on recovering authenticity in pedagogy (Liu).

It is difficult to believe that the present issue marks the departure of our Managing Editor, Sylvie Wald, who has devoted herself to the journal for the past four years; she will now return full-time to her doctorate. We thank her for her steady hand and wish her all the best. Bringing their own set of talents, we welcome a Managing Editor team (a new approach for the MJE)—Philippe Paquin-Goulet, who is a former classroom teacher and present educational consultant as well as current Masters student, and Marianne Filion, a former student, who now teaches Communication courses in the Department of Integrated Studies in Education. One of Philippe's first actions was to lead the MJE team in creating a 'new look' for the journal, making the website more aesthetically-attractive and user-friendly. Bravo, Philippe! We are pleased to

welcome Associate Editor, Paul Zanazanian, who is an Associate Professor in McGill's Department of Integrated Studies in Education. His research focuses on grasping historical consciousness' workings in social actors. A leader in several funded research projects looking at Quebec's English-speaking History teachers, his projects also have international reach, like one on which he is a co-investigator that engages in comparative study of Swedish and Quebec history teachers' epistemic positioning when teaching controversial issues in schools. Welcome, Paul! We turn now to a further description of the current issue's contents...

Hommet's research plunges us into a museum visit with students from a French high school. Thanks to an eye tracking tool, the researcher invites us to reflect on the emotions experienced by these students during as they visit an exposition on the Holocaust, as well as on discussions that follow this visit. The author presents different conversations and captures eye tracking in order to illustrate the role of emotion on learning about and understanding sensitive topics.

Boily et Bissonnette follow educators in a multiethnic daycare in Montreal following their participation in professional development training in intercultural competence. Through the use of transcripts of group discussions, the researchers demonstrate the emergence of several dimensions of intercultural competence that give rise to improved practice. This article thus invites us to reflect on the modalities of this type continuing education, and underlines the relevance of discussion groups.

Sokal looked at the potential for a universal animal-assisted activity (AAA) program to enhance Islamic minority students' feelings of well-being at an elementary school in Germany, this in a context in which globally, with increasing migration, schools are welcoming many newcomers from other countries. Such programs can help with transitioning. The present study involved rabbits. While the authors did not find significant effects on self-regulation, social cohesion and social support, they did find the benefits to overall well-being to be significant and conclude that, while simply having a classroom pet is no guarantee of any difference, opportunities for physical contact with the animals may better support children's well-being.

Beaulieu and colleagues examined didactic devices related to youth literature that are used by cycle one elementary school teachers in the context of inclusion of students with ADHD. Using a questionnaire, teachers declared that the practices varied in relations to the number of students with ADHD in mainstream classes. It seems that from 5 to 7 students, teachers more devices in place in place in order to better differentiate their teaching practices. This articles indicates the importance of integrating youth literature in the context of inclusion, as well as the necessity of varying didactic devices.

The article by Fréchette-Simard and colleagues reminds us of the importance of motivation to learn in the academic progress of children. In their article, several theoretical approaches are examined, namely expectancy-value theory, achievement goal theory, and self-determination theory. The authors suggest a combined model of these theories, proposing an integrative model to better conceptualize the concept of school motivation.

Arnott set out to investigate whether adolescent students in Core French (CF) were motivated to continue to learn French as a second language (FSL) once the subject became optional, surveying students online as well as conducting focus groups across eight different schools in Eastern Ontario. More than half intended to continue, citing as a main motivator the desire to increase their job prospects upon graduation although students also openly questioned whether this would be the case. Main demotivators were a negative attitude to the language and to FSL classroom experiences, their belief that speaking French did not feature in their future, or a perceived incompetence in the language. Arnott suggests that the trend of questioning the relevance of French is a troubling one, and that more concrete efforts need to be devoted to responding to what demotivates students.

Rocque conducted a longitudinal study (over 8 years) investigating the English language content of the websites of the Fédération nationale des conseils scolaires francophones (FNCSF), which comprises 28 school boards and 160,000 students in 700 schools in Francophone and Acadian communities outside of Quebec. The organization contributes to the vitality of the French language. More and more students attending Francophone minority schools come from interlinguistic and intercultural unions, where English often becomes the lingua franca. Results indicate an increased incidence of English on websites over the eight-year period. The article emphasizes the importance of allies and building partnerships, and where websites serve as a main means of communication and outreach.

Dumond explores the concept of “homeschooling,” an educational choice for many parents who decide to take charge of the education of their school-aged child. A synthesis of the scientific literature, this article examines recent and international perspectives on homeschooling. The history of homeschooling, a portrait of its current situation, its place in society, and finally the challenges of homeschooling are examined in such a way as to allow us to better situate our understanding in light of the current literature.

Carpentier’s article focuses on validating a typology of new teachers’ support needs using confirmatory factor analysis. Such a typology could help with identifying new teachers’ needs as well as inform teacher preparation as well as induction and mentoring. Most typologies center on cognitive or pedagogical needs. The framework for Carpentier’s typology was informed by three types of support needs: teaching, classroom management and differentiated

instruction. Carpentier also found that sociodemographic characteristics such as age, teaching level and field of study influenced the kind and intensity of support needs. Further research would be needed to investigate such factors.

Gagné and Berber's article deals with instructional planning as well as the professional competence of vocational instructors. With an accent on the evolution of conceptions of instructional planning, the authors seek to position conceptions of vocational instructors with regards to their instructors and mentors, as well as their experienced peers. The lexicon developed by these groups permits the elaboration of very useful trajectories for training as well as for research in teaching.

Lachaîne and Duchesne show the results of interviews with educational consultants and directors of pedagogical services in order to identify the competencies and transformational leadership. Educational consultants are largely unprepared to play the role of agents of change with their teaching colleagues. The data indicate that while consultants show many aspects of transformational leadership, they have not had specific training in this. In fact, while many of the skills required of educational consultants coincide with transformational leadership, they often depend on the lived experience of these consultants. The authors propose a training targeted at ensuring the mission of educational consultants as agents of change.

Lebrun, Roy, Bousadra and France seek to comparatively analyze school disciplines, particularly those in the natural sciences and humanities. The principal characteristics of the "*Éducativités à*" are raised, as well as the areas of tension that arise from their handling by school disciplines. These researchers find four theoretical configurations that can support the analysis of the relationship between school disciplines and "*Éducativités à*" in terms of the educational purposes, targeted learning, status of disciplinary knowledge, and preferred modes of instruction.

In teaching, we often experience administrative pressures, which can inadvertently affect how we teach, making teaching more of a matter of, as Liu says, jumping through bureaucratic hoops. Liu was reminded of the power of healing power of storytelling to create more authentic classroom spaces when invited to teach a visual and performing arts high school course. The class was called Oral Interpretations and Expressions. Spoken word poetry became its powerful medium of expression. This Note gives an autobiographical account of the movement—the tender moments as well as the more difficult ones—towards felt authenticity and a pedagogy of love, as Liu reflects on the profound difference this transformation in pedagogy made for teacher and students alike.

TERESA STRONG-WILSON, VINCENT BOUTONNET, JÉRÔME ST-AMAND

## ÉDITORIAL

Le 27 janvier 2020 marque le 75<sup>e</sup> anniversaire de la libération d'Auschwitz. Il semblait donc pertinent de débiter le dernier numéro de 2019 (en prévision de la commémoration) avec une description de l'impact émotionnel provoqué chez de jeunes élèves par la visite d'une exposition muséale portant sur la Shoah (Hommet). Par la suite, une série d'articles explorent une variété de sujets : l'émergence de compétences interculturelles dans un centre de la petite enfance pluriethnique (Boily et Bissonnette), l'utilisation d'animaux au sein d'une classe en Allemagne pour favoriser le bien-être d'enfants issus de la minorité islamique (Sokal) et le recours à la littérature jeunesse pour soutenir la différenciation et l'inclusion (Beaulieu et ass.). Puis, Fréchette-Simard et ses collègues nous rappellent l'importance de la motivation, tout comme le fait Arnott en évoquant le cas d'adolescents ontariens qui choisissent de poursuivre l'apprentissage du français. Quant à Roque, il s'interroge sur la capacité des conseils scolaires francophones minoritaires à atteindre les communautés avec le contenu de leurs sites internet, dans un contexte d'augmentation des foyers interlinguistiques et interculturels et s'intéressent à la proportion de contenu anglophone sur les sites.

Il est difficile de concevoir que ce numéro marque le départ de notre rédactrice-en-chef des quatre dernières années, Sylvie Wald, qui se consacrera désormais à temps plein à ses études doctorales. Nous la remercions d'avoir tenu la barre d'une main de maître et lui souhaitons la meilleure des chances. Ce faisant, nous accueillons notre équipe de rédacteurs (une approche nouvelle à la RSÉM) : Philippe Paquin-Goulet, ancien enseignant, consultant en éducation et étudiant à la maîtrise ainsi que Marianne Filion, une ancienne étudiante qui enseigne maintenant un cours de communications au département d'études intégrées en sciences de l'éducation. Tous deux apportent un bagage unique de compétences. Un des premiers gestes de Philippe est la création d'une nouvelle signature visuelle pour la revue, plus esthétique et facilitant la navigation. Bravo, Philippe! Nous sommes également ravis de compter parmi nous un nouveau rédacteur associé, Paul Zanazanian, professeur agrégé au département d'études intégrées en sciences de l'éducation de McGill. Par ses recherches, il s'attarde aux rouages de la conscience historique chez les acteurs sociaux.

Leader de plusieurs projets de recherche subventionnés et étudiant le contexte des enseignants en histoire de langue anglaise au Québec, il a aussi piloté des projets de portée internationale. À titre d'exemple, il est co-chercheur d'une étude comparative entre des enseignants en histoire œuvrant en Suède et au Québec, où il explore la manière dont ceux-ci abordent des problématiques controversées en classe. Bienvenue parmi nous Paul! Abordons maintenant la description détaillée du contenu de la présente publication ...

La recherche d'Hommet nous plonge dans une visite muséale avec des élèves d'un lycée français. Grâce à un procédé de suivi oculaire, le chercheur nous invite à réfléchir aux émotions ressenties lors d'une exposition sur la Shoah et les discussions qui s'ensuivent. L'auteur présente différentes interventions et captures de suivi oculaire afin d'illustrer la prégnance de l'émotion sur la compréhension et l'apprentissage de sujets sensibles.

Boily et Bissonnette retracent le cheminement d'éducatrices dans un centre de la petite enfance à Montréal en milieu pluriethnique à la suite d'une formation continue sur la compétence interculturelle. Les chercheuses nous montrent, à l'aide de transcriptions de groupes de discussion, l'émergence de plusieurs dimensions de la compétence culturelle qui ont suscité une actualisation des pratiques et des représentations. L'article nous invite à réfléchir aux modalités d'une telle formation continue en soulignant la pertinence de recourir régulièrement à des groupes de discussion.

Sokal s'attarde au potentiel d'un programme universel d'activités assistées par l'animal (AAA) pour améliorer le sentiment de bien-être perçu par un groupe d'élèves issus de la minorité islamique dans un établissement scolaire allemand. Dans un contexte d'augmentation globale des flux migratoires, les écoles accueillent de nombreux nouveaux élèves provenant d'autres pays. De tels programmes facilitent leur transition. Dans le cas de ce projet de recherche, des lapins étaient utilisés. Si les auteurs n'ont pas constaté d'effets significatifs sur l'autorégulation ainsi que sur la cohésion et le soutien sociaux, elles ont observé des bénéfices sur le bien-être global des élèves. Elles en concluent que si le simple fait d'avoir un animal en classe ne garantit pas d'impacts, l'opportunité de contacts physiques avec les animaux peuvent soutenir le bien-être des enfants.

La recherche de Beaulieu et collègues s'intéresse aux dispositifs didactiques mis en place par des enseignantes du 1er cycle du primaire en lien avec l'intégration de la littérature jeunesse en contexte d'inclusion des élèves HDAA. Grâce à un questionnaire, les enseignantes déclarent des pratiques variées selon le nombre d'élèves HDAA inclus en classe régulière. Il semblerait qu'à partir de 5 à 7 élèves, les enseignantes mettent en place des dispositifs plus nombreux afin de mieux différencier leurs pratiques d'enseignement. Cet article montre la pertinence d'intégrer la littérature jeunesse en contexte d'inclusion et la nécessité de varier ses dispositifs didactiques.



L'article de Fréchette-Simard et ses collaborateurs rappelle toute l'importance que l'on accorde au concept de motivation à apprendre dans le cheminement scolaire des enfants. Dans leur article, plusieurs approches théoriques sont examinées comme la théorie attentes-valeur, la théorie des buts d'accomplissement et la théorie de l'autodétermination. Ces auteurs recommandent une mise en relation de ces théories, tout en proposant un modèle intégrateur qui précise le concept de motivation scolaire, facilitant ainsi sa compréhension.

Arnott cherche à comprendre si les adolescents qui suivent le programme de base en français sont motivés à poursuivre l'apprentissage du français langue seconde (FLS) lorsque cette matière devient optionnelle. Pour réaliser son enquête, l'auteur a interrogé des élèves en ligne et organisé des groupes de discussion au sein de 8 écoles situées dans l'est de l'Ontario. Plus de la moitié des jeunes avaient l'intention de continuer l'apprentissage du français et ce, afin d'améliorer leurs perspectives d'emploi une fois gradués tout en se questionnant si ce serait effectivement le cas. Arnott a relevé comme principaux facteurs de démotivation des jeunes une attitude négative à l'égard de la langue et de l'expérience vécue en classe de FLS, la perception que le français n'avait pas sa place dans leur avenir ou encore, un sentiment d'incompétence dans la langue. Celui-ci relève que la tendance de questionner l'importance du français est troublante et que des mesures concrètes devraient être mises en place pour s'attaquer à ce qui démotive les élèves.

Pendant plus de 8 ans, Rocque a piloté une étude longitudinale analysant le contenu anglais des sites internet de la Fédération nationale des conseils scolaires francophones (FNCSF), composée de 28 conseils scolaires et de 160 000 étudiants répartis dans 700 écoles des communautés francophones et acadiennes hors Québec. Cette organisation contribue à la vitalité de la langue française. Dans un contexte où de plus en plus d'élèves fréquentant les écoles francophones en milieu minoritaire sont issus de foyers interlinguistiques et interculturels, l'anglais devient la lingua franca. Les résultats indiquent une augmentation de la prévalence de l'anglais sur les sites internet au cours des 8 années d'étude. Cet article souligne l'importance de développer des alliances et des partenariats à une époque où les sites web constituent le principal moyen de communication et de diffusion.

Dumond explore le concept d'« école à la maison » ou de « *homeschooling* » qui est devenu un choix éducatif pour plusieurs parents qui décident de prendre en charge l'éducation de leur enfant d'âge scolaire. Cet article, sous forme de synthèse de la documentation scientifique, examine ce concept dans une perspective récente et internationale sur l'apprentissage en famille. L'historique, le portrait actuel, la place dans la société et les enjeux de l'apprentissage en famille sont des thématiques qui sont examinées de façon à permettre de mieux situer ce concept, à la lumière de la documentation actuelle.

Dans son article, Carpentier cherche à valider une typologie sur les besoins de soutien des nouveaux enseignants, en utilisant l'analyse factorielle confirmatoire.

Une telle typologie pourrait faciliter l'identification des besoins des nouveaux enseignants et soutenir leur préparation, leur intégration et le mentorat. La plupart des typologies ciblent les besoins cognitifs ou pédagogiques. Le cadre conceptuel de la typologie de Carpentier repose sur trois types de besoins en soutien : l'enseignement, la gestion de classe et la différenciation pédagogique. Carpentier a également réalisé que des caractéristiques sociodémographiques comme l'âge, le niveau d'instruction et le champ d'études ont une influence sur le type et l'intensité des besoins de soutien. Des recherches plus poussées sont nécessaires pour explorer ces facteurs.

L'article de Gagné et Berber porte sur la planification des cours en tant que compétence professionnelle de la profession enseignante. Mettant l'accent sur l'évolution des conceptions au regard de la planification des cours, Gagné et Berber cherchent ainsi à positionner les conceptions des éducateurs par rapport à leurs formateurs et mentors, ainsi que face à leurs collègues chevronnés. Le lexique développé par ces groupes permet notamment d'élaborer des orientations très utiles pour la formation et la recherche en enseignement.

Lachaîne et Duchesne présentent les résultats d'entrevues auprès de conseillers pédagogiques et de direction de services pédagogiques afin d'identifier leurs compétences et leur leadership transformationnel. En effet, les conseillers pédagogiques sont peu préparés à exercer leur fonction d'agent de changement auprès de leurs collègues enseignants. Les données indiquent que les conseillers manifestent plusieurs dimensions du leadership transformationnel, mais sans avoir reçu de formation particulière. En fait, plusieurs compétences requises pour le poste de conseiller coïncident avec les manifestations du leadership transformationnel, mais dépendent beaucoup des expériences vécues par les conseillers. Les auteures proposent d'offrir une formation mieux ciblée afin d'assurer leur mission de changement.

Lebrun, Roy, Bousadra et France cherchent à mener des analyses comparatives de curriculums, notamment au sein de domaines comme les sciences de la nature et les sciences humaines. Les principales caractéristiques des « *Éducat*ions à » sont ainsi soulevées ainsi que les zones de tensions découlant de leur prise en charge. Ces chercheurs en arrivent à dégager quatre configurations théoriques pouvant soutenir l'analyse des relations entre les disciplines scolaires et les « *Éducat*ions à » sur le plan des finalités éducatives, des apprentissages visés, du statut du savoir disciplinaire et des dispositifs de formation privilégiés.

En enseignement, il nous arrive de ressentir le fardeau administratif et cela affecte inévitablement notre manière d'enseigner. Notre pratique prend alors, comme le souligne Liu, l'allure d'une course à obstacles. Lorsqu'elle a été invitée à enseigner un cours d'arts visuels et d'arts de la scène dans une école secondaire, Liu a réalisé le pouvoir de guérison de la communication narrative et son potentiel pour créer des espaces d'apprentissages plus authentiques. Le cours s'intitulait Oral Interpretations and Expressions et la poésie parlée

est devenue un mode puissant d'expression. Cette note retrace de manière autobiographique la démarche, exposant les moments de tendresse comme les moments plus difficiles. Elle montre le chemin parcouru vers l'authenticité et la pédagogie de l'amour, alors que Liu s'interroge sur la profonde différence qu'a engendré cette transformation pédagogique, autant sur l'enseignant que sur les élèves.

TERESA STRONG-WILSON, VINCENT BOUTONNET et JÉRÔME ST-AMAND

# SHOAH, ÉMOTION ET MODES DE PENSÉE DE LYCÉENS

STANISLAS HOMMET *Université de Lille*

**RÉSUMÉ.** L'article présente les conclusions sur la place et le rôle de l'émotion dans le mode de pensée de lycéens sur la Shoah / L'article présente une démarche de recherche qui s'intéresse à l'émotion comme facilitateur et / ou obstacle à l'apprentissage de l'histoire par la Shoah et ce dans un contexte muséal.

**HOLOCAUST, EMOTION AND MODES OF THOUGHT OF HIGH SCHOOL STUDENTS**

**ABSTRACT.** The article presents the conclusions on the place and role of emotion in the thinking of high school students on the Holocaust/ The article presents a research approach that focuses on emotion as a facilitator and/or obstacle to the learning of history by the Holocaust in a museum context.

La question du mode de pensée des lycéens sur la Shoah donne régulièrement lieu à des expressions publiques sur l'antisémitisme des jeunes, l'impossibilité pour des enseignants de parler du sujet en classe et très rarement à des travaux scientifiques sur ce qui se passe réellement dans les classes et dans des cadres d'apprentissages différents tels que les musées et avec des jeunes âgés de 16 à 19 ans. La Shoah apparaît très souvent comme un temps d'expression d'une charge émotionnelle reliant antisémitisme et antisionisme mais aussi comme le moment d'un devoir de mémoire pour ne pas oublier. Peu de cas est fait du chemin que les élèves parcourent pour élaborer leur mode de pensée de ce crime contre l'humanité. Que disent-ils sur la Shoah en dehors de la classe, des modalités scolaires d'expression ? Que disent-ils de la Shoah après

une visite d'exposition muséale (dans notre étude le Mémorial de Caen, cité pour l'Histoire, et qui propose une exposition permanente sur les génocides et violences de masse) qui donne une place centrale à la Shoah par balles ? Quelles sont les interactions entre eux et aussi avec leurs familles et d'autres sources d'informations ? (Cinéma, lecture ...) Dans le cadre de mon travail de thèse (Hommet, 2017), j'ai fait le choix d'aller à la rencontre d'élèves de classe de terminale dans le département du Calvados en France en construisant un protocole de recherche qui m'a permis de comprendre comment des élèves de classe de terminale développaient une pensée empathique et émotionnelle sur la Shoah à la suite de l'enseignement suivi en classe mais surtout de la visite d'une exposition muséale. Je m'intéresse ici à la place de l'émotion dans l'expérience de visite des jeunes dans une exposition consacrée à la Shoah.

L'émotion que les sciences de l'affect relient avec les processus cognitifs, a un statut discuté, voire second en épistémologie et en didactique de l'histoire. Face au défi des questions de mémoire et face à des passés douloureux nous avons fait le choix de prendre la mesure de l'émotion dans le rapport construit à la Shoah en contexte muséal, d'aller plus avant dans l'exploration du rapport émotion et production de savoir en histoire d'une part, et du rapport entre émotion et apprentissages de l'histoire d'autre part. Très souvent l'émotion est présentée comme l'ennemi du savoir, le frein à toute compréhension historique. Pourtant, dès 1941, Lucien Febvre dans un article publié dans les *Annales d'histoire sociale*, appelait à un lien psychologie/histoire : « le couple émotion/mémoire est au cœur des événements mais aussi des défis épistémologiques » (cité par Peschanski, 2016, p.91). Il s'agit pour l'historien de sortir de ses outils habituels pour tenter d'analyser et de comprendre l'événement dans sa temporalité.

Si le neuroscientifique ou le psychologue s'intéressent à l'activité biologique d'enregistrer, de conserver et de restituer les informations, l'historien pense le mouvement et la construction de l'événement. Si pour les uns, le terme « mémoires » s'entend au pluriel, pour les autres, la mémoire est soit collective, soit individuelle. Mais, comme le montre Denis Peschanski (2016), aujourd'hui les défis liés à l'analyse des mémoires appellent l'historien à penser la construction des mémoires. Si la mémoire collective est « une représentation sélective du passé, participant à la construction identitaire du groupe » (Peschanski, 2016, p.91), elle fait appel à l'émotion. Celle-ci ne peut être ignorée de tous ceux qui travaillent sur des passés douloureux qui provoquent des phénomènes mémoriels. En effet, le lien avec le social est fort et les émotions sont l'expression des relations interindividuelles qui font les groupes et leurs identités.

Depuis dix ans, les émotions ont trouvé une place de plus en plus importante chez les historiens. Devenues objet d'histoire, elles restent au stade d'étude des représentations et des sensibilités. Ma recherche doctorale s'est inscrite dans les *Memory studies*, cherchant dans une approche transdisciplinaire mais avec

mon regard de didacticien à comprendre la place et le rôle de l'émotion dans la pensée de jeunes sur la Shoah entre la classe et le musée. J'ai choisi dans cet article de présenter une partie des résultats sur l'émotion engendrée par la visite muséale dans les modes de pensée des jeunes sur la Shoah.

Ces émotions que je vais croiser dans le cadre du protocole de recherche mis en place sont provoquées par des témoignages, des photographies, des vidéo, des objets ayant appartenu à des personnes qui ont vécu la Seconde Guerre Mondiale et libèrent un récit, un discours sur le passé. Ce discours est empreint de vérité mais de quelle vérité s'agit-il ?

Une vérité en rapport à l'émotion, dans sa construction, dans sa transmission à l'école ou au musée ou une vérité sur ce que sont les individus et les groupes qui en construisent ensuite une part d'histoire ?

L'émotion cherche le plus fréquemment à fédérer les élèves autour d'un récit de mémoire collective, une sorte de vulgate, vision partagée d'une histoire neutralisée, laissant peu de place au recul critique et tendant de fait à l'univocité (Tutiaux-Guillon, 2003). L'émotion en classe d'histoire est le plus souvent réduite à l'appropriation de récits vrais d'une histoire douloureuse. Elle est mobilisée pour sensibiliser, toucher les élèves.

Dans le cadre de ma recherche, je pose la question de cette émotion ressentie par les apprenants dans un contexte muséal. Est-elle obstacle ou levier à la compréhension ?

Le fait de se rapprocher d'un passé douloureux en se mettant à la place de ceux qui parlent dans les témoignages ou qui sont visibles au travers de photographies est-il un frein à la distance critique des élèves, condition indispensable à une pensée historienne ? (Tutiaux-Guillon, 2006).

Les années 2000 voient la multiplication des fondations (Fondation pour la mémoire de la déportation en 1990, pour la mémoire de la Shoah en 2000) après celle des mémoriaux dans les années 1990 (Mémorial de Caen, 1988, Mémorial d'Izieu en 1994, Centre d'Oradour-sur-Glane en 1999, Mémorial de la Shoah en 2005). Dans les deux cas, les actions éducatives sont imaginées pour le public scolaire. Le Ministère incite de différentes manières les enseignants à aller vers les musées et les sites historiques pour aborder la Shoah. L'institution éducation nationale semble alors reporter vers le monde culturel et muséal la charge affective qui apparaît quand la Shoah est enseignée. Par les ateliers pour aider à la rencontre des témoins, par des stages de formation continue sur « enseigner la Shoah par balles » par exemple, le Mémorial de la Shoah de Paris est très actif sur ce terrain.

Je limite mon propos aux visites d'exposition en contexte muséal.

Dans le cadre de ma recherche, j'ai emmené les élèves au Mémorial de Caen, qui propose une exposition sur les génocides et violences de masse au XXème

siècle et j'ai centré leur visite sur la Shoah. Les lycéens furent alors confrontés à une mise en scène, une scénographie avec des témoins directs et indirects de cette histoire. Ce n'est pas tout à fait la même visite que celle que l'on peut mener dans le cadre d'un camp d'extermination.

La didactique contribue à penser les visites scolaires dans un espace muséal, culturel ou scientifique : le statut des élèves-visitants (Cohen, 2011), la construction des mises en musée du passé (le Cartable de Clio, 2011) sont des aspects connus suite à des travaux de didacticiens.

La muséohistoire (Rousseau, 2012) et la didactique de l'histoire montrent que « dans un musée d'histoire, les questions relatives à la mémoire sont convoquées, en ce qu'une mise en musée du passé implique de mettre en dialogue les logiques de l'histoire et des mémoires » (Souplet, 2015, p. 45). Dans un Mémorial, une dimension s'ajoute, un appel à ce que cela ne se reproduise plus. La scénographie fait donc des choix liés à cette finalité et cela influence l'expérience de visite. Les didacticiens qui s'intéressent aux visites scolaires dans un espace muséal pensent la situation comme étant didactique. L'examen porte sur les acteurs de la situation (enseignant, élève, médiateur, guide), les contenus en jeu et les interactions. Car c'est essentiellement là que l'analyse doit porter. La visite scolaire au musée est une situation didactique au sens où elle peut être caractérisée par des contenus qui lui sont spécifiques. Cette analyse des contenus est complexe dans le cadre d'un musée, car ceux-ci peuvent revêtir des formes auxquelles les élèves ne sont pas habitués. Ces contenus ne concernent pas que des savoirs mais peuvent revêtir différents aspects mobilisant l'émotion, comme c'est également le cas à l'école. La mise en scène des savoirs est essentielle et joue sur la diffusion du récit proposé par le musée. Le premier travail des élèves consiste alors à contextualiser ce qui est présenté et ce en lien avec leur programme d'histoire (Souplet, 2015). Ils vont alors chercher à retrouver ce qu'ils ont vu, appris en classe au lycée, agissant comme sujets apprenants. Mais le musée propose d'autres contenus que ceux exposés en classe. Les élèves vont alors s'y frotter et devoir faire appel à leurs représentations, sensibilités et pratiques culturelles variées. Certains vont aller vers des équipements numériques par exemple, quand d'autres iront vers des films. La visite scolaire au musée peut se penser comme une situation à part entière qui se réfère tant à l'École qu'au musée. Par l'émotion dégagée et proposée, par la personnification/figuration mise en scène, notamment par les témoignages, les élèves y seraient en situation plus favorable pour s'approprier le contenu historique. Il y aurait complémentarité entre le musée qui offrirait par ses mises en scène des conditions suscitant l'intérêt, le questionnement et mettrait les élèves à penser, et la classe qui donnerait des éléments de compréhension et de rationalisation (Souplet, 2015).

La visite de l'espace muséal du Mémorial de Caen consacré à la Shoah nécessite un regard particulier : comprendre les mécanismes de l'exposition, les effets

de saillance pour entrer dans la situation didactique singulière ainsi créée et comprendre la réception par les élèves de ce qui est proposé.

En cela, mes réflexions s'inscrivent dans les travaux de Daniel Schmitt (2013, 2016) et dans ce qu'il qualifie « d'approche énaïve de la muséologie ». Par cette expression nous comprenons que si le musée cherche d'abord à faire comprendre la réalité, la relation que tout visiteur construit avec cette proposition se fonde sur une relation sensitive, émotionnelle. La réalité de ce qui est exposé est la même pour tout visiteur mais c'est l'expérience de visite que chaque visiteur se construit qui donne une réalité individuelle à ce qui est perçu (Schmitt, 2016). Et en cela, les émotions jouent un rôle central.

### ***Un protocole de recherche pour aller à la rencontre des modes de pensée de lycéens sur la Shoah***

Deux lycées furent mobilisés dans le département du Calvados pour un panel de 17 élèves volontaires pour participer à des entretiens de groupe dans un premier temps au lycée, puis pour visiter librement (seul et sans consignes) l'exposition génocide et violences de masse du Mémorial de Caen équipés de lunettes dotées de caméras. Cette visite fut suivie d'un focus group et les élèves ont accepté six mois plus tard de voir le film de leur visite et de s'exprimer sur leurs ressentis de visite.

Les données collectées sont multiples et complémentaires.

En utilisant les lunettes équipées de caméra, j'ai pu obtenir les données suivantes :

– Pour chaque élève, *un film de sa visite*. En effet, la caméra a enregistré la visite dans sa totalité, depuis le calibrage jusqu'au retour dans la salle de travail après la visite. Ce film, que je nomme film brut de la visite, permet de suivre l'élève dans son déplacement, attitude face aux expôts.

– Pour chaque élève-visiteur, suivant les zones d'exposition, j'ai obtenu : le temps de *visite, de fixation des expôts en secondes*. Il permet de proposer des graphiques (les durées) par zones d'exposition et par expôts.

Ainsi, je dispose du film de la visite de chaque élève, du temps passé dans chaque zone thématique de l'exposition, face à différents expôts. Après avoir analysé en détail les films bruts, je suis parvenu à comprendre que les élèves, sur des images de tuerie, avaient tendance à avoir un regard saccadé, faisant des allers et retours fréquents avec d'autres images situées à proximité. Ainsi, le troisième type de données que je possède permet de suivre et de tracer le chemin du regard d'un élève sur un expôt. Sachant que l'expérience se fait dans un contexte de visite mobile et sur un ensemble d'expôts, il m'est alors apparu plus utile de comprendre par où passait le regard du visiteur pour se rendre sur les objets, vidéos, images proposées par le musée. C'est donc la troisième



nature de données obtenues : je dispose de films et de schémas montrant les chemins du regard portés sur les expôts et ce par zones d'exposition et pour tous les élèves-visiteurs.

Je choisis de présenter ici deux exemples marquants.

*Emotion et lecture d'un témoignage écrit par le visiteur*

Dans l'espace d'exposition, un témoignage écrit, positionné sur fond rouge et écrit en lettres blanches, marque très fortement les élèves. Je retiens ici deux élèves typiques des 17 cas suivis.

*Il s'agit d'un Extrait de la lettre de Walter Mattner, policier autrichien, à sa femme le 10 octobre 1941 après avoir liquidé un ghetto de Biélorussie, témoignage publié dans Christopher Browning, Les origines de la solution finale, en 2007. Le temps du groupe passé à le lire est en moyenne de 54 secondes.*

Si la lecture de ce texte est assez linéaire, le contenu choquant des propos impressionne les élèves et nous pouvons identifier les saccades et les points de fixation des regards qui montrent ce qui interpelle. L'équipement oculométrique permet d'identifier les points de fixation du regard et les saccades qui sont le déplacement des yeux lors de la lecture.

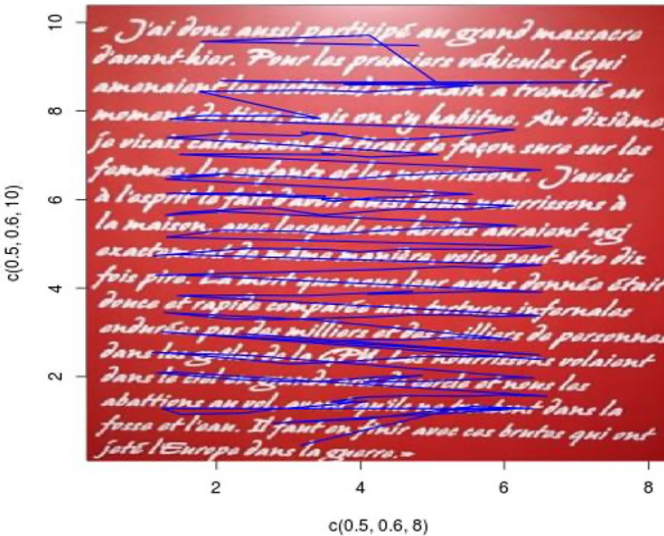


FIGURE 1. Déplacement du regard sur un texte

L'ÉLÈVE ANNE (figure 1) lit le texte (50 secondes) de façon linéaire, le film du chemin du regard (trait bleu) montre que les phrases sont lues « normalement » par l'élève qui commence par le haut du texte et lit à la fin la légende située en-dessous. Les traits correspondent au déplacement du regard, les saccades.

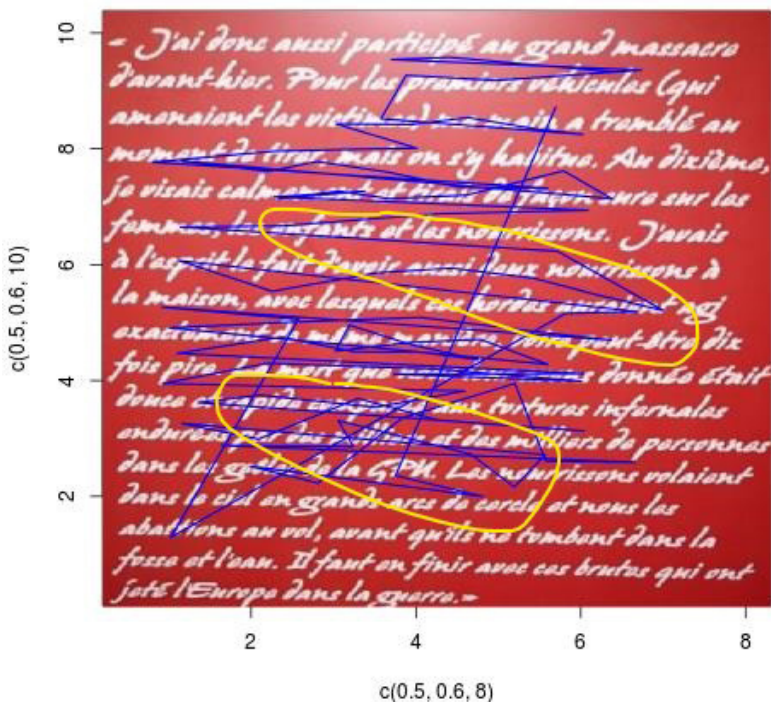


FIGURE 2. Déplacement du regard sur un texte

MATHIEU (figure 2) a une lecture (plus de 30 secondes) totalement différente. La lecture commence par le haut du texte de façon normale, les phrases sont lues de façon linéaire, mais à compter de la sixième ligne, le regard change. Dans les ronds jaunes, on peut identifier les saccades rapides, les allers et retours qui se font sur quelques mots.

Que nous montre ce chemin du regard lors de la lecture de ce témoignage par Mathieu ?

Il commence sa lecture de façon normale et brutalement va aller chercher un mot plus loin dans le texte. En effet, le regard directeur décroche quelques microsecondes à compter du moment où il réalise que le texte qu'il lit raconte la tuerie d'enfants très jeunes et d'une manière choquante. Par cette saccade, il a trouvé le mot qui lui indique la suite du récit, « abattions ». Mathieu fait alors le choix de poursuivre sa lecture et connaît à nouveau des saccades surprenantes autour des mots « torture » et « milliers ».

Une lecture chargée d'émotion, visible ici par les saccades, par un élève qui s'interroge et déclare dans le focus d'après-visitte que « moi je me souviens juste

de la partie où ils disent qu'au début c'est peut-être difficile mais très vite ils s'habituaient, ils arrivaient à viser sans trembler ». Le terme « juste » est intéressant car c'est bien le point essentiel de ce texte, un acte ordinaire par un soldat ordinaire, père de famille qui écrit dans un récit normal à sa femme ce qu'il fait, un « homme ordinaire » dans une machinerie de mort. Cinq mois après, face au film de sa visite, Mathieu dit « je l'ai lu » mais déclare ne pas se souvenir de cette lettre. Je lui ai alors relu la légende et il m'a de suite coupé pour me dire, « c'est là qu'il raconte qu'il assassine des enfants et en prend l'habitude, qu'au début c'était dur mais cela devenait mécanique ». Il ne fait pas d'autres commentaires mais montre bien que dans sa mémoire de visite, cette lettre et ce qu'elle contient de choquant est restée précisément, qu'il a lu avec émotion ce texte et qu'il s'en souvient. La mémoire individuelle de l'élève a donc travaillé après la visite, reconstituant les éléments vus et l'amenant à qualifier de mécanique le geste d'un coupable ordinaire. Plusieurs conclusions sont à tirer de cette analyse.

Il apparaît ici, que l'élève a une lecture non linéaire, qu'il établit des navettes dans sa lecture entre des mots, des morceaux de phrases. D'emblée, le lecteur confronte et met en relation des mots, des éléments de phrase qui l'interrogent. Face à l'émotion que suscite ce témoignage écrit, la lecture est saccadée et les points de fixation nombreux. Nous sommes donc loin d'une lecture linéaire tel qu'imaginé le plus souvent en classe.

Pour les responsables des musées, très souvent l'élève est associé à un comportement de visiteur de type « non lecteur ». Or, dans notre recherche, les 17 élèves ont lu tous les panneaux explicatifs (pensant peut-être qu'il s'agissait d'un attendu de l'expérience comme c'est souvent le cas en classe d'histoire, la lecture du document occupant une place centrale) et sans consigne de ma part ont lu les témoignages écrits. Ils y ont passé plus de temps que le visiteur adulte habituel qui ne balaie que d'un regard périphérique les textes.

Il apparaît donc de cette première analyse de données issues de l'eye-tracking que le musée a tout intérêt à mieux considérer la lecture de textes émouvants par les visiteurs. Parce qu'elle provoque l'interrogation, une telle lecture se doit d'être accompagnée et les dispositifs scénographiques auraient tout intérêt à prendre en considération cette expérience singulière de lecture en contexte muséal.

### *Emotion et lecture d'un mur d'images par le visiteur*

La seconde zone d'exposition du musée, intitulée « de la persécution à l'extermination », propose un mur de photographies qui comprend des images relatives à la persécution des Juifs.

Les élèves sont confrontés à ce mur qui arrive rapidement dans la visite et qui propose par la disposition des images et des mots clés qui servent de légende un repère visuel indéniable.

Sur cette image (figure 3), j'ai superposé toutes les captations du film pour chaque élève et nous pouvons y voir les saccades et les fixations sur l'ensemble du mur de photographies. Plus les traits rouges sont épais, plus les fixations sont nombreuses. Plus le trait est large dans les saccades, plus les saccades dans ce trajet sont nombreuses. Il nous est alors possible d'identifier des points de fixation, les images qui fixent le plus le regard mais aussi les mouvements pour aller d'une image vers une autre.

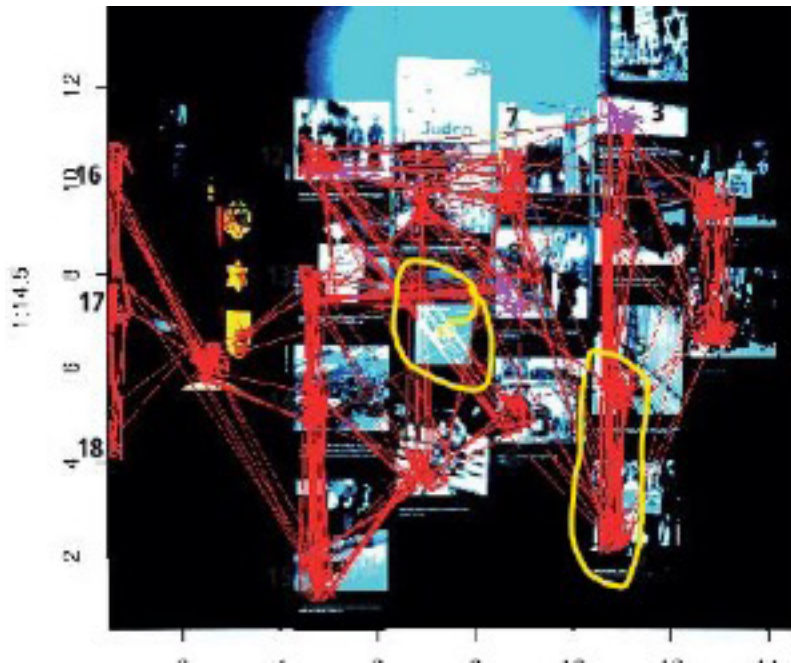


FIGURE 3. *Chemins du regard des élèves sur le mur de photographies.*

Avec un tel dispositif, j'ai pu constituer des parcours types permettant de savoir par où entrent les élèves sur ce mur de photographies. L'entrée se fait par un sens de lecture normal, par la droite, sans prise de recul après la lecture du texte introductif qui précède ces images. Les 3 premières façons d'entrer dans le mur de photographies sont assez proches, l'image d'entrée choisie est différente mais l'ensemble des images sur la droite est vu. Dans la 4<sup>ème</sup> façon de rentrer dans cet espace, Pablo qui commence par l'image du vieil homme au sol, quitte très vite la zone située à droite, l'image est forte et il se rend directement ensuite et de façon horizontale dans sa lecture vers des images moins connues et moins violentes. Les élèves regardent donc toutes les images, à l'exception de celui qui entre par une image choc, de la partie droite du mur avant de poursuivre leur lecture. Ce qui différencie les élèves c'est l'image d'accroche qui permet de rentrer dans la lecture des photographies. Si les points d'entrée sont différents, il ressort de la visualisation de quatre

parcours représentatifs de tout le groupe, que l'écran vidéo qui se trouve au centre du mur de photographies entraîne un évitement et provoque les points de fixation. En effet, en regardant avec attention les chemins suivis par les élèves, les saccades, nous pouvons voir que peu font des fixations sur l'écran vidéo et que les images qui se situent au-dessus et à côté de l'écran vidéo placé au centre sont moins vues que les autres. Pourquoi un tel effet ?

Je pense que les contenus des vidéos expliquent ce cheminement des élèves. Tous se sont posé la question en amont de la place des vidéos : quels types de vidéo seraient présentés ? Allaient-ils les regarder ? Le contenu des vidéos semble amener les élèves à faire des choix.

Ainsi, nous pouvons penser que les élèves ont fait un choix par anticipation d'évitement des images mobiles, souhaitant retarder le visionnage des images violentes. Procédure d'évitement, choix de la place de la vidéo dans leurs parcours de visite, les élèves ont une expérience de ces images liée à la classe, aux séances d'enseignement, à leur propre vécu et choisissent de voir ou non les films présentés. Cela influence les regards portés sur les photographies car des stratégies d'évitement amènent à des chemins de regard particulier. De même, et c'est un phénomène assez connu désormais, regarder un film de massacres amène à se poser une série de questions sur un plan éthique et personnel. Tout d'abord, le visiteur qui le fait, regarde systématiquement s'il est seul ou pas dans ce visionnage. En effet, un sentiment de voyeurisme est possible, et une gêne peut apparaître, notamment chez des jeunes adultes avec des corps nus et des femmes nues courant dans un fossé avant d'être fusillées. Ensuite, le visiteur qui assume ce choix de regarder ces images, le fait sans forcément l'évoquer ou va connaître une expérience de visite émotionnelle forte que lui seul connaît.

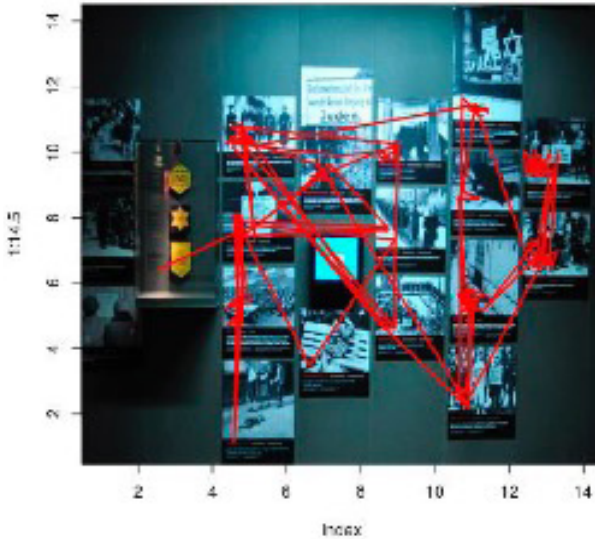
*Sur l'ensemble du mur de photographies*, lors des focus tenus au Mémorial de Caen, les élèves parlent d'humiliation. Pour eux, c'est ce qui ressort le plus. « Par l'aspect humiliant, l'aspect sadique, on voit les boycotts sur les magasins des Juifs, les insultes, les discriminations avec panneaux, sur les trams, les bus » (Amélie). Anne et Salomé citent le « banc, les bus réservés aux Juifs comme des humiliations ». « L'endroit de jeu interdit aux Juifs » est évoqué par Amélie, alors que Sophie indique « que la partie qui m'a surprise, c'est toute la partie avec les photographies où l'on voit à chaque fois le mot humiliation ». Le ressenti des élèves correspond parfaitement au but recherché par la scénographie : l'humiliation des juifs de différentes manières est présentée et elle est perçue ainsi par les élèves.

#### *Une image marque les élèves qui en parlent avec émotion pendant les focus*

Elodie, « moi (ce qui m'a marqué) c'est les photos où il y a les personnes qui sont...enfin mortes sur le trottoir, il me semble, dans la rue comme ça, et finalement il y a des gens qui passent ». Pour Sophie, c'est plus précis, « il

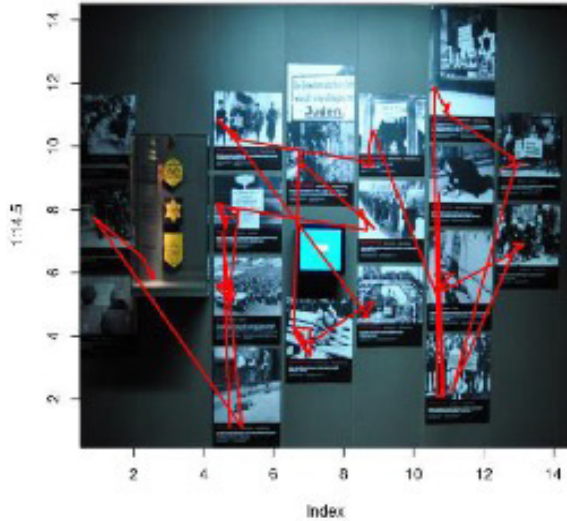
« y a une image où il y a un garçon au milieu de la rue ». Carole, membre du même groupe, réagit, « oui, c'est cela ». Elodie précise « qu'ils ont l'air mort et personne ne semble choqué ». Sophie ajoute, « oui moi je n'ai pas compris cela ». Nous prenons ici l'exemple de trois élèves membres du même focus qui expriment la même interrogation. Tous les élèves ont vu cette image et tous ont procédé de la même manière pour la regarder. Le mouvement du regard se fait vers l'image par saccades. L'image est positionnée en bas du mur, elle est moins visible que d'autres et pourtant les élèves l'ont bien regardée. La très grande majorité est partie de l'image qui se situe au-dessus, celle de Drancy alors que quelques élèves partent du banc, image qui est placée à la droite.

Je place ici deux exemples révélateurs des saccades qui ont lieu entre l'image de l'enfant gisant et celle de Drancy située juste au-dessus.



Chemin du regard de l'élève Chloé

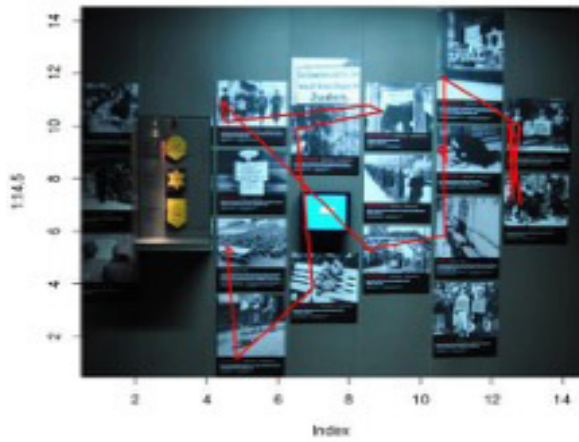




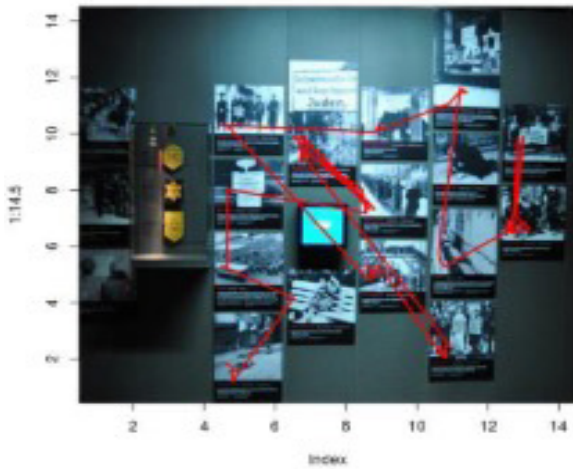
Chemin du regard de l'élève Sophie

FIGURES 4 ET 5. *Chemins du regard des élèves sur le mur de photographies.*

Le regard part du car de Drancy puis se rend vers la légende puis se rend à nouveau vers l'image au-dessus. Une nouvelle navette du regard a alors lieu, parfois plusieurs fois, pour se rendre à nouveau vers l'image de l'enfant gisant. Cette vision de l'enfant mort sur la rue n'est pas vue directement. Le placement de l'image certes, en bas du mur, ne facilite pas le repérage et l'identification de celle-ci par les élèves. Mais lorsqu'ils arrivent à proximité de cette photographie, les élèves par saccades se rendent vers cette image et procèdent à de nombreuses saccades avant de faire une fixation. Cette image qui choque et interroge provoque un regard qui « bouge », un regard rapide avec de nombreuses saccades et quelques fixations.



Sur cet exemple, Salomé procède par saccades mais depuis l'image avec la femme sur le banc.



Pauline part de l'image de Drancy vers le banc puis vers l'enfant.

FIGURES 6 ET 7. *Chemins du regard des élèves sur le mur de photographies.*



Cette image qui a marqué les élèves n'est pas vue de façon frontale. Les élèves arrivent par étapes, le regard est progressif, vers l'enfant et le fixent après avoir pris l'information inscrite dans la légende et en ayant balayé plusieurs fois la photographie du regard. Les trois adultes situées en arrière-plan sont vues et questionnent dans les focus (comment peut-on passer ainsi sans rien faire ?), mais ils sont regardés lors des mouvements des yeux qui entrent et sortent de l'image.

Cinq mois après, j'ai posé à chaque élève la question, « te souviens-tu » de ce mur ?

Si pour Océane, le souvenir est flou, « très peu », « je me souviens plus des objets que des photographies », pour Mathieu, une photographie est restée dans son souvenir, celle de l'enfant gisant sur le sol. « On ne sait pas ce qui lui arrive et on voit les passants indifférents ». À la fin de l'entretien, il revient sur cette image en déclarant qu'il faudrait que les photographies soient plus grandes pour être plus regardées par les visiteurs. Remarque d'un élève choqué et marqué par la dure réalité. Anne mentionne également cette image, « celle avec l'enfant, on ne lui prête pas attention, c'est un déchet par terre en fait ». Pour Pablo, la photographie avec le vieil homme au sol « marque, on voit la violence ». Nous le comprenons, ce mur de photographies et ce qu'il suggère par les légendes, les images proposées, constitue un temps important dans la visite des élèves. Après avoir parcouru rapidement et sans forcément tout comprendre à ce qui est exposé sur le programme T4 (Programme visant à exterminer les handicapés dans l'Allemagne Nazie par différentes expériences), les élèves entrent de plain-pied dans le sujet, dans la Shoah qu'ils reconnaissent avec cette zone 2, de la persécution à l'extermination. Pour résumer ce sentiment, Chloé, déclare « j'ai regardé ces photos car on y voit vraiment, on sait ce qui s'est passé avec nos cours, mais là c'est pire, on croit vraiment ce qui s'est passé et c'est beaucoup plus réaliste, ce sont des vraies personnes comme l'homme par terre. C'est presque choquant de voir comment cela s'est passé ». Chloé parle de vérité, de vrai, les photographies sont présentées ici comme des traces directes, des témoignages sans prendre pour autant de la distance pour contextualiser celles-ci (auteur de la photographie par exemple). Il faut comprendre que pour ces jeunes, l'émotion prend le dessus, la force des images, la violence des scènes proposées font entrer les élèves dans une expérience de visite singulière. En effet, ce mur de photographies constitue le premier expôt que les élèves regardent le plus longtemps. Il plonge les élèves dans un contexte d'exposition singulier et ce dès le début de leur visite.

En cela, l'image du vieil homme au sol et celle de l'enfant gisant sont symboliques d'une émotion vécue et d'une expérience de visite qui débute, entre émotion et questionnement. Les élèves entrent dans une expérience de visite, les questionnements que nous allons voir apparaître dans les focus émergent à partir de ce mur d'images et des expôts qui vont suivre.

Les élèves-visiteurs pensent la Shoah avec de l'émotion et ce de différentes manières. Pour résumer ce qui ressort de l'ensemble des données obtenues, il apparaît d'abord que l'émotion dégagée par l'exposition a pour premier effet de faire entrer les élèves dans une expérience de visite singulière.

L'émotion qui fait entrer les élèves dans une expérience de visite particulière, c'est-à-dire les amenant à prendre conscience que cette Histoire fut terrible, s'exprime à l'occasion de la vision du mur de photographies mais également face au sort des enfants. Les photographies, les vidéos, les objets, les textes qui évoquent le sort des enfants marquent aussi les élèves. Ainsi, Chloé explique que la « partie sur le sort des enfants, où l'on voit que même eux ne sont pas épargnés et étaient exécutés au même titre que les autres » l'a beaucoup impressionnée. Cinq mois après la visite, les élèves restent marqués par cela. Jeunes, ils se sentent très concernés et leur ressenti met en avant le fait que l'on ne peut pas briser le destin de jeunes personnes qui n'ont pas eu le temps de vivre et ne portent aucune responsabilité dans cette Histoire.

Les regards portés par les lycéens montrent l'émotion qui est dégagée par les expôts qui évoquent le sort des enfants.

Plus globalement, les objets exposés marquent les élèves qui se trouvent confrontés à des réalités du passé, des témoins directs de vies brisées. Ils « donnent une dimension plus humaine que les simples textes » (Marie). Ces objets, cartable, chaussure, broche... « tous les objets du quotidien » qui rappellent aux élèves que « c'étaient (les victimes) des gens comme nous, comme tout le monde qui sont morts et qui n'ont rien demandé pour mourir » (Paul). Cinq mois après, ils parlent toujours des objets, de certains plus que d'autres. (Chaussures, poupée, ustensiles de cuisine.) Ces derniers sont les marqueurs d'une émotion vécue lors de la visite, rapprochant les élèves d'événements douloureux. Les objets suscitent l'émotion et les élèves expriment celle-ci par leur attitude et le langage choisi.

Au travers de ce qui est exposé, je peux dire que les élèves ont vécu une expérience singulière lors de leur visite, l'émotion jouant ce déclencheur d'un questionnement, d'une prise de conscience qu'une expérience unique était en train de se vivre, ou qu'un passé singulier a été vécu par des acteurs. L'émotion permet alors « l'entrée dans l'histoire » des élèves. A partir de là, ils se questionnent, proposent des interprétations et construisent des discours sur ce passé. Leur conscience historique s'exprime avec une tentative de comprendre le présent et la volonté de donner du sens à cette histoire. Cette mise en sens du présent (Létourneau, 2015) prend son origine dans l'émotion vécue et se manifeste par une faible mobilisation des acquis disciplinaires : peu de datation, pas de localisation, lexique pauvre.

### ***Une forte émotion qui provoque une attitude d'évitement***

Si les élèves se rapprochent de ce passé en raison de l'émotion provoquée par l'exposition (en particulier grâce aux objets), face aux vidéos et aux photos de

massacres perpétrés dans une Shoah dite de proximité, les élèves développent des procédures d'évitement. À l'opposé, ici, ils tentent de se protéger et de « sortir de cette histoire ».

Les vidéos qui ne sont pas très nombreuses dans l'espace sont proposées sur de petits écrans. Ces images mobiles montrent pour certaines d'entre elles des scènes terrifiantes. Celles placées dans la partie « l'extermination de proximité » sont particulièrement choquantes. On y voit des personnes courir, être fusillées mais aussi des témoins parler et décrire les tueries. Les élèves qui sont émus par de telles images vont avoir différentes attitudes comme nous l'avons vu précédemment.

En reprenant les analyses des données recueillies, il apparaît ici, que l'émotion est très forte et que la force de celle-ci peut « bloquer » les élèves qui vont alors mettre en place des stratégies de visite. Dans les focus groups, les élèves qui en parlent ont vu les vidéos et il apparaît alors que des échanges se font entre des élèves qui ont visionné les films et ceux qui réagissent aux propos de ces premiers. La pensée des uns est alors dépendante ou influencée par celle des autres.

Les photographies de massacres entraînent également des procédures d'évitement. Face à la violence des scènes exposées, les élèves ont eu différentes manières de regarder les images. Leurs propos montrent aussi ces évitements. Rares sont les élèves à en parler facilement et la majorité des élèves a, soit évité de regarder les photographies, soit jeté un regard périphérique sur l'ensemble des images.

L'émotion dégagée par des images terribles provoque donc de l'évitement. L'émotion est alors un frein à la réflexion des élèves, et c'est par le questionnement, la confrontation que je suis parvenu à libérer la parole de tous lors des entretiens tenus au Mémorial de Caen. L'émotion très forte bloque une grande majorité des élèves qui dans l'échange suscité vont accepter de libérer ce qu'ils ont vécu. Tous les jeunes ont alors expliqué leur choix de visite, à chaud et cinq mois après, trouvent intéressant de parler de leur ressenti sans aucune limite. Ils sont alors entrés dans un partage émotionnel, ne restant pas seuls avec leur émotion. Et c'est là le point essentiel : l'évitement se transforme en partage par la force des interactions.

### *Une émotion qui provoque un trouble face à certains expôts*

L'émotion suscitée par certains expôts amène certains élèves à vivre un choc et à développer une attitude singulière quand d'autres expriment une gêne.

Les images de massacres entraînent des attitudes d'évitement et une expression qui montre un choc émotionnel fort. Ainsi, Carole, déclare avoir regardé les images exposées, ce qui est vrai, mais en n'y passant pas plus de temps que sur les autres expôts. Et pourtant ces images sont frappantes et elle n'en dit rien. La gêne et le ressenti face à ces images l'amènerait à passer sous silence

ce qu'elle a vu. Thomas, lui, accepte d'en parler. Il y a passé autant de temps que Carole. Amélie apporte une réflexion qui permet de comprendre ce qui se passe chez les élèves : « ce qui marque dans les photos en comparaison avec les vidéos, c'est que c'est pris à un moment figé, on voit les regards des gens. » Elle détaille alors plusieurs exemples de scènes prises en photographie et mentionne les regards vides qui apparaissent. Et c'est là le point essentiel, une émotion se dégage des images. Celles-ci sont gênantes, elles mettent en avant des regards vides, vides de vie, vides de réaction et cela perturbe les élèves.

Différentes attitudes sont visibles face à certaines images qui entraînent une émotion forte. Pour certains le fort ressenti est réel, et il est observable tant dans la façon dont le regard se porte que par les mots qui sont choisis lors des échanges. Pour d'autres, une gêne s'exprime et celle-ci peut empêcher la réflexion. Face à la gêne devant la mise à mort, le refus de voir les bourreaux, les jeunes peuvent s'empêcher de réfléchir et ignorer les bourreaux reviendrait alors à refuser de penser certains aspects de l'évènement.

Face à l'émotion suscitée par les expôts, trois attitudes sont visibles : depuis l'expérience personnelle d'une appropriation d'évènements jusqu'alors distants, en passant par l'évitement, et la confrontation par le regard à l'acte de mise à mort.

### *De l'émotion à la compassion*

Certaines images entraînent également de la compassion chez les élèves. Ainsi, Sonia indique que la vidéo qui l'a marquée montre des enfants qui mouraient dans la rue et « personne qui ne réagissait » et elle précise que « je trouve cela vraiment barbare car ils n'ont rien fait. » Anne intervient pour lui dire que la scène se passe dans un ghetto. Mathéo intervient alors et reprend les propos de Sonia : « les enfants qui mourraient, ce n'était pas barbare, enfin si c'est triste, mais pas vraiment dans le sens que ceux qui ne faisaient rien... ils crevaient la dalle aussi, ils ne pouvaient rien faire, ils étaient tous dans le même bateau. » Sonia réagit et lui demande, « ils étaient tous dans le même bateau, alors pourquoi ils ne s'entraident pas ? » C'est Anne qui réagit, « ils ne pouvaient pas. » Cette dernière ne précise pas davantage sa pensée et ne rentre pas dans une contextualisation explicite. Pour elle, c'est en effet, le fait que la scène se passe dans un ghetto qui fait que les adultes ne peuvent rien faire. Surtout, ce film est tourné par l'armée allemande et cela aucun élève ne le mentionne.

L'échange entre ces trois élèves montre un exemple de réaction face à l'émotion provoquée par des expôts. Si un élève pense avec ses sentiments, fait preuve de compassion (Sonia) et qualifie de barbare une scène sans la contextualiser, une autre intervient sans développer sa réponse pour lui indiquer que cela se passe dans un ghetto (Anne). Cette précision historique explique en effet beaucoup de choses, mais Anne ne reprend pas la parole pour expliciter

ses mots. Elle dit juste face à l'incompréhension de sa camarade qu'ils ne pouvaient pas (les adultes) intervenir. Cet exemple montre comment dans l'interaction, les élèves pensent à différents niveaux la barbarie de certaines scènes présentées dans l'exposition.

La compassion s'exprime également dans tous les groupes quand il s'agit de qualifier la Shoah. En effet, ce ne sont pas les termes « génocide », « crime contre l'humanité » qui sont utilisés mais « cruels », « inhumains » pour qualifier ce crime. Pour ce faire, les élèves s'appuient sur des exemples de ce qui a été vu lors de la visite et ils mettent en avant le côté « réaliste » de l'exposition. « On s'imagine plus facilement » grâce aux photographies par exemple (Carole). Ou « on prend plus conscience » du côté usine et qu'ils sont « exécutés à la chaîne » (Elodie).

Les élèves, sous le coup de l'émotion après la visite, pensent soit par compassion, soit en contextualisant et en mettant à distance ce qui vient d'être vu. Force est de constater que la compassion s'impose dans un premier temps et que ce sont les interactions au sein des groupes et entre pairs qui permettent à tous de contextualiser et de questionner de façon historienne ce qui est exposé.

#### *Du côté de l'apprentissage de l'histoire de la Shoah*

Le premier enseignement de l'impact de la visite muséale sur les élèves est qu'elle a un effet d'apprentissage pour 9 d'entre eux sur 17. Les connaissances déclaratives (liées au cours et à des connaissances antérieures) sont précisées par des détails apportés par l'exposition. Neuf élèves suivis lors de la visite mettent en avant le fait qu'ils ont appris plus de connaissances détaillées avec la visite de l'exposition qu'avec le cours suivi au lycée.

Le second effet de l'exposition est de provoquer la réflexion chez les jeunes : avec le musée « on dépasse le livre quand on regarde ainsi, que l'on s'attarde réellement. En cours, on passe facilement à autre chose, pas là, du coup on réfléchit plus » (Julie). Chloé précise ce sentiment en indiquant « qu'il y a une prise de conscience avec des personnes comme nous qui peuvent faire des choses horribles ». Si tous les jeunes expriment avoir des connaissances provenant des cours suivis mais également par d'autres médias, au sortir de la visite muséale, ils déclarent, à une majorité, s'interroger, se questionner. « On repart sentimentalement différent » (Salomé). 10 élèves sur 17 expriment un questionnement relatif aux responsabilités du crime, mais aussi à la capacité de l'homme à commettre de telles horreurs. Cela peut aller plus loin également avec Amélie qui exprime « que les détails, les informations et les photographies vues au Mémorial, elle veut en parler car le tout l'a marquée ». Elle exprime le souhait de communiquer, de partager et de faire venir au musée d'autres personnes pour vivre et se rendre compte.

Désir d'échanger, de débattre pour se questionner et interroger les autres points de vue sont les mots qui reviennent le plus souvent dans les conclusions des entretiens de groupe une fois la visite effectuée au musée.

Malgré cela, l'école apparaît comme le cadre premier de construction du savoir sur la Shoah.

L'intérêt que montrent ces élèves –tous volontaires– pour le sujet suppose qu'ils aient des connaissances. Celles-ci proviennent de différents média. Mais, il ressort que pour tous, les cours suivis au lycée sont la source principale de connaissance. Quelques-uns, notamment dans le lycée caennais, citent les enseignements suivis en classe de troisième. La seconde référence renvoie au film « La Rafle », film de 2010 réalisé par Roselyne Bosch, qui a été vu par la quasi majorité des élèves et qu'ils présentent comme permettant d'imaginer et de mieux réaliser ce qui s'est passé. Ensuite, apparaissent les travaux personnels encadrés dans les groupes du lycée caennais mais également la rencontre de témoins dans le parcours scolaire précédent. Enfin, le cadre familial est peu présent, il est mentionné dans un groupe par une élève qui provoque alors la réaction des autres qui confirment que le noyau familial permet de poser des questions et d'échanger sur un sujet comme la Shoah.

### *Que faut-il y voir ?*

Tout d'abord, les conditions de l'enquête expliquent certainement le fait que la mention « du cours » comme source première de savoirs sur la Shoah, soit aussi importante. En effet, je constate que la parole des élèves se libère davantage au musée, une fois la visite de l'exposition effectuée alors que lors de nos premières rencontres, dans les deux lycées, les élèves ont donné des réponses « supposées attendues ». Les deux enseignants ont « préparé » les élèves, leur expliquant la modalité de la recherche en utilisant la notice rédigée à cet effet. En conséquence, les élèves mettent en avant les cours comme la source principale de leur savoir. Cependant, si ces derniers ont dans un premier temps « jaugé » mon positionnement, me donnant des réponses convenues, rapidement, ils se sont écartés de ce modèle de pensée, livrant leurs réponses plus naturellement, et celles-ci me laissent penser que certains freins ont été levés. Le film « la Rafle » apparaît comme seule source extérieure. Les élèves ont visionné celui-ci dans un cadre privé, familial et non scolaire et mettent en avant qu'il leur a permis de davantage prendre conscience, de mieux imaginer ce qui s'est passé. La famille, cadre premier de la constitution d'une pensée sociale, n'apparaît que timidement dans l'ensemble des entretiens et une fois la visite du musée effectuée, les élèves mentionnent plus facilement avoir parlé dans leur cadre familial de ce qu'ils ont vu.

Institution socialisante en soi, la famille joue un rôle fort, dans les propos des entretiens cinq mois après. En effet, lors des visionnages des films de la visite avec chaque élève, la question fut posée de savoir avec qui ils en avaient parlé après. Sur le total des 17 élèves ayant mené la visite équipée des lunettes, un seul élève déclare n'en avoir parlé avec personne, et un autre ne pas en avoir

parlé avec sa famille. Tous les autres, soit 15 élèves, évoquent des moments passés en famille après l'expérience pour parler de ce qu'ils ont réalisé. Je distingue d'après les propos des élèves deux types de situations amenant les jeunes enquêtés à parler avec leur famille. Pour certains, la discussion a porté sur le contenu de la visite, c'est-à-dire sur les expôts présentés et les questions qui y sont liées. Pour d'autres, elle a été centrée sur la modalité même de l'expérience : l'équipement Eye-tracking et ses effets.. Ainsi, la famille est très présente après la visite et les élèves ont très majoritairement parlé de ce qu'ils ont vu. Le cadre familial fut, avant toute chose, l'occasion d'un débat sur les expôts marquants, les élèves présentant leur expérience de visite. C'est aussi, mais dans ce cas, le cercle s'élargit aux grands-parents ou aux frères et sœurs, l'espace d'un débat sur les chaînes de responsabilité qui ont rendu possible la Shoah. La pensée des élèves s'est donc construite aussi après la visite par échange et discussions dans le cercle familial.

Cinq mois après, neuf élèves déclarent avoir discuté et débattu avec les autres élèves des groupes de l'expérience de recherche mais également des questions liées à la responsabilité de la Shoah. C'est bien cette question qui retient le plus l'attention. L'échange sur ce qui a marqué les uns et les autres a été présent dès la fin de la visite et quelques semaines après, dans le cercle de la famille et celui des amis, les enquêtés tiennent alors des propos sur leurs ressentis. Mais ce qui provoque de suite après la visite le débat c'est la question des responsables, du rôle des acteurs dans cette histoire.

Les groupes constitués dans cette recherche jouent d'un côté sur le partage de l'expérience d'élèves, et de l'autre sur le partage avec une mémoire sociale voire familiale (échanges dans le cercle de la famille). C'est bien dans ce cadre que progresse hors des institutions, dans une forme de rapport privé à ce passé, la pensée des élèves. Ces groupes fonctionnent en communautés temporaires de souvenir (Welzer, 2013) et sont devenus après la visite, l'espace de partage et d'échanges où se constitue une pensée de la Shoah.

On trouve confirmation ici de ce que le savoir scolaire se mêle au savoir produit dans les débats avec des pairs et des parents (Lautier, 1997 ; Tutiaux-Guillon, 2008). En effet, la Shoah n'est pas qu'un sujet d'histoire, c'est un phénomène socioculturel qui s'inscrit dans des représentations sociales, c'est à dire un système collectif de pensée. L'acquisition de connaissances n'est pas un processus passif et fait appel à toute une série de schèmes de pensée chez chaque individu. Ces schémas s'inscrivent dans des références et des valeurs sociales. Cet ancrage dans une pensée sociale est déterminant et face à une histoire à apprendre, les élèves procèdent par analogie, établissant des rapprochements avec ce qu'ils connaissent déjà (Cariou, 2012). La matière historique devient un matériau vivant qui peut évoluer dans la pensée des élèves selon les contextes et les temporalités. La production d'un savoir historique ne relève pas uniquement de la classe, la visite du musée a sensiblement modifié les modes

celui-ci, davantage une fois la visite muséale effectuée. Ce que j'entends par implication c'est la capacité des élèves à « rapprocher » le sujet d'eux-mêmes pour le penser et en parler. Ainsi, au lycée, lorsqu'ils décrivent les sources de leurs connaissances, ils le font en se situant dans un groupe plus large, celui des élèves. L'emploi du « nous » intègre le reste des élèves du groupe, et ceux qui parlent entraînent avec eux les autres dans leurs réponses. Ce « nous » du groupe est aussi très fort lorsqu'il s'agit d'évoquer les responsabilités de la Shoah par exemple. Après la visite du Mémorial de Caen, l'effet de la visite est visible par la plus forte implication personnelle des élèves dans les débats. Ils parlent en « je » pour dire ce qu'ils ont vu, ressenti et ce qui les interroge. L'évolution du « nous » vers le « je » montre une plus grande implication des élèves pour débattre et s'approprier le sujet. Pour autant, ils restent dans une expression collective dès qu'il s'agit de penser la Shoah comme un fait historique avec tout ce que cela implique.

## CONCLUSION

L'apport des eye-trackers dans l'étude des comportements des publics-lycéens en espace muséal est considérable : il permet de définir précisément leur attitude de visiteur et de ne pas s'en tenir à des impressions ou des observations manuelles pour décrire des comportements de visite. Les visiteurs suivis abordent les témoignages écrits avec une lecture différente de celle du cadre scolaire. De même, la disposition scénographique d'un ensemble de photographies n'induit pas une lecture automatique ou attendue par le scénographe : les visiteurs contournent ce qu'ils ne veulent pas voir, ce qu'ils ont décidé de ne pas voir avant même d'avoir entamé leur visite. En cela, toute visite est bien self-référentielle (Falk, 2012).

Enfin, la proposition d'images choc, difficilement soutenables pour donner à voir l'horreur du crime ne produit pas l'effet attendu là encore par la structure muséale. Les procédures d'évitement, les manières de regarder sont fortes et l'eye-tracking a permis de les identifier.

Ces analyses doivent offrir aux enseignants et aux responsables des publics de musées, une meilleure compréhension de la réception par les jeunes des passés douloureux. Au-delà, c'est une approche soucieuse des publics, de leur expérience singulière ancrée dans l'émotion et l'empathie, qui est mise en avant. La compréhension d'une histoire, ici la Shoah, se concrétise qu'en lien avec l'émotion, la « capacité sensitive » de chaque visiteur et montre à quel point le visiteur se doit d'être placé au cœur de toute exposition car son comportement face aux expôts relève de toute une série de paramètres qu'il est nécessaire de mieux connaître. Alors, les mises à distance de l'émotion (qui peut être bloquante pour une réflexion historique) par des dispositifs pédagogiques peuvent se construire tant au musée qu'en classe en prenant en compte la réalité de la réception par les lycéens de la Shoah.



## RÉFÉRENCES

- Eustache, F. (2016). *Mémoire et émotion* ; Paris, France: Le Pommier.
- Falk, J. (2012). *Identity and the museum visitor experience*. Walnut Creek, California : Left Coast Press.
- Fijalkow, J. et Fijalkow, Y. (2013). *Les élèves face à la Shoah, lieux, histoire, voyages*. Albi, France : Presses du centre universitaire Jean-François Champollion.
- Granger, C. (2014). L'histoire des sensibilités en cinquante classiques. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 123(3), 49-51.
- Halbwachs, M. (1947). L'expression des émotions et la société, Publications posthumes dans *Échanges sociologiques*, Paris, France: Centre de documentation universitaire.
- Heimberg, C. (dir.). (2011). *Cartable de clo, revue GDH, 11*, Genève, Suisse : Antipodes.
- Hommel, S. (2017). *Histoire et mémoire dans l'enseignement secondaire en France : les modes de pensées de lycéens face à la Shoah : expérience muséale, émotion, conscience historique*. Education. Thèse de doctorat Université Charles de Gaulle - Lille III, repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01774600>
- Lautier, N. (1997). *À la rencontre de l'Histoire* ; Lille, France : Presses Universitaires du Septentrion.
- Rousseau, F. (dir.). (2012). *Les présents des passés douloureux, musées d'histoire et configurations mémorielles. Essais de muséohistoire*. Paris, France : Michel Houdiard Éditeur.
- Schmitt, D. (2013). Comprendre l'expérience des visiteurs, *ICOFOM Study Series*, 42, 205-216.
- Schmitt, D. (2016). Pour une approche éactive de la muséologie, *ICOFOM Study Series*, 44, 107-115
- Souplet, C. (2015). Une visite scolaire dans un Mémorial : quels contenus d'apprentissage ? *Recherches en Didactiques*, 20(2), 43-58.
- Tutiaux-Guillon, N., (2008). Mémoires et histoire scolaire en France : quelques interrogations didactiques. *Revue Française de pédagogie*, 165, 31-42.
- Welzer, H. (2013). *Non Grand-père n'était pas un nazi*. Paris, France : Gallimard.

STANISLAS HOMMET holds a Phd in Educational Sciences, Didactics of History, University of Lille 3, PHD submitted in November 2017 under the direction of Nicole Tutiaux-Guillon and Jean-François Thémimes, head of the Publiculture agency, researcher attached to the Théodile-Cirel laboratory. [stanhomet@yahoo.fr](mailto:stanhomet@yahoo.fr)

STANISLAS HOMMET est docteur en sciences de l'éducation, didactique de l'histoire, Université de Lille 3, thèse soutenue en novembre 2017 sous la direction de Nicole Tutiaux-Guillon et de Jean-François Thémimes, responsable de l'agence Publiculture, chercheur rattaché au laboratoire Théodile-Cirel. [stanhomet@yahoo.fr](mailto:stanhomet@yahoo.fr)

# LE DÉVELOPPEMENT D'UNE COMPÉTENCE INTERCULTURELLE CHEZ DES ÉDUCATRICES EN MILIEU DE GARDE ÉDUCATIF PLURIETHNIQUE

MANON BOILY et MÉLISSA BISSONNETTE *Université du Québec à Montréal*

**RÉSUMÉ.** Cet article présente une étude réalisée auprès d'éducatrices travaillant dans un centre de la petite enfance pluriethnique de Montréal. L'objectif de cette étude est d'examiner comment s'est développée la compétence interculturelle suite à la formation continue reçue en milieu de travail instaurée par l'entremise d'un groupe de discussion en partenariat avec une chercheuse universitaire. Se référant au cadre de Deardorff (2004, 2006), les résultats montrent que le groupe de discussion a fait émerger plusieurs composantes de la compétence interculturelle situées au niveau inférieur (attitudes, aptitudes, connaissances et compréhensions) ayant contribué à des changements de cadres de référence requis au niveau supérieur et permettant l'actualisation de la compétence interculturelle. Une méthodologie qualitative sous-tendant un paradigme interprétatif est choisie pour atteindre l'objectif de recherche.

## THE DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMPETENCY WITH EDUCATORS IN A MULTIETHNIC EARLY CHILDHOOD CENTRE

**ABSTRACT.** This article presents a study of educators working in a multiethnic early childhood centre in Montreal. The purpose of this study is to examine how intercultural competency has developed among educators as a result of continuing education in the workplace initiated through a focus group in partnership with a university researcher. With reference to the Deardorff framework (2004, 2006), the results show that, following the focus group, the educators developed intercultural competency at the lower level (attitudes, skills, knowledge, and understanding) that contributed to the internal and external changes required at the higher level by setting new internal reference frameworks and updating intercultural competency. A qualitative methodology in an interpretative paradigm was chosen to achieve the research objective.

Le Québec représente une terre d'accueil pour des milliers d'immigrants. En outre, depuis plusieurs années, la population immigrante augmente et se diversifie constamment sur le plan de l'origine ethnoculturelle (ministère de

l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion [MIDI], 2017). Montréal est un lieu d'établissement d'importance au Québec pour les nouveaux arrivants et leur famille. En 2015-2016, cette ville a accueilli 67% de tous les immigrants admis au Québec (Institut de la Statistique du Québec [ISQ], 2017). De plus, près de 20% des immigrants accueillis au Québec entre 2011 et 2016 (41 400 immigrants) étaient âgés entre 0 et 14 ans, et près de 60% d'entre eux se sont établis dans la région de Montréal (Statistique Canada, 2017). Qui plus est, en 2011, les enfants immigrants de 0-4 ans représentaient près de 3% de la population montréalaise (Statistique Canada, 2015). En conséquence, il y a eu une présence plus marquée d'enfants immigrants dans les services de garde éducatifs à l'enfance. Ainsi, dans une publication du ministère de la Famille (MFA, 2014) portant sur le portrait des garderies non subventionnées, il est mentionné que 59% d'entre elles accueillent des familles provenant d'une immigration récente, et cela, principalement dans la région de Montréal.

## PROBLÉMATIQUE

Cette diversité ethnoculturelle s'accompagne de défis d'adaptation et de respect mutuel, tant pour la population immigrante que non immigrante. Celle-ci, de plus en plus présente dans les sociétés, implique que les individus qui la composent puissent développer une compétence interculturelle dans l'objectif du vivre-ensemble dans un contexte de paix, de liberté et d'égalité (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO], 2013). Il appert que cette compétence soit également indispensable aux éducatrices, principalement lorsqu'elles travaillent en milieu pluriethnique, d'autant plus que le respect de la diversité ethnoculturelle fait partie des pratiques professionnelles de premier ordre chez les éducatrices (Mascadri, Brownlee, Walker et Alford, 2016) et que le développement d'une compétence interculturelle devrait être une priorité dans la formation des acteurs du milieu éducatif (Spooner-Lane, Tangen, Mercer, Hepple et Carrington, 2013). Or, les éducatrices font partie intégrante de ce milieu.

En outre, au Québec la formation initiale de niveau collégial menant à la fonction d'éducatrice à la petite enfance vise le développement de plusieurs compétences reliées aux exigences de l'emploi (Gariépy, Frenette-Roy, Timmons-Plamondon, 2000). Toutefois, bien que certains éléments de compétence fassent référence aux enfants récemment arrivés au pays, aucune compétence spécifique à l'éducation interculturelle n'est présente dans le programme (Lavallée, 2000). D'ailleurs, une décennie après la sortie du programme, Bouchard et Taylor (2008) constataient que le personnel des centres de la petite enfance et des services de garde en milieu familial n'avait pas la formation nécessaire pour faire face aux demandes d'ajustement en situation de diversité qui deviennent plus nombreuses. Puis, une décennie

plus tard, c'est le Conseil québécois des services éducatifs à la petite enfance (CQSEPS, 2017) qui souligne à son tour l'insuffisance de cette formation et les lacunes présentent à ce jour. Enfin, le mémoire de février 2019 du CQSEPS met en évidence les difficultés d'application particulières du programme éducatif en contexte pluriethnique, notamment en ce qui a trait à la communication entre le personnel et les parents immigrants. Or, la compétence interculturelle a justement trait à la capacité à communiquer de manière efficace et appropriée dans des situations interculturelles, celle-ci étant basée sur des connaissances, habiletés et attitudes interculturelles (Deardorff, 2004, p. 194). Il devient donc indispensable pour les éducatrices de développer une compétence interculturelle.

La formation continue en milieu de travail est une alternative intéressante, principalement lorsqu'il y a des lacunes en formation initiale. Ces dernières années, plusieurs chercheurs se sont intéressés à ce type de formation sous l'angle des apprentissages réalisés en milieu de travail et du développement professionnel continu, et ont souligné son efficacité (Dyment et coll., 2014; Lazzari, Picchio et Musatti, 2013; Musatti, Picchio et Mayer, 2016). Par exemple, les éducatrices ayant suivi des activités de perfectionnement en milieu de travail semblent interagir avec une plus grande sensibilité envers les enfants et apporteraient des soins de meilleure qualité (Burchinal, Cryer, Clifford et Howes, 2002). Dans le même ordre d'idées, l'étude de Dyment et coll. (2014) a démontré que les sessions de formation en milieu de travail comportant des ateliers et des groupes de discussion ont généré des changements significatifs chez les éducatrices, entre autres, dans les niveaux de connaissance et de compréhension de certains concepts inscrits dans les politiques et le curriculum.

Dans ce contexte, les membres d'une équipe éducative d'un centre de la petite enfance (CPE) de Montréal ont participé à des activités de formation continue dans le cadre de leur emploi. Organisées et mises en place par la direction du CPE, les activités visaient à développer une vision commune en termes de valeurs et de pratiques au sein de l'équipe, principalement sur les thèmes se rapportant à l'éducation interculturelle et à la diversité ethnoculturelle. Un partenariat avec une chercheuse universitaire ayant une expertise dans ce domaine a été établi pour soutenir les apprentissages professionnels du personnel éducateur. À cet égard, un groupe de discussion a été mis en place afin de susciter une réflexion et un apprentissage collectif chez les membres du personnel éducatif. Cette démarche a été entreprise dans un CPE 0-4 ans où la diversité ethnoculturelle est très présente autant parmi les enfants que les éducatrices, qui représentent à elles seules quatre cultures : le Canada, la France, la Chine et Haïti.

Sur le plan scientifique, il a été démontré qu'une expérience de formation en milieu interculturel favorise le développement de divers éléments de la

compétence interculturelle (Barmeyer, 2007; Deardorff, 2006; Soria et Troisi, 2013). Cette recherche s'inscrit dans ce registre, le contexte de travail de la présente recherche étant porteur de cette pluriethnicité autant chez les enfants que chez le personnel éducateur. Par ailleurs, en continuité avec les résultats de recherche de Spooner-Lane et coll. (2013), qui soulignent l'intérêt d'examiner les contextes de formation favorables au développement de la compétence interculturelle, cette étude s'intéresse à l'émergence de la compétence interculturelle en milieu de travail dans un contexte de formation continue et tente de répondre à la question suivante : comment s'est développée la compétence interculturelle chez les éducatrices en milieu de garde éducatif à l'enfance suite à la formation continue reçue en milieu de travail pluriethnique?

## CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE

Cette partie présente les concepts sous-jacents à l'étude tels que l'éducation interculturelle, la compétence et la compétence interculturelle ainsi que le modèle théorique de Deardorff (2004, 2006), utilisé comme cadre d'analyse des données.

### *L'éducation interculturelle, la compétence et la compétence interculturelle*

L'éducation interculturelle sous-tend trois principes directeurs, dont le troisième est associé à l'importance de dispenser aux individus les connaissances ainsi que les attitudes et les compétences qui les amèneront à respecter les cultures, à les comprendre et à être solidaires les uns des autres (UNESCO, 2005). Celle-ci désigne « toute démarche éducative visant à faire prendre conscience de la diversité, particulièrement ethnoculturelle, qui caractérise le tissu social et à développer une compétence à communiquer avec des personnes aux référents divers, de même que des attitudes d'ouverture, de tolérance et de solidarité » (Ministère de l'Éducation, 1998, p. 2). En outre, l'éducation interculturelle vise le développement de la compétence interculturelle (Steinbach, 2012), définie dans la littérature comme étant la capacité de communiquer et d'interagir de manière adéquate dans des situations interculturelles reposant sur des attitudes (savoirs), connaissances (savoir-être) et habiletés (savoir-faire) (Deardorff, 2004, 2006; Potvin et Larochelle-Audet, 2016; Spitzberg et Changnon, 2009; Steinbach, 2012). En fait, la notion de compétence renvoie à plusieurs savoirs (connaissances, savoir-être, savoir-faire) et peut être définie comme une « capacité de mobiliser dans l'action, le moment approprié, les connaissances et les habiletés requises pour accomplir avec succès une tâche » (Ouellet, 2010, p. 296).

### **Le développement de la compétence interculturelle et le modèle de Deardorff**

Pour sa part, Deardorff (2004, 2006) a établi un modèle pyramidal à niveaux multiples (inférieurs et supérieurs) en identifiant divers éléments clés participant au développement de cette compétence. Elle précise que ce modèle touche premièrement les aspects individuels de la personne, soit ses attitudes, ses aptitudes, ses connaissances et ses compréhensions, pour passer sur le plan culturel dans sa forme interactive en amenant des résultats visibles, soit l'adaptation et la communication efficaces en situation interculturelle. Ainsi, au premier niveau, dans la partie inférieure, se situent les attitudes requises telles que : 1) le respect à la diversité culturelle et aux valeurs provenant de différentes cultures; 2) l'ouverture aux personnes provenant de d'autres cultures ainsi qu'aux apprentissages interculturels dans une absence de jugement; 3) la curiosité et la découverte sous l'angle de la tolérance à l'ambiguïté. En outre, le concept d'attitude réfère à *une disposition à réagir* d'un point de vue favorable à l'égard d'un *objet* (Monteil, 1997), celle-ci faisant l'objet d'un apprentissage (Potvin, 2015).

Puis, selon un cycle dynamique, c'est-à-dire favorisant une interrelation entre les divers niveaux, le deuxième niveau, situé dans la partie inférieure, présente, d'une part, la connaissance et la compréhension qui sont associées à la sensibilisation culturelle, à une compréhension profonde de la culture ainsi qu'à une conscience sociolinguistique, et, d'autre part, les aptitudes / habiletés qui favoriseront leur émergence, telles que l'écoute, l'observation, l'interprétation menant à l'analyse ainsi que l'évaluation et la capacité à relier les faits (Deardorff, 2004, 2006). Notons que l'habileté souvent associée au concept d'aptitude dans la littérature est définie « comme une performance experte, rapide et adéquate » (Potvin, 2015, p. 107).

Le troisième niveau, dans la partie supérieure, a trait à un changement de cadre de référence interne faisant émerger : 1) l'adaptabilité de l'individu, d'une part, parce qu'il s'adapte à des styles de communication et de comportements différents et, d'autre part, parce qu'il peut s'ajuster à des environnements culturels nouveaux; 2) la flexibilité, parce que l'individu est en mesure de sélectionner les styles de communication et les comportements adéquats, et de déployer la flexibilité cognitive requise; 3) le point de vue ethnorelatif; 4) l'empathie (Deardorff, 2004, 2006). Notons que la flexibilité cognitive est considérée comme une « capacité d'adapter ses pensées et ses actions selon les exigences de la situation » (Conill, Stilgenbauer, Mouren et Gousse, p.393). Au quatrième niveau se trouvent les résultats externes escomptés tels que le fait d'avoir un comportement et une communication efficaces en situation interculturelle (Deardorff, 2004, 2006).

Deardorff (2004, 2006) présente la compétence interculturelle comme une construction multidimensionnelle où certaines attitudes fondamentales

agissent à un premier niveau pour générer de nouvelles connaissances et compréhensions favorisant ainsi le développement de la compétence qui s'établit à des niveaux supérieurs en apportant des changements internes (de nouveaux cadres de référence) et/ou externes (une communication et un agir adéquats) souhaités. Par ailleurs, bien que Deardorff (2004, 2006) ait apporté une nomenclature intéressante sur le plan des attitudes et des aptitudes reliées à la compétence interculturelle, les attitudes associées à la compétence interculturelle suivantes seront aussi considérées dans cette étude : « le respect, l'empathie, l'ouverture d'esprit, la curiosité, la prise de risques, la flexibilité et la tolérance de l'ambiguïté » ainsi que l'aptitude à ne pas porter de jugement (UNESCO, 2013, p. 11).

À l'instar du cadre théorique présenté, le but de cette étude est de mettre en lumière le développement de la compétence interculturelle à travers ses composantes, premièrement au niveau inférieur (attitudes, aptitudes / habiletés, connaissances / compréhensions), puis, s'il y a lieu, au niveau supérieur par les changements internes (flexibilité, adaptabilité, empathie) et externes (adaptation et communication adéquates) souhaités, soit envers l'enfant, une collègue ou un parent. À notre connaissance, aucune étude n'a utilisé le cadre théorique de Deardorff (2004, 2006) pour examiner l'émergence de la compétence interculturelle chez les éducatrices travaillant en milieu de garde éducatif pluriethnique suite à l'offre d'une formation continue dispensée par l'entremise d'un groupe de discussion auquel s'est affiliée une chercheuse universitaire experte dans le domaine.

## MÉTHODOLOGIE

Pour répondre à l'objectif de recherche et ainsi mettre en lumière le développement de la compétence interculturelle à travers ses composantes de niveau inférieur puis de niveau supérieur par les changements internes et externes souhaités, soit envers l'enfant, une collègue ou un parent, une méthodologie de type qualitatif et interprétatif a été choisie. Le type de recherche qualitative vise à amener une compréhension d'un phénomène social alors que l'aspect interprétatif vise à donner un sens au vécu des acteurs (Savoie-Zajc, 2000). En outre, dans cette étude, il s'agit d'examiner le développement de la compétence interculturelle en milieu pluriethnique chez des éducatrices travaillant en service de garde éducatif à l'enfance. L'angle interprétatif choisi permet de proposer une description et une explication de ce phénomène (Fortin et Gagnon, 2016). En outre, la méthode qualitative de type interprétatif a été priorisée puisqu'elle permet de donner une importance à l'expérience des participantes en ayant accès à leurs propos ainsi qu'à leur propre point de vue en regard de ce vécu (Fortin et Gagnon, 2016). En somme, il s'agissait d'avoir accès aux propos de l'éducatrice suite à la formation continue expérimentée par l'entremise du groupe de discussion

afin d'examiner comment celle-ci interprète son expérience vécue au regard des apprentissages reliés au développement de la compétence interculturelle à différents niveaux (attitudes, aptitudes, compréhensions, connaissances, changements de cadres de référence internes et externes). Par ailleurs, le rôle du chercheur dans cette étude n'était pas de répertorier ce qui s'est passé pendant le groupe de discussion mais plutôt de considérer les propos des participantes nous racontant leur expérience vécue et ce qui a émergé de celle-ci, notamment les transferts qui ont eu lieu dans le milieu de la pratique.

### ***Participantes***

Sept éducatrices ont participé au groupe de discussion animé par une chercheuse universitaire qui était en marge de la présente recherche et dont le domaine d'expertise est l'éducation interculturelle en contexte de diversité culturelle. Suite au groupe de discussion, les sept éducatrices ont accepté de participer à la recherche, soit six femmes et un homme. Trois éducatrices sont nées au Québec et quatre éducatrices sont natives d'autres pays, nommément la France, la Chine et Haïti. Les éducatrices travaillent auprès des enfants de trois mois à quatre ans. Elles ont entre 26 et 45 ans et possèdent entre 3 et 25 ans d'expérience en milieu de garde éducatif. La majorité des éducatrices (6) travaillent dans ce service de garde depuis son ouverture, soit 2 ans, alors qu'une seule y travaille depuis une année. Dans ce service de garde, 60% des enfants ont un ou deux parents qui sont issus de l'immigration. Plus précisément, il y a 37% des enfants dont les deux parents sont nés ailleurs qu'au Canada et 23% des enfants dont un parent est issu de l'immigration. Ceux-ci proviennent tous d'une immigration de première génération.

### ***Contexte de l'étude***

Dans un premier temps, sept éducatrices ont participé à un groupe de discussion avec une chercheuse universitaire, indépendante de l'étude en cours. Celui-ci a duré une heure et demie. Tout est parti d'un questionnement à l'égard de préoccupations que les éducatrices avaient et qui ont été manifestées lors d'une rencontre d'équipe. Pour répondre aux interrogations des éducatrices, la direction a pris la décision de contacter une chercheuse qui avait déjà beaucoup investigué sur les sujets d'intérêt des éducatrices. La direction lui a alors remis les sujets de questionnement des éducatrices en l'invitant à animer un groupe de discussion. Lors de cette séance, la chercheuse a apporté les sujets un à un en les démystifiant par l'apport de ses propres expériences. Par exemple, les éducatrices se demandaient comment se comporter face à une culture qui est différente de la leur. La chercheuse a élaboré sur les sujets qui intéressaient les éducatrices en ouvrant à la discussion. Précisons que les chercheuses de la présente recherche n'ont pas eu accès à ce groupe de discussion afin de laisser libre cours aux questions des éducatrices. Ainsi, ce groupe de discussion ne fut pas un instrument de mesure.



### *Instruments de collecte de données*

Dans le but de connaître les effets de ces réflexions sur les apprentissages réalisés, un premier questionnaire comportant des questions ouvertes a été soumis aux éducatrices suite à l'expérience vécue. Celui-ci comprenait quatre questions à développement reliées aux apprentissages réalisés, aux pratiques instaurées, aux nouveaux défis à relever dans le cadre du travail et à la façon de percevoir le travail ou d'accorder une importance nouvelle à certains aspects du travail suite à la formation reçue par l'entremise du groupe de discussion.

Suite aux réponses des éducatrices, un mois plus tard, un deuxième questionnaire a été soumis. Celui-ci comportait des questions spécifiques à chaque participante. Le but était d'amener les éducatrices à clarifier leur pensée en apportant des explications supplémentaires ou en donnant des exemples concrets de leurs pratiques au quotidien. Par exemple, une éducatrice avait souligné des apprentissages en lien avec l'emploi de certains mots qui pouvaient blesser des personnes immigrantes. La question suivante lui a été posée : « Est-ce que depuis la venue de la chercheuse vous faites attention pour ne pas utiliser ces mots ou ces phrases? Expliquez. » Quelques mois plus tard, toutes les éducatrices ont été réunies afin de participer à une communauté d'apprentissage. Celle-ci a duré trois heures et demie. Des questions générales ont été posées afin de vérifier s'il pouvait y avoir de nouvelles informations sur l'apport du groupe de discussion et du partenariat établi avec la chercheuse dans la pratique dans les mois suivant l'expérience vécue. Ainsi, dans le but d'assurer la rigueur de la recherche, une triangulation des méthodes a été utilisée par l'entremise de plusieurs outils qui ont servi à la collecte de données (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004).

### *Analyse des données*

Pour comprendre en quoi consistait le développement de la compétence interculturelle chez les éducatrices, une analyse de contenu thématique déductive a été réalisée selon les étapes proposées par Braun et Clarke (2006). Cette démarche permet d'analyser les données en leur attribuant un code selon un cadre théorique existant. Ainsi, les réponses écrites par les éducatrices aux questionnaires ont été retranscrites intégralement afin d'avoir une meilleure lisibilité. Puis, la communauté d'apprentissage a été enregistrée sur bande vidéo. Son verbatim a aussi été retranscrit intégralement. Une lecture attentive des verbatim et des écrits recueillis à travers les questionnaires et la communauté d'apprentissage a été réalisée afin de se familiariser avec les données. Ensuite, des unités de sens ont été créées, un codage leur a été attribué, puis une catégorisation thématique a été établie en fonction du cadre théorique de Deardorff (2004, 2006). En somme, en lien avec l'objectif de recherche qui consistait à examiner le développement de la

compétence interculturelle des éducatrices, il s'agissait de catégoriser les apprentissages réalisés au regard des composantes situées aux niveaux inférieurs et supérieurs : 1) les attitudes; 2) les aptitudes; 3) les connaissances et les compréhensions se rapportant à la communication et à l'agir adéquat en situation interculturelle; 4) les changements internes souhaités (les cadres de référence suivants : adaptabilité, empathie et flexibilité cognitive); 5) les changements externes souhaités (une communication et un agir adéquat en situation interculturelle) démontrant l'actualisation de la compétence interculturelle.

## RÉSULTATS

Cette partie présente les analyses effectuées en regard de l'objectif de recherche, qui est de mettre en lumière le développement de la compétence interculturelle à travers ses composantes, premièrement au niveau inférieur (attitudes, aptitudes / habiletés, connaissances / compréhensions), puis, s'il y a lieu, au niveau supérieur par les changements internes (flexibilité, adaptabilité, empathie) et externes (adaptation et communication adéquate) souhaités. L'analyse des données révèle que la formation continue reçue en milieu de travail par l'entremise du groupe de discussion animé par une chercheuse universitaire experte dans le domaine a suscité chez les éducatrices : 1) de nouvelles attitudes (premier niveau « inférieur » de la compétence interculturelle); 2) de nouvelles aptitudes (deuxième niveau « inférieur » de la compétence interculturelle); 3) de nouvelles connaissances et compréhensions (deuxième niveau « inférieur » de la compétence interculturelle); 4) de nouveaux cadres de référence à adopter en contexte pluriethnique (changements internes présents au niveau supérieur de la compétence interculturelle); 5) l'actualisation de la compétence interculturelle mise en branle suite à la formation (niveaux inférieurs et supérieurs dans les changements internes et externes souhaités). Précisons que les changements survenus sont sur trois plans : les enfants, les parents immigrants et les collègues de travail.

### *L'acquisition de nouvelles attitudes (premier niveau « inférieur » de la compétence interculturelle)*

Les sept éducatrices de la présente étude ont précisé que le groupe de discussion avait suscité chez elles une plus grande attitude d'ouverture envers les cultures. De surcroît, chez l'une d'entre elles, il y aurait eu émergence d'une attitude de respect et d'empathie; chez une autre, une attitude de flexibilité; chez une troisième éducatrice, une attitude plus objective; alors qu'une collègue souligne une attitude de tolérance face à l'ambiguïté. La majorité des attitudes sont orientées à la fois vers l'enfant et le parent immigrant, alors qu'une est plutôt d'ordre général et s'adresse autant aux enfants et aux parents qu'aux collègues de travail. De plus, une attitude

(flexibilité au regard des valeurs culturelles et familiales de l'enfant immigrant) est uniquement orientée vers les enfants immigrants alors que deux attitudes (tolérance face à l'ambiguïté lorsque les valeurs sont heurtées et curiosité envers les valeurs d'une autre culture) ont trait uniquement aux parents immigrants. Ainsi, suite à la formation, une éducatrice explique qu'elle a développé une attitude de tolérance face à l'ambiguïté, principalement envers les valeurs des parents immigrants :

le parent qui ne veut pas apporter plus d'un vêtement parce qu'il veut que son enfant soit propre... c'est une approche qui heurte beaucoup mes propres valeurs. Je dois donc me parler pour ne pas porter de jugement envers ce parent lorsque nous abordons ce sujet.

En somme, plusieurs attitudes ont émergé chez les éducatrices suite au groupe de discussion. Celles-ci ont permis, notamment, l'actualisation de nouvelles aptitudes. À titre d'exemple, c'est le cas d'une éducatrice qui, suite au groupe de discussion, a acquis une plus grande attitude d'ouverture et d'empathie envers les parents immigrants qui l'ont amenée à mettre en branle une aptitude à l'écoute afin de les soutenir dans leur intégration culturelle. Voici ce qu'elle exprime :

Je suis plus que jamais à l'écoute des parents... les parents immigrants viennent plus facilement vers moi lorsqu'ils ont des interrogations, ou ne comprennent pas une situation et franchement je suis contente d'être là pour eux.

#### ***L'acquisition de nouvelles aptitudes (deuxième niveau « inférieur » de la compétence interculturelle)***

Les sept éducatrices de l'étude ont souligné l'acquisition de nouvelles aptitudes. Cinq aptitudes suscitées par le groupe de discussion ont égard aux enfants immigrants (écoute attentive, observation, non-jugement, analyse aux valeurs culturelles et familiales de l'enfant, regard objectif sur le comportement de l'enfant). Trois aptitudes ont été mises en branle envers les parents immigrants (soutien, écoute, non-jugement) alors qu'une autre est d'ordre général (considérer l'individu et non la culture). Cependant, les résultats indiquent qu'une aptitude aurait émergé plus fortement : celle reliée au fait de ne pas porter de jugement envers les enfants et parents immigrants. Une éducatrice s'exprime en ce sens :

J'évite de faire la différence... je fais attention de ne pas faire la comparaison entre les enfants. Je ne donne pas de jugements ni d'opinions culturelles.

En outre, cette aptitude (ne pas porter de jugement), lorsqu'elle est nommée, est mise en relation avec de nouvelles façons de faire : 1) poser directement les questions aux parents au lieu de laisser les préjugés submerger la pensée; 2) faire la distinction entre l'individu et sa culture afin d'éviter les préjugés et les biais dans les interactions avec le parent; et 3) choisir les mots adéquats

afin d'éviter qu'ils soient porteurs de jugement. Selon les analyses, bien que certaines attitudes telles que celles d'ouverture et de respect aux autres cultures aient amené les éducatrices à acquérir les aptitudes nécessaires à la mise en œuvre de la compétence interculturelle, il appert que certaines aptitudes auraient aussi émergé suite à une compréhension suscitée par le groupe de discussion. La prochaine partie en fait état.

***Les nouvelles connaissances et compréhensions (deuxième niveau « inférieur » de la compétence interculturelle)***

L'analyse des données révèle que le groupe de discussion a permis aux sept éducatrices d'acquérir de nouvelles connaissances et/ou compréhensions. Nous présentons l'exemple de deux d'entre elles. Chez la première, les échanges lui ont permis de comprendre que certains mots pouvaient mettre des barrières entre les immigrants et les non immigrants. Elle s'exprime ainsi :

Ce qui m'a beaucoup touchée est que les mots « ici, on ne fait pas comme ça » et « chez nous, c'est une autre chose », ce sont des phrases blessantes qui mettent une barrière invisible entre les locaux et les immigrants...

En conséquence, cela semble avoir suscité chez elle une attitude de respect envers les cultures ainsi qu'une aptitude à ne pas porter de jugement. Cette même éducatrice souligne que les explications de la chercheuse qui animait le groupe de discussion l'ont aidée à connaître la différence de pensée et de valeurs entre les parents immigrants et ceux qui sont nés au pays. Elle donne l'exemple suivant :

Par exemple, les nouveaux arrivants arrivent au Québec, ils n'ont pas de travail, pas de logement stable, pas de réseau social. Pour ces parents, les choses banales comme : son enfant a bien mangé, a bien dormi, a bien respecté les consignes de l'éducatrice, a commencé à parler le français sont plus importantes pour eux. Selon moi les parents locaux se concentrent plutôt sur l'autonomie et le développement de leur enfant.

Cette nouvelle connaissance semble avoir permis à l'éducatrice d'opérationnaliser l'aptitude à observer et à analyser les comportements des parents nouvellement arrivés au Québec et à en déduire que, pour eux, les petits apprentissages de leur enfant au quotidien sont d'une grande importance.

Quant à sa collègue, elle souligne que la venue de l'experte a suscité une nouvelle compréhension associée au fait que chaque individu, qu'il soit natif du Québec ou d'ailleurs, a un regard qui lui est propre sur les autres. Elle a ainsi appris et compris que le comportement de chacun est lié à sa culture et à son éducation tout autant que son regard et son jugement. Ces nouvelles compréhensions semblent avoir favorisé chez l'éducatrice le développement de l'aptitude à ne pas porter de jugement. Elle s'exprime de la façon suivante :

Vis-à-vis de l'enfant le regarder dans son comportement avec encore plus d'objectivité, moins de jugement que je pouvais mettre sur le dos de la culture.

En somme, le groupe de discussion a suscité l'émergence d'attitudes et d'aptitudes ainsi que des connaissances et des compréhensions nouvelles qui sont sous-jacentes à la mise en œuvre de la compétence interculturelle. Par ailleurs, les éducatrices semblent avoir également acquis de nouveaux cadres de référence. La partie suivante en fait état.

***De nouveaux cadres de référence à adopter en contexte pluriethnique (changements internes présents au niveau supérieur de la compétence interculturelle)***

Les sept éducatrices ont souligné avoir acquis de nouvelles façons de penser, d'être, de faire ou d'agir associées à de nouveaux cadres de référence à adopter en contexte pluriethnique. Ceux-ci ont trait à la flexibilité, l'adaptabilité, l'empathie et la flexibilité cognitive. Voici quelques exemples :

- Poser directement les questions aux parents provenant d'une immigration récente plutôt que de laisser les préjugés ou les suppositions dicter quoi faire ou quoi penser des pratiques parentales (flexibilité);
- Ne pas attribuer les pratiques éducatives à la culture mais plutôt à l'individu (adaptabilité);
- Répéter souvent dans le respect de l'enfant nouvellement arrivé au pays (empathie);
- Choisir les mots adéquats afin de ne pas mettre d'obstacles à la communication entre les cultures (flexibilité cognitive).

Ces cadres de référence ont tous émergé suite à une nouvelle compréhension suscitée par le groupe de discussion. Par exemple, une éducatrice relate que c'est un bout de conversation qui l'a interpellée et a suscité une nouvelle compréhension. Celui-ci traitait de la perception (remplie de préjugés) que l'on peut avoir a priori sur les individus, une perception qui relie l'individu à sa culture et qui lui fait porter tout le poids de sa culture sans égard à ce qu'il est. Suite, à cette compréhension, elle précise qu'elle doit toujours garder en tête que, même si le parent vient d'une autre culture, il ne porte pas nécessairement les caractéristiques qui pourraient y être associées. Puis, en poursuivant sa réflexion, elle explique que, pour éviter les préjugés et les biais dans les interactions avec les parents, il importe de ne pas attribuer les pratiques éducatives à la culture mais plutôt à l'individu :

Ne pas attribuer les pratiques éducatives à la culture mais plutôt à l'individu. Faire la distinction entre les deux et conserver cette phrase bien fraîche dans ma mémoire. Prendre le temps d'analyser d'où provient mon analyse d'une situation.

Ce principe découlant de la compréhension et de la réflexion de l'éducatrice est en quelque sorte un nouveau cadre de référence associé à l'adaptabilité à un environnement où sont présentes des personnes de cultures différentes. Il permet notamment à l'éducatrice de s'adapter aux pratiques éducatives des parents immigrants, sans tout attribuer à leur culture. En quelque sorte, il freine le jugement et ouvre à la compréhension en situation de communication interculturelle avec le parent immigrant. Or, ce cadre de référence exigera de l'éducatrice qu'elle ait recours à un autre cadre de référence, celui associé à la flexibilité cognitive. Celui-ci se perçoit dans l'extrait suivant où l'éducatrice s'autorise à penser que le parent est porteur de culture sans toutefois exprimer cette pensée. Cette flexibilité cognitive a trois visées : 1) éviter les préjugés; 2) ouvrir au dialogue en laissant toute la latitude au parent pour nommer lui-même s'il le désire l'apport de sa culture à ses pratiques; 3) mieux comprendre les pratiques de certains parents :

*On peut penser que le parent est porteur de culture, mais on ne doit pas le nommer lors d'une discussion avec celui-ci. On doit plutôt le laisser le nommer l'invalider. C'est une façon d'éviter les préjugés et ainsi créer des biais dans nos interactions avec le parent et tenter de mieux comprendre les pratiques de certains parents. [italiques ajoutés]*

#### ***L'actualisation de la compétence interculturelle (niveaux inférieurs et supérieurs dans les changements internes et externes souhaités)***

Quatre éducatrices ont emprunté le parcours correspondant au cycle dynamique du modèle pyramidal de Deardorff (2004, 2006), menant à l'actualisation de la compétence interculturelle suite à la formation continue expérimentée en milieu de travail. Nous en faisons la démonstration pour deux d'entre elles dans la partie qui suit.

La première éducatrice explique que le groupe de discussion lui a permis de mieux connaître la différence de pensée (la façon de voir les choses) et de valeurs des clientèles immigrantes et non immigrantes et, conséquemment, de mieux comprendre les habitudes et les valeurs chez certains enfants de son groupe. Cette connaissance et cette compréhension suscitent alors chez elle une plus grande attitude d'ouverture. Elle se met donc à porter plus d'attention aux habitudes culturelles des enfants immigrants dans l'optique de mieux les comprendre. À ce moment-là, elle explique qu'elle décide de prioriser la compréhension du comportement de l'enfant plutôt que le respect des règles établies. Ainsi, lorsqu'un enfant de son groupe, nouvellement arrivé au pays, lui fait comprendre lors d'une situation de jeu que sa maman ne voulait pas qu'il joue par terre en raison de la poussière qu'il pouvait y avoir sur le sol, l'éducatrice adopte une réaction tout en douceur en répondant à l'enfant qu'il avait bien raison; il y avait de la poussière par terre. Sentant probablement une ouverture de la part de son éducatrice, l'enfant lui dit alors qu'il ne jouerait pas par terre. En considérant

le point de vue de l'enfant, l'éducatrice lui répond que l'important, c'est qu'il soit confortable et qu'à cet effet, il peut bien décider où il veut faire son casse-tête.

En somme, le groupe de discussion a suscité de nouvelles connaissances / compréhensions qui à leur tour ont permis à l'éducatrice de mettre en branle des aptitudes à l'écoute attentive et à l'observation. Celles-ci ont été des précurseurs pour la mise en place de certains processus tels que la flexibilité cognitive (écouter le point de vue de l'enfant en priorisant la compréhension de ses habitudes et de ses valeurs culturelles plus que les règles établies) et l'adaptabilité (accepter les valeurs culturelles provenant d'une autre culture et conséquemment adapter ses pratiques pédagogiques). Ces processus ont permis l'actualisation de la compétence interculturelle par la communication et l'agir adéquats auprès d'un enfant provenant d'une immigration récente.

La deuxième éducatrice précise qu'une prise de conscience suscitée par le groupe de discussion lui a permis de réaliser que l'expression « ici » peut déclencher une attaque chez la personne d'une autre culture. Elle mentionne avoir été sensibilisée au fait que certains mots puissent comporter certains jugements et/ou être blessants. Elle dit que cette prise de conscience l'a amenée à choisir des mots plus adéquats pour ne pas heurter le nouvel arrivant. Elle souligne alors que cette compréhension a entraîné chez elle une attitude d'ouverture qui l'a amenée à penser davantage en termes de rapprochement des cultures, à voir ce qui peut les unir. Cela l'a conduit à vivre de nouvelles choses au quotidien et ainsi mettre en œuvre un savoir agir adéquat en contexte interculturel :

Dans le quotidien, je fais attention au vocabulaire choisi, à la façon de parler de telle ou telle chose, c'est-à-dire un comportement sera descriptif et non évaluatif, une discussion ouverte, en recherche d'une cible commune.

En somme, il semble qu'une nouvelle compréhension des mots utilisés pouvant déclencher une attaque chez une personne d'une autre culture ait amené l'éducatrice à une plus grande ouverture et, par la suite, à un changement de cadre de référence interne d'où aurait émergé une flexibilité cognitive (faire le choix de bons mots) pour interagir sans heurt et avoir le comportement adapté (communication d'un comportement d'un enfant immigrant descriptif et non évaluatif). Il s'agit donc d'une manifestation de la compétence interculturelle par la mise en œuvre d'une communication et d'un agir adéquats en situation interculturelle.

## INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSION

### *Des changements dans les attitudes des éducatrices (premier niveau)*

Les sept éducatrices de l'étude ont démontré avoir fait l'acquisition de nouvelles attitudes reliées au savoir-être situées au niveau inférieur de la

compétence interculturelle du cadre de référence de Deardorff (2004, 2006). Des attitudes d'ouverture, de respect, d'empathie, de tolérance à l'ambiguïté, de curiosité, d'objectivité et de flexibilité ont émergé suite à la formation continue reçue par l'entremise du groupe de discussion instauré en milieu de travail. En outre, la majorité de celles-ci ont été répertoriées dans la littérature en termes de qualités personnelles ou de ressources individuelles favorables en milieu pluriethnique (Rakotomena, 2005).

En se référant au modèle de Dearforff (2004, 2006), explicité précédemment, il appert que les attitudes acquises au niveau inférieur sont cruciales dans le développement de la compétence interculturelle. À cet égard, une sensibilisation aux attitudes à adopter en contexte pluriethnique est primordiale (Ajzen et Fishbein, 1980; Petty et Cacioppo, 1986), principalement en contexte de diversité (Potvin et Larochelle-Audet, 2016). Or, le groupe de discussion semble avoir été un dispositif de sensibilisation aux attitudes à adopter en contexte de diversité culturelle bénéfique au personnel éducateur pour guider leurs actions auprès des enfants et des parents immigrants.

#### ***Des attitudes générant de nouvelles aptitudes associées à la compétence interculturelle (deuxième niveau)***

Plusieurs attitudes ont émergé suite au groupe de discussion et ont généré par la suite de nouvelles aptitudes. Ainsi, les résultats mettent en lumière une plus grande présence chez les participantes de certaines des aptitudes, soit à l'écoute, à l'observation, au non-jugement, à l'adaptabilité, etc. Toutefois, c'est l'aptitude au non-jugement qui a été la plus répertoriée. Ainsi, plusieurs éducatrices ont fait montre d'attitudes d'ouverture et de respect qui ont précédé l'actualisation d'aptitudes à ne pas porter de jugement. En outre, l'ouverture à l'autre, principalement à sa différence, permet de suspendre de façon provisoire son jugement en étant à l'écoute de l'autre et en s'efforçant de le comprendre (Martineau, 2006). En appui aux travaux de Deardorff (2004, 2006), les résultats de cette étude confirment que divers éléments de la compétence interculturelle, tels que les attitudes et les attitudes situées au niveau inférieur du modèle de Deardorff (2004, 2006), interagissent entre eux dans un cycle dynamique.

#### ***De nouvelles compréhensions et connaissances associées à la compétence interculturelle (deuxième niveau)***

Par ailleurs, les propos des sept éducatrices démontrent que le groupe de discussion a généré de nouvelles connaissances et compréhensions. Cela n'est pas sans rappeler l'éducation interculturelle, définie précédemment, qui sous-tend, notamment, l'importance de dispenser aux individus les connaissances ainsi que les attitudes et les compétences qui les amèneront à respecter les cultures, à les comprendre et à être solidaires (UNESCO, 2005). En fait, les



préjugés proviennent surtout du peu de connaissances et d'expérience des cultures en général, et, par conséquent, l'éducation à la différence peut les atténuer (UNESCO, 2013). Or, dans cette étude, les éducatrices ont développé, tel un nouveau construit, plusieurs nouvelles connaissances qui les ont amenées à comprendre davantage les autres cultures.

***Les cadres de référence : des leviers pour mettre en œuvre la compétence interculturelle (troisième niveau)***

Par ailleurs, dans sa revue de littérature, Bartel-Radic (2009) met en évidence que la compétence interculturelle est associée, entre autres, à un construit cognitif basé sur une nouvelle compréhension et/ou connaissance correspondant à une prise de conscience de haut niveau faisant émerger de nouveaux cadres de référence sur lesquels s'établissent les changements de comportement. Or, cette étude a démontré que le groupe de discussion a fait émerger chez sept éducatrices de nouveaux cadres de référence qui ont été préalablement identifiés dans le modèle de Deardorff (2004, 2006). Pour quatre d'entre elles, ces cadres ont servi de leviers pour le déploiement de la compétence interculturelle. Il s'agit, entre autres, de l'empathie, de la flexibilité cognitive et de l'adaptabilité qui ont permis aux éducatrices de s'ajuster à diverses situations en présence d'enfants et/ou de parents immigrants puis de mettre en œuvre une communication adaptée en contexte interculturel. En ce sens, en parlant de la compétence à la communication interculturelle, Toussaint et Fortier (2002) précisent qu'il s'agit d'ajuster ses critères ainsi que ses repères. Cet ajustement serait en quelque sorte similaire aux changements internes souhaités par la mise en œuvre de nouveaux cadres de référence exposés dans le modèle de Deardorff (2004, 2006). Tel que discuté plus haut, ce changement de cadre de référence pourrait émerger des prises de conscience, qui, selon Vinatier (2012), enjoignent le professionnel à reconsidérer les choses, puis à développer de nouveaux savoirs et de nouvelles compétences qui lui permettent en quelque sorte d'approfondir sa professionnalité (Perez-Roux et Troger, 2011). En outre, lorsque le cadre de travail intègre une grande population ethnoculturelle, il importe de s'investir dans ce processus menant au développement de la compétence interculturelle. Par ailleurs, le modèle de Deardorff (2004, 2006) traite peu des cadres de référence et de leurs caractéristiques. Cette étude a toutefois permis d'identifier certains cadres de référence qui peuvent être utiles aux éducatrices travaillant en contexte pluriethnique ainsi qu'au milieu de la formation. De surcroît, cette étude a permis d'identifier que les cadres de référence pouvaient intégrer des visées bien précises. Ce fut le cas pour l'éducatrice qui a manifesté une flexibilité cognitive comportant les visées suivantes : 1) éviter les préjugés; 2) ouvrir au dialogue en laissant toute la latitude au parent pour nommer lui-même s'il le désire l'apport de sa culture à ses pratiques; 3) mieux comprendre les pratiques de certains parents. Cet aspect mérite d'être davantage investigué dans des recherches futures.

### ***La mise en œuvre de la compétence interculturelle (quatrième niveau)***

Dans cette étude, il appert que quatre participantes ont démontré que le groupe de discussion leur a permis d'acquérir de nouvelles connaissances ainsi que des compréhensions nouvelles qui ont par la suite supporté le développement de la compétence interculturelle et sa mise en œuvre. C'est d'ailleurs ce que Deardorff (2004, 2006) soutient, soit qu'à la base du modèle se trouvent des éléments qui permettront à l'individu de soutenir le déploiement de cette compétence qui lui permettra de se comporter et de communiquer correctement et efficacement dans des situations interculturelles (Deardorff, 2004, p. 194). En appui aux travaux de Deardorff (2004, 2006), les résultats de cette étude confirment l'importance d'acquérir les éléments des niveaux inférieurs, tels que les attitudes pour passer à un autre niveau, les attitudes étant préalables aux habiletés et aux comportements de haut niveau (Deardorff, 2004, 2006). Par ailleurs, contrairement au modèle de Deardorff (2004, 2006), qui explique que le point de départ réside dans les attitudes, dans cette étude, il semble que ce sont plutôt les connaissances et les compréhensions nouvelles qui ont majoritairement entraîné le développement de nouvelles attitudes et aptitudes associées à la compétence interculturelle, et non l'inverse. Il est vrai que le groupe de discussion a été instauré suite aux préoccupations des éducatrices. Peut-on alors prétendre qu'il y avait de l'ouverture et, en ce sens, que ce sont les attitudes qui auraient eu préséance?

### **CONCLUSION**

Cette étude fait suite aux travaux de Deardorff (2004, 2006), qui a élaboré un modèle de développement de la compétence interculturelle à plusieurs niveaux. Elle avait comme objectif d'examiner le développement de la compétence interculturelle suite à la formation continue reçue en milieu de travail par l'entremise d'un groupe de discussion établi en partenariat avec une chercheuse universitaire. À l'instar de Deardorff (2004, 2006), les résultats confirment le cycle dynamique et multidimensionnel du développement de la compétence interculturelle où des éléments de niveaux inférieurs alimentent ceux de niveaux supérieurs pour permettre sa mise en œuvre. Les résultats démontrent que toutes les éducatrices ont acquis des attitudes, des aptitudes, des connaissances et des compréhensions de premier niveau suite à la formation reçue en milieu de travail alors que quatre éducatrices ont emprunté le parcours correspondant au cycle dynamique du modèle pyramidal de Deardorff (2004, 2006), menant à l'actualisation de la compétence interculturelle. Toutefois, dans l'actualisation de la compétence, il appert que ce serait plutôt les connaissances et les compréhensions suscitées lors du groupe de discussion qui auraient fait émerger de nouvelles attitudes et aptitudes, puis de nouveaux cadres de référence qui ont amené les

changements internes et externes souhaités. Par ailleurs, le groupe de discussion semble être un dispositif intéressant permettant l'actualisation de la compétence interculturelle.

## RÉFÉRENCES

- Ajzen, I. et Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Barmeyer, C. (2007). *Management interculturel et styles d'apprentissage*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Bartel-Radic, A. (2009). La compétence interculturelle : état de l'art et perspectives. *Management international*, 13(4), 11-26. <https://doi.org/10.7202/038582ar>
- Bouchard, G. et Taylor, C. (2008). *Fonder l'avenir. Le temps de la conciliation* [rapport final]. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à <https://www.mce.gouv.qc.ca/publications/CCPARDC/rapport-final-integral-fr.pdf>
- Braun, V. et Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. Repéré à <https://core.ac.uk/download/pdf/1347976.pdf>
- Burchinal, M. R., Cryer, D., Clifford, R. M. et Howes, C. (2002). Caregiver training and classroom quality in child care centres. *Applied Developmental Science*, 6(1), 2-11. [https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0601\\_01](https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0601_01)
- Conill, É., Stiglenbauer, J. L., Mouren, M. C. et Groussé, V. (2014). Rôle de la flexibilité cognitive dans la reconnaissance d'expressions émotionnelles chez les personnes atteintes de Troubles du Spectre Autistique. *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*, 172(5), 392-395. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2014.05.005>
- Conseil québécois des services éducatifs à la petite enfance (CQSEPE). (2017). Mémoire portant sur le Projet de loi no 143 visant à améliorer la qualité éducative et à favoriser le développement harmonieux des services de garde éducatifs à l'enfance. Repéré à <https://www.cqsepe.ca/publications/memoires>
- Conseil québécois des services éducatifs à la petite enfance (CQSEPE). (2019). Mémoire portant sur le Projet de règlement modifiant le Règlement sur les services de garde éducatifs à l'enfance concernant le programme éducatif révisé et le dossier de l'enfant. Repéré à <https://www.cqsepe.ca/publications/memoires>
- Deardorff, D. K. (2004). *The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of international education at institutions of higher education in the United States* (Thèse inédite, North Carolina State University, Raleigh). Repéré à <https://repository.lib.ncsu.edu/bitstream/handle/1840.16/5733/etd.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Dyment, J. E., Davis, J. M., Nailon, D., Emery, S. Getenet, S., McCrea, N. et Hill, A. (2014). The impact of professional development on early childhood educators' confidence, understanding and knowledge of education for sustainability. *Environmental Education Research*, 20(5), 660-679. <https://doi.org/10.1080/13504622.2013.833591>
- Fortin, M.-F., et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche* (3<sup>e</sup> éd.), Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Gariépy, L., Frenette-Roy, J. et Timmons-Plamondon, G. (2000). *Services sociaux, éducatifs et juridiques techniques d'éducation à l'enfance : programme d'études : 322.A0*. Québec, QC : Ministère de l'Éducation, Direction générale de la formation professionnelle et technique.

Institut de la statistique du Québec (ISQ). (2017). Migrations internationales et interprovinciales, Québec et régions administratives. [Tableau statistique] Repéré à [http://www.lbdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213\\_afich\\_tabl.page\\_tabl?p\\_iden\\_tran=REPERDTVQ0N24134457119300ULhO&p\\_lang=1&p\\_m\\_o=ISQ&p\\_id\\_sectr=498&p\\_id\\_raprt=709](http://www.lbdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERDTVQ0N24134457119300ULhO&p_lang=1&p_m_o=ISQ&p_id_sectr=498&p_id_raprt=709)

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke, QC : CRP.

Lavallée, C. (2000). L'éducation interculturelle dans le programme de Techniques d'éducation en services de garde. *Pédagogie collégiale*, 13(3), 31-33. Repéré à [http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/leducation\\_interculturelle\\_dans\\_le\\_programme\\_de\\_techniques\\_deducation\\_en\\_services\\_de\\_garde.pdf](http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/leducation_interculturelle_dans_le_programme_de_techniques_deducation_en_services_de_garde.pdf)

Lazzari, A., Picchio, M. et Musatti, T. (2013). Sustaining ECEC quality through continuing professional development: Systemic approaches to practitioners' professionalisation in the Italian context. *Early Years*, 33(2), 133-145. <https://doi.org/10.1080/09575146.2012.758087>

Martineau, S. (2006). Quelques principes pour intervenir dans l'esprit de l'éducation interculturelle. (Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante-). Repéré à <http://www.cnipe.ca/IMG/pdf/Martineau-2006-Quelques-principes-pour-.pdf>

Mascadri, J., Brownlee, J. L., Walker, S. et Alford, J. (2016). Exploring intercultural competence through the lens of self-authorship. *Early Years*, 37(2), 217-234. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1174930>

Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI). (2017). *Plan d'immigration du Québec pour l'année 2017*. Repéré à <http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/planification/Plan-immigration-2017.pdf>

Ministère de la Famille (MFA). (2014). *Portrait des garderies non subventionnées du Québec*. Repéré à [https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/portrait\\_gns.pdf](https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/portrait_gns.pdf)

Ministère de l'éducation (1998). *Une école d'avenir – Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Bibliothèque nationale du Québec. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/adaptation-scolaire-servicescomp/PolitiqueMatiereIntegrationScolEduInterculturelle\\_UneEcoleAvenir\\_f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-servicescomp/PolitiqueMatiereIntegrationScolEduInterculturelle_UneEcoleAvenir_f.pdf)

Monteil, J. M. (1997). *Éduquer et former : perspectives psychosociales*. Grenoble, France : Presses universitaires de Grenoble.

Musatti, T., Picchio, M. C. et Mayer, S. (2016). Continuous professional support and quality: The case of Pistoia. Dans M. Vandembroeck, M. Urban et J. Peeters (dir.), *Pathways to professionalism in early childhood education and care* (p. 43-56). Londres, Royaume-Uni : Routledge.

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2005). *Principes directeurs de l'UNESCO pour l'éducation interculturelle*. Secteur de l'éducation. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878f.pdf>

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2013). *Les compétences interculturelles. Cadre conceptuel et opérationnel*. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768f.pdf>

Ouellet, F. (2010). La prise en compte de la diversité en milieu scolaire. Dans P. Toussaint (dir.), *La diversité ethnoculturelle en éducation : enjeux et défis pour l'école québécoise* (p. 275-316). Montréal, QC : Presses de l'Université du Québec.

Potvin, P. (2015). *Comprendre l'apprentissage pour mieux éduquer. Une approche psychoéducative*. Longueuil, Canada : Béliveau.

Perez-Roux, T. et Troger, V. (2011). Place des élèves et de leur réussite scolaire dans la construction de la professionnalité chez les futurs professeurs de lycée professionnel. *Carrefours de l'Éducation*, 32, 143-159. <https://doi.org/10.3917/cdle.032.0149>

- Petty, R. E. et Cacioppo, J. T. (1986). The elaboration likelihood model of persuasion. Dans L. Berkowitz (dir.), *Advances in experimental social psychology* (vol. 19, p. 123–205). New York, NY : Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60214-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60214-2)
- Potvin, M. et Larochelle-Audet, J. (2016). Les approches théoriques sur la diversité ethnoculturelle en éducation et les compétences essentielles du personnel scolaire. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théories et pratiques* (p. 110–127), Montréal, QC : Fides.
- Rakotomena M. H. (2005). Les ressources individuelles pour la compétence interculturelle individuelle. *Revue internationale sur le travail et la société*, 3(2), 668–691.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 171–198). Sherbrooke, QC : CRP.
- Soria, K., M. et Troisi, J. (2013). Internationalization at home: Alternatives to study abroad: Implications for students' development of global, international, and intercultural competencies. *Journal of Studies in International Education*, 18(3), 261–280. <https://doi.org/10.1177/1028315313496572>
- Spitzberg, B. et Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. Dans G. Dardorff (dir.), *The handbook of intercultural competence* (p. 2–52). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Spooner-Lane, R., Tangen, D., Mercer, K.L., Hepple, E. et Carrington, S. (2013). Building intercultural competence one “patch” at a time. *Education Research International*, 2013. <http://dx.doi.org/10.1155/2013/394829>
- Statistique Canada. (2015, 27 novembre). Profil de l'ENM, Montréal, TÉ, Québec, 2011. Repéré à <http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/dp-pd/prof/details/page.cfm?Lang=F&Geo1=CD&Code1=2466&Data=Count&SearchText=Montreal&SearchType=Begins&SearchPR=01&A1=All&B1=All&Custom=&TABID=1>
- Statistique Canada. (2017, 1 novembre). Statut d'immigrants et période d'immigration, chiffres de 2016, les deux sexes, âges, Québec et division de recensement, Recensement de 2016. Repéré à <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/hltfst/imm/Tableau.cfm?Lang=F&T=13&geo=24&view=1&age=2&sex=1&SP=4>
- Steinbach, M. (2012). Élargir les perspectives interculturelles des futurs enseignants. *McGill Journal of Education*, 47(1), 153–170. <https://doi.org/10.1177/1098214005283748>
- Toussaint, P. et Fortier, G. (2002). *Les compétences interculturelles en éducation. Quelles compétences pour les futures enseignantes et les futurs enseignants?* (Rapport de recherche). Montréal, QC : Université du Québec à Montréal. Repéré à <http://biblio.uqar.ca/archives/187948.pdf>
- Vinatier, I. (2012). *Réflexivité et développement professionnel. Une orientation pour la formation*. Toulouse, France : OCTARES.

MANON BOILY, PhD, est directrice à l'unité de programme en petite enfance et professeure en gestion de l'éducation au Département d'éducation et pédagogie de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Ses recherches portent sur la prise en compte de la diversité et le développement d'une compétence interculturelle chez les directrices et les éducatrices en milieux éducatifs à l'enfance. Elle mène également des recherches auprès des enseignantes du préscolaire à l'égard des pratiques liées à la réussite et la persévérance de l'élève et au développement de la pensée algébrique chez l'élève. Elle est membre de l'Organisation Mondiale de l'Éducation Préscolaire (OMEP-Canada) et membre du comité exécutif de la Chaire de l'UNESCO DCMÉT. boily.manon@uqam.ca

MÉLISSA BISSONNETTE, PhD, est professeure en gestion de la diversité en éducation au Département d'éducation et pédagogie de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Ses recherches portent entre autres sur la prise en compte de la diversité en milieu scolaire. Elle s'intéresse également au développement d'une compétence interculturelle et inclusive dans une perspective globale en éducation. En plus d'avoir participé à divers projets de recherche dans le domaine de l'interculturel en milieu scolaire, elle est également membre du Conseil d'administration de l'Association pour le développement de l'enseignement et de la recherche en administration de l'éducation (ADERAE). melissa.bissonnette@uqam.ca

MANON BOILY, PhD, is director of the early childhood program unit and professor of education management in the Department of Education and Pedagogy of the Faculty of Education at Université du Québec à Montréal (UQAM). Her research focuses on taking diversity into account and developing intercultural competency among directors and educators in early childhood education settings. She also conducts research with preschool teachers on practices related to student success and perseverance and to the development of student algebraic thinking. She is a member of the World Organization for Early Childhood Education (OMEP-Canada) and a member of the executive committee of the UNESCO Chair DCMÉT. boily.manon@uqam.ca

MÉLISSA BISSONNETTE, PhD, is a Professor in the Department of Education and Pedagogy of Université du Québec à Montréal (UQAM). She teaches administration and cultural diversity in education. Her primary research focus is cultural diversity in schools. She is also interested in the development of intercultural and inclusive competencies in education. She is on the Board of Directors of the Association pour le développement de l'enseignement et de la recherche en administration de l'éducation (ADERAE). melissa.bissonnette@uqam.ca

# THE EFFECTS OF ANIMAL-ASSISTED ACTIVITIES (AAA) ON THE WELL-BEING OF MINORITY STUDENTS IN GERMANY

LAURA SOKAL *University of Winnipeg*

ANNA KAHL *Gymnasium Eringerfeld*

**ABSTRACT.** Global increases in mental illness in children and youth have precipitated a wide range of therapies to address this concern. An alternative to this reactive approach is based on models of mental wellness that enhance children's and youths' perceptions of well-being and health. The current project examined the effects of a universal animal-assisted activity (AAA) program on a group of minority students who attended a boarding school in Germany. The intent of the current study was to determine whether the duration and types of AAA the students experienced were associated with higher levels of perceived mental well-being. Short-term gains in calmness were demonstrated under some AAA conditions, and long-term gains in well-being resulted from minority children's participation in rabbit club.

**LES EFFETS DES ACTIVITÉS ASSISTÉES PAR L'ANIMAL (AAA) SUR LE BIEN-ÊTRE D'ÉLÈVES  
ISSUS DE LA MINORITÉ EN ALLEMAGNE**

**RÉSUMÉ.** L'augmentation mondiale des problèmes de santé mentale chez les enfants et les jeunes a provoqué l'apparition d'un éventail de thérapies s'attaquant à ces enjeux. Une solution alternative à ces approches réactives est basée sur des modèles de bien-être mental qui améliorent la perception qu'ont les enfants et les jeunes du bien-être et de la santé. Notre projet s'est attardé aux effets d'un programme universel d'activités assistées par l'animal (AAA) sur un groupe d'élèves issus d'une minorité et pensionnaires d'un établissement scolaire allemand. L'objectif de ce projet de recherche était de valider si la durée et le type d'AAA vécues par les élèves avaient un lien avec des niveaux de bien-être psychologique perçus plus élevés. À court terme, une augmentation du calme a été observée sous certaines conditions de AAA et à long terme, des progrès ont été constatés en terme de bien-être chez les participants du *Rabbit Club*.

**G**lobal increases in mental illness in children and youth have sounded alarm bells in schools worldwide, precipitating a wide range of therapies to address this concern. An alternative to this reactive approach is based on models of mental wellness that not only prevent mental illness, but also enhance children's and youths' perceptions of well-being and health. The current project examined

the effects of one such approach – a universal animal-assisted activity (AAA) program – on the mental health and well-being of a group of Islamic minority students who attended school in Germany. Like Germany, who has welcomed more than 1.4 million Syrian refugees, Canada has recently welcomed 45,000 refugees from Syria, and both countries are looking for ways to smooth the transition for students who must now learn in a new language and culture. Understanding the social-emotional effects of school-based programs involving animals will shed light on the possible effects within school communities that include newcomers, especially those emigrating from Islamic countries.

## LITERATURE REVIEW

### *Mental Health in Minority Populations*

The prevalence in mental illness world-wide is alarming. For example, it was reported that 27% of the adult population of the European Union countries had experienced a mental disorder in the past year, with over 83,000,000 people affected (World Health Organization [WHO], 2017). These mental health statistics mirror those of children and youth, and recent research has shown that these numbers are growing (Mojtabai, Olfson, & Han, 2016). Likewise, in Canada the prevalence of mental health issues in children are of concern, with conservative estimates showing approximately 14% of children aged 4-17 experience mental health disorders (Waddell, 2007). Moreover, the literature presents a convergence of evidence showing migrants experience higher levels of mental illness than those born in the countries to which they emigrate (Every, Smith, Trigg, & Thompson, 2017). For example, Turkish migrants who emigrated to Norway as labourers expressed more internalizing problems than did native-born Norwegians (Virta, Sam, & Westin, 2004). In contrast, the research about the mental health of the children of immigrants is inconclusive (Stevens & Vollebergh, 2008). Turkish immigrants to the Netherlands reported a higher incidence of both internalizing and externalizing behaviours in their children than did Turkish parents who remained with their children in Turkey (Bengi-Arslan, Verhulst, Ende van der, & Erol, 1997). Similarly, Jäkel, Leyendecker, and Agache (2014) showed that the mothers of Turkish immigrant children in Germany rated their children's emotional and peer problems as more severe than did German-born parents of their children. However, teachers of these two groups of children noted no significant differences, suggesting that more research is needed in order to understand this phenomenon. Indeed, one of the WHO's (2013) objectives is to implement strategies for promotion and prevention related to mental health, and this objective applies to school children as well as adults. Together, these findings suggest that while mental health diagnoses are on the rise in children and youth worldwide and more common in migrant adults, little is known about the mental health of migrant children.



### *Benefits of the Human-Animal Relationship*

The literature is not consistent in its terminology regarding human-animal interactions. For the purposes of this paper, we will differentiate between pet-human relationships, animal assisted therapies (AAT), and animal-assisted activities (AAA), with the last serving as the program under examination in the current study.

Copious research has supported the physical and psychological benefits of pet ownership on human well-being (Allen, Blascovich, & Mendes, 2002; Charnetsky, Riggers, & Brennen, 2004; Friedman & Thomas, 1995; Friedmann & Tsai, 2006; Virues-Ortega & Buela-Casals, 2006; Walsh, 2009). Moreover, Melson (2003) showed that children with pets demonstrated enhanced empathy, self-esteem, and greater cognitive development.

Given the benefits of pet ownership, therapies were developed in an attempt to harness some of the positive effects on humans; AAT is a specific approach used by some therapists whereby an animal is used in therapy sessions to build rapport, enhance the therapeutic process, and facilitate achievement of the therapy goals (Walsh, 2009). Studies have been conducted about AAT using dogs, cats, dolphins, horses, rabbits, cows, birds, ferrets, and guinea pigs (Kamioka et al., 2014). Its effects have been empirically supported, especially among children (Jenkins, Laux, Ritchie, & Tucker-Gail, 2014). Furthermore, these findings extend to minority populations: Every et al. (2017) showed that therapists using animal-based therapies with refugee children noted that the children demonstrated calmer, more focused, and less aggressive behaviours in the presence of the therapy animals. Additionally, these children showed greater affiliation and communication, greater positive emotions, and through caring for the animals, the children learned responsibility, caring, and developed confidence. Despite the burgeoning research base supporting the positive effects of animal contact on human beings, little evidence of their use in practice is currently found (Walsh, 2009). Two meta-analyses have been conducted that support the benefits of therapies that utilize animals, including small effect sizes on emotional well-being (Nimer & Lundahl, 2007) and medium effect sizes on depression (Souter & Miller, 2007). It should be noted that Nimer and Lundahl's study did not require a control group in the inclusion criteria, and that Souter and Miller's study included only five studies that met their high inclusion standards of a control group and random assignment in studies of the effects of animals on depression.

### *Animal-assisted activity (AAA)*

AAAs "provide opportunities for motivational, educational, recreational, and/or therapeutic benefits for optimal recovery and functioning, positive development, and enhanced quality of life" (Walsh, 2009, p. 474). AAA should not be confused with AAT, as they differ in several significant ways. AAA is much

less formal than AAT and is more focused on connection (Granger & Kogan, 2010). While AAT is used to facilitate achievement of therapy goals within a patient in a clinical setting under the supervision and monitoring of a therapist or clinician, AAA need not involve a therapist, nor specific diagnoses or therapy goals (Friesen, 2010). AAA is instead an approach that seeks to enhance mental well-being and does not pre-assume a clinical diagnosis within the person involved in AAA. Instead, this approach harnesses the positive results associated with human-animal contact in order to enhance the outcomes for the participants. One goal of AAA is to decrease isolation and loneliness of children in school settings, and Kotrschal and Ortbauer (2003) showed that the presence of a dog in a school setting could decrease the social isolation perceived by students there. Other researchers found that introducing a dog into a classroom setting also resulted in fewer behaviour problems (Hergovich, Monshi, Semmler, & Zieglmayer, 2002). Although some of the participants in AAA programs may have clinical diagnoses or problematic behaviours, use of AAA is intended to be proactive rather than reactive in building mental wellness and resiliency universally in children and youth.

Despite the overall positive support for AAT and AAA presented in the research, there remain some reservations about these approaches. Zilcha-Mano, Mikulincer, and Shaver (2011) questioned whether individuals involved in AAA can form the same sorts of bonds in these settings as pet owners have formed with their animals. They pointed to the time-limited nature of the AAA human-animal relationship as a possible barrier to individuals realizing the “full-blown attachment relationship” with the AAA animals, and posited that the accompanying benefits may also be weaker. Alternatively, Handlin, Nilsson, Ejdeback, Hydrbring-Sandberg, and Uvnas-Moberg (2012) hypothesized that one of the benefits of AAA comes from touch. That is, oxytocin, a chemical associated with feelings of calmness, happiness, and peace, is produced as a result of touching and petting an animal. If this is the case, the a “full-blown” relationship is not a requirement to experience at least some of the benefits of AAA.

In addition to concerns about effects of pet-ownership being over-generalized to other sorts of human-animal interactions, and a lack of understanding of the mechanisms by which effects are generated (Crossman, 2017), concerns about research quality have been raised. Despite the copious number of research studies about the effects of animals on humans in each type of human-animal relationship, both qualitative and quantitative studies continue to suffer from quality limitations. Indeed, in examining meta-analytic studies about the effects of human-animal interaction (e.g. Souter & Miller, 2007), we noted that many studies were excluded due to not meeting criteria for quality as determined by the researchers. Common issues with quantitative research include small sample sizes, handler effects, lack of a control groups, and inadequate descriptions of the treatments, therefore prevented classifying programs as AAT or AAA (Crossman, 2017; Stern & Chur-Hansen, 2013). In qualitative research about

human-animal programming, similar limitations are that researchers fail to determine the influence of the participant's attitudes toward animals and also fail to describe how the positioning of the researcher during interviews might introduce bias into the study (Stern & Chur-Hansen, 2013). Although studies such as those conducted by Binfet (2017) and Binfet and Passmore (2016) meet the gold standard of both random assignment and control group design, these studies are rare. Considered together, these limitations provoke less certainty about previous findings related to human-animal interaction studies.

### THEORETICAL BASIS

Current models of mental health consider not only responses to mental illness, but also stress the importance of strategies that foster mental wellness and prevent mental illness. One such model is the Keyes model (2002), which conceptualizes mental health along two intersecting continua, therefore creating four quadrants of health. In one quadrant we find children who have diagnosed mental illness that is either untreated or not treated in effective ways. Children in this quadrant are said to be “languishing.” In the second quadrant, we find children with diagnosed mental illness who are being treated appropriately and are managing their illness well. These children are said to be “flourishing.” The third quadrant represents children with no diagnosis of mental illness who are not reaching their potential or engaged in their daily lives in meaningful, fulfilling ways. These children are recognized as “languishing.” Finally, we have the majority of children – those who have no mental health diagnoses and are living happy, fulfilling lives. These children are said to be “flourishing.” The key message of the Keyes model is that a diagnosis of mental illness is not a sentence of an unhappy, unproductive life, just as having no diagnosis does not guarantee a happy and productive life. Keyes' model shows understanding of a key principle of the Constitution of the WHO, which states that “health is a state of complete physical, mental, and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity.” (WHO, 1948). Just as is the case with physical health and its requirements for nutritious food, sleep, and exercise, fostering mental health also takes effort and focus. One of the keys to mental wellness is being involved in healthy relationships.

Bowlby (1973, 1980, 1982) proposed that human attachment is foundational to human health. Individuals who have formed relationships with supportive figures who are available in times of need develop a strong sense of attachment, as well as working models of relationships associated with adaptive psycho-social functioning, and positive mental health (Zilcha-Mano, Mikulincer, & Shaver, 2011). Bowlby's theories of attachment have received long-term and wide-spread support in the literature. As previously discussed, human-animal bonds also provide positive physical and mental health benefits. Zilcha-Mano et al. (2011) further suggested that pets can serve many of the same functions as human beings in terms of attachment bonds.

## A UNIQUE SETTING AND OPPORTUNITY

The study school is a grade 5-12, dual-track boarding school in Germany where German students of mainly Turkish, Muslim backgrounds attend alongside peers of German origin in order to experience cultural acceptance and fair educational opportunities. In Germany, students are streamed into either university-entrance or vocational-entrance programs on the recommendations of their teachers at the end of fourth grade. Students of Turkish heritage in Germany are streamed into vocational programs at a disproportionate rate, and they have lower educational achievement compared to other German students (Kristin & Granato, 2007; Sohn & Ozcan, 2007). The mission statement of the study school therefore includes an overt social justice and inter-cultural mandate intended to address this trend.

The setting of this school offered a unique opportunity to address many of the questions raised in previous research about AAA, mental health, and children of migrants. Despite the growing and convincing data base, most studies have been conducted on clinical populations, and few have included non-Western settings or culturally diverse samples (Chur-Hansen, McArthur, Winefield, Hanieh, & Hazel, 2014). Specifically, Jäkel, Leyendecker, and Agache (2014) showed that little is known about the mental health of children of Turkish immigrants, who make up the largest immigrant group in Germany, and urged more research on this population. Every et al. (2017) noted that researchers who study the effects of AAT or AAA on Muslim children may want to consider whether the particular children involved in the study will be receptive to the type of therapy animal selected. He, as well as others (Friesen, 2010), caution that participants who immigrated from Islamic countries may not welcome a dog into the therapeutic setting, therefore opening the door to studies that supplement AAA studies, most of which involve dogs. The current research therefore fills the lacuna in the research literature in that it explores the effects of AAA on a non-clinical sample of migrant children of Turkish heritage in a school setting and uses animals other than dogs in the treatment group.

## RESEARCH QUESTIONS

Our research questions were as follows:

Do children's perceived life satisfaction, perceived happiness, or perceived calmness differ significantly before and after their visits the animals?

Do the children's activities during the visit (petting rabbits versus not petting rabbits) differentially affect the pre-visit to post-visit changes in life satisfaction, perceived happiness, or perceived calmness?

Do children's scores on self-regulation, social cohesion, social support, and overall well-being differ significantly before and after a 13-week program with the animals?

## METHODS

### *Design and Participants*

The study took place over 13 weeks and included thrice-weekly sessions where 13 children in grades 5 to 9 interacted with the rabbits. In fact, each student at the school was required to select one after-school club. The participants in our study chose the rabbit club over other clubs on offer by the school such as the dog club and various sports clubs. In the rabbit club, students took part in a set sequence of events in each session, all supervised by a teacher from the school who was not the classroom teacher of any of the children. At each visit, the students met first in the classroom as a group. They filled out inventories individually, then they gathered the equipment and filled a water bowl for the rabbits. The children then went outside to gather food such as grass and dandelions. Before the children entered the 3 X 3 metre enclosure, the teacher reminded them about acting respectfully towards the five rabbits, sitting quietly on their mats and waiting for the rabbits to come from their hutches to eat the food offered by the children. The children were not to run, chase, or grab the rabbits. At all visits, the rabbits were fed and petted *only* if they came to the children. At some visits, the enclosure and hutches were cleaned as well. After each visit, the children returned to the classroom to individually fill in the inventories again.

The control group consisted of 13 matched children who participated in a dog club. Dog club participation was also done by self-nomination and operated using the same inventories set up in the rabbit club, with the exception that there was only one dog – a border collie named Forest. The same teacher, again not the classroom teacher of any of the participants, ran the club. Rather than going into the hutch, as with the rabbit program, that portion of the program involved walking with and playing with Forest outside on the grass. All other aspects remained consistent with the rabbit club.

Being as the rabbit club was a new program at the school, and based on our concern about not over-stressing the animals, the student participants began the program with a staggered start. The first group of 8 students included 6 younger students (aged 11, including 3 females and 3 males) and 2 older male students (age 14 and 15). The 2 older boys, who assisted their teacher with running the program, left the project after 9 weeks due to other demands at school. One 11-year old female also left the program at that time due to out-of-school commitments, although 5 students were added – a 10-year-old female, three 11-year-olds (2 females and a male), and a 12-year-old male. In total, 13 students participated in the study. All were self-nominated and the second wave left their former after-school programs to join rabbit club. Of these students, 8 were Turkish-Germans, 4 were Turkish, and 1 was Russian-German.

Data were collected by survey, observation, and interview. The surveys were completed by the children in both groups each week while supervised by the

teacher. Observations were completed when the primary investigator visited mid-program from Canada. She sat quietly and visually observed the children, but did not interact with them or with the rabbits. Interviews took place during the same period and were conducted by a Canadian bilingual (English/ German) research assistant who was also a pre-service teacher visiting Germany on practicum. She did not student teach in the classroom of any of the participants. The research assistant interviewed each child individually according to a script, recorded answers, and then translated the answers into English. Interviews were conducted in a classroom away from the rabbit club. By using a script of questions, minimizing the interactions between the researchers and the students, and having a consistent handler (teacher) for both programs, we designed the study to minimize limitations such as handler effects and researcher bias, as described and recommended by Stern and Chur-Hansen (2013).

## MEASURES

### *Pre/post visit measures*

The study employed a survey once per week before and after a session with the rabbits. The pre-visit survey began with a question about recent events that may have affected the participants' subjective feelings of well-being (e.g. exam stress, a conflict with a friend), and continued with the *Student Life Satisfaction Survey* (SLSS, Huebner, 1991a, 1991b), a 7-item inventory that uses a 6-point Likert scale described by Huebner and Furlong (2016). A score of 6 indicates strong agreement, whereas a score of 1 indicates strong disagreement. Example statements include, "My life is going well" and "I have what I want in life." The third and fourth statements of the survey are reverse scored. This survey has been used with children and youths aged 8-18 in both clinical and non-clinical populations. It is recommended as a global measure of students' life satisfaction, and has demonstrated good unidimensional internal consistency, usually reported in the range of .80. Children's responses to the scale are fairly stable but are also sensitive to intervention programs. The scale is responsive to both positive and negative life events.

Two additional items were added using the same 6-point Likert scale. These items measure perceived happiness and calmness with the simple statements, "I am happy" and "I am calm." After the AAA visit, the students filled out the same survey and also indicated how long they spent with the animals and what activities they did while with them (e.g. playing and petting, feeding, cleaning cages, or watching).

### *Pre/post study measures*

All participants also filled out two surveys at the beginning and 2 surveys at the end of the study. The first survey was comprised of items selected from the Evidence2Success Youth Experience Survey (Casey, 2012) that addressed

children's overall self-perceptions of emotional well-being, self-regulation, social cohesion, and social support over the past 6 months. Example statements include: "I worry a lot" (emotional well-being sub-scale, reverse scored, 3-point scale), "I know how to calm down when I am feeling nervous" (self-regulation, 4 point scale), "I am kind to younger children" (social cohesion, 3-point scale), and a request for the number of friends the child has with whom he/she they can talk about problems (social support). The subscales have been used with students in grades 6-12, and they demonstrate alpha co-efficients ranging from .80 to .87. This survey was selected to measure longer term changes in well-being than the SLSS, which measures short-term responses to interventions.

The second scale is the WHO-5 test of well-being (WHO, 1998). Example statements include: "I feel happy and in good spirits" and "my daily life has been filled with things that interest me." Students respond on a 6-point scale with 5 indicating *All of the time* and 0 indicating *At no time*. Based on a review of over 200 studies, Topp, Østergaard, Søndergaard, and Bech (2015) showed that this 5-item survey has high validity and reliability, is responsive to treatment effects, has high applicability across a variety of settings, and is an effective screening tool for depression.

## FINDINGS

Visits with the rabbits ranged in duration from 10 to 80 minutes, with an average duration of 38 minutes interacting with the rabbits over the 13 weeks of visits.

### *Pre-post Visit Findings*

Did children's scores on the SLSS (Huebner, 1991a, 1991b) or perceptions of happiness and calmness differ significantly before and after their visits the animals? No. While the SLSS scores rose from before ( $M = 4.55$ ) to after ( $M = 4.61$ ) the visits, a paired-sample  $t$ -test indicated that the difference was not significant,  $t(122) = -1.07$ ,  $p = .29$ . Likewise, there were no significant differences in pre- to post-visit changes to children's happiness,  $t(120) = .08$ ,  $p = .94$ ,  $M_{pre} = 4.88$ ,  $M_{post} = 4.87$ , or calmness  $t(123) = .44$ ,  $p = .66$ ,  $M_{pre} = 4.73$ ,  $M_{post} = 4.68$ , from before to after the visit with the rabbits.

Did the children's activities during the visit (petting rabbits versus not petting rabbits) differentially affect children's pre-visit to post-visit changes on the SLSS (Huebner, 1991a, 1991b) or their perceived happiness and calmness? Partially. An ANOVA showed that there were no significant differences in pre- to post-visit changes to life satisfaction between children who touched the animals (petting and playing with them) and those who did not touch the animals (cleaning, feeding, and watching them),  $F(1, 114) = 1.09$ ,  $p = .30$ , nor in their happiness,  $F(1, 112) = 3.69$ ,  $p = .06$ . However, results indicated that the children who petted the animals made gains in calmness ( $M = .16$ ) from pre- to post visit, while children who did not pet the animals became less calm ( $M = -.31$ ). The differ-

ence in perceived calmness pre- to post-visit was significantly different between the children who petted the animals and those who did not,  $F(1, 115) = 4.13$ ,  $p = .04$ . Comments from the participants supported the importance of touch and its relationship to students' perceived calmness: "When I stroke them I feel better too. I calm down, and I feel happy." "Maybe a little more calm [when I stroke them]." "My favourite part [is] when the rabbits come to me and I am touch[ing] them." "When they come to me it means they like me." Inversely, "If they don't come, I think they don't like me. I think I did something wrong. Maybe I am too loud."

In summary, there were few pre- to post-visit differences in the effects on the dependent variables of life satisfaction, calmness, and happiness. However, children who petted the animals made significantly greater gains in calmness as a result of the visits than those children who did not pet the animals.

### *Pre-Post Study Findings*

Did children's scores on the WHO-5 and the Evidence2Success Inventories differ significantly before and after the study with the animals? A series of  $t$  tests were conducted to determine if there were significant differences between the children's scores on three sub-scales of the Evidence2Success (self-regulation, social cohesion, and social support) and the WHO-5 from before they began the AAA program until when they finished it 13 weeks later. There were no significant pre- to post-study differences in the three Evidence2Success scores,  $t_{\text{range}} = -.02$  to  $.54$ ,  $p_{\text{range}} = .59$ – $.99$ . However, the  $t$  tests revealed a significant difference in children's well-being as measured by the WHO-5,  $t(12) = -2.29$ ,  $p = .04$ , from before the AAA program ( $M = 15.54$ ) to after the program ( $M = 18.31$ ). Children who participated in rabbit club demonstrated better well-being on the WHO-5 scale at the end of the 13 weeks than they did at the beginning. Moreover, children in a control group did not demonstrate similar gains in well-being over the course of the dog program. It should also be noted that while the WHO-5 pre-study screening showed that three of the students were potentially experiencing depression as indicated by a total WHO-5 score of 13 or under, diagnostic follow-up with a psychologist indicated this was not the case with any of the children. All three of these children's post-study scores, as well as those of the rest of the children who participated, did not show risk of depression as indicated by their WHO-5 scores at the end of the study.

## DISCUSSION

The findings revealed several interesting but unexpected results.

First, we found that there were few significant differences in any of the dependent variables prior to and following the visits with the animals: life satisfaction and perceived happiness and calmness were not significantly affected by the visits to the animals, as indicated by the pre- to post-visit data. This finding was surpris-



ing, as Dimitrijevic's (2009) review of the research base on AAT showed that its benefits included improved quality of life, while Every et al. (1997) showed that refugee children in AAT showed greater positive emotions. Similar short-term effects on the dependent variables were not demonstrated in our own study. This may have been a result of the brevity of the sessions, whose average duration was 38 minutes. It also may have been an artifact of the difference between AAT and being a participant in a school-based AAA. Zilcha-Mano, Mikulincer, and Shaver (2011) pointed to the time-limited nature of the AAA human-animal relationship as a possible barrier to individuals realizing the "full-blown attachment relationship" with the AAA animals, and posited that the accompanying benefits may also be weaker (Zilcha-Mano, et al., 2011, p. 545).

Every et al. (2017) showed that therapists using animal-based therapies with refugee children noted that the children were calmer in the presence of the therapy animals. Being as we found no pre- to post-visit differences in calmness, we wondered whether our lack of findings was moderated by the types of interactions between the children and the rabbits. We based this consideration on the work of Handlin et al. (2012), who hypothesized that one of the benefits of AAA comes from touch. They pointed out that oxytocin, a chemical associated with feelings of calmness, happiness, and peace, is produced as a result of touching and petting an animal. Indeed, when we separated the children who touched the animals at their visits from those who did not, we found data that supported the work of Handlin et al. (2012). While the students who petted the animals became calmer during the AAA visits, the children who did not pet the animals became less calm. Other researchers such as Hart and Yamamoto (2015) have also explored the concept of touch—framed as "contact comfort"—and Beetz et al. (2011) found that children's decreases in distress are correlated with longer durations of physical contact with an animal. Together, these findings suggest that the short-term effects of animal interactions on children's perceived calmness are affected by physical contact with the animals.

In terms of the longer effects generated pre- to post-study, we found a similar mix of outcomes. We found that the children's perceived self-regulation, social cohesion, and social support were not significantly different from pre- to post-study. Of these, the lack of social cohesion was most surprising, as one goal of AAA is to decrease isolation and loneliness of children in school settings. Kotrschal and Ortbauer (2003) showed that the presence of a dog in a school setting could decrease the social isolation perceived by students there. In order to determine if ceiling effects were taking place that may have affected the range of growth available, we examined the pre- and post-study means. The pre-study mean was 2.55 and the post-study mean was 2.56. Recall that this component of the measure uses a 3-point scale, indicating that there was room for growth on this measure, had the students' perceptions of social cohesion grown during the study.

Although the effects of the program in self-regulation, social cohesion, and social support were non-significant, the effects of the program on overall well-being was significant. Like the two meta-analyses that have been conducted showing the benefits of AAT on emotional well-being (Nimer & Lundahl, 2007; Souter & Miller, 2007), our study showed that AAA could generate similar effects. Moreover, students who were indicated for further diagnostic work based on their pre-study WHO-5 scores of well-being made gains during the study that elevated them above the threshold for the risk of depression as indicated on that measure.

Of particular interest is the finding that the pre- to post-study gains in children's well-being that were demonstrated in the rabbit club were not replicated in the dog club. This finding supports the work of Crossman (2017), who suggested that researchers should be careful not to generalize effects across species of animals. This finding has two possible explanations. First, the children in the study, who were mainly Muslims, may have held negative attitudes toward dogs (Friesen, 2010). While possible, this explanation is unlikely, as the children chose to participate in dog club over the other programs offered by the school. It is more likely that the children in the dog club had limited exposure to the dog, Forest. With only one dog to share between 13 students, most children were unable to spend a significant amount of time touching the dog. In turn, this could have limited the potential bonding between individual children and Forest, or could have limited the opportunity to gain the benefits of touching the dog to the same degree provided to the children in the rabbit program. The difference in the perceived calmness in children participating in the rabbit program and dog program lend further support to the importance of touch in garnering positive effects of human-animal bonds.

All studies have limitations, and ours is no exception. First, although our study included both qualitative and quantitative methods including surveys, interviews, observations, the data were self-reported. Self-reported data can suffer from limitations such as desirability effects (Stern & Chur-Hansen, 2013). Likewise, the children were self-nominated, likely indicating that they enjoyed being with rabbits and dogs. It cannot be assumed that children who dislike or are afraid of animals in general or rabbits in particular would respond the same way (Crossman, 2017; Crossman & Kazdin, 2018). The small sample size is a limitation that can be addressed in subsequent studies. Likewise, the study school is a unique setting and subsequent studies should examine the effects of AAA in a variety of school types and countries using a variety of types of animals in order to increase the generalizability of the findings. These limitations notwithstanding, the current research suggests that school-based AAA may be a plausible, proactive way to facilitate short-term perceptions of calmness and long-term well-being in young, migrant students.

As Canada welcomes more newcomers and these children of diverse cultural backgrounds adapt to their new country, customs, and schools, AAA may be

a viable complement to other school-based, social-emotional programming. The current research suggests that the presence of a classroom pet alone may be insufficient to garner the positive effects of animal-human interactions on children's calmness and well-being. Opportunities for physical contact with pets as well as the type of pets should be considered in supporting the well-being of children in schools.

## REFERENCES

- Allen, K.M., Blascovich, J., & Mendes, W.B. (2002). Cardiovascular reactivity in the presence of pets, friends, and spouses : The truth about cats and dogs. *Psychosomatic Medicine*, 64(5), 727-739.
- Annie E. Casey Foundation (2012). Evidence2success surveys track children development [Blog post]. Retrieved from <http://www.aecf.org/blog/evidence2success-surveys-track-child-development/>
- Beetz, A., Kotrschal, K., Turner, D., Hediger, K., Uvnas-Moberg, K. & Julius, H. (2011). The effect of real dog, toy dog, and friendly person on insecurely attached children during a stressful task : An exploratory study. *Anthrozoös*, 24, 349-368.
- Bengi-Arslan, L., Verhulst, F.C., Ende van der, J., & Erol, N. (1997). Understanding childhood (problem) behaviors from a cultural perspective : Comparison of problem behaviors and competencies in Turkish immigrant, Turkish and Dutch children. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 32, 477-484.
- Binfet, J. T. (2017). The effects of group-administered canine therapy on university students' well-being : A randomized controlled trial. *Anthrozoös*, 30(3), 397-414.
- Binfet, J. T., & Passmore, H. A. (2016). Hounds and homesickness: The effects of an animal-assisted therapeutic intervention for first-year university students. *Anthrozoös*, 29(3), 441-454.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Vol. 2. Separation Anxiety and anger*. New York, NY: Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: Vol. 3. Sadness and depression*. New York, NY: Basic Books.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss : Vol 1. Attachment* (2nd ed.). New York, NY: Basic Books. (Original work published 1969)
- Charnetsky, C.J., Riggers, S., & Brennan, F. (2004). Effect of petting a dog on immune system functioning. *Psychological Reports*, 3(2), 1087-1091.
- Chur-Hansen, A., McArthur, M., Winefield, H., Hanieh, E., & Hazel, S. (2014). Animal-assisted interventions in children's hospitals: A critical review of the literature. *Anthrozoös*, 27(13), 5-18 doi:10.2752/175303714X13837396326251
- Crossman, M. K. (2017). Effects of interactions with animals on human psychological distress. *Journal of Clinical Psychology*, 73(7), 761-784.
- Crossman, M. K., & Kazdin, A.E. (2018). Perceptions of animal-assisted interventions : The influence of attitudes toward companion animals. *Journal of Clinical Psychology*, 74, 566-578.
- Dimitrijevic, I. (2009). Animal-assisted therapy —a new trend in the treatment of children and adults [sic]. *Psychiatria Danubina*, 21, 236-241.
- Every, D., Smith, K., Trigg, B., & Thompson, K. (2017). How can a donkey fly on a plane? The benefits and limits of animal therapy with refugees. *Clinical Psychologist*, 21, 44-53.
- Friedmann, E. & Thomas, S. (1995). Pet ownership, social support, and one-year survival acute myocardial infarction in the cardiac arrhythmia trial suppression trial. *American Journal of Cardiology*, 76, 1213-1217.
- Friedmann, E., & Tsai, C-C. (2006). The animal-human bond : Health and wellness. In A. Fine (Ed.), *Animal-assisted therapy : Theoretical foundations and practice guidelines* (2nd ed, pp. 95-117). San Diego: Academic Press.

- Friesen, L. (2010). Exploring animal-assisted programs with children in school and therapeutic contexts. *Early Childhood Education Journal*, 37, 261-267. doi:10.1007/s10643-009-0349-5
- Granger, B., & Kogan, L. (2010). Animal-assisted therapy in specialized settings. In A. Fine (Ed.), *Handbook on animal-assisted therapy* (pp. 263-285). San Diego, CA: Academic Press.
- Handlin, L., Nilsson, A., Ejdeback, M., Hydbring-Sandberg, E., & Uvnas-Moberg, K. (2012). Associations between the psychological characteristics of the human-dog relationship and oxytocin and cortisol levels. *Anthrozoös*, 25(2), 215-228. doi:10.2752/175303712x13316289505468
- Hart, L. & Yamamoto, M. (2015). Recruiting psychosocial health effects of animals for families and communities : Transitions to practice. In A. Fine (Ed.), *Handbook of animal-assisted therapies : Foundations and guidelines for animal-assisted interventions* (4th edition, pp. 53-72). Waltham, MA: Elsevier.
- Hergovich, A., Monshi, B., Semmler, G., & Zieglmayer, V. (2002). The effects of the presence of a dog in the classroom. *Anthrozoös*, 15, 37-50.
- Huebner, E. S. (1991a). Initial development of the Students' Life Satisfaction Scale. *School Psychology International*, 12, 231-243.
- Huebner, E. S. (1991b). Further validation of the students' life satisfaction scale: The independence of satisfaction and affect ratings. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 9, 363-368.
- Huebner, E. S. & Furlong, M.J. (2016). Measuring students' well-being. In S. Suldo (Ed.), *Promoting students' happiness: Positive psychology intervention strategies in school-based practice* (pp. 15-27). New York, NY: Guilford.
- Jäkel, J., Leyendecker, B., & Agache, A. (2014). Family and individual factors associated with Turkish immigrant and German children's and adolescents' mental health. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 1097-1105.
- Jenkins, C., Laux, J., Ritchie, M., & Tucker-Gail, K. (2014). Animal-assisted therapy and Rogers' core components among middle school students receiving counselling services: A descriptive study. *Journal of Creativity in Mental Health*, 9(2), 174-187. doi:10.1080/15401383.2014.899939
- Kamioka, H., Okada, S., Tsutani, K., Park, H., Okuizumi, H., Handa, S., Oshio, T., Park, S., Kitauguchi, J., Abe, T., Honda, T., Mutoh, Y. (2014). Effectiveness of animal-assisted therapy: A systematic review of randomized controlled trials. *Complementary Therapies in Medicine*, 22, 371-390.
- Keyes, C.L.M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Research*, 43, 207-222.
- Kotrschal, K., & Ortbauer, B. (2003). Behavioural effects of the presence of a dog in a classroom. *Anthrozoös*, 16, 147-159. Doi:10.2752/089279303786992170
- Kristin, C. & Granato, N. (2007). The educational attainment of the second generation in Germany. *Social Origins and Ethnic Inequality*, 7(3), 343-366. doi: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1468796807080233>
- Melson, G.F. (2003). Child development and the human-companion animal bond. *Animal Behavioral Scientist*, 47(1), 31-39.
- Mojtabai R., Olfson M., & Han B. (2016). National trends in the prevalence and treatment of depression in adolescents and young adults. *Pediatrics*, 138(6). Retrieved from <https://pediatrics.aappublications.org/content/pediatrics/early/2016/11/10/peds.2016-1878.full.pdf>
- Nimer, J., & Lundahl, B. (2007). Animal-assisted therapy: A meta-analysis. *Anthrozoös*, 20(3), 225-238. doi:10.2752/089279307X224773
- Sohn, J. & Ozcan, V. (2007). The educational attainment of Turkish migrants in Germany. *Turkish Studies*, 7(1), 101-124. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/14683840500520626>
- Souter, M., & Miller, M. (2007). Do animal-assisted activities effectively treat depression? a meta-analysis. *Anthrozoös*, 20(2), 167-180. doi:10.2752/175303707X207954
- Stern, C., & Chur-Hansen, A. (2013). Methodological considerations in designing and evaluating animal-assisted interventions. *Animals*, 3(1), 127-141.
- Stevens, G., & Vollebergh, W.A.M. (2008). Mental health in migrant children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(3), 276-294.

- Topp, C., Østergaard SD, Søndergaard & S, Bech P. (2015). The WHO-5 Well-Being Index: A systematic review of the literature. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 84(3), 167-76. doi:10.1159/000376585
- Virta, E., Sam, L.D., & Westin, C. (2004). Adolescents with Turkish background in Norway and Sweden: A comparative study of their psychological adaptation. *Scandinavian Journal of Psychology*, 45, 15-25.
- Virues-Ortega, J. & Buela-Casals, G. (2006). Psychophysiological effects of human-animal interaction: Theoretical issues and long-term interaction effects. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 194(1), 52-57.
- Waddell, C. (2007). *Improving the mental health of young children*. Paper prepared for the British Columbia Healthy Child Development Alliance: Vancouver, British Columbia. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.493.7142&rep=rep1&type=pdf>
- Walsh, F. (2009). Human-animal bonds 1: The relational significance of companion animals. *Family Process*, 48(4), 462-480. doi: 10.1111/j.1545-5300.2009.01296.x
- World Health Organization. (2013). *Comprehensive Mental Health Action Plan. 2103-2020*. Geneva, Switzerland. Retrieved from [http://apps.who.int/gb/ebwha/pdf\\_files/WHA66/A66\\_R8-en.pdf?ua=1](http://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/WHA66/A66_R8-en.pdf?ua=1)
- World Health Organization. (2017). *Mental Health Data and Statistics*. Geneva, Switzerland. Retrieved from <http://www.euro.who.int/en/health-topics/noncommunicable-diseases/mental-health/data-and-resources>
- World Health Organization. (1948). *Constitution*. Retrieved from <https://www.who.int/about/who-we-are/constitution>
- World Health Organization. (1998). *Wellbeing Measures in Primary Health Care/The Depcare Project*. WHO Regional Office for Europe: Copenhagen.
- Zilcha-Mano, S., Mikulincer, M., & Shaver, P. (2011). Pet in the therapy room: The attachment perspective on animal-assisted therapy. *Attachment and Human Development*, 13(6), 541-561.

LAURA SOKAL is Professor of Education at the University of Winnipeg in Canada. An award-winning teacher, she has published three books and over 60 peer-reviewed articles on psycho-social aspects of child development and schooling. She enjoys learning with and from her students. [lj.sokal@uwinnipeg.ca](mailto:lj.sokal@uwinnipeg.ca)

ANNA KAHL holds a Masters of Education degree and teaches at a school in Germany. She is certified in Animal Assisted Activities and is part of a therapy dog team. [a.kahl@gymnasium-eringerfeld.d](mailto:a.kahl@gymnasium-eringerfeld.d)

LAURA SOKAL est professeur en éducation à l'Université de Winnipeg, au Canada. Récipiendaire de nombreux prix en enseignement, elle a publié trois ouvrages et plus de 60 articles révisés par les pairs et portant sur les aspects psycho-sociaux du développement de l'enfant et de l'éducation. Elle aime apprendre avec et de ses étudiants. [lj.sokal@uwinnipeg.ca](mailto:lj.sokal@uwinnipeg.ca)

ANNA KAHL détient une maîtrise en éducation et enseigne dans un établissement scolaire allemand. Elle possède une certification en intervention à l'aide d'activités assistées par l'animal et fait partie d'une équipe de thérapie canine. [a.kahl@gymnasium-eringerfeld.d](mailto:a.kahl@gymnasium-eringerfeld.d)

# DISPOSITIFS DÉCLARÉS D'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE AU MOYEN DE LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE EN CONTEXTE D'INCLUSION PÉDAGOGIQUE D'ÉLÈVES HDAA DU PREMIER CYCLE DU PRIMAIRE

JUDITH BEAULIEU *Université du Québec en Outaouais*

MARILYN DUPUIS-BROUILLETTE *Université de Sherbrooke*

FRANÇOIS BOWEN *Université de Montréal*

CAROLINE LEVASSEUR *Université Laval*

ISABELLE MONTÉSINOS-GELET, MARIE DUPIN DE SAINT-ANDRÉ *Université de Montréal*

**RÉSUMÉ.** Les recherches en lien avec l'enseignement avec la littérature de jeunesse auprès des élèves HDAA ont été réalisées en contexte de classes spéciales. Aucune d'entre elles ne s'intéressaient au contexte d'inclusion d'élèves HDAA dans des classes régulières, ni à décrire les liens entre, d'une part, le type et l'ampleur des dispositifs didactiques d'enseignement avec la littérature de jeunesse et, d'autre part, le nombre d'élèves HDAA inclus dans la classe. Il s'agit de l'objet de ce texte. Le devis est descriptif. Les résultats montrent des différences en fonction de la quantité d'élèves HDAA inclus.

USE OF READING INSTRUCTION METHODS INCORPORATING CHILDREN'S LITERATURE IN INCLUSIVE EDUCATION CONTEXTS WITH ELEMENTARY CYCLE ONE HSMLD STUDENTS

**ABSTRACT.** Studies on the use of children's literature to teach students with handicaps, social maladjustments, or learning disabilities (HSMLD) have been conducted in the context of special education classes. Yet, none have explored the context of regular classrooms integrating students with HSMLD, nor described the links between the type and extent of pedagogical methods that incorporate children's literature used to teach and the number of students with HSMLD included in the classroom. This article contributes to remedying this gap. Our methodological approach is descriptive. Results indicate differences in relation to the number of students with HSMLD included in the classroom.

## PROBLÉMATIQUE

La majorité (80%) des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA) sont inclus en classes régulières au Québec (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2017; Vienneau, 2006). Il est admis que l'inclusion pédagogique de ces élèves nécessite la mise en place de plusieurs pratiques inclusives, notamment la mise en œuvre de pratiques

individualisées et de dispositifs didactiques variés permettant à tous d'atteindre, à leur façon, l'intention pédagogique fixée par leur enseignante (Block, Oakar et Hurt, 2002). Il apparaît à cet égard que certains matériels scolaires, et surtout les pratiques d'enseignement, favoriseraient plus que d'autres la mise en œuvre de dispositifs didactiques variés et, du coup, offriraient de meilleures conditions pédagogiques pour l'inclusion scolaire des élèves HDAA (Hasni et Ratté, 2001). Parmi ces matériels, l'enseignement avec la littérature de jeunesse serait propice à l'inclusion de ses élèves (Hasni et Ratté, 2001). En principe, les livres de littérature de jeunesse offrent plus de souplesse aux enseignantes en termes de planification et de modalités d'enseignement que les manuels. Puisqu'ils ne sont souvent pas accompagnés de guide du maître, l'enseignante doit lui-même construire sa planification, ce qui favoriserait la mise en œuvre de pratiques individualisées à travers, notamment, la mise en place de dispositifs didactiques variés pour répondre aux besoins de chacun des élèves de la classe régulière, dont les élèves HDAA inclus (Ezell, Justice et Parsons, 2000).

Plusieurs recherches ont été menées pour évaluer les bienfaits de la mise en œuvre de dispositifs didactiques d'enseignement avec la littérature de jeunesse sur le développement des compétences en lecture et en écriture des élèves HDAA au 1<sup>er</sup> cycle du primaire (Hargrave et Sénéchal, 2000; Parent et Morin, 2008). Toutefois, ces recherches ont aussi montré que l'enseignement avec la littérature de jeunesse comporte ses défis majeurs, surtout liés à l'appropriation de nouvelles pratiques pédagogiques (Morin, Dupin de Saint-André et Montésinos-Gelet, 2007; Lépine, 2018; Montésinos-Gelet, 2007; Montésinos-Gelet et Morin, 2004; Morin, Montésinos-Gelet, Parent, Prévost, Charron, Ling et Valiquette, 2006). Pour certains auteurs, la complexité de la planification et de l'enseignement avec la littérature de jeunesse nécessite une formation continue et un accompagnement de l'enseignante à long terme (Morin, Dupin de Saint-André et Montésinos-Gelet, 2007; Hasni et Ratté, 2001). Cette complexité de la tâche est d'autant plus importante à prendre en compte étant donné le contexte se voulant inclusif de la classe régulière québécoise. En effet, il semble que les enseignantes affirment que le manque de soutien aurait atteint un point de rupture selon le dernier avis du Conseil supérieur de l'éducation (2017). En effet, les classes québécoises accueilleraient trop d'élèves HDAA pour les ressources disponibles, et les enseignantes peineraient à enseigner dans les classes régulières inclusives, par manque de ressources et de soutien (CSE, 2017; Paré, 2011; Rousseau, Point et Vienneau, 2015).

Suivant cette logique, si les dispositifs didactiques liés à l'enseignement avec la littérature de jeunesse ont le potentiel de favoriser l'inclusion pédagogique des élèves HDAA, est-ce que le contexte actuel de la classe québécoise le permet? Il est difficile de répondre à une telle question car, selon notre

recension des écrits et nos connaissances, aucune description empirique de cette mise en œuvre de l'enseignement avec la littérature de jeunesse en contexte d'inclusion d'élèves HDAA n'a été publiée. En effet, les recherches publiées en lien avec l'enseignement avec la littérature de jeunesse auprès des élèves HDAA ont été réalisées en contexte de classes spéciales (groupes à effectif réduit composés d'élèves ayant tous des difficultés semblables) ou de classes ressources (petit groupe d'élèves sortis de la classe régulière). Aucune d'entre elles ne s'intéressaient aux dispositifs didactiques d'enseignement avec la littérature de jeunesse en contexte d'inclusion d'élèves HDAA dans des classes régulières, ni aux liens entre, d'une part, le type et l'ampleur des dispositifs didactiques d'enseignement avec la littérature de jeunesse et, d'autre part, le nombre d'élèves HDAA inclus dans la classe. Le présent article se propose donc d'explorer ces dimensions en cherchant à répondre à la question suivante : quels sont les dispositifs d'enseignement avec la littérature de jeunesse mis en place par les enseignantes du premier cycle du primaire qui incluent des élèves HDAA en classe régulière?

Cette question de recherche permettra de cibler plus spécifiquement les types de dispositifs d'enseignement avec la littérature de jeunesse mis en œuvre, la fréquence de mise en œuvre de ces dispositifs et les disciplines scolaires, autres que le français, visées par ces enseignements avec la littérature de jeunesse.

## **CADRE CONCEPTUEL**

Dans ce cadre conceptuel seront décrits d'abord le concept des dispositifs d'enseignement avec la littérature de jeunesse et, par la suite, le concept de l'inclusion pédagogique des élèves HDAA.

### *Dispositifs d'enseignement au moyen de la littérature de jeunesse*

La littérature de jeunesse est destinée à des enfants ou à des adolescents. Elle peut avoir différents genres : documentaire, roman, bande dessinée, album de jeunesse. La littérature de jeunesse peut permettre, entre autres, de promouvoir la lecture auprès des enfants (Rouxel et Langlade, 2004), d'exploiter l'intertextualité (Biagioli, 2006) et d'accorder une place à l'interprétation (amener l'enfant à réfléchir sur l'histoire en termes d'inférence ou d'hypothèse). De nombreuses recherches se sont intéressées aux dispositifs d'enseignement avec la littérature de jeunesse (Hébert, 2009; Montésinos-Gelet, 2007; Tauveron, 2002). Ces recherches mettent de l'avant un ou plusieurs dispositifs d'enseignement avec la littérature de jeunesse et montrent généralement leurs effets sur l'apprentissage de la lecture ou la motivation des élèves, dont les élèves HDAA (Block et coll., 2002; Ezell et coll., 2000; Giasson, 2011; Montésinos-Gelet, 2007). Nous proposons de présenter une recension des dispositifs d'enseignement avec la littérature de



jeunesse. Ensuite, nous présentons également les recherches s'intéressant à chacun de ces dispositifs en lien avec l'enseignement auprès des élèves HDAA. Il ne s'agit pas ici de leur situation d'inclusion, l'axe précis de cet article, mais nous choisissons de présenter tout de même les travaux en lien avec les élèves HDAA et chacun des dispositifs afin de peindre un portrait général des connaissances du domaine, relativement nouveau, de l'enseignement avec la littérature de jeunesse auprès des élèves HDAA.

*La lecture interactive.* Il s'agit d'une lecture à haute voix par l'enseignante accompagnée de questions pour soutenir la compréhension, la réaction, l'interprétation et l'appréciation. La lecture interactive ne se limite pas, pour l'enseignante, à lire une histoire à haute voix mais plutôt d'orienter la lecture et les échanges / réflexions avec les élèves à partir d'une structure narrative organisée autour de plusieurs pistes d'intervention / animation avant (mis en situation, thème à aborder), pendant (compréhension et réflexion autour des thèmes ciblées) et après (intégration avec des situations vécues, liens avec d'autres histoires, réinvestissement dans d'autres activités comme l'écriture, les arts plastiques, etc.) la lecture de l'histoire (Montésinos-Gelet, 2007). Il s'agirait d'une stratégie judicieuse pour développer le langage et favoriser l'émergence de l'écrit chez l'enfant HDAA (Ezell et coll., 2000).

*La lecture à haute voix.* Il s'agit de lecture par l'adulte, souvent l'enseignante, d'un livre de littérature de jeunesse. Elle permet à l'enseignante de modéliser des stratégies de lecture et d'écriture, et d'être une lectrice et une scriptrice modèle pour les élèves. Elle permet également à l'enseignante de mettre l'élève HDAA en contact avec des textes qui seraient inaccessibles autrement, de faire réagir, et de modéliser des tâches d'interprétation ou de prolongement en lien avec le récit (Lépine, 2018; Stephenson, 2009; Wehmeyer et Palmer, 2003).

*Lecture en dyade.* Les élèves lisent à tour de rôle un livre de littérature de jeunesse en équipe de deux. Tous les élèves, dont les élèves HDAA, n'ont donc pas à lire le livre en entier. L'enseignante peut choisir de *paire* les élèves de même niveau en lecture (les élèves ont le même rythme de lecture) ou de niveaux différents (un élève peut servir de modèle pour l'autre). Cette façon de faire peut augmenter la compréhension des élèves HDAA. Puisqu'ils n'ont pas à lire une partie du texte, ils peuvent seulement l'écouter et en avoir une meilleure compréhension. La charge cognitive allouée à la reconnaissance des mots est diminuée, et l'élève peut mettre l'énergie sur la compréhension du récit.

*Lecture alternée.* L'enseignante demande aux élèves de lire une phrase en alternance en groupe-classe. Ce dispositif a comme effet que l'élève utilise beaucoup de charge cognitive à mettre en voix son texte, ce qui nuit à la compréhension globale de l'œuvre. Il se peut aussi que l'élève HDAA lise de manière silencieuse sa phrase, n'écoulant pas les autres élèves lire la leur.

**Lecture chorale.** Ici, les élèves lisent en chœur un texte. L'élève HDAA est soutenu par les autres élèves de la classe. Ce dispositif peut permettre la reconnaissance globale de certains mots par l'élève et a ainsi le potentiel d'augmenter la fluidité en lecture (Giasson, 2011).

**Lecture indépendante.** L'enseignante peut également choisir de laisser les élèves lire de manière indépendante les livres de littérature de jeunesse. Ici, l'enseignante peut remettre à l'élève HDAA un livre différent de ses pairs. En fait, tous les élèves peuvent lire un livre différent. Il s'agit d'une modalité de différenciation de type production, permettant à tous les élèves d'avoir un livre qui répond réellement à leurs besoins (Paré, 2011).

**Le cercle de lecture.** Il s'agit d'un travail en sous-groupes autonomes ayant pour but principal l'exploration (incluant les réactions qu'elle suscite) d'une œuvre de littérature de jeunesse (Hébert, 2009). Pour Giasson (2011), le cercle de lecture est un type de dispositif utile pour l'élève en difficulté : les résultats de leur recherche montrent que les élèves en difficulté gagnent à prendre part à un cercle de lecture puisqu'ils ont un modèle de réaction appropriée à la littérature de jeunesse et qu'ils peuvent également affiner leur compréhension du texte grâce à leurs collègues. Toutefois, comme ce type de dispositif est applicable essentiellement pour les élèves de la seconde partie du primaire, l'utilisation du cercle de lecture ne sera pas investiguée dans la cadre de la présente étude, qui se concentre sur le 1<sup>er</sup> cycle du primaire.

**Choix du dispositif.** Selon le dispositif d'enseignement avec la littérature de jeunesse choisi, dans une perspective d'intégration des disciplines et de réinvestissement, l'enseignante peut aussi proposer des tâches aux élèves en lien avec les livres lus : écrire un texte, faire une maquette, faire une recherche à l'aide de ressources documentaires, écrire une courte saynète à partir de moment précis de l'histoire, etc. L'intégration des disciplines permet en principe à l'élève HDAA de s'investir encore plus dans les apprentissages visés par l'activité de lecture, tout en facilitant de possibles intégrations avec des disciplines scolaires (en français, éthique et culture religieuse, univers social, développement de la compétence sociale, etc.; Viau, Joly et Bédard, 2004). En principe, toujours, et d'un point de vue motivationnel, ces types d'activités lui permettent d'être plus actif, et d'avoir plus d'emprise et d'initiative sur la tâche, tout en favorisant un engagement accru à l'égard de cette dernière (Viau et coll., 2004).

Si certains dispositifs, telle la lecture interactive, jouissent d'une grande popularité au sein du présent programme de formation du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (MEES) et que plusieurs recherches s'y consacrent, d'autres dispositifs d'enseignement de la lecture, bien que connus, ont fait l'objet de beaucoup moins d'études en termes de mise en œuvre et d'impacts, quels que soient les groupes d'élèves.

Ce peu de connaissance est encore plus marqué dans le cas des élèves HDAA en situation d'inclusion. Bien que Montésinos-Gelet (2007) se soient penchées sur ces dispositifs en lien avec les apprentissages de la lecture par les élèves en difficulté au Québec, et que d'autres auteurs ailleurs dans le monde aient montré une relation entre l'enseignement avec la littérature de jeunesse et le développement des compétences à lire, et l'augmentation de la motivation chez les élèves HDAA (Ezell et coll., 2000; Stephenson, 2009; Wehmeyer et Palmer, 2003), la question de la relation entre, d'une part, le nombre d'élèves HDAA inclus et, d'autre part, le type de dispositif choisi et l'ampleur de leur mise en œuvre n'a pas été investiguée par ces études. Or, on peut présumer que la proportion d'élève en difficulté dans une classe ainsi que la nature des problèmes rencontrés chez ces derniers influencent le choix des dispositifs d'enseignement, leurs conditions d'application, les ressources à mobiliser pour leur maintien sur une base régulière en classe, etc.

### *L'inclusion des élèves HDAA*

Les élèves HDAA regroupent les élèves ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage et les élèves handicapés (ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport [MELS], 2007). Pour faire partie de la première catégorie, l'élève doit avoir cumulé un retard d'un cycle, soit deux années, malgré une tentative de remédiation durant une période significative. L'application de cette règle pose une certaine limite dans le cadre de la présente recherche puisqu'en principe, il ne peut y avoir d'élève avec une cote de la classification HDAA avant la 3<sup>e</sup> année du primaire. Toutefois, dès le premier cycle, les élèves qui ont des difficultés peuvent déjà avoir différents troubles diagnostiqués tels que : une dyslexie, une dysorthographe, des incapacités intellectuelles légères, un trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité, une dysphasie légère, une dyspraxie ou des difficultés d'apprentissages non spécifiques. Ces élèves font partie de la catégorie des élèves considérés à **risque**. Pour faire partie de la deuxième catégorie (**élève handicapé**), l'élève doit également avoir reçu un diagnostic d'un spécialiste (pédiatre, neuropsychologue, orthophoniste, etc.) alléguant qu'il a des incapacités intellectuelles moyennes à sévères, un handicap moteur moyen à sévère, une déficience langagière visuelle, auditive ou physique sévère. Ainsi, ce n'est pas nécessairement la nature d'un trouble mais parfois la sévérité de ce trouble qui peut justifier le fait qu'un élève se retrouve dans la catégorie « d'élève en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation » ou encore dans la catégorie « d'élève handicapé ».

Cette recherche s'intéressera donc aux pratiques **déclarées** des enseignantes du 1<sup>er</sup> cycle, que ce soit pour les élèves à risque de développer des problèmes plus importants en termes d'adaptation scolaire et sociale ou ceux pouvant éventuellement se retrouver avec une cote HDAA.

Les travaux actuels en lien avec l'enseignement avec la littérature de jeunesse auprès des élèves HDAA ont pour axes de recherche l'apprentissage de la lecture et l'augmentation de la motivation en classes spéciales regroupant uniquement des élèves HDAA (Ezell et coll., 2000; Montésinos-Gelet, 2007; Stephenson, 2009; Wehmeyer et Palmer, 2003). Aucune des recherches recensées ne s'intéressent à la situation d'inclusion de ces élèves en classe régulière. Par ailleurs, un peu plus de 80% des élèves HDAA québécois sont inclus dans des classes régulières (CSÉ, 2017). Il apparaît nécessaire de savoir quels sont les dispositifs d'enseignement avec la littérature de jeunesse mis en place par les enseignantes du premier cycle du primaire qui incluent des élèves HDAA en classe régulière.

### **Objectif**

À la suite de la présentation du cadre conceptuel, il est possible de préciser l'objectif de cette recherche : décrire la nature des dispositifs didactiques d'enseignement avec la littérature de jeunesse mis en œuvre en contexte d'inclusion d'élèves à risque et d'élèves HDAA au 1<sup>er</sup> cycle du primaire en analysant les dispositifs mis en œuvre, la fréquence de cette mise en œuvre en relation avec le nombre d'élèves HDAA inclus et les disciplines scolaires visées par ces enseignements (autre que le français).

Selon l'axe de recherche prôné dans cet article, cet objectif de recherche sera réalisé précisément en vue des pratiques mises en place pour tous les élèves HDAA, indépendamment qu'ils soient considérés comme à risque, en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, ou encore en situation de handicap.

### **MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE**

La méthodologie de cette présente étude est exploratoire car l'axe de recherche est novateur et amorce l'approfondissement des dispositifs d'enseignement de littérature de jeunesse en contexte d'inclusion pédagogique. De plus, le devis de cette étude est descriptif étant donné que l'objectif principal est de décrire les dispositifs utilisés dans les classes inclusives en fonction du nombre d'élèves HDAA inclus. Cette étude s'inscrit dans un plus vaste projet de recherche. En effet, il s'agit de données collectées lors de l'année de pré-implantation du programme de prévention de la violence à l'école DIRE-MENTOR (Leadbeater et Suchhawathanakul, 2011). Le programme DIRE-MENTOR propose un curriculum structuré en prévention universelle (promotion d'une saine socialisation, prévention des conduites agressives) transmis par le biais d'activités utilisant de la littérature jeunesse animées par les enseignantes titulaires au primaire. La période de pré-implantation (printemps 2017 au printemps 2018) est dédiée à la collecte d'informations sur les milieux et les besoins des enseignantes, ainsi qu'à des

formations générales (gestion de la classe, littérature jeunesse, etc.) précédant la mise en œuvre du programme. L'étude évaluative plus large s'étend du printemps 2017 au printemps 2021 et porte sur les caractéristiques d'implantation et les retombées du programme DIRE-MENTOR.

### Participants

Sur le territoire québécois, six écoles primaires publiques francophones de trois commissions scolaires desservant les régions de Laval, Lanaudière et des Laurentides ont pris part à une collecte de données de pré-implantation au moment de l'étude. La sollicitation aux fins de participation au projet longitudinal d'évaluation du programme DIRE-MENTOR a été réalisée au printemps 2017 par le biais des commissions scolaires qui ont aidé à identifier les écoles pressenties, puis par le chercheur principal auprès des directions des écoles intéressées. Le Tableau 1 présente un portrait des établissements participants en ce qui a trait au nombre d'élèves et de membres du personnel, à la situation socio-économique des milieux (indice de défavorisation du MEES 2016-2017) et au taux de réponse du personnel enseignante du premier cycle.

**TABLEAU 1. Caractéristiques des écoles participantes et taux de réponse des enseignantes titulaires de classe du premier cycle**

École	Commission scolaire	Indice de défavorisation	Effectif total		Répondants du 1 <sup>er</sup> cycle
			Élèves	Personnel	
B	1	10	619	88	1
C	2	5	255	46	4
D	2	6	600	62	8
F	3	5	612	70	4
G	3	2	333	33	8
H	3	10	576	68	6

Ainsi, un total de 31 enseignantes de première et de deuxième année ont complété un questionnaire sur leurs pratiques en lien avec les dispositifs d'enseignement de la lecture et l'utilisation de la littérature jeunesse ainsi que sur l'inclusion d'élèves HDAA dans leur classe. Cet échantillon, composé à 96% de femmes, représente un taux de réponse approximatif de 74% de la part du personnel ciblé. Ces enseignantes ont en moyenne 12 ans (*écart-type* : 6,5 ans) d'expérience en milieu scolaire, ce qui les place au-delà du seuil de 5 ans correspondant à l'entrée dans la profession, mais rapportent en moyenne avoir travaillé dans la même école depuis seulement près de 4 ans (*écart-type* : 1,25 ans). Nous avons fait le choix de cibler uniquement les enseignantes de 1<sup>er</sup> cycle puisque la recherche en lien avec la littérature de jeunesse cible davantage ce cycle. Il ne s'agit pas d'un échantillon représentatif.

### **Procédure**

Une invitation par courriel à compléter un questionnaire en ligne a été transmise aux membres du personnel par le biais des directions des écoles participantes à la fin de l'année scolaire 2017. Un premier rappel a été effectué à l'été, et un second rappel, lors de la rentrée scolaire 2018. Les participantes ayant complété le questionnaire ont reçu un dédommagement financier correspondant au temps investi. L'ensemble des données collectées a été anonymisé afin de protéger l'identité des répondantes.

### **Instruments**

Le questionnaire sur les pratiques en lien avec les dispositifs d'enseignement de la lecture et de l'écriture, et l'utilisation de la littérature jeunesse utilisé dans le cadre de cette étude est une adaptation des travaux de Montésinos-Gelet. Ce questionnaire se divise en cinq parties, comprenant des questions sur la fréquence d'utilisation de divers dispositifs d'enseignement de la lecture et de l'écriture, l'utilisation de ces dispositifs en contextes évaluatifs, les aménagements de la classe relatifs à la lecture et à l'écriture, la fréquence d'utilisation de pratiques d'enseignement de la littérature, et les contenus visés lors de l'utilisation de la littérature jeunesse en classe. Cependant, seuls les résultats relatifs à l'utilisation des dispositifs d'enseignement de la lecture, aux pratiques d'enseignement de la littérature et aux contenus visés sont considérés par la présente étude. Afin de s'assurer d'une compréhension commune des dispositifs d'enseignement avec la littérature de jeunesse, une explication de chacun des dispositifs était incluse dans le questionnaire. De plus, pour ces deux premiers volets, les répondants étaient invités à rapporter leur fréquence d'utilisation sur une échelle de sept échelons allant de *jamais* à *quotidiennement*. Ils devaient ensuite sélectionner les disciplines pour lesquelles ils enseignent certains contenus par le biais d'activités utilisant la littérature jeunesse. Les répondants ont également été questionnés sur leurs caractéristiques démographiques, leurs années d'expérience professionnelle, et le nombre d'élèves HDAA et d'élèves jugés à risque dans leur classe.

Parmi les limites méthodologiques, il importe de mentionner que les résultats de cette recherche sont des résultats déclarés des enseignantes. En ce sens, l'effet de désirabilité est une limite possible étant donné qu'un seul outil de collecte de données a été utilisé sans triangulation des données. Dans une future recherche, il serait intéressant d'observer les pratiques réelles des enseignantes. De plus, ces mêmes enseignantes participaient volontairement à cette collecte de données par le questionnaire à remplir; il est probable que ce soit les enseignantes intéressées et à l'aise avec ces dispositifs d'enseignement qui aient répondu au questionnaire.

## Analyse

Aux fins de comparaison, nous avons effectué des regroupements en fonction du nombre d'élèves HDAA déclaré par l'enseignante comme faisant partie de la classe. Ainsi, ce sont 16% ( $n = 5$ ) des enseignantes du premier cycle questionnées qui rapportent 4 élèves inclus ou moins, 55% ( $n = 17$ ) qui rapportent entre 5 et 7 élèves inclus, et 29% ( $n = 9$ ) qui rapportent enseigner à 8 élèves inclus ou plus. Puisque l'expérience professionnelle est reconnue comme ayant une influence certaine sur les pratiques enseignantes, la possibilité de différences significatives entre les regroupements d'enseignantes a été écartée au moyen de tests de rang de Kruskal-Wallis (générale :  $H = 0.92$ ,  $p = 0.63$ ; école :  $H = 1.25$ ,  $p = 0.54$ ).

## RÉSULTATS

Le questionnaire permet de décrire la nature des dispositifs d'enseignement mis en place en lecture pour tous les élèves de la classe dont les élèves HDAA (nommés « élèves inclus » dans les tableaux subséquents), de donner la fréquence de ces différentes pratiques d'enseignement en lecture et de cibler les disciplines scolaires qui sont abordées par l'enseignement avec la littérature de jeunesse.

### *Description des dispositifs d'enseignement avec la littérature de jeunesse mis en œuvre dans les classes incluant des élèves HDAA*

Les Tableaux 2 permet de brosser le portrait des fréquences de mise en œuvre des dispositifs selon la quantité d'élèves HDAA inclus. Comme notre échantillon ne comportait pas le même nombre d'enseignantes pour chacun des regroupements présentés en méthodologie (les regroupements : 4 élèves HDAA inclus ou moins (5 enseignantes), 5 à 7 élèves HDAA inclus (17 enseignantes) et plus de 8 élèves HDAA inclus (9 enseignantes)), nous proposons des pourcentages, dans le tableau, afin de pouvoir faire une comparaison entre les regroupements. Par ailleurs, entre parenthèses, le nombre d'enseignantes correspondant à la fréquence en pourcentage est indiqué afin d'ajouter de la transparence dans la présentation des données.

Ainsi, à la lumière des résultats les plus saillants, il est possible de remarquer qu'hormis la recherche documentaire et la lecture en chorale, la grande majorité des enseignantes mettent en œuvre une variété de dispositifs d'enseignement avec la littérature de jeunesse à toutes les semaines. Aucune enseignante n'a dit ne jamais mettre en œuvre : la lecture dialoguée, la lecture indépendante, la lecture en dyade, la lecture alternée ou la lecture à haute voix. Ainsi, dans toutes les classes de l'échantillon, les élèves ont accès à une variété de dispositifs d'enseignement avec la littérature de jeunesse, peu importe le nombre d'élèves HDAA inclus dans la classe. Dans toutes les classes, l'enseignante lit des livres à voix haute aux élèves, propose des tâches

de lecture seule, propose de la lecture à deux, etc. Seule la lecture en chorale et la recherche documentaire ne semblent pas faire l'unanimité; une minorité des enseignantes ne mettent jamais en œuvre ces dispositifs d'enseignement avec la littérature de jeunesse et peu d'enseignantes les mettent en œuvre fréquemment. Ces quelques lignes apportent une première réponse à notre question de recherche : quels sont les dispositifs mis en œuvre dans les classes incluant des élèves HDAA? La réponse rapide est : une variété de dispositifs d'enseignement, telles la lecture dialoguée, la lecture indépendante, la dyade, la lecture alternée et la lecture à haute voix, la lecture en chorale étant moins mise en œuvre. Nous raffinerons l'analyse en faisant des distinctions selon la quantité d'élèves HDAA inclus.

Ainsi, hormis pour la lecture indépendante, qui est mise en œuvre par la majorité quotidiennement, il est possible de constater à la lecture du Tableau 1 que seules des enseignantes incluant de 5 à 7 élèves HDAA dans la classe mettent en place les dispositifs d'enseignement quotidiennement, et ce, pour l'ensemble des dispositifs. Aucune enseignante incluant 4 élèves HDAA ou moins, ou 8 élèves HDAA ou plus dans leur classe ne mettent en œuvre l'un ou l'autre des dispositifs d'enseignement de manière quotidienne, sauf pour la lecture indépendante. Par ailleurs, bien que pour l'ensemble des autres dispositifs d'enseignement avec la littérature de jeunesse, les enseignantes incluant de 5 à 7 élèves mettent davantage en œuvre ceux-ci de manière hebdomadaire, ce ne sont souvent qu'une minorité de ce sous-groupe d'enseignantes qui mettent en œuvre ces dispositifs d'enseignement quotidiennement. En effet, pour l'ensemble des dispositifs d'enseignement avec la littérature de jeunesse, la majorité des enseignantes incluant 5 à 7 élèves ont davantage dit les mettre en œuvre très souvent (plus d'une fois par semaine, mais moins qu'une fois par jour). Ainsi, il semble que très peu d'enseignantes mettent en œuvre plusieurs dispositifs d'enseignement avec la littérature de jeunesse à tous les jours. Cette tendance est vraie sauf pour un dispositif d'enseignement avec la littérature de jeunesse : il ressort de nos données que le dispositif d'enseignement avec la littérature de jeunesse davantage mis en œuvre quotidiennement est la lecture indépendante. Nous élaborerons sur le sujet un peu plus loin.

En résumé, nous savons maintenant que les enseignantes de notre échantillon incluant des élèves HDAA mettent en œuvre une variété de dispositifs. Nous savons également que les enseignantes incluant 5 à 7 élèves HDAA ont tendance à mettre en œuvre une plus grande variété de ses dispositifs. Puis, nous avons également vu que la lecture indépendante serait mise en œuvre à tous les jours par la très grande majorité des enseignantes. Dans les sections qui suivent, nous présenterons les fréquences de mise en œuvre de chacun des dispositifs.



*Lecture indépendante.* Comme mentionné précédemment, la lecture des résultats nous montre que la lecture indépendante, c'est-à-dire que chaque élève lit de manière solitaire, est largement mise en œuvre dans les classes de premier cycle composant notre échantillon (22/31 la mettent en œuvre tous les jours). En effet, la totalité de notre échantillon, peu importe la quantité d'élèves HDAA inclus, font de la lecture indépendante en lien avec la littérature de jeunesse dans leur classe quotidiennement ou très souvent. Ce dispositif se démarque largement des autres par sa fréquence et son importance dans les classes d'élèves ayant 4 élèves inclus ou moins. En effet, ce dispositif fait l'unanimité dans ce sous-groupe; l'ensemble des enseignantes incluant 4 élèves ou moins HDAA (5/5) ont dit mettre en œuvre de dispositif d'enseignement.

*Lecture interactive.* La lecture interactive est un dispositif utilisé au moins à chaque semaine par 24 enseignantes sur 31. Ainsi, la grande majorité des enseignantes de l'échantillon mettent en œuvre le dispositif, peu importe le nombre d'élèves HDAA inclus. Le contexte d'inclusion de 5 à 7 élèves dans la classe semble le plus propice à la mise en œuvre à tous les jours de ce dispositif d'enseignement, mais les enseignantes incluant plus de 8 élèves HDAA ont eux aussi mentionné mettre en œuvre ce dispositif plus d'une fois par semaine (5/9). Très peu d'enseignantes ont mentionné mettre en œuvre ces dispositifs jamais ou rarement dans leur classe. La très grande majorité ont dit faire de la lecture interactive avec leurs élèves au moins une fois par mois pour l'ensemble des classes incluant des élèves HDAA.

*Lecture à haute voix par l'enseignante.* La lecture à haute voix a également une place importante dans les classes incluant des élèves HDAA. En effet, pour 26 sur 31 des enseignantes de notre échantillon, elle est mise en œuvre une fois par semaine et plus. Une proportion un peu plus grande d'enseignantes incluant 5 à 7 élèves HDAA ont dit la mettre en œuvre très souvent, soit plus d'une fois par semaine ou tous les jours. Il semble que ce dispositif d'enseignement soit davantage mis en œuvre par ces enseignantes en comparaison avec ceux qui incluent moins d'élèves (4 et moins) ou plus d'élèves (plus de 8).

*Dyade.* Par ailleurs, la lecture en dyade, est moins populaire. Elle ne suit pas ce modèle spécifiquement. D'abord, il s'agit d'un des dispositifs d'enseignement qui fait le moins l'unanimité chez les enseignantes incluant des élèves HDAA. Il s'agit du dispositif ayant le plus grand nombre d'enseignantes mettant en œuvre rarement le dispositif (11/31). De manière plus fine, dans les classes où 4 élèves ou moins sont inclus (où moins du quart des élèves de la classe sont HDAA), 3 enseignantes sur 5 ont répondu mettre en œuvre cette pratique moins d'une fois par semaine. À l'inverse, chez les enseignantes incluant de 5 à 7 élèves HDAA, 8 enseignantes sur 17 disent la mettre en œuvre plus une fois par semaine et 6 enseignantes sur 9 incluant plus de 7 élèves HDAA font

de même (presque la moitié des élèves sont HDAA dans ces classes). Il semble donc que la lecture en dyade soit privilégiée lorsqu'il y a plus d'élèves HDAA inclus et que son importance en classe croisse avec le nombre d'élèves HDAA inclus. Il s'agit du seul dispositif d'enseignement didactique suivant cette tendance proportionnelle en fonction de la quantité d'élèves HDAA inclus.

**Lecture alternée.** Les autres dispositifs d'enseignement présentent une plus grande fréquence lorsque l'enseignante inclut de 5 à 7 élèves dans la classe. Ainsi, la lecture alternée par les élèves semble être privilégiée en contexte d'inclusion moyenne (5 à 7 élèves), puisqu'elle est mise en œuvre *très souvent* ou *quotidiennement* par 11 enseignantes du sous-groupe de 17 comprenant les classes avec 5 à 7 élèves inclus et par 5 des enseignantes avec 8 élèves inclus ou plus (sur les 9 faisant partie de ce sous-groupe). La lecture alternée est un peu moins fréquente lorsque l'enseignante inclut plus de 7 élèves dans sa classe, mais elle l'est encore moins lorsque l'enseignante inclut moins de 5 élèves HDAA. Une majorité d'enseignantes de classes avec 4 élèves inclus ou moins ont rapporté l'utilisation de ce mode de regroupement *quelques fois (1/mois)* ou moins. La lecture alternée est très peu représentée dans les classes incluant moins de 4 élèves HDAA.

**Lecture en chorale.** Cette tendance est également suivie par la lecture chorale. Bien qu'elle soit employée moins fréquemment, elle serait utilisée *souvent (1/semaine)* ou plus dans 20% des classes avec 4 élèves inclus ou moins, dans 35% des classes avec 5 à 7 élèves inclus et dans 33% des classes avec 8 élèves inclus ou plus (voir Tableau 2).

Dans un autre ordre d'idées, parmi les résultats issus des questionnaires soumis aux enseignantes, les disciplines scolaires associées aux dispositifs d'enseignement avec la littérature jeunesse et le contexte d'inclusion d'élèves HDAA ont également été abordés. Le Tableau 3 présente les proportions d'enseignantes rapportant utiliser des activités exploitant la littérature jeunesse afin d'intégrer les disciplines scolaires travaillées en classe au-delà de la langue. Les résultats nous permettent donc d'analyser quelles disciplines scolaires sont les plus abordées dans le cadre des dispositifs didactiques en littérature de jeunesse. Sommairement, on constate que l'éthique et la culture religieuse est la matière la plus fréquemment visée par les enseignantes utilisant la littérature de jeunesse, les sciences étant la matière la moins populaire lors de l'utilisation de la littérature de jeunesse. On constate également que les enseignantes en contexte d'inclusion de 5 à 7 élèves utilisent la littérature de jeunesse au sein de disciplines scolaires plus diversifiées en comparaison avec les enseignantes des classes avec 4 élèves inclus ou moins. En effet, les enseignantes de notre échantillon incluant 4 élèves HDAA ( $n = 5$ ) semblent avoir des intentions pédagogiques visant une moins grande variété de matière scolaires que les enseignantes incluant de 5 à 7 élèves ou plus de 8 élèves HDAA. Les différences entre les regroupements

TABLEAU 2. Dispositifs d'enseignement en lien avec la lecture en fonction du contexte d'inclusion de la classe

	Lecture interactive			Activités avec littérature jeunesse			Documentation pour faire une recherche		
	Élèves inclus			Élèves inclus			Élèves inclus		
	4 ou moins	5 à 7	8 et plus	4 ou moins	5 à 7	8 et plus	4 ou moins	5 à 7	8 et plus
Jamais	0	0	0	0	0	0	20% (1)	23% (4)	11% (1)
Rarement	20% (1)	0	0	40% (2)	12% (2)	22% (2)	40% (2)	41% (7)	78% (7)
Quelques fois (1/mois)	20% (1)	6% (1)	44% (4)	20% (1)	12% (2)	44% (4)	20% (1)	18% (3)	11% (1)
Souvent (1/sem)	20% (1)	35% (6)	0	20% (1)	12% (2)	22% (2)	20% (1)	0	0
Très souvent	40% (2)	47% (8)	56% (5)	20% (1)	52% (9)	12% (1)	0	12% (2)	0
Quotidiennement	0	12% (2)	0	0	12% (2)	0	0	6% (1)	0
Totaux	100% (5)	100% (17)	100% (9)	100% (5)	100% (17)	100% (9)	100% (5)	100% (17)	100% (9)

TABLEAU 3. Dispositifs d'enseignement avec la littérature de jeunesse en fonction du contexte d'inclusion de la classe

	Lecture indépendante			Lecture en dyade			Lecture à la classe par l'enseignante			Lecture alternée en groupe-classe			Lecture chorale en groupe-classe		
	Élèves inclus			Élèves inclus			Élèves inclus			Élèves inclus			Élèves inclus		
	4 ou moins	5 à 7	8 et plus	4 ou moins	5 à 7	8 et plus	4 ou moins	5 à 7	8 et plus	4 ou moins	5 à 7	8 et plus	4 ou moins	5 à 7	8 et plus
Jamais	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	12% (2)	0	20% (1)	12% (2)	32% (3)
Rarement	0	0	0	40% (2)	17% (3)	11% (1)	0	0	12% (1)	40% (2)	0	12% (1)	40% (2)	30% (5)	12% (1)
Quelques fois (1/mois)	0	0	0	20% (1)	12% (2)	22% (2)	20% (1)	6% (1)	22% (2)	40% (2)	12% (2)	22% (2)	20% (1)	23% (4)	22% (2)
Souvent (1/sem)	0	0	0	0	12% (2)	0	20% (1)	17% (3)	22% (2)	0	12% (2)	12% (1)	0	12% (2)	12% (1)
Très souvent	0	41% (7)	22% (2)	40% (2)	59% (6)	67% (6)	60% (4)	17% (3)	22% (2)	20% (1)	53% (9)	54% (5)	0	23% (4)	22% (2)
Quotidiennement	100% (5)	59% (10)	78% (7)	0	0	0	0	53% (10)	22% (2)	0	12% (2)	0	20% (1)	0	0
Totaux	100% (5)	100% (17)	100% (9)	100% (5)	100% (17)	100% (9)	100% (5)	100% (17)	100% (9)	100% (5)	100% (17)	100% (9)	100% (5)	100% (17)	100% (9)

d'enseignantes sont d'autant plus grandes en ce qui a trait aux mathématiques. En effet, si une grande majorité des enseignantes incluant 5 à 7 élèves HDAA dans leur classe visent parfois le développement des compétences en mathématiques lorsqu'ils utilisent la littérature de jeunesse, une minorité des enseignantes incluant 4 élèves HDAA ou moins et 8 élèves HDAA ou plus font de même.

**TABLEAU 4.** *Disciplines scolaires visées lors de la mise en place des dispositifs d'enseignement avec la littérature de jeunesse par les enseignantes du premier cycle du primaire*

Disciplines scolaires	Élèves inclus dans la classe		
	4 ou moins	5 à 7	8 et plus
Éthique et culture religieuse	80% (4)	94% (16)	56% (5)
Univers social	20% (1)	47% (8)	22% (2)
Mathématiques	20% (1)	71% (12)	33% (3)
Sciences	20% (1)	29% (5)	22% (2)
Arts	20% (1)	59% (10)	56% (5)

À la lumière des résultats présentés dans les Tableaux 2 et 3, il est possible de constater que les objectifs de cet article, soit de décrire les dispositifs didactiques en littérature de jeunesse mis en place par les enseignantes du premier cycle du primaire en plus de décrire les disciplines scolaires visées lors de la mise en œuvre des dits dispositifs didactiques, sont abordés dans cette section. La prochaine section propose certaines pistes d'interprétation de ces résultats.

## DISCUSSION

Tout d'abord, il importe de préciser que l'ensemble des enseignantes de notre échantillon met en œuvre des dispositifs d'enseignement avec la littérature de jeunesse variés. Ainsi, l'ensemble des élèves HDAA inclus sont mis en contact avec une diversité de dispositifs d'enseignement. Par ailleurs, il semble que cette diversité soit un peu différente selon la quantité d'élèves HDAA inclus. Afin d'inclure les élèves HDAA dans les classes régulières, selon la thèse de Paré (2011), la majorité des activités de différenciation pédagogique concernent la variation des regroupements (81,9 %). Dans cet ordre d'idées, certains dispositifs d'enseignement avec la littérature de jeunesse consistent en fait à varier un regroupement : pensons notamment à la différence entre la lecture indépendante et la lecture en dyade. Il s'agit bien de deux dispositifs d'enseignement avec la littérature de jeunesse. Par contre, la différence entre ces deux dispositifs concerne uniquement le regroupement, ce qui permet à l'élève HDAA de lire seulement la moitié du récit mais d'avoir tout de même

accès à l'ensemble du contenu. Il est donc intéressant que les résultats de notre recherche suivent cette tendance en lien avec les regroupements lors de l'enseignement avec la littérature de jeunesse. Les enseignantes qui incluent utilisent des dispositifs d'enseignement avec la littérature de jeunesse qui diversifient davantage les modes de regroupements : lecture en groupe classe, lecture en dyade et lecture indépendante. Les enseignantes qui incluent moins font davantage de lecture indépendante et de lecture à haute voix, et les dispositifs d'enseignement avec la littérature de jeunesse choisis favorisent moins les regroupements diversifiés.

Il faut toutefois noter que cette tendance diminue à partir de 8 élèves HDAA inclus. S'agit-il du point de rupture avancé par le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 2017)? Certaines recherches tendent à montrer que l'inclusion a ses limites, que le temps pour la planification peut devenir trop lourd lorsque trop d'élèves HDAA sont inclus dans une même classe, et ce, sans avoir accès aux ressources requises par cette situation (Paré, 2011; Rousseau et coll., 2015).

Le point de rupture qui semble être illustré par les résultats de notre recherche rejoint également les travaux de Paré (2011). En effet, selon les résultats de cette thèse, il semble que, lorsque l'enseignante perçoit qu'il a trop d'élèves HDAA inclus, il met en œuvre des pratiques d'individualisation de l'enseignement (comme la lecture), enseigne moins en groupe-classe, propose moins de tâches pour l'ensemble des élèves, et varie moins les dispositifs d'enseignement avec la littérature de jeunesse pour l'ensemble du groupe. Les enseignantes incluant plus de 8 élèves mettent davantage en place la lecture en dyade, un des dispositifs d'enseignement avec la littérature de jeunesse possibles qui peuvent être propice aux pairages entre élèves aux besoins hétérogènes. Un lecteur devient le modèle de l'autre, limitant ainsi peut-être ici la charge de l'inclusion pour l'enseignante. Ces enseignantes mettent également beaucoup en place la lecture indépendante, ce qui peut être une façon de remettre aux élèves HDAA un livre différent de leurs pairs et d'ainsi individualiser leur enseignement. La présente recherche permet de faire des hypothèses, mais des recherches subséquentes devraient être réalisées afin de connaître les raisons et les contextes qui poussent les enseignantes ayant plus de 8 élèves HDAA inclus dans leur classe à moins diversifier les dispositifs d'enseignement avec la littérature de jeunesse.

Ce que nous pouvons affirmer en lien avec nos résultats actuels, c'est qu'il semble que la variété des dispositifs d'enseignement avec la littérature de jeunesse varierait selon la quantité d'élèves HDAA inclus, mais il faut préciser que cette relation ne semble pas linéaire et que notre échantillon n'était pas représentatif. Il semble faux de dire que, plus il y a d'élèves HDAA inclus, moins les enseignantes mettent en place des types de regroupements variés et des dispositifs d'enseignement avec la littérature de jeunesse variés. En effet, il

semble que les enseignantes incluant moins de cinq élèves mettent eux aussi moins en œuvre des dispositifs d'enseignement variés, s'intéressant davantage à la lecture à voix haute par l'adulte et à la lecture indépendante par l'enfant. Les causes ici aussi peuvent être multiples et mériteraient d'être creusées par des entrevues auprès des enseignantes. Il est important de savoir pourquoi les enseignantes incluant moins de 5 élèves HDAA intègrent moins les autres disciplines scolaires avec la littérature de jeunesse. Est-ce qu'une classe incluant moins d'élèves HDAA est moins propice aux liens entre les disciplines? Il serait intéressant de décrire ce contexte et de donner la parole aux enseignantes.

Les questionnements et les causes de cette disparité entre les enseignantes incluant moins de 5 élèves HDAA et les enseignantes en incluant de 5 à 7 peuvent être multiples. Nous pourrions également approfondir les raisons qui poussent ces mêmes enseignantes à intégrer les autres disciplines lorsqu'ils enseignent avec la littérature de jeunesse. Pourquoi est-ce cette tranche d'enseignantes qui utilisent la littérature très souvent ou quotidiennement pour intégrer les autres disciplines, telles que l'univers social, les mathématiques et les sciences? Est-ce une question de formation? D'attitude de l'enseignante? Se pourrait-il que les enseignantes incluant de 5 à 7 élèves se sentent plus à l'aise avec le groupe hétérogène et la flexibilité qu'apporte la littérature de jeunesse? Est-ce qu'à partir de 8 élèves inclus, cette flexibilité est moins possible? La présente recherche a fait sortir énormément de questionnements sur l'enseignement avec la littérature de jeunesse en situation d'inclusion. Ces questions feront l'objet d'entrevues avec les mêmes enseignantes qui se sont inscrits dans un projet de recherche longitudinal sur quatre ans. Nous proposerons donc un nouvel article afin d'affiner les résultats de la présente recherche.

## CONCLUSION

Si plusieurs études suggèrent que les enseignantes différencient peu et mettent peu en place une variété de dispositifs pour répondre aux besoins des élèves HDAA (Tomlinson, 2016), cette recherche permet de mettre en relief le potentiel inclusif de l'utilisation de la littérature de jeunesse en classe régulière puisque les enseignantes diversifient leurs pratiques en utilisant cet outil. En conclusion, cet article a permis de soulever des questions et de montrer la quantité d'élèves HDAA comme fait intéressant lorsqu'il est question d'enseignement avec la littérature de jeunesse en contexte inclusif. En effet, il importe de mener des entrevues pour connaître les causes des changements de pratiques lorsque les enseignantes ont de 5 à 7 élèves HDAA dans leur classe. Pourquoi, est-ce à ce niveau que les regroupements sont les plus variés et que les dispositifs également sont les plus nombreux? En quoi ce ratio d'élèves HDAA dans la classe ordinaire permet à l'enseignante de mettre

en place une variété de dispositifs didactiques? Plusieurs raisons sont possibles et méritent d'être explorées afin de guider les établissements scolaires dans ce qui pourrait tendre vers l'implantation d'une pratique inclusive pédagogique efficace.

## RÉFÉRENCES

- Biagioli, N. (2006). Narration et intertextualité, une tentative de (re)conciliation. *Cahiers de Narratologie*, 13, 1-23.
- Block, C. C., Oakar, M. et Hurt, N. (2002). The expertise of literacy teachers: A continuum from preschool to Grade 5. *Reading Research Quarterly*, 37(2), 178-206.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves: S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire*. Québec, QC : Auteur.
- Ezell, H. K., Justice, L. M. et Parsons, D. (2000). Enhancing the emergent literacy skills of preschoolers with communication disorders: a pilot investigation. *Child Language Teaching and Therapy*, 16(2), 121-140.
- Giasson, J. (2011). *La lecture : apprentissage et difficultés*. Montréal, QC : Gaëtan Morin.
- Hargrave, A. C. et Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75-90.
- Hasni, A. et Ratté, S. (2001). Le manuel scolaire dans l'enseignement primaire : le discours du ministère de l'Éducation et du Conseil supérieur de l'éducation depuis 1979. Dans Y. Lenoir, G.-R. Roy, B. Rey, et J. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative*. Sherbrooke, QC : Éditions CRP.
- Hébert, M. (2009). Cercles littéraires et journal de lecture comme éléments d'intervention en didactique de la littérature : étude de cas d'un élève de 8<sup>e</sup> année en difficulté. *Revue du Nouvel Ontario*, 34, 83-117.
- Leadbeater, B. et Suckhawanakul, P. (2011). Multicomponent programs for reducing peer victimization in early elementary school: A longitudinal evaluation of the WITS primary program. *Journal of Community Psychology*, 39(5), 606-620.
- Lépine, M (2018). *L'enseignement de la lecture / appréciation des œuvres littéraires à l'école primaire : enquête sur les pratiques déclarées et les conceptions d'enseignantes québécoises* (Thèse de doctorat). Université de Sherbrooke.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS). (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA)*. Québec, QC : Auteur.
- Morin, M.-F., Montésinos-Gelet, I., Parent, J., Prévost, N., Charron, A., Ling G. et Valiquette, V. (2006). La littérature jeunesse en première année pour apprendre à lire et à écrire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 9(2), 135-145.
- Morin, M.-F., Dupin de Saint-André, M., et Montésinos-Gelet, I. (2007). Pourquoi lire à haute voix en classe et comment le faire? *Québec Français*, 145, 69-70.
- Montésinos-Gelet, I. (2007). Une vision globale de l'appropriation de l'écrit en maternelle. In A.-M. Dionne (dir.), *Les littératies : perspectives linguistique, familiale et culturelle*. Ottawa : Les presses de l'Université d'Ottawa.
- Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2004). La littérature jeunesse : approcher la langue à pas de loup, *Québec Français*, 135, 71-75.



- Paré, M. (2011). *Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au programme de formation générale* (Format). Université de Montréal.
- Parent, J. et Morin, M.-F. (2008). Il était une fois un loup, une classe et des livres.... *Québec Français*, 151, 62–63.
- Rousseau, N., Point, M., Vienneau, R., Blais, S., Desmarais, K., Maunier, S., & Tétreault, K. (2015). Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire: méta-analyse et méta-synthèse. *Rapport de recherche publié par le Fonds de recherche québécois société et culture*.
- Rouxel, A. et Langlade, G. (2004). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes, France : PUR.
- Stephenson, J. (2009). Picture-book reading as an intervention to teach the use of line drawings for communication with students with severe intellectual disabilities. *AAC: Augmentative and Alternative Communication*, 25(3), 202–214.
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique?* Paris, France : Hatier.
- Tomlinson, C. A. (2016). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2<sup>e</sup> éd.). États-Unis: Pearson Education.
- Viau, R., Joly, J. et Bédard, D. (2004). La motivation des étudiants en formation des maîtres à l'égard d'activités pédagogiques innovatrices. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 163–176.
- Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire*. Québec. QC : Presses de l'Université du Québec.
- Wehmeyer, M. L. et Palmer, S. B. (2003). Adult outcomes for students with cognitive disabilities three-years after high school: The impact of self-determination. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38(2), 131–144.

JUDITH BEAULIEU est professeure en adaptation scolaire à l'Université du Québec en Outaouais. Elle s'intéresse tout particulièrement à l'utilisation de la littérature de jeunesse dans un contexte de classe inclusive et auprès de clientèles dites handicapées (déficience intellectuelle moyenne à profonde). [judith.beaulieu@uqo.ca](mailto:judith.beaulieu@uqo.ca)

MARILYN DUPUIS-BROUILLETTE est doctorante en sciences de l'éducation à l'Université de Sherbrooke. Elle s'intéresse à l'enseignement des mathématiques auprès d'élèves ayant de très grandes difficultés de langage. [dupm28@uqo.ca](mailto:dupm28@uqo.ca)

FRANÇOIS BOWEN est professeur en psychopédagogie à l'Université de Montréal. Ses recherches actuelles portent sur l'évaluation de programmes visant à développer les habiletés sociales des élèves, notamment avec la littérature de jeunesse. [francois.bowen@umontreal.ca](mailto:francois.bowen@umontreal.ca)

CAROLINE LEVASSEUR a réalisé un postdoctorat en lien avec les habiletés sociales et la réduction de la violence chez les élèves. [caroline.levasseur@umontreal.ca](mailto:caroline.levasseur@umontreal.ca)

ISABELLE MONTÉSINOS-GELET est professeure en didactique du français à l'Université de Montréal. Ses travaux portent sur la lecture, l'écriture et l'appréciation au préscolaire et primaire. Elle étudie les composantes socio-cognitives en jeu dans une situation de production collaborative d'orthographe inventées en maternelle et dans une tâche d'écriture créative au premier cycle du primaire. [isabelle.montesinos.gelet@umontreal.ca](mailto:isabelle.montesinos.gelet@umontreal.ca)

MARIE DUPIN DE SAINT-ANDRÉ est chargée de cours et éditrice de la revue *Le Pollen* destiné aux enseignantes voulant utiliser la littérature de jeunesse dans leur classe. [marie.dupin.de.saint.andre@umontreal.ca](mailto:marie.dupin.de.saint.andre@umontreal.ca)

JUDITH BEAULIEU is a special education professor at the Université du Québec en Outaouais. She is particularly interested in the use of children's literature in an inclusive education context and with students labelled as disabled (moderate to deep cognitive impairments). [judith.beaulieu@uqo.ca](mailto:judith.beaulieu@uqo.ca)

MARILYN DUPUIS-BROUILLETTE is a doctoral student in education at the Université de Sherbrooke. She is interested in mathematics education for students with profound language difficulties. [dupm28@uqo.ca](mailto:dupm28@uqo.ca)

FRANÇOIS BOWEN is an educational psychology professor at the Université de Montréal. His research focuses on the evaluation of programs that aim to develop students' social abilities, notably with the use of children's literature. [francois.bowen@umontreal.ca](mailto:francois.bowen@umontreal.ca)

CAROLINE LEVASSEUR completed a postdoctoral degree on social abilities and the reduction of violence in students. [caroline.levasseur@umontreal.ca](mailto:caroline.levasseur@umontreal.ca)

ISABELLE MONTÉSINOS-GELET is a French didactics professor at the Université de Montréal. Her work focuses on reading, writing, and appreciation at the preschool and primary levels. She studies the socio-cognitive components at play during the collaborative production of invented spelling at the preschool level and during creative writing tasks at the elementary cycle one level. [isabelle.montesinos.gelet@umontreal.ca](mailto:isabelle.montesinos.gelet@umontreal.ca)

MARIE DUPIN DE SAINT-ANDRÉ is a lecturer and editor for *Le Pollen*, a professional journal for teachers interested in using children's literature in their classroom. [marie.dupin.de.saint.andre@umontreal.ca](mailto:marie.dupin.de.saint.andre@umontreal.ca)

# LA MOTIVATION SCOLAIRE ET SES THÉORIES ACTUELLES : UNE RECENSION THÉORIQUE

CATHERINE FRÉCHETTE-SIMARD, ISABELLE PLANTE et ANNIE DUBEAU *Université du Québec à Montréal*

STÉPHANE DUCHESNE *Université Laval*

**RÉSUMÉ.** À l'école, l'importance de la motivation comme vecteur de la réussite est bien connue. Conçue comme une force qui dynamise et oriente le comportement de l'apprenant dans la poursuite d'un but, la motivation à apprendre a été appréhendée au fil du temps sous la loupe de diverses approches théoriques. Ces dernières présentent cependant des conceptions distinctes et complémentaires de la motivation, ce qui peut rendre sa compréhension complexe, spécialement pour le lecteur peu averti. Cet article offre un survol de trois théories dominantes dans le domaine, soit la théorie attentes-valeur, la théorie des buts d'accomplissement et la théorie de l'autodétermination. Il souligne ainsi les similarités entre ces théories et propose un modèle intégrateur qui précise le concept de motivation scolaire.

## CURRENT THEORIES ON SCHOOL MOTIVATION: A THEORETICAL REVIEW

**ABSTRACT.** In school, the importance of motivation to promote achievement is well-recognized. Conceived as what moves people to act and pursue a goal, achievement motivation was studied in light of diverse theoretical approaches. However, these approaches provide distinct but complementary conceptions of achievement motivation, which may make the construct harder to understand, especially for non-experts. This article offers a theoretical review of the three dominant theories of school motivation, namely expectancy-value theory, achievement goal theory, and self-determination theory. It also highlights similarities between each theory and proposes an integrative model to better conceptualize the construct of school motivation.

Rien n'est plus insondable que le système de motivation derrière nos actions (Georg Christoph Lichtenberg)

La citation mise en exergue reflète bien l'intérêt des chercheurs autant que des praticiens de mieux saisir ce qui pousse l'élève à entreprendre différentes actions, telles que s'investir dans une tâche ou encore poursuivre des études post-secondaires—en d'autres mots, de comprendre ce qui le motive. Cette motivation, essentielle dans la vie de tous les jours, est un atout incontournable à l'école, puisqu'un élève motivé fait des apprentissages plus durables, obtient des résultats scolaires plus élevés et persévère davantage à l'école qu'un élève démotivé (Deci et Ryan, 1985; Vallerand et Thill, 1993).

En outre, la motivation de l'élève constitue l'un des plus forts prédicteurs de sa réussite scolaire, et ce, quel que soit son degré d'intelligence (Plante, O'Keefe et Théoret, 2013; Steinmayr et Spinath, 2009).

Malgré l'importance reconnue de la motivation, son étude est complexifiée par le fait qu'il s'agit d'un construit abstrait qui ne peut être qu'inféré à partir des comportements observables de la personne (Vallerand et Thill, 1993). En effet, la motivation peut être conçue comme la force, interne ou externe, le moteur, qui précède un comportement ou une action (Vallerand et Thill, 1993; Ryan et Deci, 2000; 2017). Étant donné que la motivation ne peut être mesurée en soi, les chercheurs tentent plutôt de l'inférer à l'aide d'indicateurs objectifs. Depuis les premiers travaux sur la motivation appliqués en contexte scolaire, parus dans les années 70 et 80 (p. ex., Bandura, 1977; Deci et Ryan, 1985; Eccles, 1983), une abondance d'études a été menée sur le sujet, incluant des méta-analyses et recensions (p. ex., Eccles et Wigfield, 2002; Elliott, Dweck et Yeager, 2017). Ces écrits reposent sur différentes théories et conceptions de la motivation, si bien que le lecteur non averti peut facilement être submergé d'information. Pour bien comprendre la motivation scolaire, il importe d'abord de distinguer les principales théories ainsi que les indicateurs qui en émanent. À l'heure actuelle, trois théories de la motivation scolaire dominent les écrits scientifiques sur le sujet : la théorie attentes-valeur, la théorie des buts d'accomplissement et la théorie de l'autodétermination. Cet article propose une synthèse de ces trois théories. Sans prétendre être exhaustive, cette recension devrait permettre au lecteur non expert du sujet de mieux se représenter le concept de motivation scolaire et ses conséquences en termes de manifestations observables en contexte scolaire. Ce faisant, l'article viendra combler un manque évident dans les écrits scientifiques sur la motivation scolaire. En général, les ouvrages de référence disponibles couvrent un ensemble très étendu de théories motivationnelles pour expliquer les comportements humains, abordant ainsi des théories diversifiées telles que l'autorégulation ou l'attribution causale dans différents contextes de vie. Contrairement à ces ouvrages, cet essai se centre sur les principales théories appliquées spécifiquement à l'école et utilisées couramment comme fondements dans les études publiées en éducation. De plus, cet article pourra servir de base théorique aux chercheurs issus de la francophonie qui souhaitent s'initier au champ d'études de la motivation scolaire en fournissant un portrait actuel et représentatif des principaux indicateurs motivationnels retenus pour capter ce construit.

## THÉORIES DE LA MOTIVATION

### *La théorie attentes-valeur*

Plusieurs chercheurs mentionnent que la théorie attentes-valeur est présentement l'approche motivationnelle la plus répandue dans les écrits

scientifiques en éducation (Gaspard et al., 2018; Plante et al., 2013; Schunk, Meece et Pintrich, 2014; Viau, 2009). Selon cette théorie abondamment utilisée, la motivation des élèves est tributaire de deux principaux indicateurs : 1) les attentes de succès et 2) la valeur attribuée aux apprentissages (Barron et Hulleman, 2015; Eccles et Wigfield, 2002; Gaspard et al., 2018; Plante et al., 2013; Schunk et al., 2014; Thill, 1993; Weiner, 2000). Alors que les *attentes de succès* renvoient aux croyances personnelles de l'élève, la *valeur* porte davantage sur les caractéristiques de la tâche qui incitent plus ou moins l'élève à s'y engager (Eccles et Wigfield, 2002). Ces deux pôles, tous deux tributaires des perceptions de l'élève, regroupent différentes variables motivationnelles qui, en combinaison, prédisent la direction et l'intensité des comportements scolaires de l'élève, tels l'engagement, l'effort et la persévérance scolaires, ce qui, ultimement, module le rendement scolaire. La figure 1 illustre la théorie attentes-valeur.

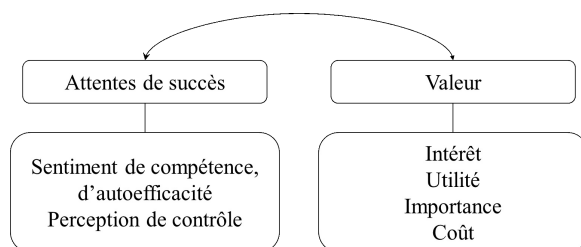


FIGURE 1. Conceptualisation de la motivation scolaire selon la théorie attentes-valeur

**Les attentes de succès.** Les attentes de succès correspondent aux croyances d'un élève à propos de ses capacités à réussir une tâche (Barron et Hulleman, 2015; Schunk et al., 2014; Wigfield, Eccles, Schiefele, et Roeser, 2008). Ainsi, le concept d'attentes de succès est connexe à la notion de sentiment ou de perception de compétence, lui-même défini comme l'évaluation qu'un individu fait de ses capacités à réussir une tâche ou une activité (Viau, 2009; Wigfield, Cambria et Eccles, 2012). On peut également comparer les attentes de succès à la notion d'autoefficacité, qui réfère également à des croyances à propos de ses capacités cognitives face à une tâche (Bandura, 1977). À la lumière des écrits sur le sujet, on constate que les chercheurs tendent à utiliser ces termes de façon interchangeable pour qualifier les attentes de succès des élèves.

En plus des attentes de succès reflétées directement à travers des mesures de perception de compétence ou d'autoefficacité, certains auteurs évoquent la notion de perception de contrôle, soit la perception d'avoir du contrôle sur les causes de réussite ou d'échec d'une tâche scolaire cognitive, comme indicateur des attentes de succès (p. ex., Bandura, 1994). Néanmoins, les modèles attentes-valeur cités dans les écrits—principalement le modèle élaboré par Eccles et ses collaborateurs (Eccles et Wigfield, 2002; Eccles, 2005)

—conçoivent plutôt les perceptions de contrôle comme une source potentielle des attentes de succès d'un élève. Selon ces présomptions, un élève qui perçoit qu'il a de l'emprise sur les facteurs qui sous-tendent sa réussite scolaire —par exemple, l'amélioration de ses habiletés par la persévérance et l'effort qu'il choisira de mettre—aura des perceptions de compétence plus élevées que les autres (Eccles et Wigfield, 2002; Weiner, 2000, 2005; Wigfield et al., 2008, 2012).

*La valeur attribuée à la tâche.* Selon les modèles attentes-valeur, la motivation prend également appui sur la valeur attribuée à une tâche ou une activité scolaire proposée (Barron et Hulleman, 2015; Eccles et Wigfield, 2002; Thill, 1993). Le pôle valeur est constitué de quatre indicateurs soit l'intérêt, l'utilité, l'importance perçue et le coût (Eccles et Wigfield, 2002; Wigfield et al., 2008). *L'intérêt*, qui réfère au plaisir qu'un apprenant retire en réalisant une tâche (Barron et Hulleman, 2015; Eccles, 2005; Gaspard et al., 2018), constitue un champ de recherche en soi. En effet, plusieurs chercheurs choisissent de mesurer la motivation exclusivement par l'intérêt que les élèves entretiennent envers une tâche ou un domaine (p. ex., l'intérêt en mathématiques et en langue; voir Hulleman et Harackiewicz, 2009; Plante, O'Keefe, Aronson, Fréchette-Simard et Goulet, 2019). Les experts du sujet distinguent deux types d'intérêt : l'intérêt individuel, qui est intrinsèque, et l'intérêt situationnel, qui est plutôt extrinsèque et plus éphémère, et qui découle des attentes et exigences spécifiques d'une tâche ou d'une activité (O'Keefe et Harackiewicz, 2017; Renninger et Hidi, 2015; Schiefele, 2009). Bien qu'un intérêt individuel accru soit souhaitable puisqu'il favorise l'engagement et la persévérance scolaires (O'Keefe, Horberg, et Plante, 2017), les intervenants scolaires ont peu d'emprise sur ce type d'intérêt. Cependant, grâce au choix d'activités qu'ils proposent, ces intervenants peuvent moduler l'intérêt situationnel de leurs élèves. Par exemple, l'intérêt situationnel peut être suscité en proposant des activités inattendues ou encore en variant le contexte d'apprentissage, tel que les travaux d'équipe, l'utilisation de technologies, etc. Même si l'intérêt situationnel est éphémère, puisqu'il varie selon les paramètres des tâches d'apprentissage proposées, il peut faire émerger un intérêt individuel plus durable (Hidi et Renninger, 2006).

Un deuxième indicateur de la valeur est *l'utilité* perçue de l'activité ou de la tâche pour les objectifs à court et long termes (Barron et Hulleman, 2015; Gaspard et al., 2018). Ainsi, lorsque la tâche ou l'activité présentée est perçue comme étant utile pour la vie de tous les jours ou pour la réussite dans d'autres matières, la valeur perçue de cette tâche ou activité augmente (Schunk et al., 2014).

La valeur repose aussi sur *l'importance* perçue d'une tâche, ou la pertinence d'une tâche par rapport à l'atteinte de ses buts personnels, un indicateur intimement lié au désir de vouloir accomplir avec succès une tâche ou une

activité (Barron et Hulleman, 2015; Eccles et Wigfield, 2002). Alors que l'utilité repose davantage sur une visée instrumentaliste, un moyen d'arriver à ses fins, l'importance a un caractère beaucoup plus intrinsèque et personnel à l'élève.

Enfin, la valeur tient également compte du *coût* relatif à la tâche, qui correspond aux aspects négatifs perçus liés à sa réalisation (Gaspard et al., 2018; Schunk et al., 2014; Wigfield et al., 2008). En d'autres termes, le coût renvoie au renoncement impliqué par la réalisation d'une tâche en question. Ainsi, le fait de devoir étudier pour réussir à un examen implique une période d'étude qui, inévitablement, ne peut être dédiée à d'autres activités potentiellement plus intéressantes comme un divertissement ou une activité sociale. Lorsque le coût est perçu comme étant trop élevé par rapport aux bénéfices attendus, la valeur attribuée à la tâche diminue, réduisant ainsi les comportements scolaires subséquents, comme l'effort et l'engagement, ou encore la réussite (Barron et Hulleman, 2015).

En somme, selon les modèles attentes-valeur, la motivation à apprendre d'un élève prend appui sur ses attentes de succès, qui reflètent leur sentiment de compétence (ou leur perception d'autoefficacité) ainsi que sur la valeur attribuée à la tâche scolaire proposée, qui réfère à l'intérêt, l'utilité, l'importance perçue et le coût. De nombreuses études empiriques soutiennent la pertinence de distinguer ces deux pôles puisqu'ils prédisent des aspects différents et complémentaires du succès à l'école. En effet, alors que les attentes de succès sont fortement et principalement associées au rendement scolaire (Hulleman et Barron, 2016; Muenks, Wigfield et Eccles, 2018; Schunk et al., 2014), la valeur est un déterminant important de la persévérance et des choix de carrière (Hulleman et Barron, 2016; Plante et al., 2013).

### ***La théorie des buts d'accomplissement***

Une autre théorie qui a connu un essor considérable depuis les dernières décennies dans le domaine de la motivation est la théorie des buts d'accomplissement (*achievement goal theory*; Ames, 1992; Dweck et Leggett, 1988; Elliot, 1999; Elliot et Hulleman, 2017; Fryer et Elliot, 2008). Celle-ci postule que les élèves poursuivent des buts qui orientent la façon d'envisager une tâche ou une activité, les motifs qui poussent à s'y engager, et les réponses affectives, cognitives et comportementales qui surviennent en cours d'exécution (Elliot & Church, 1997). À l'origine de cette théorie, on distinguait deux types de buts : les buts de maîtrise et les buts de performance (Ames, 1992; Dweck et Leggett, 1988). Les buts de maîtrise sont centrés sur l'apprentissage et le développement des compétences. Les élèves qui adoptent ces buts cherchent à assimiler, comprendre et obtenir une maîtrise des contenus abordés (Ames, 1992; Dweck et Leggett, 1988; Elliot et Dweck,

1988; Elliot et Hulleman, 2017; O’Keefe, Ben-Eliyahu et Linnenbrink-Garcia, 2013; Plante et al., 2013, Schunk et al., 2014). Les buts de performance, quant à eux, focalisent sur la démonstration de la compétence et de la supériorité par rapport aux autres. Les élèves qui poursuivent ces buts s’efforcent de performer mieux que les autres ou de paraître intelligents (Ames, 1992; Cury, Elliot, Da Fonseca et Moller, 2006; Dweck et Leggett, 1988; Elliot et Dweck, 1988; Elliot et Hulleman, 2017; O’Keefe et al., 2013). Les conséquences des buts d’accomplissement dans la qualité du fonctionnement scolaire des élèves et de leur adaptation à l’école ont été documentées dans de nombreuses recherches. De façon générale, les buts de maîtrise s’avèrent plus bénéfiques pour l’élève que des buts performance (Plante et al., 2013; Ryan et Deci, 2017). En effet, les buts de maîtrise sont associés à des attitudes et des comportements scolaires positifs, tel que l’effort et la persistance (Ames, 1992; Elliott et Dweck, 1988; Viau, 2009), et le recours à des stratégies cognitives plus complexes (Elliot et McGregor, 2001; Grant et Dweck, 2003; Wolters, 2004). Toutefois, bien que l’effet positif attendu des buts de maîtrise sur le rendement scolaire ait parfois été observé (Bong, 2009; Linnenbrink, Tyson et Patall, 2008; Paulick, Watermann et Nückles, 2013), d’autres études ont plutôt montré que ces buts avaient des retombées mitigées sur le rendement des élèves (Barron et Harackiewicz, 2001; Elliot et Church, 1997; Grant et Dweck, 2003; Plante et al., 2013). Au contraire, les buts de performance ont généralement été associés à des patrons de fonctionnement inconstants à l’école. En effet, bien que plusieurs aient montré que les élèves qui entretiennent des buts de performance élevés performant bien à l’école et mobilisent des efforts, d’autres ont plutôt associé ces buts à des conséquences plus négatives, telles que des niveaux accrus d’anxiété de performance, des problèmes de comportement et des apprentissages moins durables (Linnenbrink et al., 2008; Hulleman, Durik, Schweigert et Harackiewicz, 2008; Plante et al., 2013).

En constatant la complexité de ces résultats souvent incohérents, la théorie a évolué en ajoutant un axe approche-évitement pour les buts de maîtrise et de performance (Elliot, 1999; Elliot et McGregor, 2001). Cet axe précise l’état motivationnel basique qui sous-tend les buts de l’élève lorsqu’il entreprend une tâche scolaire, soit celui de s’approcher d’un état désirable (atteindre la compétence et le succès)—l’axe approche—ou d’éviter un état indésirable (éviter l’incompétence et l’échec)—soit l’axe évitement (Elliot et Hulleman, 2017). L’intégration de ces deux axes a mené à l’élaboration d’une taxonomie comprenant quatre types de buts, présentés dans la figure 2 (le modèle 2 X 2), soit les buts de maîtrise-approche, les buts de maîtrise-évitement, les buts de performance-approche et les buts de performance-évitement (Cury et al., 2006; Elliot et McGregor, 2001; Elliot et Hulleman, 2017; Fryer et Elliot, 2008).



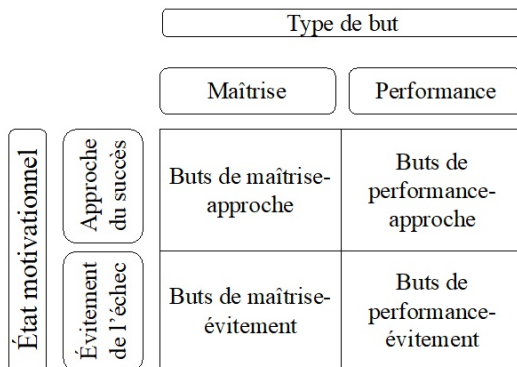


FIGURE 2. Conceptualisation de la motivation scolaire selon le modèle 2 X 2 de la théorie des buts d'accomplissement

Plus spécifiquement, tel que mentionné précédemment, bien que les élèves qui entretiennent des buts de maîtrise (approche ou évitement) focalisent sur le développement et la maîtrise de la compétence, ceux qui sont orientés vers l'*approche* régulent leurs actions sur la base de l'anticipation d'une conséquence souhaitable (apprendre, progresser, maîtriser). Par contre, ceux qui sont orientés vers l'*évitement* régulent leurs comportements en fonction de l'anticipation d'une conséquence indésirable (ne pas comprendre, faire moins bien qu'avant; Cury et al., 2006; Elliot et McGregor, 2001; Fryer et Elliot, 2008; Schunk et al., 2014). Les élèves qui adoptent des *buts de performance-approche* focalisent pour leur part sur l'importance de surpasser leurs pairs (Elliot et Hulleman, 2017; Plante et al., 2013; Viau, 2009). Enfin, les *buts de performance-évitement* renvoient à l'importance pour les élèves d'éviter de moins bien réussir que les autres ou de paraître incompétents (Elliot et McGregor, 2001; Elliot et Hulleman, 2017). Ce faisant, les élèves cherchent à éviter l'impact négatif de l'échec afin de préserver une estime de soi positive.

Dans l'ensemble, les buts de maîtrise-évitement produisent des comportements et attitudes moins favorables à l'apprentissage cognitif que les buts de maîtrise-approche (Sideridis, 2008). Par exemple, une étude a montré que les buts de maîtrise-évitement étaient prédicteurs d'une baisse de l'engagement (persévérance et effort) dans les tâches scolaires (Duchesne, Larose et Feng, 2019). Par ailleurs, les buts de performance procurent des résultats bien distincts selon l'axe approche-évitement. Ainsi, les buts de performance-approche prédisent généralement un rendement scolaire accru (Linnenbrink et al., 2008; Plante et al., 2013). Toutefois, les élèves qui entretiennent ce type de buts ne sont généralement pas aussi engagés dans les tâches et les activités scolaires que ceux qui adoptent des buts de maîtrise, et ce, tant pour l'engagement comportemental, c'est-à-dire l'effort et la persévérance, que l'engagement cognitif, qui réfère à l'utilisation de stratégies

comme la mémorisation et la pratique (Duchesne et al., 2019; Hulleman et al., 2008). Les buts de performance-évitement prédisent plutôt des retombées négatives, comme des apprentissages peu durables, un rendement scolaire plus faible et des stratégies peu efficaces ou même autohandicapantes comme la tricherie (Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot et Thrash, 2002; Linnenbrinck et al., 2008).

### **La théorie de l'autodétermination**

Contrairement à la plupart des écrits qui considèrent la motivation comme étant un seul concept global, la théorie de l'autodétermination distingue différents types de motivations, qui se situent sur un continuum (Deci et Ryan, 2008a; 2008b; Ryan et Deci, 2017). Ainsi, selon cette théorie, ce n'est pas la quantité de motivation qui importe dans la réalisation d'une tâche, mais plutôt la forme de motivation. Cette théorie prend appui sur la prémisse que tout comportement humain entend répondre à trois besoins psychologiques fondamentaux, essentiels pour se développer, s'actualiser et se sentir bien (Deci et Ryan, 1985; 2012). Un premier besoin est celui d'*autonomie*, lequel réfère à la perception d'agir librement, de faire ses choix et d'être à l'origine de ses actions. Un deuxième besoin est celui de *compétence*, qui consiste à interagir efficacement avec son environnement et à percevoir ses actions comme produisant des conséquences. Finalement, un troisième besoin est celui d'*appartenance* sociale, lequel renvoie à la perception d'être significativement lié aux autres et d'être accepté par eux (Deci et Ryan, 2008a, 2012; Guay, Vallerand et Blanchard., 2000; Pelletier et Vallerand, 1993; Ryan et Deci, 2000). Suivant cette théorie, toute personne serait fondamentalement autodéterminée, c'est-à-dire motivée, curieuse et orientée vers la recherche du succès, et chercherait constamment, par ses actions, à combler ses besoins psychologiques (Deci et Ryan, 1985, 2008b, 2012; Ryan et Deci, 2000). La source de ses actions, soit sa motivation, serait cependant modulée lorsque l'interaction entre l'individu et son environnement ne lui permet pas de répondre adéquatement à ses besoins (Deci et Ryan, 2008b, 2012; Guay et al., 2000; Ryan et Deci, 2017; Vallerand, Pelletier et Koestner, 2008).

Ainsi, un environnement qui répond aux besoins de l'individu produit des formes de motivation plus positives ou autodéterminées alors qu'un environnement qui nuit à ces besoins, par exemple au moyen de récompenses ou de punitions, peut miner la motivation (Deci et Ryan, 2008b, Guay et al., 2000; Ryan et Deci, 2000; Vallerand et al., 2008). En effet, les contingences extrinsèques comme des récompenses sont réputées amener l'élève à se comporter dans le but d'obtenir ces récompenses ou privilèges, ce qui, ultimement, serait moins profitable qu'une motivation intrinsèque (Deci et Ryan, 2008b). Suivant les principes du behaviorisme, l'élève peut intérioriser le fait que le comportement est réalisé en vue d'obtenir la récompense et

cesser de le faire lorsque le renforcement est retiré. Ainsi, si l'ajout de récompenses est une source potentielle de motivation, cette forme de motivation est moins positive que d'autres.

**Le continuum de la motivation.** Les différentes formes de motivation se trouvent sur un continuum d'autonomie reflétant le degré d'intériorisation et d'intégration de la valeur que l'élève attribue à une action et qui l'incite à s'y engager (Guay et al., 2000; Guay, Ratelle, Roy et Litalien, 2010; Pelletier et Vallerand, 1993). Dans leurs plus récents travaux, Deci et Ryan (2008a) distinguent la motivation autonome, qui implique l'adoption de comportements par choix, de la motivation contrôlée, qui résulte d'une pression extérieure, qu'ils ajoutent au continuum afin de qualifier les différentes formes de motivation et de régulation. La figure 3 expose le continuum de la motivation, qui regroupe trois formes de motivation, soit 1) la motivation intrinsèque; 2) la motivation extrinsèque, elle-même subdivisée selon quatre différents types de régulation; et 3) l'amotivation (Deci et Ryan, 2008b; Guay et al., 2000, 2010; Pelletier et Vallerand, 1993; Vallerand, 2012).

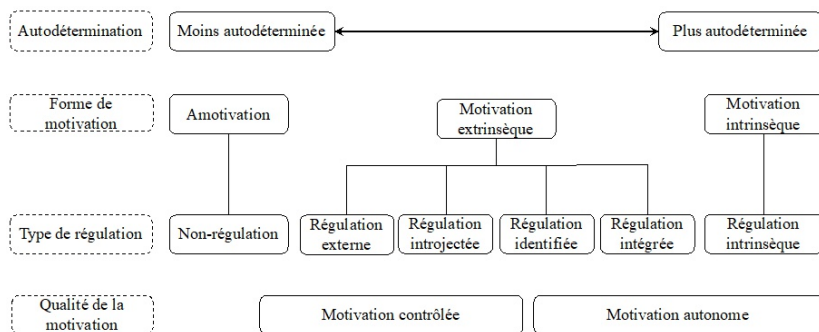


FIGURE 3. Continuum de la motivation selon la théorie de l'autodétermination

La forme de motivation la plus autodéterminée, et par le fait même la plus positive ainsi que la plus autonome, est la motivation intrinsèque (Deci et Ryan, 1985, 2008a; Guay et al., 2010; Pelletier et Vallerand, 1993; Ryan et Deci, 2017). Un élève faisant preuve de motivation intrinsèque face à une tâche ou une activité la réalisera pour son propre plaisir ou par satisfaction personnelle (Deci, Koestner et Ryan, 1999; Deci et Ryan, 2008b; Guay et al., 2000; Pelletier et Vallerand, 1993; Ryan et Deci, 2000). Par exemple, un élève choisit de poursuivre des études universitaires en psychologie puisqu'il se passionne pour ce sujet. Cette forme de motivation est liée à une meilleure performance à la tâche et une expérience plus positive pour l'élève (Deci et Ryan, 2008b; Vallerand, 2000).

En l'absence de motivation intrinsèque, un élève peut mobiliser des comportements qui émanent d'une motivation extrinsèque, c'est-à-dire que la

poursuite de l'activité n'est pas faite pour l'unique satisfaction de la personne, mais plutôt dans une visée instrumentale (Deci et Ryan, 1985; Pelletier et Vallerand, 1993). La motivation extrinsèque inclut quatre types de régulation, soit intégrée, identifiée, introjectée et externe, qui varient selon l'autonomie et le contrôle de l'élève (Vallerand, 2012). La forme de motivation extrinsèque la plus autodéterminée et autonome est la motivation avec *régulation intégrée* (Deci et Ryan, 2008b; Guay et al., 2010; Ryan et Deci, 2000). Contrairement à la motivation intrinsèque, l'élève qui manifeste un type de régulation intégrée réalise une activité parce qu'il a intériorisé les valeurs y étant associées plutôt que parce qu'il en retire du plaisir (Deci et Ryan, 2008b; Guay et al., 2010; Ryan et Deci, 2000). Par exemple, un élève qui poursuit ses études parce que l'éducation fait partie de ses valeurs manifeste une motivation de type intégré. La motivation avec *régulation identifiée* est une autre forme de motivation autonome. L'élève réalise un comportement puisqu'il a compris et accepté son importance (Deci et Ryan, 2008b; Guay et al., 2010; Ryan et Deci, 2000). Ce type de motivation se distingue de la régulation intégrée puisque l'élève n'a toutefois pas intégré le comportement dans son propre système de valeurs. Par exemple, l'élève qui perçoit l'importance de poursuivre des études pour pouvoir exercer le métier de son choix ferait preuve d'une motivation avec régulation identifiée.

Contrairement aux formes de motivation autonomes précédemment décrites, deux formes de motivation extrinsèques sont plutôt contrôlées, c'est-à-dire que l'élève réalise des comportements pour des raisons qui sont externes à lui-même (Deci et Ryan, 2008b; Ryan et Deci, 2000). Dans la *régulation introjectée*, l'élève commence à intérioriser la raison derrière son comportement, mais il ne s'agit pas encore d'un choix libre puisqu'il le fait pour éviter des pressions internes—ou émotions—négatives, telles que l'ennui, la culpabilité, la honte ou l'anxiété (Deci et Ryan, 2008b; Pelletier et Vallerand, 1993; Guay et al., 2010; Ryan et Deci, 2000). Par exemple, un élève pourrait faire son devoir pour éviter de ressentir de l'anxiété en pensant à l'enseignant qui en fera la vérification le lendemain ou travailler sur sa présentation orale pour éviter d'avoir honte de sa performance devant ses camarades. Finalement, la *régulation externe* se produit quand l'élève réalise le comportement uniquement pour obtenir une récompense ou éviter une punition (Deci et Ryan, 2008b; Pelletier et Vallerand, 1993; Ryan et Deci, 2000). Par exemple, un élève qui se présente à ses cours uniquement dans l'optique d'obtenir la note de passage ferait preuve de régulation externe. Finalement, l'*amotivation* est considérée comme étant une absence de régulation, soit lorsque l'élève manque d'intention d'agir ou qu'il ne voit aucun avantage à réaliser le comportement (Deci et Ryan, 1985, 2008b, Guay et al., 2000). L'élève a alors l'impression que ses comportements découlent de facteurs indépendants de sa propre volonté; il sera donc amotivé et refusera d'entreprendre l'activité proposée ou finira par l'abandonner (Pelletier et Vallerand, 1993).

Dans l'ensemble, plus la motivation est autonome, plus les conséquences sont positives pour les résultats et la persévérance scolaires des élèves, de même que leur satisfaction face à l'école (Guay, Ratelle et Chanal, 2008). À l'inverse, une motivation non autodéterminée ou contrôlée (c'est-à-dire introjectée, externe et amotivation) procure typiquement des retombées scolaires négatives pour l'élève, pouvant aller jusqu'à l'abandon des études (Vallerand, 2012).

## **À LA CROISÉE DES THÉORIES DE LA MOTIVATION SCOLAIRE**

Bien que chaque théorie de la motivation scolaire propose de conceptualiser la motivation de façon différente, plusieurs concepts se recourent. En effet, certains des concepts présentés se retrouvent d'une théorie à l'autre et en soulignent l'importance dans la conceptualisation de la motivation. Les prochaines sections présentent les liens entre chacune de ces trois théories.

### *Théorie de l'autodétermination et théorie attentes-valeur*

La perception de compétence occupe une place importante tant dans la théorie de l'autodétermination que dans la théorie attentes-valeur. En effet, le besoin de se sentir compétent, à la base de ces deux théories, a un impact considérable sur la qualité de la motivation d'un élève. Ainsi, un fort sentiment de compétence aura un impact positif sur la motivation intrinsèque et extrinsèque autodéterminée alors qu'un faible sentiment de compétence aura l'effet contraire (Guay et al. 2010), tout comme c'est le cas dans la théorie attentes-valeur, qui prône également le rôle central du sentiment de compétence pour susciter des comportements scolaires positifs. En ce sens, favoriser un sentiment de compétence élevé constitue une avenue pertinente pour motiver et engager les élèves dans les tâches scolaires et, ultimement, l'amener à réussir. La perception de contrôle semble également occuper une place prépondérante dans ces deux théories, pour favoriser des attentes de succès élevées (Bandura, 1994) ou pour susciter une motivation de meilleure qualité (Pelletier et Vallerand, 1993). En effet, un élève dont le besoin d'autonomie est comblé, et qui fait donc preuve de davantage d'autocontrôle, est susceptible de démontrer une perception de contrôle plus élevée, puisqu'il a une attribution interne et contrôlée face à sa réussite, ce qui augmente sa motivation intrinsèque. À l'inverse, un élève qui aurait la perception de manquer de contrôle face à ses chances de réussite développerait une motivation moins autonome et davantage de type contrôlé. Enfin, l'intérêt occupe une place centrale dans la théorie attentes-valeur, alors que la définition même de la motivation intrinsèque est très similaire à l'intérêt individuel. Suivant ces constats, il apparaît que la motivation découle largement du plaisir et de l'intérêt que l'élève ressent lors de la réalisation d'une tâche scolaire.

### ***Théorie de l'autodétermination et théorie des buts d'accomplissement scolaire***

Fryer et Elliot (2008) proposent des parallèles entre la théorie de l'autodétermination et la théorie des buts d'accomplissement en avançant que la poursuite de buts d'accomplissement représente un aspect important de l'autorégulation. Notamment, les buts de maîtrise-approche sont ceux qui encouragent le plus une motivation intrinsèque et une meilleure autodétermination chez l'élève (Elliot et Church, 1997; Fryer et Elliot, 2008; Grant et Dweck, 2003). Les buts de maîtrise-évitement, bien que favorisant une meilleure autorégulation que les buts de performance-évitement, tendent plutôt à miner la motivation intrinsèque (Fryer et Elliot, 2008).

Plus récemment, il a été montré que les buts d'accomplissement ainsi que les raisons motivationnelles—autonomes ou contrôlées—qui les sous-tendent sont interreliés et devraient être considérés ensemble, offrant un portrait plus complet de la motivation (Sommet et Elliot, 2017). Ces auteurs ont notamment rapporté que l'association des buts de maîtrise-approche et de performance-approche avec une motivation autonome était liée à des conséquences positives (persévérance, satisfaction, émotions positives, etc.), alors que les mêmes buts, associés à une motivation contrôlée, ont plutôt tendance à diminuer ces effets positifs. Il apparaît donc que le fait de se sentir autonome dans l'endossement d'un type ou l'autre de but d'accomplissement est plus positif que le fait de sentir qu'un contrôle externe motive l'endossement de ces buts.

### ***Théorie des buts d'accomplissement scolaire et théorie attentes-valeur***

Enfin, certains recoupements peuvent être faits entre la théorie des buts et la théorie attentes-valeur. En effet, si les buts de maîtrise-approche et de performance-approche sont associés à des attentes de succès positives, les buts de performance-évitement sont plutôt liés à des attentes de succès moins élevées, alors que le lien entre les attentes de succès et les buts de maîtrise-évitement, développés plus récemment, demeure incertain (Duchesne et Larose, 2018; Elliot et Church, 1997; Elliot et Hulleman, 2017; Plante et al., 2013). Une étude récente montre que les buts de maîtrise-évitement seraient toutefois négativement associés aux perceptions de compétence, une composante clé de la théorie des attentes de succès (Duchesne et Larose, 2018). Également, Thill (1993) conçoit les concepts de valeur et de buts comme étant interdépendants, c'est-à-dire que les buts que se forment les élèves sont hiérarchisés en fonction de la valeur qu'ils attribuent aux différentes activités scolaires. En d'autres termes, plus les élèves perçoivent que les tâches proposées à l'école sont en lien avec leurs propres buts scolaires et professionnels, plus ils entretiennent de buts de maîtrise. Inversement, lorsque les tâches ont une valeur moins importante aux yeux des élèves, ils

risquent de développer davantage des buts de performance-évitement. Lorsque la réussite des tâches est perçue comme une valeur sociale et non personnelle, les élèves développent des buts de performance-approche en vue de démontrer leur compétence par rapport aux autres.

### Intégration des trois théories

À l'issue de ces parallèles, il ressort que plusieurs concepts étudiés dans chacune de ces théories sont liés, si bien que des efforts d'intégration de ces trois théories pourraient s'avérer bénéfiques pour comprendre la motivation scolaire. La Figure 4 offre une première tentative d'intégration entre les trois théories.

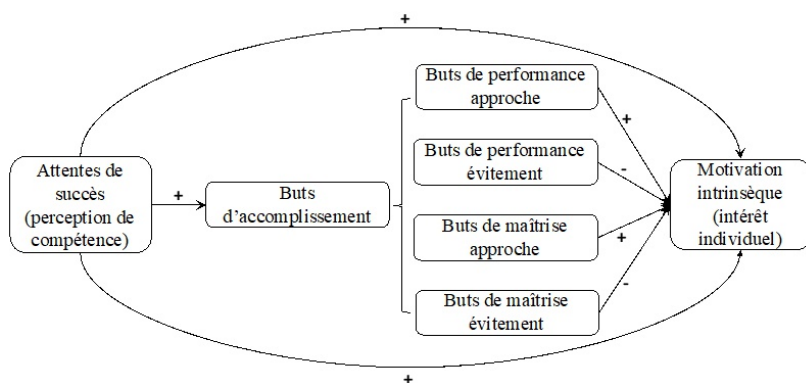


FIGURE 4. Modèle intégrateur proposé issu des principales théories de la motivation scolaire

Dans ce modèle, les attentes de succès (ou perception de compétence, selon la théorie), étant davantage liées à l'individu lui-même, précèdent le développement de buts d'accomplissement, comme ceux-ci concernent davantage la tâche scolaire, un aspect soutenu empiriquement (Elliot et Hulleman, 2017; Plante et al., 2013). Le type de but d'accomplissement prédit, positivement ou négativement, la motivation intrinsèque, elle-même similaire à la notion d'intérêt individuel, qui réfère au plaisir intrinsèque de réaliser une tâche. Ce modèle semble donc regrouper les éléments centraux permettant de comprendre la motivation scolaire dans son ensemble.

### CONCLUSION

Compte tenu de l'importance de la motivation pour favoriser des comportements et attitudes positifs à l'école, la conceptualisation de ce construit apparaît cruciale. Toutefois, celle-ci est complexifiée par le fait qu'il s'agit d'un construit intangible, conceptualisé par diverses théories. En effet, les façons de qualifier la motivation d'un élève sont diverses et le choix d'une

ou l'autre des théories reposera sur les objectifs de recherche du chercheur. Cet essai a donc fait la recension des trois principales théories de la motivation étudiées en éducation, soit la théorie attentes-valeur, la théorie des buts d'accomplissement et la théorie de l'autodétermination. À l'issue de cette recension, on constate que ces approches théoriques apportent un point de vue complémentaire à la compréhension de la motivation scolaire. Ainsi, le modèle intégrateur proposé est susceptible de procurer aux chercheurs un portrait plus nuancé de la motivation scolaire, permettant de tirer profit de chacune de ces trois théories dominantes.

## RÉFÉRENCES

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. Dans V. S. Ramachandran (dir.), *Encyclopedia of human behavior* (vol. 4, p. 71–81). New York, NY : Academic Press.
- Barron, K. et Harackiewicz, J. (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 706–722. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.5.706>
- Barron, K. E. et Hulleman, C. S. (2015). Expectancy-Value-Cost model of motivation. Dans J. D. Wright (dir.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (2<sup>e</sup> éd., vol. 8, p. 503–509). Oxford, Royaume-Uni : Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.26099-6>
- Bong, M. (2009). Age-related differences in achievement goal orientation. *Journal of Educational Psychology*, 101, 879–896. <https://doi.org/10.1037/a0015945>
- Cury, F., Elliot, A. J., Da Fonseca, D. et Moller, A. C. (2006). The social-cognitive model of achievement motivation and the achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 666–679. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.4.666>
- Deci, E.L., Koestner, R. et Ryan, R. M. (1999). A Meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627–668. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.627>
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY : Plenum.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2008a) Self-Determination Theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2008b). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49, 14–23. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14>
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2012). Self-Determination Theory. Dans P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski et E. T. Higgins (dir.), *Handbook of theories of social psychology* (p. 416–437). Londres, Royaume-Uni : SAGE.
- Duchesne, S. et Larose, S. (2018). Academic competence and achievement goals: Self-pressure and disruptive behaviors as mediators. *Learning and Individual Differences*, 68, 41–50. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.09.008>



- Duchesne, S., Larose, S. et Feng, B. (2019). Achievement goals and engagement with academic work in early high school: Does seeking help from teachers matter? *Journal of Early Adolescence*, 39(2), 222–252. <https://doi.org/10.1177/0272431617737626>
- Dweck, C. S. et Leggett, E. T. (1988). A social-cognitive approach to personality and motivation. *Psychological Review*, 95, 256–273. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>
- Eccles, J. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. Dans J. T. Spence (dir.), *Achievement and achievement motives* (p. 75–146). San Francisco, CA : Freeman.
- Eccles, J. S. (2005). Subjective task-value and the Eccles et al. model of achievement-related choices. Dans A. J. Elliot et C. S. Dweck (dir.), *Handbook of competence and motivation* (p. 105–121). New York, NY : Guilford.
- Eccles, J. S. et Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169–189. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.461>
- Elliot, A. J. et Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 381–391. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.1.218>
- Elliot, A. J., Dweck, C. S. et Yeager, D. S. (2017). *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (2<sup>e</sup> éd.). New York, NY : Guilford.
- Elliot, A. J. et Hulleman, C. S. (2017). Achievement goals. Dans A. J. Elliot, C. S. Dweck et D. S. Yeager. (dir.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (2<sup>e</sup> éd., p. 43–60). New York, NY : Guilford.
- Elliot, A. J. et McGregor, H. (2001). A 2 X 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501–519. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>
- Elliott, E. S. et Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5–12. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.1.5>
- Fryer, J. W. et Elliot, A. J. (2008). Self-regulation of achievement goal pursuit. Dans D. H. Schunk et B. J. Zimmerman (dir.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications* (p. 53–75). New York, NY : Taylor and Francis.
- Gaspard, H., Wigfield, A., Jiang, Yi., Nagengast, B., Trautwein, U. et Marsh, H. W. (2018). Dimensional comparisons: How academic track students' achievements are related to their expectancy and value beliefs across multiple domains. *Contemporary Educational Psychology*, 52, 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.10.003>
- Grant, H. et Dweck, C. S. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(3), 541–553. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.3.541>
- Guay, F., Ratelle, C. F. et Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology*, 49(3), 233–240. <https://doi.org/10.1037/a0012758>
- Guay, F., Ratelle, C. F., Roy, A. et Litalien, D. (2010). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. *Learning and Individual Differences*, 20(6), 644–653. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.08.001>
- Guay, F., Vallerand, R. J. et Blanchard, C. (2000). On the assessment of situational intrinsic and extrinsic motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS). *Motivation and Emotion*, 23(3), 175–213. <https://doi.org/10.1023/A:1005614228250>
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J. et Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 638–645. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.3.638>

- Hidi, S. et Renninger, K. A. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111–127. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102\\_4](https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4)
- Hulleman, C. S. et Barron, K. E. (2016). Motivation interventions in education: Bridging theory, research, and practice. Dans L. Corno, et E. M. Anderman (dir.), *Handbook of educational psychology* (3<sup>e</sup> ed., 160–171). New York, NY: Routledge, Taylor & Francis.
- Hulleman, C. S. et Harackiewicz, J. M. (2009). Promoting interest and performance in high school science classes. *Science*, 326, 1410–1412. <https://doi.org/10.1126/science.1177067>
- Hulleman, C. S., Durik, A. M., Schweigert, S. et Harackiewicz, J. M. (2008). Task values, achievement goals, and interest: An Integrative analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100, 398–416. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.398>
- Linnenbrink, L., Tyson, D. F. et Patall, E. A. (2008). When are achievement goal orientations beneficial for academic achievement? A closer look at moderating factors. *International Review of Social Psychology*, 21, 19–70.
- Muenks, K., Wigfield, A. et Eccles, J. S. (2018). I can do this! The development and calibration of children's expectations for success and competence beliefs. *Developmental Review*, 48, 24–39. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.04.001>
- O'Keefe, P. A., Ben-Eliyahu, A. et Linnenbrink-Garcia, L. (2013). Shaping achievement goal orientations in a mastery-structured environment and concomitant changes in related contingencies of self-worth. *Motivation et Emotion*, 37(1), 50–64. <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9293-6>
- O'Keefe, P. A. et Harackiewicz, J. M. (dir.). (2017). *The science of interest*. New York, NY : Springer.
- O'Keefe, P. A., Horberg, E. J. et Plante, I. (2017). The multifaceted role of interest in motivation and engagement. Dans P. A. O'Keefe et J. M. Harackiewicz (dir.), *The science of interest* (p. 49–67). New York, NY : Springer.
- Paulick, I., Watermann, R. et Nückles, M. (2013). Achievement goals and school achievement: The transition to different school tracks in secondary school. *Contemporary Educational Psychology*, 38(1), 75–86. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.10.003>
- Pelletier, L. G. et Vallerand, R. J. (1993). Une perspective humaniste de la motivation : les théories de la compétence et de l'autodétermination. Dans R. J. Vallerand et E. E. Thill (dir.), *Introduction à la psychologie de la motivation* (p. 233–280). Laval, QC : Études Vivantes.
- Plante, I., O'Keefe, P., Aronson, J., Fréchette-Simard, C. et Goulet, M. (2019). The interest gap: How gender stereotype endorsement about abilities predicts differences in academic interests. *Social Psychology of Education*. 22(1), 227–245. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9472-8>
- Plante, I., O'Keefe, P. A. et Théorêt, M. (2013). The relation between achievement goal and expectancy-value theories in predicting achievement-related outcomes: A Test of four theoretical conceptions. *Motivation & Emotion*, 37(1), 65–78. <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9282-9>
- Renninger, K. A. et Hidi, S. (2015). *The power of interest for motivation and engagement*. Londres, Royaume-Uni : Routledge.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, NY : Guilford.
- Schunk, D. H., Meece, J. L. et Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Upper Saddle River, NJ : Pearson Merrill Prentice Hall.
- Schiefele, U. (2009). Situational and individual interest. Dans Wentzel, K. R. et Wigfield, A. (dir.), *Handbook of Motivation at School* (p. 197–222). New York, NY : Routledge.

- Sideridis, G. D. (2008). The regulation of affect, anxiety, and stressful arousal from adopting mastery-avoidance goal orientations. *Stress and Health, 24*, 55–69. <https://doi.org/10.1002/smi.1160>
- Sommet, N. et Elliot, A. J. (2017). Achievement goals, reasons for goal pursuit, and achievement goal complexes as predictors of beneficial outcomes: Is the influence of goals reducible to reasons? *Journal of Educational Psychology, 109*(8), 1141–1162. <https://doi.org/10.1037/edu0000199>
- Steinmayr, R. et Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences, 19*(1), 80–90. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.05.004>
- Thill, E. E. (1993). Les théories de l'expectation et de la valeur. Dans R. J. Vallerand et E. E. Thill (dir.), *Introduction à la psychologie de la motivation* (p.361–399). Laval, QC : Études Vivantes.
- Vallerand, R. J. (2000). Deci and Ryan's self-determination theory: A view from the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Psychological Inquiry 11*(4), 312–318. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-9-24>
- Vallerand, R. J. (2012). From Motivation to passion: In search of the motivational processes involved in a meaningful life. *Canadian Psychology, 53*(1), 42–52. <https://doi.org/10.1037/a0026377>
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., et Koestner, R. (2008). Reflections on self-determination theory. *Canadian Psychology, 49*, 257–262. <https://doi.org/10.1037/a0012804>
- Vallerand, R. J. et Thill, E. E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval, QC : Études Vivantes.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent, QC : ERPI.
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review, 12*(1), 1–14. <https://doi.org/10.1023/A:1009017532121>
- Weiner, B. (2005). Motivation from an attribution perspective and the social psychology of perceived competence. Dans A. J. Elliot et C. S. Dweck (dir.), *Handbook of competence and motivation* (p. 73–84). New York, NY : Guilford.
- Wigfield, A., Cambria, J. et Eccles, J. S. (2012). Motivation in education. Dans R. M. Ryan (dir.), *The Oxford handbook of human motivation* (p. 463–478). Oxford, Royaume-Uni : Oxford University Press.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U. et Roeser, R. (2008). Development of achievement motivation. Dans W. Damon et R. M. Lerner (dir.), *Child and adolescent development: An advanced course* (p. 406–434). New York, NY : Wiley.
- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology, 96*, 236–250. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.236>

CATHERINE FRÉCHETTE-SIMARD est candidate au doctorat en éducation à l'Université du Québec à Montréal. Ses recherches portent sur les comportements intériorisés et l'anxiété de performance chez les élèves de niveau primaire et secondaire, de même que l'influence de ces problématiques sur la motivation et la réussite scolaire de l'élève. Elle est également coordonnatrice de la Chaire de recherche sur l'égalité des genres à l'école et s'intéresse aux différences de genre des élèves vivant de l'anxiété de performance. [frechette-simard.catherine@courrier.uqam.ca](mailto:frechette-simard.catherine@courrier.uqam.ca)

ISABELLE PLANTE est professeure au département de didactique de l'Université du Québec à Montréal et chercheuse régulière au Centre d'études sur l'apprentissage et la performance (CEAP). Titulaire de la chaire de recherche sur l'égalité des sexes à l'école (CRÉGÉ), ses travaux examinent les facteurs qui caractérisent les parcours scolaires différenciés des garçons et des filles à l'école primaire et secondaire, en particulier le rôle des stéréotypes sociaux de genre dans la motivation, la réussite et les aspirations professionnelles des garçons et des filles. Ses recherches portent également sur des problèmes propres à un genre en particulier, tels que l'anxiété de performance chez les filles et les problèmes de comportements extériorisés chez les garçons. [plante.isabelle@uqam.ca](mailto:plante.isabelle@uqam.ca)

ANNIE DUBEAU est professeure au département d'éducation et formation spécialisées de l'Université du Québec à Montréal. Elle a développé une expertise sur les processus favorisant la motivation, la persévérance et la réussite des élèves en formation professionnelle. Elle est l'auteure de publications scientifiques dans ce domaine. Compte tenu de son importante expérience professionnelle, elle collabore avec les acteurs terrain dans le cadre de ses recherches, et pour des projets de développement de programmes et de dispositifs de formation. [dubeau.annie@uqam.ca](mailto:dubeau.annie@uqam.ca)

STÉPHANE DUCHESNE est professeur en psychopédagogie à l'Université Laval. Ses principaux domaines de recherche et d'enseignement couvrent les problèmes émotionnels des enfants et des adolescents, les relations parents-enfants, les transitions scolaires et la motivation. Il dirige ou codirige des études prospectives et longitudinales sur le rôle des facteurs individuels et sociaux impliqués dans la motivation, la persévérance et l'adaptation scolaires. [stephane.duchesne@fse.ulaval.ca](mailto:stephane.duchesne@fse.ulaval.ca)

CATHERINE FRÉCHETTE-SIMARD is a doctoral candidate in education at Université du Québec à Montréal. Her research focuses on internalized behaviors and test anxiety in elementary and secondary students, as well as the influence of these issues on the students' motivation and academic success. She is also the coordinator of the Research Chair on Gender Equality in Schools and is interested in the gender differences of students experiencing test anxiety. [frechette-simard.catherine@courrier.uqam.ca](mailto:frechette-simard.catherine@courrier.uqam.ca)

ISABELLE PLANTE is an associate professor in the didactics' department of Université du Québec à Montréal and a regular researcher at the Center for Studies on Learning and Performance (CEAP). Chairholder of the Research Chair on Gender Equality in Schools (CRÉGÉ), her work focuses on understanding the factors that characterise the differentiated educational paths of boys and girls in primary and secondary schools, in particular the role of social gender stereotypes in the motivation, success and professional aspirations of boys and girls. Her research also addresses issues typically experienced by one gender in school, such as performance anxiety in girls and externalised behavioral problems in boys. [plante.isabelle@uqam.ca](mailto:plante.isabelle@uqam.ca)

ANNIE DUBEAU is a professor in the Department of Special Education and Training at Université du Québec à Montréal. She has developed an expertise in the processes that encourage the motivation, persistence, and achievement of students in vocational training. She is the author of scientific publications in this field. Given her significant professional experience, she collaborates with actors in the field as part of her research and on projects to develop training programmes and procedures. [dubeau.annie@uqam.ca](mailto:dubeau.annie@uqam.ca)

STÉPHANE DUCHESNE is a professor in educational psychology at Université Laval. His main fields of research and teaching are child and adolescent emotional problems, parent-child relationships, school transitions, and motivation. He is a co-principal investigator in prospective and longitudinal studies on the role of individual and social factors involved in school motivation, and academic persistence and adjustment. [stephane.duchesne@fse.ulaval.ca](mailto:stephane.duchesne@fse.ulaval.ca)

# GIVING VOICE TO OUR CORE FRENCH STUDENTS: IMPLICATIONS FOR ATTRITION AND THE DISCOURSE ON THE BENEFITS OF LEARNING FSL IN ONTARIO

STEPHANIE ARNOTT *University of Ottawa*

**ABSTRACT.** This article explores student motivation to learn French as a second language (FSL) in school. Ontario Grade 9 students ( $N = 63$ ) were surveyed on their intention to (dis)continue studying French in the Core French (CF) program in Grade 10 when FSL becomes optional. Survey participants shared their reasoning, and a subset ( $n = 7$ ) took part in a focus group. Although motivating factors to (dis)continue in CF align with previous studies, participants openly contemplated the relevance of these factors to their lives. In response, this article explores the discourse on the benefits of learning French and debates its applicability to adolescent FSL learners. The implications for efforts to address CF attrition and promote FSL learning are also discussed.

**DONNER LA PAROLE À NOS ÉLÈVES DE FRANÇAIS DE BASE : IMPLICATIONS POUR L'ATTRITION ET LE DISCOURS SUR LES AVANTAGES DE L'APPRENTISSAGE DU FLS EN ONTARIO**

**RÉSUMÉ.** Cet article explore la motivation des élèves à apprendre le français, langue seconde (FLS), à l'école. Des élèves de 9<sup>e</sup> année de l'Ontario ( $N = 63$ ) ont été interrogés sur leur intention de continuer ou de mettre un terme à leur étude du français dans le programme de base (CF) en 10<sup>e</sup> année lorsque la matière devient facultative. Les participants à l'enquête ont partagé leur raisonnement, et un sous-ensemble ( $n = 7$ ) a participé à un groupe de discussion. Bien que les facteurs de motivation pour continuer ou cesser le CF sont conformes aux études précédentes, les participants ont ouvertement envisagé la pertinence de ces facteurs dans leur vie. En réponse, cet article explore le discours sur les avantages de l'apprentissage du français et débat son applicabilité aux adolescents apprenant le FLS. Les implications pour les efforts abordant l'attrition des élèves du CF et la promotion de l'apprentissage du FLS sont également discutées.

**T**he majority of Canadian students who are eligible to study French as a Second Language (FSL) in school enroll in Core French (CF), where FSL is taught daily or a few times a week (Canadian Parents for French [CPF], 2017).

In Ontario, CF is a mandatory subject from Grade 4 (9–10 years old) to Grade 9 (14–15 years old). Federal and Provincial policies characterize CF as a program that should retain students and produce graduates with functional French knowledge (Government of Canada, 2013; Ontario Ministry of Education, 2013a). However, research about FSL programs across Canada shows that CF students exhibit limited basic communication skills (Netten & Germain, 2005), feel dissatisfied with their progress (CPF, 2004), and tend to drop out when French is no longer a mandatory subject of study (CPF, 2017).

In response, researchers (Lapkin, Mady & Arnott, 2009) and the Ontario Ministry of Education (2013a) have called for studies examining student engagement in FSL programs. However, while student perspectives have been investigated in other Canadian FSL programs (e.g., Carr, 2009; Germain & Netten, 2004; Mady, 2015; Mady, Arnett & Arnott, 2018; Makropoulos, 2010a, 2010b), research focusing on the CF student experience remains relatively scarce. Since 2000, only 23% of Canadian FSL research investigating students in the Kindergarten to Grade 12 context has focused on CF learners (Arnott, Masson & Lapkin, 2019). This lack of empirical interest in CF, coupled with high attrition rates, make it clear that the pivotal transition point when CF study is no longer mandatory requires more thorough research. This article reports on a study investigating adolescent CF student motivation as they considered whether or not to continue studying French when it was no longer obligatory.

## LITERATURE REVIEW

The following sections synthesize relevant literature on Canadian CF programs, student motivation in these programs, and the current discourse on the benefits of additional language learning, both in Canada and abroad.

### *CF in Canada*

Recent enrolment statistics show the majority of Canadian (76%) and Ontario (78%) students learning FSL in English-speaking school boards are doing so in a CF program (CPF, 2017). While beginning and end grades for CF may vary across provinces (see Red Deer Public Schools, 2014), characterizations of CF remain consistent – students learn *about* French, while attempting to acquire basic communication skills, language knowledge, and an appreciation of Francophone culture practiced in Canada and around the world.

A recent synthesis of CF research (Lapkin et al., 2009) highlighted the impact of specific contextual factors that continue to plague the success of CF, including student dissatisfaction with their French skills, negative community attitudes towards French, and persistent marginalization of CF in schools (e.g., no classroom dedicated to CF, generalist teachers forced to teach CF

without sufficient training or support, CF teacher exclusion from school meetings, CF cancelled to accommodate other school priorities). The authors argue that “understanding these aspects of the CF context is key to exploring ways of improving CF programming” (p. 23), as they work to perpetuate negative stereotypes about CF and risk rendering it “invisible” in Canadian schools. Pedagogical efforts made to circumvent these contextual factors have been documented (e.g., Arnott, 2011, 2015; Dicks & Leblanc, 2009; Early & Yeung, 2009), with more recent research showing the potential for strategies from the Common European Framework of Reference (CEFR) to positively impact FSL students’ French language confidence (Rehner, 2014) and reorient the FSL classroom towards a more action-oriented approach (Rehner, 2017, 2018). However, if student retention in CF were an indicator of program success (amongst other possible criteria), then it would likely be characterized as unsuccessful. In Ontario (i.e., the context of this study), only 12% of students continue studying French in the CF program to the end of secondary school, with the transition from Grade 9 to Grade 10 showing the biggest decline (CPF, 2017). This reality emphasizes the need to examine CF student motivation (or lack thereof) in particular in greater detail.

### ***Student motivation in CF***

In the field of L2 education, the most recognized theory to date used to explain and predict the motivation of L2 learners has been the dichotomy of integrative and instrumental motivation. Gardner and Lambert (1972) contrasted integrative motivation (defined as a learner’s “sincere personal interest in the people and culture represented by the other group” [p. 132]) with instrumental motivation, reflecting more practical reasoning for additional language learning (e.g., increased salary, better job, promotion, admission to university). More recently, the re-conceptualization of English as a global language has broadened the once static external reference group underpinning the traditional conceptualization of integrative motivation to include an expanding global community of English language users. This paradigm shift has brought the notions of self and identity to the forefront of L2 motivation theorizing (e.g., Ushioda, 2006), necessitating a re-conceptualization of the original concept of integrative motivation. Responses to this need for re-theorizing have included proposals like Dornyei’s (2005) “Motivational Self-Systems Theory” (MSS), positing that behaviour and motivation related to second language learning are governed by the dynamic interplay among three self-representatives (i.e., *ideal L2 self*, *ought-to L2 self*, *L2 learning experience*). While old and new theories continue to be cited by Canadian researchers investigating motives for L2 learning in Canada (e.g., Mady, 2010; MacIntyre, MacKinnon & Clément, 2009; Davidson, Guénette & Simard, 2016), their use in elaborating on the motivation of Canadian CF students remains limited.



Existing research has either investigated factors impacting CF student motivation broadly, or specifically linked to the choice to continue / discontinue CF when it is no longer a mandatory subject of study. Research on CF student motivation broadly has shown that implementing communicative teaching practices with CF students in elementary (e.g., Naumovski, 2017) and secondary (e.g., Dicks & Leblanc, 2009; Early & Yeung, 2009; Rovers, 2013) grades can result in a positive change in student attitudes toward studying French. Interviews with CF students (Kissau, 2006) and teachers (Chan, 2016) also highlight the complexity of male CF student engagement. Newcomers to Canada and those with multilingual backgrounds are significantly more motivated to study CF than their Canadian-born unilingual counterparts (Mady, 2010), as they often associate studying French as adding to their multilingual repertoire, enhancing their Canadian identity and improving job opportunities (Mady, 2012).

When deciphering why students continue/discontinue their secondary CF studies, studies have examined this from a retrospective perspective (i.e., looking back after deciding to continue/discontinue).<sup>1</sup> In 1994, Massey interviewed 24 Grade 10 students from two different Canadian cities (Ottawa and Kingston, Ontario) after they had chosen to continue/discontinue their CF studies. The predominant motivating factor across both groups for continuing CF centred around improved job prospects. Participants who discontinued were unsatisfied with their progress (e.g., having received bad grades in CF), and lacked interest in French class and the French language generally.

Potential employment as a (de)motivating factor for continuing CF study has emerged in subsequent studies as a noteworthy theme, amongst others. In 2004, the Atlantic Provinces Education Foundation (APEF) conducted a survey of 2989 Grade 11 students who had discontinued their CF studies. While over 70% of respondents agreed that being able to speak French would improve a person's future job prospects, only 31% agreed that this applied specifically to them in light of their desired career plans. Factors convincing them to drop out of CF included the inability to express themselves in French, CF being too difficult or boring (therefore risking one's grade point average), priority given to linguistic aspects of French, lack of help, poor explanations, and large class sizes (p. 19). In response, the authors recommended that a paradigm shift in CF teaching was "the most obvious first step towards motivating students to continue their study of French" (p. 19).

In the same year, CPF (2004) surveyed 105 Canadian university students about their CF experiences. All participants were asked about the utility of CF for future employment prospects, with "most conclud[ing] that the core French program would not lead to job possibilities" (p. 41). Of those who continued CF all the way to the end of secondary school, 38% reported that

French would be an asset for them finding employment. The majority who had discontinued CF in secondary school reported regretting their decision, citing that they could now see the utility of French in their lives regarding business, travel and communication with Francophones. The most popular reason offered by those who stopped studying CF was that French was too difficult or boring, despite data showing that “a majority (69%) recalled receiving an ‘A’ in the course” (p. 39). Other reasons for student attrition included timetabling conflicts, or that French was not perceived as important or useful.

Research conducted in British Columbia (BC) highlights the (de)motivating power of student representations of bilingualism, particularly when considering retention in CF (Desgroseilliers, 2012, 2017). In BC, students in Grades 5 to 8 from English school boards must study a second language (L2) (French or another language). Interviews with 12 high-school students who had continued their CF studies revealed convergence around the belief that they were not bilingual, despite having studied in the CF program for many years. Participants stressed that their motivation to continue in CF was inextricably linked to engagement in FSL instruction to date, leading Desgroseilliers (2017) to conclude by identifying L2 best practices as a primary motivator for retaining CF students. The role that students perceived French playing in their future (e.g. post-secondary studies, employment) and support they received to gain confidence in speaking French were additional factors influencing their decision to continue studying CF. These factors differ somewhat from those identified by other secondary school students’ retrospective accounts of what had motivated them to stay in CF (McGregor & Arnott, 2015), where reasons centred on the desire: 1) to maintain the French skills and confidence they had already acquired, 2) to assist new arrivals who only spoke French, and 3) to optimize preferred employment opportunities.

Collectively, these studies show the trend in existing research to investigate the perceptions of those CF students who have already chosen to continue/discontinue their CF studies. Still, findings reveal a variety of (de)motivating factors contributing to student choice to continue learning French in the CF program (see Table 1).

### ***Discourse on the benefits of language learning***

Discourse and research aimed at retaining students in L2 programs has tended to focus on sharing the benefits of additional language learning. One noteworthy effort in this regard was undertaken by Gallagher-Brett (2004) in the United Kingdom, comparing existing literature on the benefits of additional language learning with students’ reasoning for learning an additional language (in this case, a language other than English). Gallagher-

TABLE 1. *Summary of existing research on motivating and demotivating factors for studying CF in school*

Motivating factors	Demotivating factors
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enhanced job opportunities</li> <li>• Engagement and success in previous FSL instruction</li> <li>• Enhanced post-secondary prospects</li> <li>• Importance accorded to French and English</li> <li>• Confidence gained from taking risks with French</li> <li>• Desire to maintain French skills and assist new Francophone immigrants</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceived lack of (oral) proficiency</li> <li>• French is too difficult or boring</li> <li>• Risk of bad grade in French</li> <li>• No room in timetable</li> <li>• French not perceived as important or useful</li> <li>• No role for French in future</li> </ul>

Brett organized into a taxonomy the more than 700 different reasons given for studying languages (pp. 6–17). Over 80% of participants expected language learning to help their future career goals; however, “the prospect of gaining an employability advantage was less important for these learners than the personal satisfaction resulting from language learning” (p. 6). Interestingly, this theme of personal satisfaction was not prominent in the existing literature. Also, certain keywords (e.g., citizenship, democracy) were only present in the literature and not used by the learners themselves when talking about the benefits of learning an additional language. Gallagher-Brett suggests that this is indicative of a disconnect between what is marketed in the discourse versus what learners themselves are reporting as being the main benefit of language learning.

In Canada, the Second Languages and Intercultural Council of the Alberta Teachers’ Association, in partnership with the Canadian Association of Second Language Teachers (CASLT), recently commissioned a literature review on the impact of learning an additional language on the following areas: cognition, academics, personal life, society at large, economics, and intercultural understanding (see O’Brien, 2017). Some notable examples of benefits include improved memory, enhanced academic achievement (in terms of literacy and math in particular), creativity, intercultural awareness and sensitivity, higher earnings, greater mobility, and heightened understanding of diversity in their communities and abroad. The Standing Senate Committee on Official Languages (2015) also advocated that the federal government actively promote bilingualism by raising awareness of such recognized benefits, both in terms of the individual (e.g., cognitive) and the “entire public sphere” (e.g., economic).

Other sources reveal trends related to Canadians’ perception of the benefits of learning English and French. For example, Canadians agree with the idea that knowing both official languages improves one’s chances of finding a job (Department of Canadian Heritage, 2012; Patterson Langlois Consultants,

2012) and that “bilingual individuals are clearly in demand on the labour market; they usually have little trouble finding a ‘job’” (Standing Senate Committee on Official Languages, 2015, p. 41). This belief is prominent in the public sector, with promotion typically targeting FSL students (e.g., Government of Canada, 2018) with the view that:

If employment prospects are better and the path is relatively clear, young Anglophones will more readily choose to learn French rather than another language. (Standing Committee on Official Languages, 2009, p. 8)

Interestingly, a recent study (Workopolis, 2015) revealed more about the complexity of this perceived bilingual advantage in the Canadian job market. Canadian postings seeking bilingual candidates received 20% fewer applications than those without this requirement, suggesting that bilingual applicants face less competition for jobs than their unilingual counterparts. Furthermore, this bilingual advantage applies to a small, decreasing proportion of the job market: “of all Canadian job postings in 2014, 8.8% required French-English bilingualism ... there has been a slight decrease in job postings requesting candidates be bilingual in English and French since 2007” (Workopolis, 2015). Bilingual benefits for employment also apply predominantly to jobs of specific types (e.g., public service, customer-service), in specific locations (e.g., English-speaking provinces versus Quebec), requiring varying language proficiency levels (e.g., written versus oral proficiency). For the purposes of this study, the question is not the extent to which bilingualism is an asset (as this has been well-documented), but rather whether the types of benefits promoted in the relevant discourse cited above resonate sufficiently with Canadian learners of FSL to motivate them to continue studying French in schools.

## RESEARCH QUESTIONS

Given policy highlighting the need to retain students in FSL and promote bilingualism in Canada and abroad (e.g., Government of Canada, 2018), such an inquiry into the CF student experience is warranted. Accordingly, this article addressed the following research questions:

- What factors do Grade 9 Core French students identify as motivating their decision to continue/discontinue their FSL studies in Grade 10?
- What insights can be gained from these findings to inform continued efforts to motivate CF students to continue studying French when it is no longer an obligatory subject?

## METHODOLOGY

Participants, instruments, and procedures for data collection and analysis are described in the following sections. While the larger study used a mixed-

methods approach based on Teddlie and Tashakkori (2006), the present article reports on findings from two of its qualitative data sources (i.e., open survey and focus groups). Using these two methods to measure a single phenomenon—in this case, student motivation—conforms with the rationale of triangulation (Greene, 2006; Mathison, 1988).

### *Participants*

Grade 9 students enrolled in CF during the fall semester (September to January) were invited to participate. Participants were recruited from eight different schools within two school boards in Eastern Ontario (Canada). A total of 63 students completed an online survey and a total of seven students (six females and one male)<sup>2 3</sup> participated in three separate focus groups. Two focus groups ended up with a mix of students who planned on continuing or discontinuing CF, while the third was comprised of students who were all discontinuing their CF studies. More specifically, three students indicated that they were continuing in CF next year (i.e., pseudonyms starting with “C” for “continue”—Carmen, Charlotte, and Courtney), while the remaining four had not (i.e., pseudonyms starting with “D” for “discontinue”—Danica, Danielle, Denise, and Diane).

### *Instruments*

The survey asked participants to indicate their intention to continue/discontinue studying French next year and explain the reasoning behind their choice. Focus group participants elaborated further on their reasoning for continuing/discontinuing French study in Grade 10, and described their experience learning French to date, their desire to learn it in the future, and their opinions about French being an obligatory subject of study.

### *Procedure*

The online survey was administered during CF class time at the end of the fall semester in order to obtain data as close as possible to the time the students would actually be selecting courses for the following year. Upon completion, students were invited to take part in a focus group. At least four students from three different schools originally indicated interest; in the end, two students participated in two of the schools, while three participated in the other.<sup>4</sup> Each focus group lasted approximately 60 minutes and was audio-recorded for subsequent transcription.

For analysis, percentages were first calculated to ascertain the proportion of participants who intended to continue/discontinue studying French in Grade 10. Then, open-ended responses outlining their reasoning were analyzed for emergent themes. In some cases, these responses touched on more than one theme, meaning that different parts of their response could be

applied to different themes. Focus group data were analyzed following the procedures outlined in Krueger and Casey (2009, p. 120–122), facilitating insight on whether participant views converged and/or diverged around the predetermined topics, or whether others emerged as the focus group progressed. Critical incidents were also identified where students discussed and compared each other's logic and reasoning related to their FSL studies.

Analyses of both data sets began in isolation from each other; then, emergent themes and patterns were integrated looking for convergence, expansion, and contradiction of findings across different method types (Caracelli & Greene, 1993). This approach to data analysis told a more coherent story that reflected the data, with the focus group data providing noteworthy points of convergence and expansion related to (de)motivating factors that emerged from the survey.

## FINDINGS

Findings related to the proportion of participating students ( $n = 63$ ) who intended to (dis)continue their French studies are first presented below, followed by survey and focus group findings that shed light on (de)motivating factors influencing their prospective intentions.

### *Intent to continue/discontinue learning FSL in Grade 10*

More than half of participants (i.e. 54%) indicated that they would be continuing CF in Grade 10, while the remaining 46% intended to discontinue CF. These findings are encouraging, given provincial statistics showing that only 29% of Ontario CF students continue in FSL in Grade 10 (CPF, 2017). While one may speculate that these findings are an anomaly based on the context in which this study was conducted (i.e., Eastern Ontario, close to the border between Ontario and Quebec), no research exists to support this conclusion. In fact, the motivators identified by students in this study closely resemble those from previous research and adolescents from predominantly Anglophone communities (Massey, 1994).

### *Motivating factors*

Analysis of students' open-ended responses yielded 52 reasons for wanting to continue studying CF. These reasons centred around four themes (ordered from most to least frequent): *enhanced job opportunities*, *desire to communicate with others in French*, *hypothetical travel*, and *positive attitude toward the learning situation*.

Just over half (54%) of all reasons offered for continuing CF studies centered on the idea that learning French was key to enhancing participants' future job prospects:

Because you should take French to get a good job.

I don't want to continue, but I have to if I want a good job.

Everybody says you *need* [student emphasis] French to get a job in Canada. I don't entirely believe it to be true; but me continuing with French is for this reason.

These last two quotes mirror a key finding emerging from the focus groups, where students were openly contemplating the relevance of knowing French for their future job prospects. As the following excerpts show, students seemed torn between their belief that learning French leads to better job opportunities and the extent to which they saw this as being true and/or applying to their own future, regardless of the presence of French in the employment context where they lived:

(Focus Group 1)

Researcher (R): How do you see the role that French will play in your future?

Danielle: I think that it'd be easier to get a job and more opportunities ... it would probably lead you to something better, if you can speak two languages, but ... I think that you can do the equal jobs if you didn't know French ... so I don't think it should be that much easier.

Danica: If I go to the clinic or something there is always someone who speaks French and English so I think that it's a good thing to be able to speak two languages but I don't think it's necessary for jobs ... when I get older I don't see myself doing anything really that I need French for ... so, I just don't see the point in taking it if I don't enjoy it.

(Focus Group 2)

R: Some of you have talked about jobs. Is that something that is important to you?

Courtney: Well, it would help. For me, I want to get several different jobs, but I know if I want to be a veterinarian, you have to know French because your clients won't be all English.

Denise: I was told a lot growing up that in order to get a job here in Canada you need to know French. As I've grown up ...I hear a lot of people saying, "Oh you *need* [emphasis] French" and French is a benefit but it's not mandatory ... and it kind of makes me feel really bad because I really, really struggle with French. Then you say, "oh you *need* [emphasis] it," and I'm like, "Oh you *don't* [emphasis]". So, what can I say? It's a benefit but there's a lot of ...

Courtney: Like you are not always going to need it.

Denise: Yeah. The thing is that in Canada, you can't get a job if you don't know English. English is spoken everywhere and if you have a job, pretty much you have to speak English. So as long as I know English, I'm good.

The second most popular motivator for continuing CF studies expressed via the survey reflected a belief that continuing learning French would allow them to communicate better with others:

Understanding French would enable me to communicate with more people and understand different cultures.

To be able to speak French fluently to people who cannot speak English.

The final two themes that emerged from the survey were of equal frequency. First, participants saw CF as a chance to expand their communicative skills if they ever travelled abroad:

I will choose to take French class in Grade 10 because, it will be helpful if I travel to French-speaking countries.

Equally motivating was the fact that students had developed a positive attitude toward the French language and their FSL classroom-based learning experiences to date:

I want to take French because this language is very interesting and encouraging to learn and I'm also enjoying learning French.

### ***Demotivating factors***

Analysis of students' open-ended responses yielded 28 reasons for discontinuing CF studies. These reasons centred around three themes (ordered from most to least frequent): *negative attitude toward the learning situation*, *no relevance to their future*, and *perceived incompetence*.

Just over half (57%) of all reported reasons for discontinuing CF demonstrated that students had developed a negative attitude toward the French language and their FSL classroom-based learning experiences to date:

Because I don't like French.

Some of my worst school memories have been in a class taught in French. I don't think that's a coincidence.

I can speak French and understand it, but once I start getting into the technical things, such as verbs and past and future participles, I find myself having difficulty. For those reasons, I doubt I'll be taking French again.

Overall, I find that most Core French teachers have given up on their students. They feel like if students wanted to learn anything they'd be in immersion. They treat us like second graders.

Focus group discussion around attitudes toward the learning situation mirrored the survey, in that it can be both a motivating and demotivating factor for continuing FSL study:



(Focus Group 3)

R: You mentioned that you're either continuing or not in Grade 10. Were there any factors or experiences that influenced that decision?

Carmen: My teacher because she is really helpful, she is cheerful. I talk to her. The first time in the class that I found [something] really difficult, she encouraged me, [saying] you can do it. I talked a few times with her after that and I found that I could do it. Yeah, my teacher really helped me well. She has really been nice to all the students, so I think that's the main reason why I will take French.

R: Did you have a similar experience that factored into your decision?

Diane: My past two years I've had the same teacher and she would put us up on the spot a lot, like we had presentations probably every other week ... we would have to speak for five minutes in French. We had to memorize our lines and everything. So, I didn't find that very motivating. I mean, you are in front of your peers who are laughing when you mess up so, yeah, I didn't find that very enjoyable.

R: So that influenced your decision not to take French?

Diane: Yeah, a lot.

Other focus group participants also cited their CF teacher and the FSL teaching they had received as integral factors influencing their decision to discontinue CF:

(Focus Group 1)

R: Have you decided whether you're going to continue to study French after Grade 9?

Danielle: Yeah, no I'm not going to.

Danica: I'm not either, but when I look at the option sheet and see what I'm able to take, I might change my mind ... it's not a course that I enjoy taking. So, I probably won't.

Danielle: I think my experience this year has changed what I thought.

Danica: Yeah, for sure

Danielle: ... because I was going to take it but like after so much confusion with the course, the teachers like I feel ... I don't know. I don't think I'd do as well because I didn't learn as much as I should this year.

Danica: I agree ... I think it's getting more difficult to understand and I just didn't have a good experience with my teacher this year. I know not all teachers are like that, but I'm worried that I'll take the course and then the teacher will end up not being able to explain it well, so I don't want to be stuck with French.

(Focus Group 2)

R: Have you decided to continue in French or not and what factors influenced your decision?

Denise: I have decided to drop French entirely I don't want to do core and don't want to do immersion. I want 100% English, English, English.

R: And what influenced that decision?

Denise: One is just that it's bringing my overall average down. Two, I have flip-flopped back and forth [between core and immersion], so I have a good idea of what it's like in both areas. Something I found is that immersion teachers on average are more motivated, they're better teachers ... the teacher I have right now is probably the best teacher I have ever had because she<sup>5</sup> speaks French but all the Core teachers I've had would say something in English and they'd say it in French and then you listen to the English and you tune out the French.

Charlotte: Yeah. So, you don't get the point to understand what ... you'll keep it in your head. Like, I prefer my old teacher. She refused to speak English even if you were in Core. She would only speak French and you had to figure out what she said so you had to pick up the idea yourself.

Denise: I feel like this is the best tactic. Still, one thing is that in Grade 3 and Grade 4, I had the same teacher and she was a really bad teacher. But she still spoke all French.

Charlotte: Was it Mme. X.?

Denise: Yes, yes!

Charlotte: She was amazing. I really liked her.

Denise: She spoke a lot of French, but she spoke really quickly.

Charlotte: Yeah, she did ... that really helped me though.

Denise: But it was like above our level ... I think if you understand it, she's a great teacher but if you don't understand it you're left in the dust, and I was one of the kids who was left in the dust.

The second most popular demotivating factor expressed via the survey was a disconnect between continuing CF and students' future as they envisioned it:

I feel French won't help me in the future.

I don't need [French] for what I want to do.

The third most popular demotivating factor reflected a perceived incompetence in French, resulting in a lack of motivation to continue in CF:

I don't understand French at all.

I have always struggled with French. I feel like a failure when I can't use [French] or do bad in French, a subject I doubt I'll ever be able to succeed in.

DISCUSSION

Emergent themes from the survey (summarized in Table 2) as well as noteworthy findings from the integrated analysis of survey and focus group data are discussed below, in light of the research questions and relevant empirical literature. Generally, findings show that although motivating factors to continue CF study align with existing literature, students were openly contemplating their relevance to their own lives. I argue that this jeopardizes the power of such motivators to boost enrolment and override the demotivating factors related to the delivery of CF programs.

**TABLE 2. *Motivating and demotivating factors identified by participating students for continuing CF studies in Grade 10 (ordered in terms of frequency).***

Motivating factors	Demotivating factors
1) Enhanced job opportunities	1) Negative attitude toward the learning situation (French language and FSL classroom-based learning experiences to date)
2) Desire to communicate with others in French	2) No link between learning French and future self
3) Hypothetical travel	3) Perceived (incompetence) in French
4) Positive attitude toward the learning situation (French language and FSL classroom-based learning experiences to date)	

***Factors influencing student motivation and attrition from CF***

Although findings showed a lower CF attrition rate than the national average (CPF, 2017), there is no clear explanation for this since reasons identified by survey respondents for continuing/discontinuing CF reflect those documented in the existing research. For example, the potential for enhanced job opportunities has also been isolated as a strong motive for continuing CF (Desgroseilliers, 2012; Mady, 2012; Massey, 1994). In addition, attributing an intention to continue CF to a desire to communicate with speakers of the target language is a core feature of integrative motivation (Gardner & Lambert, 1972; Gardner & Smythe, 1981; Dörnyei, 2005, 2009), which has been linked to student motivation for learning FSL (e.g., Mady, 2010, 2015). Participants also linked continuing CF to a positive attitude toward the learning situation, which aligns with research reporting engagement in previous FSL instruction, and confidence gained from French class in particular, as contributing to student desire to continue studying FSL in school (Desgroseilliers, 2012, 2017; Mady, 2010; Massey, 1994). Finally, like Desgroseilliers (2017), participants reported being motivated to continue CF by potential travel prospects.

In terms of demotivating factors, these findings show that student attitudes toward the learning situation (French language and FSL classroom-based

learning experiences to date) were more of a demotivating factor than a motivating one, as seen by the dominance of this theme as the most frequent reason provided for choosing to drop out of the CF program. Negative attitudes about French being too difficult or boring have been documented in the existing research on CF student motivation (e.g., APEF, 2004; CPF, 2004). Similar to these participants, CF graduates from other studies (CPF, 2004; Massey, 1994) have also reported struggling to see the link between the usefulness of learning French and how they envisioned their future selves when deciding whether or not to continue their CF studies. Lack of confidence in one's French abilities (particularly oral proficiency) offered by participants as the third most popular reason for discontinuing CF studies has also been identified as a key factor leading students to drop CF (APEF, 2004; Massey, 1994). Unlike other studies (e.g., APEF, 2004; CPF, 2004), school-based barriers like scheduling issues or more appealing course offerings did not emerge as a key factor influencing these participants' demotivation.

Considered collectively, it cannot be ignored that the same themes continue emerging from research targeting student (de)motivation in the Canadian CF program. Ten years after Massey's 1994 study on this topic, the authors of the APEF (2004) survey characterized this same "striking similarity" between their findings and the existing research as being "fascinating" (p. 19). Given these findings and the consistent CF attrition rates seen over the last 14 years, this trend is now more troubling than intriguing.

#### *Future efforts to motivate CF students*

Considering these findings and the existing literature, including the prevailing discourse around the benefits of L2 learning, it is clear that future efforts to motivate CF students to continue their FSL studies requires serious consideration of students' lived experiences. Henceforth, I argue that efforts to motivate CF students should first attempt to address and/or reverse the well-documented trend of CF students developing negative attitudes toward French and French class. Such efforts must be paired with a critical reconsideration of the emphasis placed on enhanced job opportunities in the current discourse, and its power to override these negative attitudes and translate into increased retention in CF throughout the secondary school years.

*Address negative attitudes toward the learning situation.* Negative student attitudes toward the CF learning situation have continually emerged as a significant factor affecting student retention, suggesting that student motivation is inextricably linked to the way that CF programs are delivered. The powerful influence of this factor on student motivation has been documented in other L2 contexts (e.g., see Davidson, Guénette & Simard, 2016; Dörnyei &

Murphey, 2003). Future efforts to motivate CF students to continue studying French should include a firm commitment to changing the delivery of the program and aligning it with students' needs. Three key areas mentioned in previous research (and in these findings) are worth mentioning here again.

First, like several participants in this study, learners from previous studies have stressed that there is too much emphasis in CF on “the linguistic aspects of the language (e.g., verb conjugations, grammar, irrelevant vocabulary lists)” (APEF, 2004, p. 20) and not enough on speaking French (APEF, 2004; Massey, 1994). While promising CF teaching practices have been documented (e.g., Comeau, 2002; Dicks & Leblanc, 2009; Turnbull, 1999) and updated FSL curricula emphasize oral proficiency development (e.g., British Columbia Ministry of Education, 2018; Manitoba Ministry of Education, 2014; Ontario Ministry of Education, 2013b, 2014), the extent to which these shifts translate into increased retention in FSL classrooms has yet to have been researched in detail. Some recent research (e.g., Rehner, 2018) shows potential for provoking change in CF teacher beliefs around the importance of oral proficiency and the practices they can employ to translate their newfound belief into action, whilst improving student attitudes toward CF and its potential for developing their oral French skills. Some provinces have also shifted towards offering students the opportunity to write the *Diplôme d'études en langue française* (DELF) as part of their FSL studies, which has shown promising impacts on CF students' perceived competence, confidence, and overall motivation for learning French (Vandergrift, 2015). Certainly, more research is warranted in this area. At the very least, these findings suggest that such efforts could reinforce the impact of motivators (e.g., desire to communicate with others in French) and potentially reverse the influence of demotivators (e.g., negative attitudes toward the learning situation, perceived incompetence in French).

Second, focus group participants highlighted that they did not like CF because French was not spoken as often as they would have liked, echoing observations from existing research (e.g., Calman & Daniel, 1998 Turnbull, 1999). For these participants, teachers not speaking French or providing English translations to help them understand the French they were exposed often led to them “tuning out [any] French”, since they knew the English translation was coming. Finding ways other than translation to connect to students' existing language repertoires aligns with recent research documenting plurilingual practices being implemented in Canada (e.g., Krasny & Sachar, 2017; Lotherington, 2013) and in the FSL context in particular (e.g., Prasad, 2012, 2016; Taylor, 2016). Ballinger, Lyster, Sterzuk, and Genesee (2017) further emphasize that plurilingual pedagogy in Canadian FSL contexts must move beyond an increased use of English (the majority language) and instead focus on cross-linguistic, biliteracy and

language awareness activities that maintain distinct spaces for French (the minority language) to remain the predominant language used by students in the classroom. Such practices could possibly change adolescents' attitudes about CF and the role their language knowledge can play in the learning of French.

Finally, potential exists for the aforementioned suggestions to have a limited impact if the chronic marginalization of CF programming in Canadian schools is allowed to continue. Research has shown that CF teachers struggle to deliver their preferred programming as a result of structural (e.g., not having their own classroom) and attitudinal (e.g., devaluing of French as an important subject) school-based challenges (Lapkin, MacFarlane & Vandergrift, 2005; Lapkin, Mady & Arnott, 2009). Administrators also play a role in perpetuating this trend (Cloutier, 2018; Milley & Arnott, 2016). Ignoring this chronic problem risks allowing the types of negative attitudes about French and the CF program that participating students shared here to reproduce at the system level, while communicating to students that the system does not value CF and has given up on its potential to help students learn French.

***Reconsidering emphasis on enhanced job opportunities.*** Enhanced job opportunities emerged from the survey as the main motivating factor influencing participants' decision to continue CF. However, focus group findings demonstrated that these same students were debating the relevance of this employment motive to their own future goals. Findings from Mady (2010) echo this perspective, with enhanced job opportunities emerging as a strong motive, but with "none of the Grade 9 Canadian-born participants mention[ing] any jobs for which French would be useful [to them]" (p. 572). Graduates also felt doubtful that continuing in CF would have led to employment opportunities that they were interested in at the time (hence, why they dropped CF when it was no longer mandatory; CPF, 2004). This disconnect points to the need for reflection on the implications of promoting our FSL programs as a gateway to better job opportunities. It also calls into question its power to motivate students to continue learning French in school—or perhaps more importantly—to override the demotivating factors that students identified related to the delivery of CF programs. Focusing future efforts on promoting enhanced job opportunities to motivate students to continue CF risks marginalizing CF students who are not interested in bilingual employment and who may be motivated to continue studying French for alternative reasons. Such potential for marginalisation has been documented in the secondary FI context (Makropoulos, 2010a). Unpacking the complexity of the bilingual employment advantage revealed in Workopolis (2015) could open up conversations around other benefits of learning additional languages that may resonate more with Canadian adolescents (like

those listed in O'Brien, 2017). Another possible risk links to Gallagher-Brett's findings (2004); if efforts focus exclusively on what stakeholders *think* motivates students and not on what students *actually report*, the CF student voice will not be heard, leading to no significant changes to the trend of attrition.

## CONCLUSION

Future efforts to motivate CF students need to respond concretely to what demotivates students and connect more relevantly to what motivates them. Asking students what they want out of their CF class would be an ideal place to start. Pedagogical strategies that encourage such inquiry could also help students to make the connection between the role that additional language learning could play in their future and how participating actively in CF can help them get there (e.g., see Hadfield & Dornyei, 2013). Instead of giving up on CF students, we need to empower them as change agents in the pursuit of reducing the high rates of attrition in CF across Canada.

## NOTES

1. A review of the literature revealed one study (i.e., MacIntyre & Blackie, 2012) that looked at adolescent CF students' intention to continue their language studies (amongst other non-linguistic outcomes); however, the details on the exact proportion of the sample of 117 students who were taking CF because it was mandated (i.e., in Grade 9) and those who had already chosen to continue in the optional CF program (i.e., Grade 10 and beyond) was not included in the publication. Nonetheless, their findings did conclude that "positive attitudes best predicted intentions to continue studying French" (p. 540).
2. Pseudonyms for the focus group participants are all female so as to protect the identity of the lone male participant.
3. At the end of the online survey, participants were redirected to a separate website to indicate their interest in participating in a focus group. For this reason, the demographic information related to the focus group participants is limited, as such questions were not included in the focus group protocol.
4. While at least four participants are ideal for a focus group (Krueger & Casey, 2009), the decision was made to proceed with the smaller number of participants, as subsequent access to the participants was limited after that time.
5. To maintain anonymity, all teachers will be referred to using "she" or "her".

## REFERENCES

- Atlantic Provinces Education Foundation (APEF). (2004). *Core French survey: A regional report*. Halifax, NS: Author.
- Arnott, S. (2011). Exploring the dynamic relationship between the Accelerative Integrated Method (AIM) and the core French teachers who use it: Why agency and experience matter. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 14(2), 156-176.
- Arnott, S. (2015). Second language education and micro-policy implementation in Canada: The meaning of pedagogical change. *Language Teaching Research*, 21(2), 258-284. <https://doi.org/10.1177/1362168815619953>

- Arnott, S., Masson, M., & Lapkin, S. (2019). Exploring trends in 21<sup>st</sup> century Canadian K-12 FSL research: A research synthesis. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 22(1), 60-84. <https://doi.org/10.7202/1060906ar>
- Ballinger S., Lyster R., Sterzuk A., & Genesee, F. (2017). Context-appropriate crosslinguistic pedagogy: Considering the role of language status in immersion education. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 5(1), 30-57. <https://doi.org/10.1075/jicb.5.1.02bal>
- British Columbia Ministry of Education. (2018). *Languages curriculum (Grades 5-11)* [Curriculum]. Retrieved from <https://curriculum.gov.bc.ca/curriculum/second-languages/all/courses>
- Calman, R., & Daniel, I. (1998). A board's eye view of core French: The North York Board of Education. In S. Lapkin (Ed.), *French second language education in Canada: Empirical studies* (pp. 281-323). Toronto, ON: University of Toronto Press.
- Canadian Parents for French (CPF). (2004). *Getting to the core: University students describe their high school core and extended (core) French experiences*. *The State of French-Second-Language Education in Canada* [Research Report]. Retrieved from <https://cpf.ca/en/files/FSL-2004-EN.pdf>
- Canadian Parents for French (CPF). (2017). *The state of French second language in Canada: Focus on French second language students* [Report]. Retrieved from <https://cpf.ca/en/files/State-of-FSL-Education-Report-2017-Final-Web.pdf>
- Caracelli, V. J., & Greene, J. C. (1993). Data analysis strategies for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15, 195-207. <https://doi.org/10.3102/01623737015002195>
- Carr, W. (2009). Intensive French in British Columbia: Student and parent perspectives and English as Additional Language (EAL) student performance. *Canadian Modern Language Review*, 65(5), 787-815. <https://doi.org/10.3138/cmlr.65.5.787>
- Chan, J. (2016). *Motivating boys in core French classrooms in Ontario* (Master's thesis). Retrieved from [https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/72164/1/Chan\\_Jessica\\_M\\_201606\\_MT\\_MTRP.pdf](https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/72164/1/Chan_Jessica_M_201606_MT_MTRP.pdf)
- Cloutier, A. (2018). *Exploring how Ontario school administrators' FSL background knowledge and experience influence their support of FSL teachers* (Master's thesis). Retrieved from [https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/37763/5/Cloutier\\_Amanda\\_2018\\_thesis.pdf](https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/37763/5/Cloutier_Amanda_2018_thesis.pdf)
- Comeau, G. (2002). *Étude de la participation de l'enseignant en atelier d'accompagnement avec des élèves de 4<sup>e</sup> année en français langue seconde* (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://www.collectionscanada.gc.ca/thesescanada/index-e.html>
- Davidson, T., Guénette, D., & Simard, D. (2016). Beyond integrativeness: A validation of the L2 self model among francophone learners of ESL. *Canadian Modern Language Review*, 72(3), 287-311. <https://doi.org/10.3138/cmlr.2319>
- Department of Canadian Heritage. (2012). *Appreciation and perception of Canada's two official languages* [Research Report]. Retrieved from <http://canadacouncil.ca/research/research-library/2012/08/appreciation-and-perception-of-canada-s-two-official-languages>
- Desgroseilliers, P. (2012). *Étude des représentations du bilinguisme et du français langue seconde chez des apprenants en Colombie Britannique*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://summit.sfu.ca/item/12300>
- Desgroseilliers, P. (2017). BC students speak up about Core French. In Canadian Parents for French, *The state of FSL education in Canada, 2017* (pp. 12-15). Ottawa, ON.
- Dicks, J. E., & Le Blanc, B. (2009). Using Drama for Learning to Foster Positive Attitudes and Increase Motivation: Global Simulation in French Second Language Classes. *Journal for Learning through the Arts*, 5(1), 1-40.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781410613349>



- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 9-42). Bristol, UK: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691293-003>
- Dörnyei, Z., & Murphey, T. (2003). *Group dynamics in the language classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511667138>
- Early, M. & Yeung, C. (2009). Producing multimodal picture books and dramatic performances in a core French classroom: An exploratory case study. *Canadian Modern Language Review*, 66(2), 299-322. <https://doi.org/10.3138/cmlr.66.2.299>
- Gallagher-Brett, A. (2004). *700 reasons for studying languages*. Southampton, UK: Subject Centre for Languages, Linguistics Areas Studies (University of Southampton). Retrieved from [http://www.idiomas.idph.com.br/textos/700\\_reasons.pdf](http://www.idiomas.idph.com.br/textos/700_reasons.pdf)
- Gardner, R., & Lambert, W. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House. <https://doi.org/10.2307/339475>
- Gardner, R. C., & Smythe, P. C. (1981). On the development of the Attitude/ Motivation Test Battery. *Canadian Modern Language Review*, 37, 510-525. <https://doi.org/10.3138/cmlr.37.3.510>
- Germain, C., & Netten, J. (2004). Le français intensif : vers une transdisciplinarité en langue seconde. *Québec français*, 132, 68-69.
- Government of Canada. (2013). *Education, immigration, communities: Roadmap for Canada's official languages 2013-2018*. Retrieved from: <https://www.canada.ca/content/dam/pch/documents/services/official-languages-bilingualism/roadmap/roadmap2013-2018-eng.pdf>
- Government of Canada. (2018). *Video targeting high school students*. Retrieved from <http://osez-dare.aadnc-aandc.gc.ca/eng/1497888863278/1497889455598>
- Greene, J. (2006). Toward a methodology of mixed methods social inquiry. *Research in the Schools*, 13, 93-98.
- Hadfield, J., & Dörnyei, Z. (2013). *Motivating learning*. Harlow, UK: Longman. <https://doi.org/10.4324/9781315833286>
- Kissau, S. (2006). Gender differences in second language motivation: An investigation of micro and macro level influences. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 9, 73-96.
- Krasny, K. A., & Sachar, S. (2017). Legitimizing linguistic diversity: The promise of plurilingualism in Canadian schools. *Language and Literacy*, 19(1), 34-47. <https://doi.org/10.20360/g2g02k>
- Krueger, R., & Casey, M.A. (2009). *Focus groups: A practical guide for applied research* (4<sup>th</sup> ed.). Los Angeles, CA: Sage.
- Lapkin, S., MacFarlane, A., & Vandergrift, L. (2005). *Teaching French in Canada: FSL teachers' perspectives*. Ottawa, ON: Canadian Teachers' Federation.
- Lapkin, S., Mady, C., & Arnott, S. (2009). Research perspectives on core French: A literature review. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 12(2), 6-30.
- Lotherington, H. (2013). Creating third spaces in the linguistically heterogeneous classroom for the advancement of plurilingualism. *TESOL Quarterly*, 47(3), 619-625. <https://doi.org/10.1002/tesq.117>
- MacIntyre, P.D., & Blackie, R. A. (2012). Action control, motivated strategies, and integrative motivation as predictors of language learning affect and the intention to continue learning French. *System*, 40, 533-543. <https://doi.org/10.1016/j.system.2012.10.014>
- MacIntyre, P. D., MacKinnon, S. P., & Clément, R. (2009). Toward the development of a scale to assess possible selves as a source of language learning motivation. In Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 193-214). Bristol, UK: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691293-011>

- Mady, C. (2010). Motivation to study core French: Comparing recent immigrants and Canadian-born secondary school students. *Canadian Journal of Education*, 33(3), 564-587. <https://doi.org/10.2307/canajeducrevucan.33.3.564>
- Mady, C. (2012). Official language bilingualism to the exclusion of multilingualism: Immigrant student perspectives on French as a second official language in "English-dominant" Canada. *Language and Intercultural Communication*, 12(1), 74-89. <https://doi.org/10.1080/14708477.2011.592193>
- Mady, C. (2015). Immigrants outperform Canadian-born groups in French immersion: examining factors that influence their achievement. *International Journal of Multilingualism*, 12(3), 298-311. <https://doi.org/10.1080/14790718.2014.967252>
- Mady, C., Arnett, K., & Arnott, S. (2018). Learning more about our learners: Comparing the orientations and attributes of allophone and English-speaking Grade 6 FSL learners. *Alberta Journal of Educational Research*, 64(1), 55-69.
- Makropoulos, J. (2010a). Student attitudes to the secondary French immersion curriculum in a Canadian context. *Language, Culture and Curriculum*, 23(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/07908310903494525>
- Makropoulos, J. (2010b). Student engagement in an Ottawa French immersion high school program. *Canadian Journal of Education*, 33(3), 515-540. <https://doi.org/10.2307/canajeducrevucan.33.3.515>
- Manitoba Ministry of Education. (2014). Teaching oral communication: A guide. Retrieved from [https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fdb/communication/docs/ens\\_comm.pdf](https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fdb/communication/docs/ens_comm.pdf)
- Massey, A. (1994). Why choose French? Secondary school students' accounts of their decision to leave or enroll in the Ontario regular FSL programme. *The Canadian Modern Language Review*, 50(4), 714-735. <https://doi.org/10.3138/cmlr.50.4.714>
- Mathison, S. (1988). Why triangulate? *Educational Researcher*, 17, 13-17. <https://doi.org/10.3102/0013189x017002013>
- McGregor, J., & Arnott S. (2015). Choosing to continue: Examining the motivation and perceived proficiencies of Grade 10 core French students. *Educational Review*, 4(2), 12-15.
- Milley, P. & Arnott, S. (2016). The nature of principals' work and leadership in French as a second language learning in Ontario schools. *Canadian Journal of Education*, 39(1), 1-29.
- Naumovski, D. (2017). *Répétez, s'il vous plait. French language anxiety in intermediate (grades 7 and 8) Core French classrooms: Historical curriculum analysis, teaching strategies and professional development opportunities for Core French teachers in Ontario* (Master's thesis). Retrieved from [https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/77137/1/Naumovski\\_Daniella\\_201706\\_MT\\_MTRP.pdf](https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/77137/1/Naumovski_Daniella_201706_MT_MTRP.pdf)
- Netten, J., & Germain, C. (2005). Pedagogy and second language learning: Lessons learned from intensive French. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 8, 183-210.
- O'Brien, M. (2017). *Literature review on the impact of second-language learning*. Edmonton, AB: Second Languages and Intercultural Council of the Alberta Teachers' Association and the Canadian Association of Second Language Teachers.
- Ontario Ministry of Education. (2013a). *A framework for French as a second language in Ontario schools (K-12)*. Toronto, ON: Queen's Printer for Ontario.
- Ontario Ministry of Education. (2013b). *French as a second language: Core French Grades 4-8, Extended French Grades 4-8, French Immersion Grades 1-8* [Curriculum]. Retrieved from <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/fsl18-2013curr.pdf>
- Ontario Ministry of Education. (2014). *French as a second language: Core French, Extended French, French Immersion (Grades 9-12)* [Curriculum]. Retrieved from <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/fsl912curr2014.pdf>

- Patterson Langlois Consultants. (2012). *Attitudes towards the use of both official languages within the public service of Canada* [Curriculum]. Retrieved from <http://publications.gc.ca/collections/Collection/BT22-84-2002-2E.pdf>
- Prasad, G. (2012). Multiple minorities or culturally and linguistically diverse (CLD) plurilingual learners? Re-envisioning allophone immigrant children and their inclusion in French language schools in Ontario. *Canadian Modern Language Review*, 68(2), 190–215. <https://doi.org/10.3138/cmlr.68.2.190>
- Prasad, G. (2016). Beyond the mirror towards a plurilingual prism: Exploring the creation of plurilingual “identity texts” in English and French classrooms in Toronto and Montpellier. *Intercultural Education*, 26(6), 497–514. <https://doi.org/10.1080/14675986.2015.1109775>
- Red Deer Public Schools. (2014). Review of delivery of French as a second language (FSL) programmes K-12 in Canada: Core French, Extended French, Intensive French. Red Deer, AB. Retrieved from <http://internationalservices.rdpds.ab.ca/documents/general/Second%20Language%20Programming%20in%20Canada%20v1.1%201.pdf>
- Rehner, K. (2014). *French as a second language student proficiency and confidence pilot project, 2013–2014* [Research report]. Retrieved from [https://www.curriculum.org/fsl/wp-content/uploads/2015/12/Student\\_Proficiency\\_Full\\_Report.pdf](https://www.curriculum.org/fsl/wp-content/uploads/2015/12/Student_Proficiency_Full_Report.pdf)
- Rehner, K. (2017). *The CEFR in Ontario: Transforming classroom practice*. Retrieved from <https://transformingfsl.ca/en/resources/the-cefr-in-ontario-transforming-classroom-practice/>
- Rehner, K. (2018). *The classroom practices of DELF Teacher-Correcteurs: A pan-Canadian perspective* [Report commissioned by l'Association canadienne des professionnels de l'immersion (ACPI)]. Retrieved from: [https://www.acpi.ca/documents/documents/Rehner\\_Report\\_2018\\_final\\_mars\\_2018\\_EN\\_final.pdf](https://www.acpi.ca/documents/documents/Rehner_Report_2018_final_mars_2018_EN_final.pdf)
- Rovers, A. (2013). Teaching core French through the arts: Constructing communicative competence. *Journal of Teaching and Learning*, 9(1), 1–11. <https://doi.org/10.22329/jtl.v9i1.3601>
- Standing Committee on Official Languages. (2009). *5000 Bilingual positions to be filled every year: The role of postsecondary institutions in promoting Canada's linguistic duality*. Ottawa, ON: Author. Retrieved from [http://publications.gc.ca/collections/collection\\_2009/parl/XC60-402-1-1-01E.pdf](http://publications.gc.ca/collections/collection_2009/parl/XC60-402-1-1-01E.pdf)
- Standing Senate Committee on Official Languages. (2015). *Aiming higher: Increasing bilingualism of our Canadian youth*. Ottawa, ON: Author. Retrieved from <https://senCanada.ca/content/sen/committee/412/ollo/rms/06jun15/Report-e.htm>
- Taylor, S. (2016). Conformists and mavericks: Introducing IT-enabled plurilingual pedagogy informed by the CEFR in high school French immersion. *Intercultural Education*, 26(6), 515–529. <https://doi.org/10.1080/14675986.2015.1109778>
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2006). A general typology of research designs featuring mixed methods. *Research in the schools*, 13, 12–28.
- Turnbull, M. (1999). Multidimensional project-based second language teaching: Observations of four grade 9 core French teachers. *Canadian Modern Language Review*, 56, 7–29. <https://doi.org/10.3138/cmlr.56.1.7>
- Ushioda, E. (2006). Language motivation in a reconfigured Europe: Access, identity, autonomy. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 27(2), 148–161. <https://doi.org/10.1080/01434630608668545>
- Vandergrift, L. (2015). The DELF in Canada: Perceptions of students, teachers, and parents. *Canadian Modern Language Review*, 7(1), 52–74. <https://doi.org/10.3138/cmlr.1752>
- Workopolis. (2015). *Thinkopolis VII: How relevant is bilingualism to your career in Canada in 2015?* [Report]. Retrieved from <https://hiring.workopolis.com/article/vii-languages/>

STEPHANIE ARNOTT is an Assistant Professor in the Faculty of Education at the University of Ottawa. She completed her PhD in Second Language Education at OISE/UT and worked as an elementary French as a second language (FSL) teacher in Toronto (Canada). Her primary research focus is on the motivation of adolescent FSL students, with a complementary emphasis on investigating the knowledge base of second language teachers and methodological and curricular innovation in Canadian FSL education. [sarnott@uottawa.ca](mailto:sarnott@uottawa.ca)

STEPHANIE ARNOTT est professeure adjointe à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Elle a obtenu son doctorat en enseignement des langues secondes à OISE/UT et a travaillé comme enseignante de français, langue seconde (FLS), au niveau élémentaire à Toronto (Canada). Ses recherches portent principalement sur la motivation des adolescents qui étudient le FLS, avec un accent complémentaire sur l'étude de la base de connaissances des enseignants de langue seconde, et sur l'innovation méthodologique et curriculaire dans l'enseignement du FLS au Canada. [sarnott@uottawa.ca](mailto:sarnott@uottawa.ca)

# INCREASING THE ENGLISH-LANGUAGE CONTENT ON FRANCOPHONE MINORITY SCHOOL BOARDS' WEBSITES IN CANADA: A LONGITUDINAL STUDY (2008-2016) IN SUPPORT OF NON-FRENCH-SPEAKING PARENTS AND GUARDIANS

JULES ROCQUE *Université de Saint-Boniface*

**ABSTRACT.** This paper focuses on the results of a longitudinal study examining the English-language content of Francophone minority school boards' websites throughout Canada, mindful of the changing profile of the boards' parental population. A document analysis research approach was used to analyse how the content destined for a non-French-speaking audience has evolved, enabling the audience to have access to new and pertinent information. It was observed that the majority of boards in Western Canada and Ontario have increased the presence of English on their websites. Atlantic Canada (with the exception of New Brunswick) has followed this trend. It is worth noting that other languages and content areas have shown up on the web sites, confirming the changing demographics of Francophone minority communities in Canada.

**AUGMENTER LE CONTENU EN ANGLAIS DES SITES WEB DES CONSEILS SCOLAIRES FRANCOPHONES MINORITAIRES AU CANADA : UNE ÉTUDE LONGITUDINALE (2008-2016) À L'APPUI DES PARENTS ET DES TUTEURS QUI NE PARLENT PAS FRANÇAIS**

**RÉSUMÉ.** Ce texte présente les résultats d'une étude longitudinale portant sur le contenu anglais des sites Web des conseils scolaires de langue française en milieux minoritaires partout au Canada, reconnaissant l'évolution du profil langagier de la situation familiale des conseils. Une approche de recherche documentaire a été utilisée pour analyser l'évolution du contenu destiné à un public non francophone, permettant à ce public d'avoir accès à de nouvelles informations pertinentes en anglais. Il a été observé que la majorité des conseils scolaires de l'Ouest canadien et de l'Ontario ont accru la présence de l'anglais sur leurs sites Web. Le Canada atlantique (à l'exception du Nouveau-Brunswick) a suivi cette tendance. Il est à noter que d'autres langues et contenus variés sont apparus sur les sites Web, confirmant ainsi l'évolution démographique des communautés francophones en situation minoritaire au Canada.

**F**rancophone minority schools are the most important institutions in ensuring the vitality of French-language communities in Canada as they provide a “privileged place of language socialization for full development of linguistic competence and an identity building factor” for the students in

attendance (Landry, Allard & Deveau, 2010, p. 35). However, the schools cannot act alone. They require critical allies, namely parents. The demographic profile of this group who is sending children to Francophone minority schools, or is considering this option, has changed since the 1980s. Moving from a more traditional French-speaking parent (endogamous) family, where French was essentially the home language, to a greater diversity of mixed unions (exogamous),<sup>1</sup> English has become the language most often used in the household (Allen & Cartwright, 2004; Landry, 2010; Landry, Deveau & Allard, 2006; Rocque, 2006a; Vézina & Houle, 2014). As English has become the lingua franca, the school is the institutional cornerstone of language and culture in Francophone minority communities, as demonstrated and supported in Landry et al.'s (2010) leading work in the area of vitality of Francophone communities in minority settings in Canada.

Over the course of the following longitudinal study (2008–2016),<sup>2</sup> Francophone minority school boards in Canada have responded to changes by including more English-language content on their websites. The present study that is the subject of this article shows a positive trend in the direction of a continued increase in English-language content on Francophone minority school board websites. This trend will undoubtedly reduce the level of frustration of some non-French-speaking parents who have often felt excluded from their child's school life and, by extension, their education, all the while enhancing communication with the school (MacPhee, 2018). Gaining support from both parents in the home while developing a better understanding of the school's mandate<sup>3</sup> are essential components of Francophone minority school boards' mission.

In order to better understand the impact of the changing demographics on communication policies and procedures and to explore the response from Francophone minority school boards throughout Canada, we (four research assistants and the author of this study) examined websites from the Fédération nationale des conseils scolaires francophones (FNCSF) every second year during the springtime in order to see the progression of English content over time. The FNCSF is a Canadian school board organisation representing 28 Francophone minority school boards, 160,000 students in 700 schools in Francophone and Acadian communities living outside Quebec.<sup>4</sup> The FNCSF provides a unified political voice and a collaborative leadership approach enabling all Francophone minority school boards to contribute to the vitality and sustainability of French-language schools and communities in Canada.

In order to better understand the complexities of Francophone minority education and its changing demographics, we will introduce the conceptual framework for the study, then proceed to the research question and objectives. Subsequently, the method, findings, and discussion will be

presented. Implications for policy makers at the school board level will be addressed prior to the conclusion.

## CONTEXT

We cannot speak about Francophone education in Canada without evoking the constitutional guarantees that protect Francophone minority communities outside of Quebec. The Canadian Charter of Rights and Freedoms (1982), and, more precisely, Section 23, “was a true catalyst, enabling Francophone minority communities to take charge of instruction” (Landry et al., 2010, p. 19) in their Francophone schools.<sup>5</sup> “The general purpose of section 23 is to preserve and promote the two official languages of Canada and their respective cultures, by ensuring that each language flourishes, as far as possible, in provinces where it is not spoken by the majority of the population” (*Mahe v. Alberta*, 1990, para. 5). The FNCSF contributes directly to the general purpose of the Charter.

Among the students attending Francophone minority schools, a growing number of children come from mixed unions. These interlinguistic and intercultural unions have increased over the years. In 2001, 42% of Francophone school-aged children came from mixed unions (Landry et al., 2010). In 2006, the overall national percentage rose to 66%. During the same period, New Brunswick was 32% and Ontario, 68%, while, in other provinces and territories, the percentage ranged from 72% to 94%, confirming varying regional differences. This trend is continuing, as reported recently by Ontario’s Francophone minority school boards (Duchaine, 2015).

Generally speaking, within families composed of mixed unions, the English language becomes the dominant *lingua franca* within the home, thus curbing the transmission of French from one generation to the next (Landry et al., 2010). Despite this reality, when the Francophone parent of a mixed union “speaks French to the child most often at home, and the child is educated in French..., in Grade 12, that child’s French proficiency and Francophone identity cannot be distinguished from those of a child having two Francophone parents” (Landry et al., 2010, pp. 25–26). When parents are aware of this, they can contribute to the fundamental mandate and purpose of Francophone education by gaining a better understanding of their role in supporting their child’s education (*Mahe v. Alberta*, 1990, para. 31).

Parents, schools, educational organizations, and community members must all work closely together in order to achieve the mandate of the Francophone minority school (Alberta Learning, 2001; Cormier, 2011; Landry, 2003; Rocque, 2006a; Rocque & Taylor, 2011). The FNCSF has a lot to gain by sharing information in English with non-French-speaking members of mixed unions who, through communication in their preferred language, will better understand their role as a parent in a minority setting. This, in turn, raises

their awareness as they seek to support the school mandate (MacPhee, 2018; Rocque, 2006a, 2006b, 2015; Rocque & Taylor, 2011). A better understanding can only contribute to building stronger family-school-community partnerships that are vital to the development of Francophone minority communities (Landry et al., 2010).

It is important to note that there has been hesitation in the past within the Francophone education community to anglicize the educational system that was put in place (MacPhee, 2018; Rocque, 2006a, 2006b) “to correct... the progressive erosion of minority official language groups and to give effect to the concept of the ‘equal partnership’ of the two official language groups in the context of education and to actively encourage both languages to flourish” (*Mahe v. Alberta*, 1990, para. 35). History helps us understand this hesitation. Francophone minorities in Canada faced numerous challenges in attempting to maintain their language and culture. In education, their rights have not always been respected. For instance, legislated “guarantees [to French-language education in section 23 of the Manitoba Act in 1870] were illegally abrogated in 1890 but revived in 1979 as a result of the celebrated *Forest case*” (Jourdain, 2002). Many other judicial battles were fought and won at the Supreme Court, leading to the creation of minority Francophone school boards (FNCSF) throughout the country in the mid-1990s and clarifying the scope of the governance by and for right-holders of section 23 of the Canadian Charter of Rights and Freedoms (Power & Foucher, 2004; Rocque, 2009). These decisions also specified the provincial and territorial governments’ obligations to provide adequate public funding while imposing “the positive obligation of enacting precise legislative schemes [allowing for] the quality of education provided to the minority language group” (*Mahe v. Alberta*, 1990). We feel, however, that increasing the presence of English on websites with a specific and strategic content destined to accommodate non-French speaking parents of mixed unions may contribute to building stronger relationships with these potential natural allies, therefore supporting the mandate and mission of this education system as specified in the court challenges.

## CONCEPTUAL FRAMEWORK

The groundwork for this study is based on minority language literature studies (Giles, Bourhis & Taylor, 1977; Landry & Allard, 1997; Landry et al., 2010; Rocque, 2006a, 2006b, 2015; Rocque & Taylor, 2011). In order to better understand the language dynamics between two intergroup communities and behaviors that influence the language choices of the minority French-language speakers evolving in an English dominant milieu, the author has chosen to present three prominent concepts from the literature in this field: ethnolinguistic vitality, additive bilingualism, and *francité familioscolaire* (the use of French at home and in the school).



### *Ethnolinguistic vitality*

Giles et al. (1977) were the first to study interrelationships among various cultural and linguistic groups focusing on structural and situational variables “which often dictate the sociopsychological climate in which [intergroup] relations occur” (p. 308). Landry and Allard (1997) have suggested that, in order for minority groups to continue to exist and develop as distinctive groups, such as Francophones in Canada (outside of Quebec), a strong ethnolinguistic vitality must be present. This is determined by three critical structural factors: status (socio-historical and economic), demographics (numbers of speakers, birthrate, mixed unions), and institutional support (educational, political, government services, media, sports, cultural). According to Landry et al., (2010), “[t]he more these structural factors encourage the use of [French], the higher the chances that the members of the group will use their language within society” (p. 43). The risk of a permanent linguistic assimilation into the English majority is therefore reduced when strong structural factors are in place, again as demonstrated by Landry et al.’s (2010) research: “There is a direct link between the ethnolinguistic vitality of communities and the linguistic assimilation of Francophones or, at least, a drop in the Frenchness of their behaviours and attitudes” (p. 55). Consequently, the stronger the ethnolinguistic vitality factors of the minority language community, “the more its members will view their language as legitimate and socially recognized and, therefore, the more willing they will be to speak it” (Landry et al., 2010, p. 44). This concept helps us understand the hesitation that some members of the Francophone education community may have in anglicizing its websites, as the presence of English would seem to diminish the vitality of the minority language community. This concern is addressed later in the article.

### *Additive bilingualism*

Lambert’s (1975) influential work studied the impact of various factors in learning a new language, such as motivation, attitudes, and culture. His early studies “dealt with bilinguals using two languages, both of which have social value and respect in their respective settings” (p. 67). The use of French and English in Montreal illustrated how both groups would “add a second socially relevant language to one’s repertoire of skill. In no case would the learning of the second language portend the dropping or the replacement of the other” (p. 67). Lambert (1975) referred to this as an “*additive* form of bilingualism” (p. 67). This remains a key element of the mandate of Francophone minority schools today.

Francophone minority education settings seek to contribute to building language skills, amongst others, ensuring that any prior acquired language is not diminished. Non-French-speaking parents wanting to support their child’s

Francophone education can be reassured that the majority language is not threatened as their child will be exposed to the minority language at school. It is however critical that the home also provide a place for the minority language. This brings us to the concept of *francité familioscolaire*.

### **Francité familioscolaire**

Landry and Allard (1997) have proposed the concept of *francité familioscolaire* in studying additive bilingualism of Francophones living in English dominant settings. Essentially, *francité familioscolaire* refers to “the optimal use of French within the family and at school” (Landry et al., 2010, p. 70). When mixed unions ensure the presence of French at home, and display a positive and supportive attitude towards the use of the minority language, even as they send their children to the Francophone school, they are contributing to the acquisition and development of French-language competencies for their child by supporting the school’s dual mandate: providing quality education and allowing their children to develop their human potential, and contributing to the revitalization and development of Francophone communities. Both parents, once aware, can therefore contribute to an additive bilingualism.

In order for Francophone minority school boards to successfully work towards achieving their dual mandate, it is important to solidify the partnerships it is developing with all its parents, including non-French-speaking parents and guardians (MacPhee, 2018). This can help support efforts already being made in the area of strong ethnolinguistic vitality factors and *francité familioscolaire*.

The reality of the dominance of the English language, both in Francophone minority communities and within Francophone homes, requires the FNCSF and its school communities to look for ways of enhancing dialogue between schools and all homes. The FNCSF must seek ways to welcome and support all parents while raising awareness of the role of the non-French-speaking parents in Francophone minority education (Landry, 2003; Landry et al., 2010; MacPhee, 2018; Rocque 2006a; 2006b; Rocque, 2011; Rocque, 2015; Rocque & Taylor, 2011). Websites are tools that can contribute to the strengthening of the school-parent partnership (Karsenti, Larose & Garnier, 2002; Miller, Adsit & Miller, 2005). By providing minimal, essential English content, readily available to non-French-speaking parents and guardians, communication can be improved.

### **RESEARCH QUESTION AND OBJECTIVES**

This longitudinal study seeks to understand how the FNCSF has evolved in the area of responding to the changing needs of non-French-speaking parents and guardians who have chosen to send their children to Francophone minority schools in Canada. The three major objectives arising from this

research question were:

- to trace the progression of the presence of hyperlinks, tabs, and buttons in English on the FNCSF school boards' websites leading to information and resources for non-French-speaking parents or guardians;
- to note if hyperlinks, tabs or buttons are located on the front page of the website, are functional, and are linked to relevant content;
- to analyse the English-language content and take inventory of the type of information available.

The increased presence of English content, buttons, tools, and diverse information on the school boards' websites would indicate which adjustments the FNCSF is making to its communication practices in an attempt to reach parents of mixed unions that represent the changing demographics of Francophone minority communities in Canada.

## **METHOD**

A document analysis research approach was used in this study. Document analysis "is a systematic procedure for reviewing or evaluating documents—both printed and electronic (computer-based and Internet-transmitted) material" (Bowen, 2009, p. 27). This analytic procedure was selected as it allowed the research team to identify, to document, and to organise the data collected on the English-language content and tools on the websites (Labuschagne, 2003). The research started in 2008. Every second year following, 2010, 2012, 2014, and 2016, the content of the 28 FNCSF websites was examined using a semi-open-ended grid created by the author with pre-identified criteria (see Appendix). The focus was to determine the English-language content on the websites intended for a non-French-speaking audience. The researcher and the four assistants<sup>6</sup> approached the analysis of the websites as if they understood or spoke very little or no French. The data gathered was available directly on the website, which acted as a respondent or an informant providing relevant information on the research topic (O'Leary, 2014).

We first reviewed the Francophone minority school board's websites, looking for obvious English content destined for a non-French-speaking audience (i.e.: "English", "More Info.", etc.). Once this information was found, we would click and explore the pathways while recording the type of information available. This allowed us to examine the data (English content on websites) while gaining a better understanding of the nature of the content destined for a targeted non-French-speaking audience, thus supporting a qualitative document analysis method, consisting of examining and interpreting data to gain understanding, as described in Corbin and Strauss (2008) and Rapley (2007).

As we discovered during our study, the evaluation grid of pre-determined criteria used to analyse the content could be adapted over time, illustrating the flexibility and adaptability of the qualitative document analysis approach allowing the research team to “discover insights relevant to the research problem” (Merriam, 1988, p. 118). The research team decided that new categories (criteria) would be added once information in English of a new sort relevant to our audience was detected on at least five different websites. The following new categories were added as the study proceeded:

- 2012: information on the history of the local education authority;
- 2014: information on immigration and newly arrived citizens/parents;
- 2016: information on pre-school programs and services.

Although it is not possible to establish trends over time in the newly added categories, it is important to see how content destined for a non-French speaking audience has evolved over time.

### *Sampling of Francophone minority school boards*

A purposive sampling method was used in this study allowing the researcher to choose school boards in a representative way (Beaudry & Miller, 2016). As the number of school boards was limited, all school boards were selected from both Western (7/7) and Atlantic provinces (6/6). In Ontario, the province with the largest number of Francophone minority school boards, a representative sampling (75%) was obtained by choosing 3/4 of the public school boards and 6/8 of Catholic school boards (represented by a ‘+’ beside the names in Figure 2). The researchers took into account urban/rural representation and the number of students enrolled, ensuring small, medium, and large school boards were represented in both groups. Due to the very small number of students registered in the three territorial Francophone minority school boards (Yukon, Northwest Territories, and Nunavut), their results have been eliminated from this article. The total number of schools and student population for the three regions for the 2017-2018 school year were as follows:

- Western Canada: 118 schools, 21,270 students;
- Ontario: 322 schools, 88,590 students;
- Atlantic Canada: 126 schools, 35,970 students.

## FINDINGS

The findings help us better understand how the English-language content in the FNCSF’s websites has evolved over the 8-year period of the study. That content has become more present, as indicated by additional hyperlinks, tabs, and buttons located on the front pages of the websites in English,

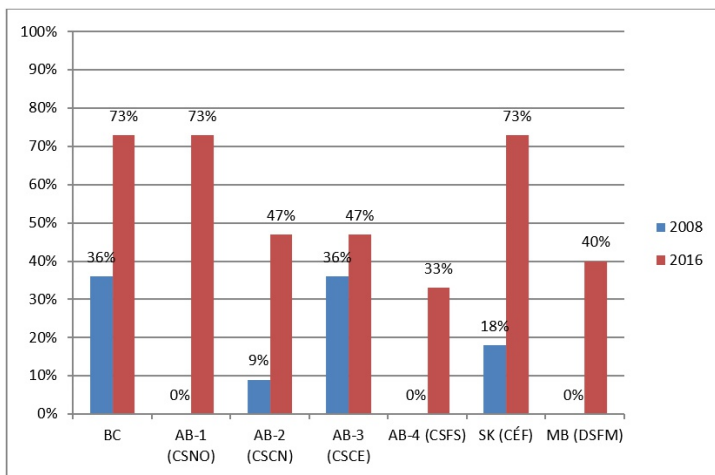
demonstrating a recognition by the local school authorities of the need to offer more information about the workings, mission, and mandate of their boards to non-French-speaking parents and guardians who send their children to Francophone minority schools, or who are contemplating doing so. The addition of information provided in English helps support the parents as natural allies and as critical partners in education even if they do not speak French.

**English Criteria in Websites (2008 and 2016)**

Data gathered in 2008 and 2016 will be presented and compared within three separate regions in order to facilitate the presentation and limit the content in each figure: Western Canada, Ontario, and Atlantic Canada.

To establish the percentages in Figures 1, 2, and 3, the total number of pre-identified criteria observed in each website was divided by the total number possible (2008=x/11 criteria and 2016=x/15 criteria). The 15 pre-identified criteria are presented in more detail for school boards in each region in the second part of the findings (Figures 4, 5, and 6).

**Western Canada.** Figure 1 allows us to compare the percentages of the English-language criteria identified in websites from the first data-gathering of the longitudinal study in 2008 with the last in 2016. Significant increases are noted in almost all school boards, ranging from the modest increase of 11% (36% to 47%) in AB-3 to a more dramatic 73% increase in AB-1 (0% to 73%).



**FIGURE 1. Percentage of English criteria identified in websites of Francophone minority school boards in Western Canada (2008 and 2016)**

Three school boards have distinguished themselves from the others with regards to their increase since 2008: British Columbia (BC), Alberta (AB-1

CSNO), and Saskatchewan. If we look more critically, a few observations can be made.

Firstly, the BC Francophone school board has seen a significant increase in student population over the course of a 5-year period (2011-2016). By noting the type of information available on its website, it is fair to say that this school board has been strategically attempting to increase its means of communication with non-French-speaking parents and guardians, who are now well represented in their overall population, by providing them with a wide array of information in English. Since 2008, information on who to contact if they do not speak French, what services are available to them, who is admissible to a Francophone minority school, what the transportation policy is, what daycare, preschool, and other special services are available, and what the BC Ministry of Education prescribes regarding the type of curriculum for secondary schools are now all available in English. Furthermore, the Francophone school board's mission is also available in English.

Secondly, the Alberta (AB-1 CSNO) school board has also extended a hand to its non-French-speaking parents and guardians, moving from 0% of English content in their website in 2008 to 73% in 2016. A contact name, number, and email address are now available to people seeking more information in English about the school board. Furthermore, a broad spectrum of content is now easily accessible online, ranging from press releases, eligibility criteria for admissions, registration forms, and preschool programs to a school-year calendar, testimonials from satisfied parents along with links to various provincial programs and community services.

Thirdly, the Saskatchewan school board has also seen a substantial increase in its English-language website content going from 18% in 2008 to 73% in 2016. Similar types of information as previously mentioned are now available to a non-French-speaking clientele in this province (Figures 4, 5, and 6). Two links worth mentioning that are specific to this board and that illustrate the type of information supporting the objectives of this study are: 1) an explanation of the differences between Francophone minority education and French Immersion programs, and 2) a series of parent newsletters destined for intercultural or "exogamous" couples underlining "[t]he importance of parental involvement in children's education" (Conseil des écoles francsaskoises [CEF], 2016).

**Ontario.** Figure 2 allows us to compare the percentages of the English-language criteria identified on websites of the selected school boards in Ontario over the same two years as the previous region (2008 and 2016). Significant increases are also noted in a majority of school boards, ranging from the smallest increase of 15% (18% to 33% in CSCFN+) to a dramatic 84%

increase in CECCE+. It is worth noting that this school board, the largest amongst the FNCSEF, has the highest percentage of pre-identified criteria present on their website in the whole country (14/15; 93%). Although increases vary over the course of the 8-year period, English-language content is clearly becoming more present on the selected Ontario Francophone minority school boards' websites as the years progress.

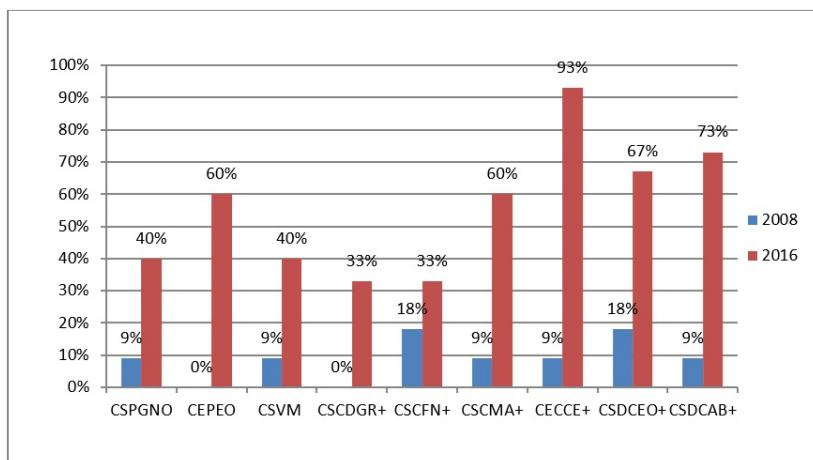


FIGURE 2. *Percentage of English criteria identified in websites of selected Francophone minority school boards in Ontario, Canada (2008 and 2016)*

As we analyse the data of the Ontario region, many similarities to the Western school boards are found. Certain particularities are worth underlining as they broaden the target audience and include other languages. As space is limited, we will focus on two Catholic boards (one small urban/rural and one larger urban) along with the largest public urban school board, giving us a general idea of some of the English content in these websites.

A first observation, which corresponds to a newer criterion added to the grid in 2014, “Newcomers,” has materialized on the CSCMA+ Ontario school board’s website. There is a four-page PDF publication in French along with one page in Swahili, a language spoken mainly in the Kenya-Tanzania-Congo region of Africa. It welcomes newcomers into the area and informs them of some essential services offered in their schools and district in partnership with the Government of Canada (Immigration, Refugees, and Citizenship). Along the same lines, one can also find on this website documentation available in English, Arabic, and Spanish, recognizing the diversity of newly arrived families: “[s]ettlement workers are in our schools to orient and accompany students and their family by helping them to become better acquainted to life in Canada and to integrate into their new environment” (MonAvenir, 2018).

A second and final observation is found in the largest public Francophone minority school board in Ontario (CEPEO). Information for newcomers under “Support Program For New Arrivals” and a “Cultural Immersion Camp” offering a summer French skills development opportunity for children from 4 to 12 years old is available in English. A “Vendor Application” form is also available on this site, encouraging entrepreneurs to contact the board as “[d]oing Business with the Conseil des écoles publiques de l’Est de l’Ontario” (CEPEO, 2018) is on the agenda. This English content represents an example of how one school board is expanding its communication effort beyond parents and guardians by addressing the business community.

The presence of data not specifically related to the pre-identified criterion analysed in this study, namely Swahili-language content for immigrants and cultural immersion camps, illustrate how the FNCSF school boards are adapting their websites to respond to the changing needs of the clientele that is already sending their children to their schools or is contemplating doing so.

*Atlantic Canada.* Figure 3 allows us to compare the percentages of the English-language criteria identified on websites of the school boards in Atlantic Canada. Contrary to Western Canada and Ontario, although increases are noted for all of the school boards, most are modest with the exception of Nova Scotia (CSAP) which shows an increase of 60% (from 27% in 2008 to 87% in 2016). It is worth noting that two New Brunswick School Boards (DSFNO and DSFNE) and the Prince Edward Island board have all decided to introduce English-language content at varying degrees since 2008, going from 0% to a range of 7% to 27% in 2016. Generally speaking, English-language content is slowly making its way onto Atlantic Canada’s Francophone minority school boards’ websites as the years progress.

Other than Nova Scotia, the Atlantic Provinces’ school boards appear to be more reluctant to add English to their websites. As we analyse the largest (NB DSFS), smallest (NF/LAB), and medium-sized (NS CSAP) school boards in Atlantic Canada, we highlight some of the more interesting findings.

First, the largest and the smallest boards have very limited content in English, and both have remained essentially that way over the course of the study (18% in 2008 to 20% in 2016). Some general-type information, lining up with our pre-identified criteria, is present: Words of Welcome, FAQ on eligibility to attend a Francophone school, and press releases are all available in English. Secondly, the Nova Scotia board has the second highest percentage of pre-identified English language criteria at 87% (13/15) in the country in 2016, after Ontario’s CECCE+’s 93% (14/15).



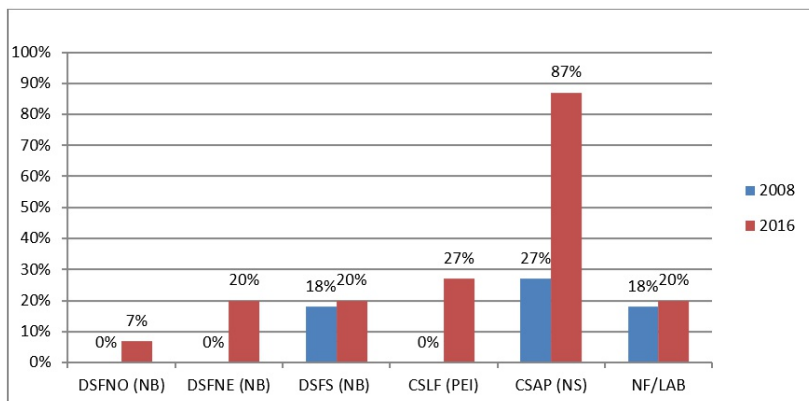


FIGURE 3. Percentage of English criteria identified in websites of Francophone minority school boards in the Atlantic Provinces (2008 and 2016)

### School boards and pre-identified criteria in websites—2008 and 2016

As stated in the Methods section of this article, a dynamic grid was used to analyse the content of the Francophone minority school boards' websites. In the presentation of these findings, we focus on the 15 pre-identified criteria that have been used over the span of this study. Percentages in Figures 4, 5, and 6 were calculated by determining the number of school boards of each region that had the specific criterion on their website and dividing that number by the total number of school boards studied per region. When a criterion has a 100% result (see Figure 4, "Link on Homepage," 2016 results), it indicates that every school board website analysed from that region had English-language content that fell under that heading.

**Western Canada.** Figure 4 allows us to compare the percentage of Francophone minority school boards in Western Canada having pre-identified English criteria on their websites in 2008 and 2016. Increases are noted in all areas with the exception of two: "Role of parents/guardians FL Ed.," remaining at 14% for both years, as well as the school boards' "Language Policy," where the percentage remains the same at 29% for both years. The most significant increase is the "Contact Name & Number" criterion going from 0% in 2008 to 86% in 2016. English-language information is also now more noticeably available in many other areas, namely "Link on Homepage," now present in 100% of Western Canada's Francophone minority school boards' sites, and "Words of Welcome" and "Admission criteria/Application," both increasing dramatically (14% to 86%). The new criteria introduced in 2012, 2014 and 2016 are now on the websites in varying percentages ranging from 14% to 57%.

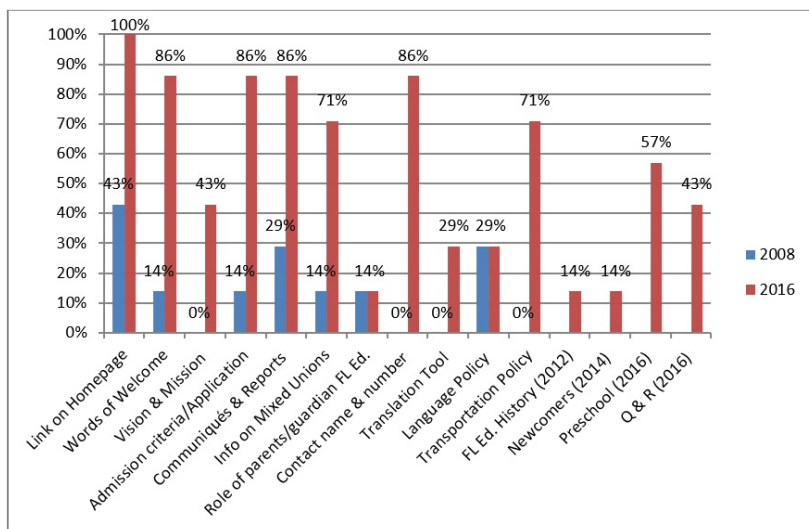


FIGURE 4. Percentage of Francophone minority school boards in Western Canada having pre-identified English criteria in their websites (2008 and 2016)

**Ontario.** In the selected school boards in Ontario, over the span of the study, increases of varying degree are noted for all criteria. The highest increase (89%) concerned the presence of a “Link on Homepage” in 100% of the school boards’ websites in 2016, demonstrating a substantial jump from 11% in 2008. “Words of Welcome” also sits at 100%, representing an increase of 67%. Important equivalent increases worth noting occurred in three other areas, all going from 0% (2008) to 78% (2016): “Vision & Mission,” “Contact Name & Number,” and “Translation Tool”. As was the case in Western Canada (14%), few Ontario boards, only 11%, have chosen to add “FL Ed. History” to their websites. The importance of this content will be discussed later. The interest in “Preschool,” however, is noted in both regions, as both register 55% and above for this new criterion added in 2016. English “Q & A” are also quite present in both Western Canada and Ontario, with over 40% of boards now having this section online.

**Atlantic Canada.** Figure 6 paints a picture of the Atlantic Provinces. With a few exceptions, the region has remained relatively unchanged over the 8-year period of the study. Three criteria presently sit at over 50%: “Link on Homepage” (100%), “Words of Welcome” (67%), and “Communiqués & Reports” (50%). It is worth noting that a key criterion destined to support non-French-speaking parents or guardians with regards to Francophone minority education has not changed in 8 years: “Info on Mixed Unions” remains at 0%. This does raise questions with regards to how far the Atlantic Provinces are willing to extend a helping hand to mixed unions in their

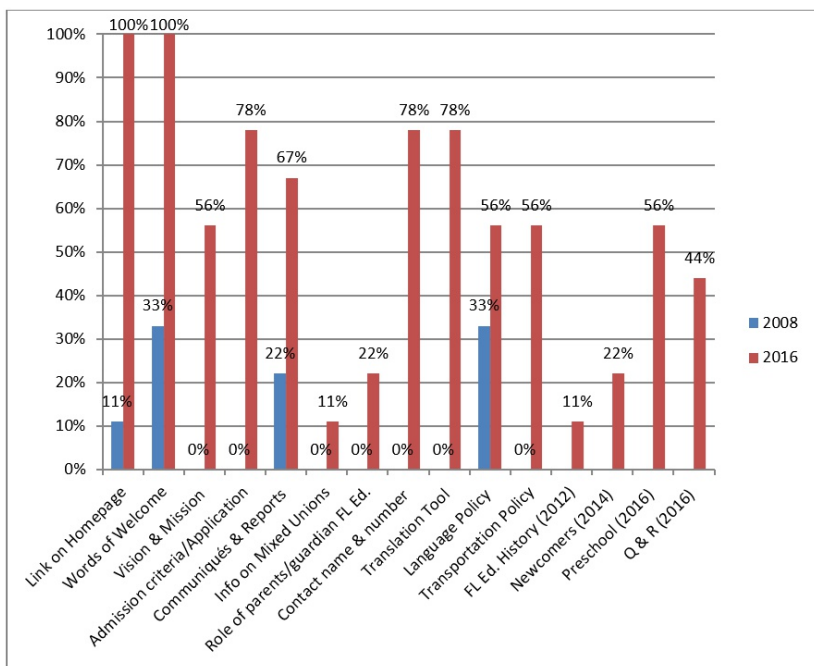


FIGURE 5. Percentage of selected Francophone minority school boards in Ontario having pre-identified English criteria in their websites (2008 and 2016)

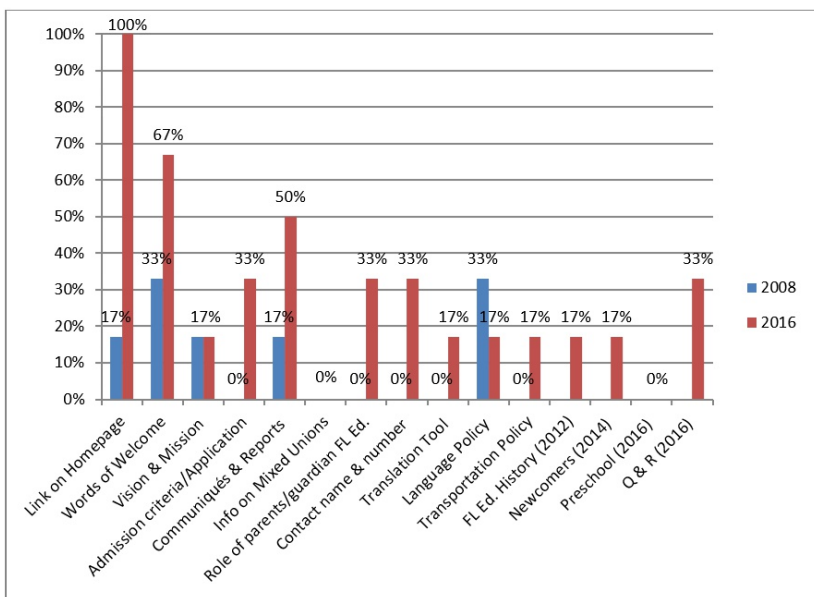


FIGURE 6. Percentage of Francophone minority school boards in Atlantic Canada having pre-identified English criteria in their websites (2008 and 2016)

territory. “Preschool,” a new criterion added in 2016 is not present in the Atlantic Provinces, contrary to Western Canada (57%) and Ontario (56%). Other newer criteria added in 2012, 2014, and 2016 have seen a moderate presence ranging from 17% to 33%.

## DISCUSSION

Our findings indicate an increased presence of English in websites of Francophone minority school boards across Canada over an 8-year period. With the exception of two criteria (“Info on Mixed Unions” and “Preschool”) in one specific region (Atlantic Canada), the pre-identified criteria are present online in all regions, reflecting an important change in the policy and practices of English-language use as an additional communication tool. This is possibly a reflection of the increased presence of mixed-union couples deciding to send their children to Francophone minority schools throughout the country and the desire the boards have to share more information with the non-French speaking parent. The traditional profile of two Francophone parents, both speaking French at home and sending a French-speaking child to the school, is no longer the rule, but the exception (Cormier, 2011; Landry, 2003, 2010; Rocque, 2006a, 2011). Local decision-makers at the school board-level seem to have responded to this change in clientele. The data indicate that there is definitely an attempt to reach out to non-French-speaking parents, recognizing them as important allies in supporting Francophone minority schools.

As stated earlier, in order for a minority language community to not only survive but to thrive, a strong ethno-linguistic vitality must be present (Giles et al., 1977). As the demographics change, the Francophone minority school boards and their schools must seek ways to welcome and inform all parents and members of the community of their role and responsibilities if they wish to support their educational and cultural mandates. This must be done in the language or languages of the parents and guardians who are inquiring about Francophone minority education along with those who have chosen to send their children to the FNCSF’s schools (MacPhee, 2018; Rocque, 2006a, 2006b, 2011, 2015; Rocque & Taylor, 2011).

Furthermore, historical information outlining legal challenges put forth by rights-holding parents throughout the country requesting the Supreme Court intervene following local political decisions to suspend, diminish or discontinue services in Francophone minority regions must be relayed (Rocque, 2008). All parents should understand the particularities of the Francophone minority school’s mandate along with the parental battles of the past in order to guarantee their rights and the necessity of putting in place an educational system that fosters the vitality of Francophone communities. As the FNCSF’s growth hinges on young children who come more and more

from mixed unions, critical “Preschool” information and services should be available on its websites, in English (Landry, 2010).

The concepts of “additive bilingualism” (Lambert, 1975) and “*francité familioscolaire*” (Landry & Allard, 1997) remind us of the necessity of members of Francophone minority communities to have all players on board supporting French at home, in the community, and at school. These natural allies will help children add a second (or third) language to their repertoire as they evolve in an English dominant society. However, two critical conditions are required to achieve this goal: 1) accessing a quality and equitable educational program in a school in which the minority language is used as the language of instruction and by the school administration; and 2) creating a strong partnership between the school and its parents, welcoming them and accompanying them as they seek to better understand and support the dual mandate of Francophone minority schools (Landry & Allard, 1997; MacPhee, 2018; Rocque, 2006a, 2011, 2015). Their support, even as non-French-speaking parents and guardians, can be demonstrated by encouraging French to be part of their family life, by using it at home, by developing and fostering a positive and open attitude towards the French language, and by exposing their children to a wide range of French moments out of school (television, Internet, music, plays, community events, etc.). Their children will thus begin to understand that French is a not only a local school language; it reaches far beyond the classroom walls, extending its voice to more than 300 million speakers throughout the world (France Diplomatie, 2018).

### ***Increase of English content with functional hyperlinks in websites***

As confirmed above, over the course of the 8-year span of this longitudinal study, there has been an increase in the percentage of English pre-identified criteria in websites of Francophone minority school boards. The increase has varied from 7% (0% in 2008 to 7% in 2016) at the DSFNO in New Brunswick to 84% (9% in 2008 to 93% in 2016) at the CECCE+ in Ontario. The progression of an increased number of hyperlinks, and the visible presence of tabs and buttons on Home pages destined for a non-French-speaking population has also grown. This indicates that having content in English and in languages other than French on a Francophone minority school board website is no longer a discreet “under construction” or exceptional “backroom” situation. It is recognition that the clientele has changed and that mixed unions are important to foster as natural allies. Research in the area of Francophone minority education has clearly demonstrated the importance of having all parents and guardians, including mixed unions, on board, regardless of the language spoken at home. These natural allies will better support the dual mandate which they share with Francophone boards: providing quality education so that their children can develop their human potential, and contributing to the revitalization and

development of their Francophone communities (Landry, 2003; Landry & Allard, 1997). Together with schools and community members, the entire family play a role in supporting the vision, the mission, and the dual mandate of Francophone minority schools in Canada. The level of engagement may also increase as parents and guardians become more aware of their roles while gaining a deeper understanding of the history and the challenges that are particular to Francophone minority education.

## IMPLICATIONS

The findings of our longitudinal study suggest that Francophone minority school boards have increased English and other language content on their websites. However, if these Boards wish to reach out to mixed union parents, guardians, and others who do not speak French but who have children admissible to Francophone education, there is still room for improvement. We would now like to explore briefly why it is important for local authorities (political and administrative) to pursue the conversation with regards to their communication practices.

Past recommendations made (Rocque, 2011, 2015) have yet to be acted upon in all geographical areas. Few school boards have information on the “History of Francophone minority education” (14% in Western Canada, 11% in Ontario, and 17% in Atlantic Canada). This is a critical piece, in our view, which would explain to parents and the general public the foundations, entrenched rights in the Canadian Constitution, and particular mandate with regards to Official Languages in Canada and Francophone minority education (Power & Foucher, 2004).

There are some school boards that seem reluctant to increase their English-language content in spite of demographic changes. For example, one of Alberta’s four school boards located in the southern region of the province along with Manitoba’s only Francophone school board have the lowest percentage of English criteria in 2016 in Western Canada: AB-4 (CSFS) is at 33% while MB (DSFM) is at 40%. Is it a question of principle, French being the official language of the school board? A lack of resources? A display of timid leadership approaches to a sensitive issue? An area that has simply not been identified as a top priority by the boards? These questions can also be raised in four areas in Ontario, as two boards both sit at 33% (CSCDGR+ and CSCFN+) while two others are at 40% (CSPGNO and CSVM). In Atlantic Canada, there tends to be some resistance to including English in websites in New Brunswick and Newfoundland/Labrador. In 2016, percentages were as low as 7% and no higher than 27%, with the one exception being Nova Scotia with a high of 87%.

When one looks at the most recent statistics from the Canadian Census Profile (2016), we may have one piece of information that helps us

understand the hesitation of New Brunswick's school boards: 31.8% of the population has French as the first official language still spoken (Statistics Canada, 2016). This is unique to this province. As such, a large number of people speak French in this geographical area, so citizens may not want to let English "erode" the Francophone presence anymore, including online.

In Manitoba, as in Nova Scotia, however, only 3.2% of the population has identified French as its first official language spoken (Statistics Canada, 2016). Although the percentages are the same, the school boards in these provinces have acted very differently. Manitoba has reached a high of only 40% of English content in its website while Nova Scotia is at 87%. What has prompted one area to act while the other remains hesitant?

Another implication of this research in our view is the impact the school boards' websites may have on newcomers to Canada. As stated earlier, the demographics have changed, and a broadening of admissible parents' Minority Language Education Rights, as per Section 23 of the Charter, has seen an increase in newcomers who have French as a language and want to send their children to these schools. As of 2016, information destined for this clientele on the websites has also been quite limited: 14% in Western Canada, 22% in Ontario, and 17% in Atlantic Canada. To what extent are we informing these parents of their options with regards to Francophone education, contributing to the vitality of official-language Francophone minority communities throughout the country?

In order to better understand the motivation behind some of the changes identified in the FNCSF's websites, additional research and critical conversations will be required. Could this be a recognition of the changing linguistic and cultural diversity of Canada's population? Are decision-makers broadening policies and expanding services as a result of a greater acceptance of students and parents arriving to Canada from various French-speaking countries? To what extent is the increasingly competitive and market-oriented schools of choice contributing to the increase of English and other languages on the websites? These are only a few of the questions that will require more attention in order to better understand the complexity of the issue in Francophone minority communities throughout Canada.

## CONCLUSION

The present longitudinal study focused on the progression of the presence of English on websites of the FNCSF from 2008 to 2016. Through a document analysis research approach, websites were analysed using pre-identified criteria. The survey of tabs, buttons, and hyperlinks to specific relevant content for non-French-speaking parents and guardians shows that progress has been made in all areas of the country, more so, however, in Western

Canada and Ontario than in Atlantic Canada. In our past publications (Rocque, 2011, 2015), a series of recommendations were made in order to increase the flow of essential, critical information between school boards and non-French speaking parents or guardians. These have yet to be fulfilled completely. Expansion is still required in specific areas such as extending a warm welcome to all while explaining the importance and necessity of having the support of non-French-speaking parents and members of the community as Francophone minority school boards focus on their dual mandate. Building vibrant, ethnolinguistically strong Francophone minority communities will depend in part on the quality of relationships that are being built and will continue to be built between our institutions and our changing demographics. Natural allies are present and local authorities should seek their support as we focus on community and society-based language revitalization efforts (Fishman, 1991; Landry et al., 2010). Schools and school boards on their own will not be able to carry the load. It is our wish that raising awareness by reaching out to all parents, citizens, and newcomers who have Francophone minority education at heart, while reassuring school boards that their mission will not be jeopardized by adding English and other languages to their websites, will help achieve our ultimate goal: the presence of vibrant and vitally diverse Francophone minority communities throughout the country in years to come.

#### NOTES

1. Although the literature often refers to “exogamous couples” (i.e., one Anglophone and one Francophone parent), in this article, we use the term “mixed union,” representing two individuals with different interlinguistic and/or intercultural backgrounds.
2. The 2008 and 2010 as well as the 2012 and 2014 results of this longitudinal study were published in two French-language scholarly publications (Rocque, 2011, 2015). The general framework of these previous publications was adapted in this article in addition to adding the updated 2016 results. Permission was granted from both publishers. These previous publications are available online (<https://doi.org/10.7202/1014043ar>; <https://doi.org/10.7202/1031243ar>).
3. Francophone minority schools essentially have a dual mandate: providing quality education so that all students can develop their human potential, and contributing to the revitalization and development of Francophone communities.
4. The official voice of the 2.7 million Canadians who speak French in minority milieus in Canada is called the Fédération des communautés francophones et acadiennes du Canada (FCFA). In this article, the term “Francophone” minority is meant to be inclusive of all French-speaking regions in Canada outside of Quebec.
5. Francophone minority schools welcome students from parents who “have the right to have their children receive primary and secondary school instruction in [the French minority language] in that province [or territory]” as defined in section 23 of the Canadian Charter of Rights and Freedoms (Canadian Charter, 1982, s 23(1)(b)). These schools have a different mandate from the French immersion schools that are available to parents who want their children to learn French as an additional language.
6. I wish to thank my research assistants for their help with data collection: Madina Coulibaly (2008), Mélanie Dubois (2010), Rhéa Rocque (2012), and Nicolas Gravel (2016).



## REFERENCES

- Alberta Learning. (2001). *Affirming francophone education—Foundations and directions. A framework for French first language education in Alberta*. Edmonton, Alberta: French Language Services Branch.
- Allen, M., & Cartwright, F. (2004). Minority-language school systems: A profile of students, schools, and communities. *Education Quarterly Review*, 9(4), 9–22.
- Beaudry, J., & Miller, L. (2016). *Research literacy: A primer for understanding and using research*. New York, NY: The Guildford Press.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <http://dx.doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Canadian Charter of Rights and Freedoms, Part 1 of the *Constitution Act, 1982*, being Schedule B to the *Canada Act 1982* (UK), c 11.
- Conseil des écoles fransaskoises (CEF). (2016). *Intercultural families—Exogamous families. A useful resource for families: Parent Times newsletter*. Retrieved from <http://www.cefsk.ca/>
- Conseil des écoles publiques de l'Est de l'Ontario (CEPEO). Retrieved from <https://cepeo.on.ca/>
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3<sup>rd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cormier, M. (2011). La pédagogie en milieu francophone minoritaire. In J. Rocque (Ed.), *La direction d'école et le leadership pédagogique en milieu francophone minoritaire* (pp. 287–306). Winnipeg, Canada: Presses universitaires de Saint-Boniface.
- Duchaine, H. (2015). La maternelle à l'ère des couples exogames. *Radio-Canada, Ottawa-Gatineau*. Retrieved from <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/703029/maternelle-inscriptions-exogame>
- Fishman, J. A. (1991). *Reversing language shift*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- France Diplomatie. (2018). The status of French in the world. Retrieved on November 24, 2019 from <https://www.diplomatie.gouv.fr/en/french-foreign-policy/francophony-and-the-french-language/>
- Giles, H., Bourhis, R. Y., & Taylor, D. M. (1977). Towards a theory of language in ethnic group relations. In H. Giles (Ed.), *Language, ethnicity and intergroup relations* (pp. 307–348). London, England: Academic Press.
- Jourdain, G. (2002). La législation bilingue au Manitoba : le rêve d'une version française faite sur mesure pour son auditoire/Bilingual legislation in Manitoba : The dream of a French version tailored to its audience. *Meta*, 47(2), 244–264.
- Karsenti, T., Larose, F., & Garnier, Y. D. (2002). Optimiser la communication famille-école par l'utilisation du courriel. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(2), 367–390.
- Labuschagne, A. (2003). Qualitative research: Airy fairy or fundamental? *The Qualitative Report*, 8(1), Article 7. Retrieved from <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol8/iss1/7/>
- Lambert, W. E. (1975). Culture and language as factors in learning and education. In A. Wolfgang (Ed.), *Education of immigrant students: Issues and answers* (pp. 55–83). Toronto: OISE Press.
- Landry, R. (2003). *Libérer le potentiel caché de l'exogamie : profil démolinguistique des enfants des ayants droit francophones selon la structure familiale. Là où le nombre le justifie...IV*. New Brunswick: Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques. Canadian Institute for Research on Linguistic Minorities.
- Landry, R. (2010). *Petite enfance et autonomie culturelle. Là où le nombre le justifie ...V*. New Brunswick: Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques. Canadian Institute for Research on Linguistic Minorities.

- Landry, R., & Allard, R. (1997). L'exogamie et le maintien de deux langues et de deux cultures : le rôle de la francité familio-scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(3), 561-592.
- Landry, R., Allard, R., & Deveau, K. (2010). *Schooling and cultural autonomy. A Canada-wide study in francophone minority schools*. New Brunswick: Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques. Canadian Institute for Research on Linguistic Minorities.
- Landry, R., Deveau, K., & Allard, R. (2006). Vitalité ethnolinguistique et construction identitaire: Le cas de l'identité bilingue. *Éducation et francophonie*, 34(1), 54-81.
- Mahe v. Alberta (1990), 1 S.C.R. 342. Retrieved from <https://scc-csc.lexum.com/scc-csc/scc-csc/en/item/580/index.do>
- MacPhee, M. M. (2018). *The experience of non-francophone parents with children in minority-language French schools in Prince Edward Island: A mixed methods study* (Unpublished doctoral dissertation). University of Prince Edward Island, Charlottetown, Prince Edward Island.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miller, S., Adsit, K. I., & Miller, T. (2005). Evaluating the importance of common components in school-based websites: Frequency of appearance and stakeholders' judged value. *TechTrends*, 49(6), 34-41.
- MonAvenir. (2018). *New to Canada? One family...with you!* Retrieved from <https://www.cscmonavenir.ca/english/new-to-canada/>
- O'Leary, Z. (2014). *The essential guide to doing your research project* (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Power, M., & Foucher, P. (2004). Les droits linguistiques en matière scolaire. In M. Bastarache (Ed.), *Les droits linguistiques au Canada* (399-493). Montréal: Éditions Yvon Blais.
- Rapley, T. (2007). *Doing conversation, discourse and document analysis*. London, England: Sage.
- Rocque, J. (2006a). *L'éducation en français langue première : étude sur le phénomène de l'exogamie et de la gestion scolaire en milieu minoritaire. Une étude de cas du Conseil scolaire Centre-Est de l'Alberta*. (Unpublished doctoral dissertation). Université Laval, Québec, Québec.
- Rocque, J. (2006b). Vers l'élaboration d'une politique de l'exogamie dans le cadre de la gestion scolaire francophone en milieu minoritaire. *Revue de la common law*, 8, 121-153.
- Rocque, J. (2008, August). Évolution des clientèles scolaires et défis de la direction d'école en milieu francophone minoritaire de l'Ouest canadien. In N. Pettersen, J.-S. Boudrias, & A. Savoie (Chair), *Actes du 15<sup>e</sup> Congrès de l'Association internationale de psychologie du travail de langue française. Entre tradition et innovation, comment transformons-nous l'univers du travail?* Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Rocque, J. (2009). La vitalité des écoles de langue française en milieu francophone minoritaire : droit fondé sur les luttes du passé. *Le point en administration de l'éducation*, 11(2), 36-39.
- Rocque, J. (2011). Les sites Internet des conseils scolaires francophones canadiens en milieu minoritaire : ressources indispensables pour les couples mixtes (interlinguistiques/interculturels). *Francophonie d'Amérique. Recherches et réflexions sur les identités francophones dans l'Ouest canadien*, 32, 21-44.
- Rocque, J. (2015). Les couples mixtes et l'éducation en milieu francophone minoritaire de l'Ouest canadien. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 27(1), 105-147.
- Rocque, J., & Taylor, G. (2011). La participation de couples mixtes à la gestion scolaire francophone. In J. Rocque (Ed.), *La direction d'école et le leadership pédagogique en milieu francophone minoritaire – considérations théoriques pour une pratique éclairée* (pp. 191-218). Winnipeg, Manitoba: Presses universitaires de Saint-Boniface.
- Statistics Canada (2016). *Census Profile, 2016 Census*. Retrieved from <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/prof/details/page.cfm?Lang=E&Geo1=PR&Code1=01&Geo2=&Code2=&Data=Count&SearchText=Canada&SearchType=Begin&SearchPR=01&B1=All&TABID=1>

Vézina, M., & Houle, R. (2014). La transmission de la langue française au sein des familles exogames et endogames francophones au Canada. *Cahiers québécois de démographie*, 43(2), 399-438. Retrieved from <http://id.erudit.org/iderudit/1027984ar>

## APPENDIX

### *Pre-identified criteria*

The grid used to analyse the websites consisted of 15 pre-identified criteria which are briefly defined below:

1. “*Link on Homepage*” refers to an “English” button on the first page of the website giving access to information about the school board.
2. “*Words of Welcome*” refers to a short word welcoming non-French-speaking people to the School board and inviting them to “contact us” for more information.
3. “*Vision & Mission*” refers to information about the dual mandate of the school board.
4. “*Admission criteria/Application*” refers to information about admission criteria along with an application form available on-line.
5. “*Communiqués & Reports*” refers to any information the School board wants to share with its readership.
6. “*Info on Mixed Unions*” refers to general information for parents and guardians with different interlinguistic/intercultural backgrounds.
7. “*Role of parents/guardian FL. Ed.*” refers to information directed to mixed unions on how they can contribute to the success of the dual mandate of Francophone minority education.
8. “*Contact name & number*” refers to the resource-person to contact for mixed unions.
9. “*Translation Tool*” refers to an online tool that can translate text from French to another language of choice.
10. “*Language Policy*” refers to the School board’s policy regarding the use of French as the main administrative and teaching language and circumstances/conditions for the use of other languages.
11. “*Transportation Policy*” refers to the policy with regards to school bus transportation services.
12. “*FL. Ed. History*” refers to information on the history of the Francophone minority school system (introduced in 2012).
13. “*Newcomers*” refers to people who have recently arrived to Canada and who want information about Francophone minority education (introduced in 2014).

14. “*Preschool*” refers to information about early childhood education (introduced in 2016).
15. “*Q & R*” refers to general information for people who want to know more about Francophone minority education (introduced in 2016).

JULES ROCQUE has been teaching graduate studies at the Faculty of Education at the Université de Saint-Boniface since 2006. He has held several positions: teacher, principal, consultant, superintendent, trainer, and researcher. He has worked in French Immersion (Manitoba), in English (Baffin Island, Nunavut), and in French (Manitoba and Alberta). He is interested in minority Francophone education in Canada and recognizes the importance of natural allies, including parents, in carrying out the school's mandate. In 2011, he edited a book on the principal and pedagogical leadership in Francophone minority communities. Since 2012, he has been working closely with his counterparts in Haiti to support the development of local leadership capacities in education. [jrocque@ustboniface.ca](mailto:jrocque@ustboniface.ca)

JULES ROCQUE enseigne aux études supérieures à la faculté d'éducation à l'Université de Saint-Boniface depuis 2006. Il a occupé plusieurs postes : enseignant, directeur d'école, conseiller pédagogique, directeur général, formateur et chercheur. Il a travaillé en immersion française (Manitoba), en anglais (Terre de Baffin, Nunavut) et en français (Manitoba et Alberta). Il s'intéresse à l'éducation en milieu francophone minoritaire au Canada et reconnaît l'importance des alliés naturels, notamment les parents, dans la réalisation du mandat de l'école. En 2011, il a assuré la direction d'un livre sur la direction d'école et le leadership pédagogique en milieu francophone minoritaire. Depuis 2012, il travaille en étroite collaboration avec ses homologues en Haïti à soutenir le développement des capacités locales des directions d'école. [jrocque@ustboniface.ca](mailto:jrocque@ustboniface.ca)

# L'APPRENTISSAGE EN FAMILLE : NOTE DE SYNTHÈSE

MARINE DUMOND *Université de Montréal*

**RÉSUMÉ.** L'apprentissage en famille, l'« école à la maison » ou le *homeschooling* est un choix éducatif alternatif qui permet au parent de prendre en charge l'éducation de son enfant d'âge scolaire en remplacement de la fréquentation à temps plein d'un établissement scolaire. La recherche scientifique sur l'apprentissage en famille est émergente et principalement conduite et publiée dans des contextes anglophones. Cet article propose une brève note de synthèse de la littérature scientifique récente et internationale sur l'apprentissage en famille afin d'en identifier les dimensions étudiées et les connaissances actuelles. Les thèmes abordés sont les suivants : l'historique, le portrait actuel, la place dans la société et les enjeux de l'apprentissage en famille.

## THE FAMILY LEARNING APPROACH: A CONCEPT NOTE

**ABSTRACT.** Homeschooling, home education, or family-based learning is an alternative pedagogical choice that enables parents to take charge of their school-aged child's education by replacing full-time school attendance. Scientific research on homeschooling is emerging and mainly conducted and published in English-speaking contexts. This article presents a brief concept note of recent and international scientific literature on homeschooling in order to identify studied dimensions and current knowledge. The following themes are addressed: history, current picture, place in society, and issues of homeschooling.

L'apprentissage en famille réfère à la prise en charge de l'éducation d'un enfant d'âge scolaire par ses parents en remplacement de la fréquentation à temps plein d'un établissement scolaire (Brabant, 2008). Ce terme, plutôt qu'« école à la maison » ou *homeschooling*, permet une plus grande inclusion des familles qui pratiquent cette forme d'éducation puisque certains parents ne reproduisent ou ne s'inspirent pas du modèle de l'école tandis que leur enseignement ne se limite pas au domicile familial (musées, centres de sciences, centres communautaires, etc., Brabant, 2010).

L'éducation des jeunes selon une forme scolaire, datant d'environ 200 ans, a entraîné une disparition presque totale de l'éducation dans et par la famille telle qu'elle existait avant le XIX<sup>e</sup> siècle (Gaither, 2017a), ce qui fait que la pratique moderne de l'apprentissage en famille semble récente dans la société contemporaine (Brabant, 2013). L'apprentissage en famille dont il est question ici (re)émerge dans les années 1970 et constitue un mouvement éducatif et politique en réaction à l'institution éducative publique organisée (Gaither, 2017a).

Cet article propose une note de synthèse de la littérature scientifique récente et internationale sur l'apprentissage en famille afin d'en identifier les dimensions étudiées et les connaissances actuelles. La recherche scientifique sur l'apprentissage en famille est récente et se développe depuis une quinzaine d'années. Toutefois, malgré une légalité de la pratique de l'apprentissage en famille dans les pays et les provinces francophones (Québec, France, Suisse, Belgique), peu d'études scientifiques sont conduites dans un contexte francophone, ni publiées en français. De fait, le corpus de recherche reste majoritairement anglophone. Les connaissances présentées ici sont initialement issues de deux sources majeures de la littérature anglophones sur l'apprentissage en famille, une revue de littérature (Kunzman et Gaither, 2013) et un *handbook* (Gaither, 2017b). Toutefois, d'autres sources récentes et scientifiques dont la veille est effectuée par l'International Center for Home Education Research, composé de chercheurs de plusieurs pays viennent compléter ces deux sources précédentes, et ce en offrant une perspective plus internationale qu'étasunienne (Blok et Karsten, 2011 ; Davies, 2015a; Gofen et Blomqvist, 2014; Martin-Chang, Gould et Meuse, 2011; Pattison, 2015). Les thèmes abordés dans les écrits se regroupent sous les dimensions suivantes : l'historique, le portrait actuel, la place dans la société et les enjeux de l'apprentissage en famille.

## L'HISTORIQUE

Le mouvement moderne d'apprentissage en famille est apparu dans les années 1970 (Knowles, Marlow et Muchmore, 1992). Sa présence a principalement été documentée aux États-Unis. Toutefois, d'autres pays occidentaux (Canada, Royaume-Uni, Australie) semblent avoir connu une genèse semblable car des éléments similaires étaient présents (Brabant, 2013; Gaither, 2017a) : une pratique existante mais rare de l'apprentissage en famille, des conflits de nature juridique entre des familles et les autorités éducatives et la présence de courants de pensée critiques envers la scolarisation.

Dans les années 1960, une perte de légitimité de l'État à la suite de crises fiscales et de l'augmentation de la compétition économique remet en cause l'idée d'une bureaucratie œuvrant dans l'intérêt de tous les citoyens et employant des « experts » détenteurs de la connaissance, tels que les enseignants (Apple, 2006). Simultanément, des réformateurs et critiques de l'éducation diffusent une vision nouvelle, libérale, humaniste et pédagogique de l'éducation qui va inspirer les parents à « faire autrement » (Gaither, 2017a). Trois principaux éléments conduisent à l'émergence de l'apprentissage en famille (Knowles et coll., 1992) : l'ouverture d'écoles alternatives ; le concept de *deschooling* visant à éliminer la forme scolaire de la société ; et la volonté de contrôle local des

écoles, en opposition à la supervision fédérale en vigueur. D'autres éléments contextuels et sociaux favorisent aussi son émergence (Brabant, 2013) : l'augmentation du niveau d'éducation des citoyens et la réaffirmation des droits individuels, dont le droit des parents à choisir l'éducation de leur enfant, à la suite des tragédies de la Seconde Guerre Mondiale.

Au départ segmenté et décentralisé, le mouvement d'apprentissage en famille originel est associé par le public à des idéalistes subversifs mécontents du système public. En quelques années, il va cependant évoluer rapidement en un mouvement en réseau, publiquement accepté et idéologiquement polycentré entre, d'une part, les libéraux humanistes de gauche d'origine et, d'autre part, une appropriation postérieure de la pratique par les conservateurs religieux de droite (Knowles et coll., 1992). L'originalité du mouvement réside dans le fait qu'il rassemble des courants sociaux proches dans leur volonté de se distancer avec l'école et opposés dans la réalisation de l'apprentissage en famille (Gaither, 2017a). L'aile gauche libérale vise moins de structure dans l'enseignement et s'oriente vers la pédagogie et l'humanisme tandis que l'aile droite conservatrice vise à plus de structure et se tourne vers l'idéologie et la religion.

Cinq phases d'évolution du mouvement dans le contexte étasunien ont été documentées (Knowles, et coll., 1992). La première phase, la *contention* avec les écoles publiques, réfère à la quasi-inexistence de l'apprentissage en famille avant 1970 malgré le mécontentement de certains parents à propos des curriculum officiels et des inégalités sociales présentes dans les écoles. La *confrontation* débute dans les années 1970 et réfère à une décennie teintée de conflits juridiques entre les autorités éducatives et les parents, ces derniers cherchant à remettre en question l'exigence de fréquentation scolaire afin de légaliser l'apprentissage en famille. La *coopération*, à partir des années 1980, réfère à une facilitation de la pratique de l'apprentissage en famille lorsque le législateur encourage à la coopération entre les parents et les autorités éducatives et que les autorités éducatives émettent des politiques d'encadrement de l'apprentissage en famille. Puis, à la fin des années 1980, la *consolidation* dépasse la dimension légale de l'apprentissage en famille puisque le mouvement s'élargit dans d'autres directions. Les réseaux de parents se développent aux niveaux local et national. Les publications scientifiques commencent à déconstruire les mythes négatifs de l'apprentissage en famille, la pratique devient acceptable aux yeux de la société et les effectifs augmentent, particulièrement dans la communauté protestante. S'en suit alors la dernière phase, la compartementalisation, qui traduit la perte d'unité dans le mouvement. Les possibilités d'adaptation de l'enseignement à diverses religions ou philosophies conduisent à une multiplication de sous-cultures dans le mouvement. Si elles ne débutent pas simultanément, les trois dernières phases cohabitent par la suite et illustrent la complexité croissante du mouvement.

À partir des années 2000, l'augmentation constante du nombre de familles appelle au développement d'une offre commerciale de plus en plus étendue. La portion chrétienne décroît significativement, notamment à la suite d'une succession de scandales concernant des agressions sur des enfants instruits en famille et une remise en cause de l'enseignement reçu par certains jeunes

chrétiens (Gaither, 2017a). Malgré un historique très lié entre la communauté chrétienne et l'apprentissage en famille, que ce soit au Canada ou aux États-Unis, et une influence encore importante de ces communautés, elles ne constituent plus une majorité écrasante au sein du mouvement d'apprentissage en famille comme c'était le cas avant 2000. En effet, le mouvement comprend maintenant des communautés religieuses diverses et rassemble des citoyens aux profils divers (enfants à besoins spéciaux, familles d'origines diverses, etc.). L'offre croissante de cours à distance, publics ou privés, mènent à une hybridation du mouvement, qui rend la situation encore plus complexe à appréhender (Gaither, 2017a).

## **LE PORTRAIT ACTUEL**

Afin de décrire la situation actuelle de l'apprentissage en famille, les dimensions sociale, familiale et collective seront abordées.

### *Le contexte social*

Une problématique majeure concernant l'apprentissage en famille est le manque de connaissance sur le phénomène, à commencer par le nombre d'enfants concernés. Aux États-Unis, les réglementations, différentes d'un état à l'autre, ne permettent pas une recension exhaustive des enfants non-scolarisés à l'école tandis qu'en Europe, une étude descriptive des réglementations en a conclu que celles-ci manquent de transparence, de cohérence et d'efficacité (Blok et Karsten, 2011; Kunzman et Gaither, 2013). Dans certains états, provinces (Indiana, Texas, Ontario) ou pays (Royaume-Unis, Pays-Bas) dans lesquels les parents ne sont pas requis d'inscrire les enfants instruits en famille auprès des autorités éducatives compétentes ou bien lorsque les exigences légales à ce sujet sont vagues, certains enfants ne sont donc jamais connus des autorités éducatives (Brabant, 2013). D'autres parents font également le choix de ne pas inscrire leurs enfants, même s'il s'agit d'une exigence légale et se placent alors en situation d'illégalité, que ce soit pour échapper aux tensions ou aux conflits avec les représentants des autorités éducatives. Par exemple au Québec, un mémoire de maîtrise rapporte que 40 % des 203 familles participantes ne sont pas connues de leur commission scolaire (Brabant, 2013).

Par ailleurs, les représentants chargés du suivi peuvent aussi compromettre les données. Des exemples ont été rapportés au Québec où certains représentants n'inscrivaient pas officiellement les enfants sur les listes des enfants instruits en famille et aux États-Unis, où d'autres représentants y inscrivaient des élèves décrocheurs sans que l'apprentissage en famille ne soit réellement pratiqué (Brabant, 2016). Des estimations sont cependant effectuées à l'aide d'enquête d'envergure nationale. Pour l'année 2012, 3,4 % des enfants d'âge scolaire seraient instruits en famille aux États-Unis (Isenberg, 2017) et 1,5 à 2 % au Canada (Brabant et Dumond, 2017).

Certaines caractéristiques du système éducatif public ont été corrélées avec l'augmentation du nombre d'enfants instruits en famille, suggérant par-là que lorsque les écoles échouent à fournir une éducation jugée de qualité



par certaines familles, ces dernières se tournent vers des formes alternatives d'éducation. Toutefois, plusieurs études présentent des défauts méthodologiques et de conception, ce qui fait que les variables rapportées dans la revue de littérature de Murphy, Gaither et Gleim (2017) peuvent seulement être considérées comme des tendances. Ainsi, l'augmentation de la pratique de l'apprentissage en famille semble liée, d'une part, à la « qualité » des écoles, avec des indicateurs tels que le faible niveau d'investissement de ressources publiques dans les écoles, un faible taux de réussite académique et un taux de décrochage élevé et, d'autre part, au contexte socioéconomique, lorsque les pourcentages d'enfants ayant accès à un programme de repas scolaires gratuits ou à taux réduit et de familles vivant sous le seuil de pauvreté, l'hétérogénéité des revenus et le niveau de régulation étatique sont élevés, de même qu'en l'absence d'école privée.

### *Le contexte familial*

Au niveau de la famille, l'augmentation du revenu a été corrélée avec une augmentation de la pratique de l'apprentissage en famille. Toutefois, une méta-analyse montre que lorsque les revenus sont très élevés, les parents font plutôt le choix de l'enseignement au privé (Murphy et coll., 2017). La *National Household Education Survey* (É-U) de 2009 montre que les parents-éducateurs sont plus éduqués : 50 % détiennent au moins un diplôme de premier cycle universitaire comparativement à 43 % des parents d'enfants scolarisés dans des écoles publiques. Les familles sont composées le plus souvent de deux parents (89 %), dont l'un d'entre eux ne travaille pas (54 %); ces deux variables étant supérieures à l'école publique (73 % et 21 %) (Planty et coll., 2009). Finalement, plusieurs auteurs suggèrent que les parents ayant des enfants à besoins spéciaux (haut potentiel, troubles d'apprentissage) sont plus susceptibles d'être intéressés par l'apprentissage en famille mais aucune donnée empirique valide ne vérifie cette affirmation (Kunzman et Gaither, 2013).

La principale motivation commune des parents est leur volonté de contrôler l'éducation de leur enfant. Complexes, multidimensionnelles et changeantes, les motivations semblent globalement polarisées entre raisons pédagogiques et raisons idéologiques. Il semble fréquent que les motivations primaires pour commencer l'apprentissage en famille soient négatives, « contre » l'école, et que celles qui amènent les familles à poursuivre cette pratique au cours des années soient positives, « pour » l'apprentissage en famille (Murphy et coll., 2017). Les motivations religieuses, les plus fréquentes il y a une quinzaine d'années, se combinent aujourd'hui à d'autres types de motivations. La pratique religieuse est facilitée par l'apprentissage en famille, qui, selon un principe intégrateur, leur permet de ne pas séparer les différentes sphères de la vie (école, maison, activités après l'école) et de calquer leurs modes de vie sur leurs croyances, en créant un environnement protecteur et fermé, considéré par certains comme de l'endoctrinement. La sécularisation de l'école publique est vue comme une perte fondamentale pour la société puisqu'elle semble conduire à une perte de valeurs et la culture scolaire semble amorale dans son choix d'enseigner certaines disciplines (évolution, éducation sexuelle). Lorsque les motivations sont reliées à l'école, les parents regrettent l'inadaptation du système scolaire

à la société actuelle, notamment pour préparer les enfants à la vie active. Ils perçoivent le système public comme incapable de se réformer et se tournent vers des modes alternatifs d'éducation. Plus spécifiquement, la pédagogie est jugée inadéquate ou trop éloignée des conceptions parentales et la qualité de l'instruction trop faible. Le contenu n'est pas assez ambitieux et, pour certains, inadapté à leur identité culturelle. La structure de l'école publique échoue à individualiser le parcours des enfants et à prendre en compte les besoins académiques spécifiques. Aussi, les problèmes sociaux et environnementaux rencontrés dans le milieu scolaire ont été identifiés comme une motivation importante par 91 % des parents dans une enquête du *National Center for Educational Statistics* (É-U) en 2013. Celles-ci dépassent donc les motivations religieuses (77 %) ou académiques (74 %) (Noel, et coll., 2013, p. 18). Les parents visent à protéger leurs enfants contre, d'une part, les préjudices physiques et émotionnels présents dans les écoles, à savoir la violence physique (drogues, intimidation, armes) et la violence émotionnelle (compétition, rivalité, méchanceté, ridicule) et, d'autre part, contre les préjudices sociaux que les parents voient dans la socialisation à l'école. Cette dernière est vue comme dysfonctionnelle puisqu'elle conduit à une forme de pression et de dépendance entre les pairs, à une ségrégation par l'âge ou par la communauté et à un éloignement entre les enfants et leurs parents. Finalement, lorsque les motivations sont basées sur la famille, les parents estiment que l'instruction de leur enfant fait partie de leur responsabilité parentale, soit la suite logique des soins donnés à leur enfant. Ils soulignent leur désir d'être avec leur enfant, de le voir grandir et apprendre et sont sensibles à une séparation trop précoce. Ils promeuvent une famille « en santé » en voyant l'institution familiale comme la plus importante dans la société. De fait, selon ces parents, la vie de l'enfant doit se dérouler dans l'environnement familial avec le moins de substitut parental possible. Certaines circonstances spéciales conduisent également à la pratique de l'apprentissage en famille : les enfants avec des « carrières » sportives ou musicales et les voyages familiaux de longue durée. Les besoins spéciaux de certains enfants sont également jugés non reconnus ou pris en compte à l'école. Certains enfants à haut potentiel sont frustrés ou pas assez motivés dans le milieu scolaire. Tandis que les parents d'enfants ayant des troubles d'apprentissage pensent que l'école peut stigmatiser leur enfant ou que l'enseignant n'a pas la formation et les ressources appropriées.

Dans la grande majorité des familles dont l'un des adultes est sans emploi à la maison, cet adulte est la mère (Lois, 2017). Pour ces mères-éducatrices, les tâches reliées à l'instruction des enfants sont leur responsabilité puisque les hommes occupent plutôt des rôles de soutien (Lois, 2017), voire de « principal », assurant discipline et de mécinat (Kunzman, 2009). Celles-ci rapportent un certain nombre d'éléments stressants (Lois, 2017) : une insécurité quant à leurs propres compétences notamment pour l'enseignement des mathématiques et des sciences, une peur de manquer des éléments importants de l'instruction et un stress relié à l'addition de la gestion du foyer et de l'instruction. Des solutions en réponse à ce stress semblent émerger à mesure que ces mères prennent de l'expérience. Elles révisent à la baisse leurs exigences en matière de tâches domestiques et prennent confiance que leur enfant apprendra adéquatement

avec un curriculum moins structuré demandant moins de préparation. Elles rapportent aussi manipuler leur propre perception du temps pour pallier au manque de temps personnel, d'une part, en visualisant la vie de leur enfant en séquence : l'enfant aura des besoins plus intenses à un jeune âge et des besoins plus modérés lorsqu'il avancera en âge, et d'autre part, en insistant sur l'importance de savourer l'unicité du moment présent. Par ailleurs, les mères motivées par des raisons pédagogiques tendent à faire oublier leur rôle puisque pour elles, c'est naturel d'éduquer et d'instruire leur enfant et les mères motivées par des raisons idéologiques insistent sur l'importance de leur rôle de mère-éducatrices, car ce sacrifice leur permet de s'intégrer dans le plan divin auquel elles adhèrent (Stevens, 2001). Pour ces dernières, Apple (2006) rapporte que celles-ci sont les gardiennes des valeurs familiales, ce qui leur confèrent un espace privilégié et légitime qui leur permet d'agir et de s'accomplir. La pratique de l'apprentissage en famille semble enrichir le maternalisme vécu et de développer des habiletés : coordination d'activités éducatives, coopération avec d'autres familles, etc., soit des fonctions d'entrepreneures, d'enseignantes et de militantes.

### *Le contexte collectif*

Au fil des années, des réseaux de parents plus ou moins formalisés se sont développés. Selon la revue de littérature de Kunzman et Gaither (2013), au plus informel, se situent les groupes de soutien, qui se rencontrent au domicile d'une famille, au square ou en ligne pour s'échanger des informations et s'encourager. D'autres collectifs plus structurés se rencontrent sur une base régulière dans un espace partagé afin de mettre en commun leurs ressources et dans les « écoles de mamans », une mère-éducatrice met ses compétences éducatives au service d'enfants d'autres familles.<sup>1</sup> Finalement, les groupes coopératifs reproduisent certains éléments scolaires : dans un espace loué, les enfants suivent des cours donnés par des parents ou des experts embauchés (Kunzman et Gaither, 2013, p. 15, traduction libre). Les approches des recherches portant sur ces regroupements sont très variées. Lors d'une recherche-action, Brabant (2013) a identifié les apprentissages génétiques et pragmatiques nécessaires à des collectifs de parents-éducateurs pour qu'ils évoluent en un groupe capable d'expérimenter des solutions en ce qui a trait à la pratique pédagogique des parents et d'avoir un rôle dans la gouvernance locale de l'apprentissage en famille, soit auprès des commissions scolaires responsables du suivi des membres du collectif. Ces apprentissages sont relatifs aux conditions à mettre en place, d'une part, pour que les groupes s'auto-forment (pragmatiques), soit des aspects logistiques, la nécessaire mobilisation des membres, et, d'autre part, pour qu'ils s'auto-transforment (génétiques) afin d'atteindre leurs objectifs, soit le développement d'habiletés discursives, décisionnelles, réflexives et procédurales. En étudiant des regroupements de parents-éducateurs à l'aide de la théorie des communautés de pratique, Safran (2010) souligne que l'intégration des nouveaux membres est significative puisqu'ils apprennent des vétérans mais apportent également leurs propres pratiques et, de fait, contribuent à façonner le collectif. Finalement, Dumond (2016) a montré que le fonctionnement de regroupements structurés de parents-éducateurs faisait émerger des normes

sociales collectives se rapprochant des exigences légales en matière d'éducation, soit concernant la socialisation des membres, l'engagement parental, l'expérience éducative de l'enfant, ainsi que les valeurs prônées et la formalisation du fonctionnement du collectif.

## LA PLACE DANS LA SOCIÉTÉ

Pour situer l'apprentissage en famille dans la société actuelle, soit avec l'institution éducative, l'institution légale et plus largement, dans l'Éducation, les liens entre les parents-éducateurs et l'institution éducative seront tout d'abord abordés, suivis par, plus généralement, les politiques publiques et l'aspect légal et juridique. Finalement, la pratique de l'apprentissage en famille sera mise en perspective avec l'actuel modèle éducatif.

### *La relation avec l'institution éducative*

Avec l'apprentissage en famille, les parents s'approprient une fonction habituellement réservée à l'enseignant, dépassant la posture réactive face à une institution éducative proactive. De fait, ces parents font preuve d'une nouvelle forme d'implication parentale qualifiée d'« *entrepreneuriat parental* » que Gofen et Blomqvist (2014) définissent ainsi : les parents-entrepreneurs innovent ou créent des pratiques éducationnelles nouvelles, remplissent des objectifs éducationnels jusque-là non remplis, prennent des risques, socialement et économiquement, questionnent les politiques en cours en ayant des pratiques non-conformes et bataillent collectivement pour acquérir une certaine légitimité. L'entrepreneuriat parental traduit certaines tensions sociétales. Si elles s'inscrivent dans une perspective de liberté pouvant bénéficier ultérieurement à la société entière, la création et l'expérimentation de nouvelles idées éducatives peuvent également être vues comme un problème par les autorités puisque ces parents défient l'ordre social établi et questionnent la légitimité de l'institution scolaire établie, notamment, le professionnalisme des agents scolaires (enseignants, directeurs d'école). D'ailleurs, comme d'autres alternatives éducatives s'inscrivant dans une logique de marché de l'enseignement, l'apprentissage en famille a parfois surpassé le pouvoir de certains états ou élus afin d'amener des changements de curriculum, de structure de l'enseignement et même de réglementation légale (Cooper et Sureau, 2007).

Lorsque les actions des parents dépassent ce qui est attendu d'eux, cela conduit fréquemment à des « *jeux de pouvoirs* », voire à des situations conflictuelles (Gofen et Blomqvist, 2014). C'est ainsi que les relations entre les autorités éducatives et les parents peuvent être teintées de méfiance. Un modèle d'analyse de ces relations, celui de Brabant (2013), fait émerger plusieurs types d'interactions. Ce modèle permet de combiner le pouvoir décisionnel éducatif parental au pouvoir décisionnel éducatif publique selon si l'un prédomine sur l'autre ou si la prise de décision est partagée entre les parents et l'autorité éducative quant à l'éducation de l'enfant. Lorsque la fréquentation scolaire est obligatoire, l'autorité éducative publique s'approprie l'ensemble du pouvoir décisionnel sur l'éducation de l'enfant puisque les parents n'ont pas la possibilité de choisir l'apprentissage en famille. Dans les interactions de type

« contrôle », le pouvoir décisionnel de l'autorité éducative publique est plus élevé que celui des parents et les exigences de suivi sont élevées ; les parents ont alors le droit de faire l'apprentissage en famille mais doivent rendre des comptes à l'autorité éducative et se soumettre à certaines demandes, par exemple concernant le curriculum ou la passation d'examens standardisés. Lorsque les pouvoirs décisionnels sont répartis également, ce sont des interactions de type « supervision » où les parents ont accès à des ressources publiques et les exigences de suivi sont modérées, prenant en compte les compétences d'éducateur des parents, par exemple, le portfolio peut être un moyen d'évaluation acceptable et le parent peut avoir le choix d'élaborer son propre programme éducatif. Dans les interactions de type « soutien », le pouvoir décisionnel des parents dépasse celui de l'autorité éducative publique, c'est-à-dire que les parents se font offrir des ressources, par exemple, des manuels scolaires, mais il n'y pas d'exigence à utiliser ses ressources, ni d'exigence concernant l'évaluation ou le programme, donc une rupture du lien entre les parents et l'autorité éducative publique est possible si les parents refusent l'ensemble des ressources offertes. Finalement, lorsque le pouvoir décisionnel est entièrement parental, il n'y a pas d'interaction entre l'autorité éducative publique et les parents, ceux-ci n'étant pas tenu de notifier l'autorité éducative de leur intention de choisir l'apprentissage en famille. Ce modèle s'applique ainsi à tous les contextes, dans le sens où le type d'interaction résultant est conditionnel aux règles établies par les états, sauf dans les cas où les parents se placent en situation d'illégalité.

### *La dimension légale*

L'histoire de l'apprentissage en famille est le plus souvent abordée par l'angle de sa dimension légale. D'ailleurs, une majeure partie de la littérature scientifique consiste en des plaidoyers juridiques. En somme, le suivi légal de l'apprentissage en famille repose sur la combinaison entre les droits des parents et de l'État (Barone Kolenc, 2017). Historiquement, selon les « Lois Naturelles », le sens commun et l'héritage judéo-chrétien, les parents s'occupent des besoins primaires de leur enfant et ont un droit de décision sur leur éducation. Par ailleurs, l'État est responsable de s'assurer que le droit des enfants à l'éducation est respecté et protège ses intérêts civiques et économiques à l'égard de l'instruction de ses futurs citoyens. Ces deux bases historiques ont chacune une jurisprudence, et, de fait, chacune dispose actuellement d'une solide base légale.

Actuellement, dans la majorité des pays occidentaux, les parents ont le droit de pratiquer l'apprentissage en famille mais sont sujets à une régulation. C'est sur cette régulation, plus précisément, sur son niveau, que des différences s'observent d'un pays ou d'un état à un autre. Certains défenseurs de l'apprentissage en famille, à tendance libertaire, militent pour une régulation minimale ou inexistante tandis que les arguments de ceux qui sont en faveur d'une régulation en appellent au bien-être de l'enfant. Parmi ces derniers, certains visent une régulation élevée, par exemple, en évaluant annuellement les enfants à l'aide de tests standardisés ou en portant un jugement sur les compétences pédagogiques des parents et le programme suivi. D'autres argumentent pour une régulation moyenne qui consisterait en l'évaluation des compétences de base en littératie et numératie (Kunzman et Gaither, 2013).

La posture de l'État envers l'apprentissage en famille conditionne également le type de régulation, puisque certains se placent dans un rôle de contrôle et d'autres dans un rôle de surveillance (Allan et Jackson, 2010). Les conflits actuels sur le plan juridique, se déroulent aussi sur le plan politique, et ce, à l'aide d'organisations très efficaces de lobbying. Aux États-Unis en particulier, ces dernières mettent en place de nombreuses actions afin de déréguler l'apprentissage en famille, état par état (Alarcon, 2010).

### *Les politiques publiques*

L'apprentissage en famille est aujourd'hui légal dans un bon nombre de pays, dont, entre autres, l'Afrique du sud, l'Australie, la Belgique, la Bulgarie, le Canada, la Corée du Sud, le Danemark, l'Estonie, les États-Unis, la Finlande, la France, l'Italie, l'Irlande, l'Israël, le Japon, le Mexique, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, le Portugal, la République tchèque, le Royaume-Uni et la Suède (Brabant, 2013). De fait, les conflits contemporains portent sur les modalités de surveillance publique de cette pratique, comme l'évaluation des enfants et l'accès à des ressources publiques, tels que des services d'éducation spécialisées, la participation à des activités extracurriculaires scolaires et la possibilité de fréquentation scolaire à temps partiel (Cooper et Sureau, 2007). Par ailleurs, les politiques publiques relatives à l'apprentissage en famille sont encore en construction, créant des défis pour l'institution publique éducative et conduisant aux dérives suivantes (Cooper et Sureau, 2007). La distinction entre les formes de politiques publiques, qu'elles soient de redistribution ou de reconnaissance, aide à comprendre les effets et les dérives du développement du *school choice*, et, par conséquent, de l'apprentissage en famille (Apple, 2006). Les politiques de redistribution visent à s'assurer du partage équitable des ressources publiques, évitant les injustices socioéconomiques émergeant de l'exploitation, de la marginalisation économique ou de la privation de certaines ressources pour une catégorie de citoyens. Les politiques de reconnaissance sont relatives à la culture et aux symboles et visent à protéger des groupes de citoyens de la non-reconnaissance ou de non-respect de leur culture. Par exemple, des parents qui instruisent en famille ou qui font le choix de l'enseignement privé veulent payer moins de taxes scolaires publiques, entraînant une diminution des services publics, en particulier pour les populations les plus défavorisées. Ce choix éducatif, justifié par une logique de protection de la liberté religieuse, comme le défend la communauté chrétienne étasunienne, est ainsi protégé à titre de reconnaissance de l'identité religieuse, mais a pourtant des effets négatifs sur les politiques de redistribution en vigueur puisque cela diminue l'accès à des ressources publiques pour des populations défavorisées, cela mettant en lumière un paradoxe dans l'application des politiques publiques dans le cas de l'apprentissage en famille. Un autre exemple est celui de la création d'une *charter school* en Californie pour des enfants chrétiens instruits en famille afin qu'ils bénéficient de fonds publics, notamment pour l'achat de matériel éducatif (Apple, 2006 ; Cooper et Sureau, 2007). Or, le matériel acheté possède du contenu ultrareligieux et irrespectueux envers l'Islam. Cette politique de distribution de l'argent public conduit donc à supporter un enseignement discriminatoire envers une autre religion qui réclame pourtant de la reconnaissance contre les stéréotypes et la discrimination.

### *Une remise en cause du modèle éducatif actuel*

La pratique de l'apprentissage en famille est le plus souvent appréhendée par rapport à l'école, qu'elle vise à être meilleure ou différente (Pattison, 2015). En utilisant le concept de « meilleur », une comparaison est faisable entre les deux systèmes, ce qui implique une mesure de l'apprentissage en famille selon une conception scolaire de l'éducation, et, de fait, une acceptation des buts et des enjeux de l'éducation tels qu'appréhendés dans le système scolaire. Cependant, cette idée de « meilleur » repose sur le concept de la 'bonne' éducation, concept encore plus large, oscillant entre l'éducation adaptée spécifiquement à un enfant et la conception politique et culturelle de l'éducation d'une génération d'enfants au sein d'une société (Pattison, 2015). Par ailleurs, le concept d'éducation alternative n'est pas assez large car il correspond plutôt à la notion d'alternativité dans l'éducation (meilleur) plutôt qu'à une alternative à l'éducation (différent). Alors, si l'on considère l'apprentissage en famille comme « différent » de l'éducation régulière, tous les repères se référant à la forme scolaire devraient être abandonnés, ce qui constitue une utopie. En utilisant la théorie de l'hétérotopie (Foucault, 1967, cité dans Pattison, 2015), soit une façon d'appréhender une utopie selon la manifestation physique et concrète d'un phénomène, l'apprentissage en famille devient un espace négatif par rapport à l'école en tant que lieu physique. L'espace physique est suspendu ou neutralisé par rapport à la norme scolaire et un nouvel espace se crée sans qu'il ne soit cohérent par rapport à ces mêmes normes scolaires : c'est perturbant et inconfortable pour beaucoup de citoyens de voir un enfant d'âge scolaire non-scolarisé car cela constitue une déviance des normes sociétales admises. Et c'est un défi pour les autorités en place qui problématisent la situation au vu du peu de données numériques en matière d'effectifs ou de réussite éducative dans une société qui accorde une importance particulière aux évaluations numériques. L'apprentissage en famille se retrouve alors dans une position d'incompatibilité et d'incomparabilité avec son équivalence normative, et l'étude de l'apprentissage en famille pourrait permettre d'élargir le concept d'éducation tel qu'il est admis actuellement. C'est ce que Davies (2015a) vise à proposer en discutant du terme de *suitable education*. Depuis le XX<sup>e</sup> siècle, une quasi-majorité ne voit scolarisation et éducation que comme des synonymes, et ce, car les parents, en demandant à l'État de prendre la responsabilité de l'éducation des enfants, lui ont attribué les rôles de s'assurer que l'enfant reçoive une éducation qui lui permette de développer des valeurs et la capacité de vivre dans une société autonome, que l'éducation respecte les conventions des Droits de l'Homme et des Droits de l'Enfant si cet État y adhère et de développer un système scolaire universel, soit gérer les demandes parentales relatives à l'éducation de leurs enfants (Davies, 2015b). Dans le cas de l'apprentissage en famille, les parents ne demandent pas l'aide de l'État, qui, dans ce cas, pourrait théoriquement n'y jouer aucun rôle. Toutefois, en pratique, celui-ci a un rôle à jouer dans le processus de clarification de ce qui constitue une éducation adaptée puisque le concept d'éducation a été historiquement lié à celui de scolarisation, dont il est garant.



## Les enjeux

Les enjeux de l'apprentissage en famille réfèrent, d'une part, à la réussite scolaire des enfants et, d'autre part, à leur développement social. Ce qui est connu sur la réussite académique est le plus souvent anecdotique. Rares sont les études où les biais méthodologiques n'empêchent pas une généralisation de quelque forme et, par ailleurs, un nombre non négligeable d'études est commandé par des associations pro-apprentissage en famille (Kunzman et Gaither, 2013; Martin-Chang et Levesque, 2017). Cela étant dit, les études empiriques suggèrent que les enfants instruits en famille performant globalement de façon égale, voire supérieure aux enfants scolarisés (Brabant, 2013). Une tendance constante dans les recherches empiriques semble être en faveur des habiletés verbales au détriment des habiletés mathématiques, expliquée par l'individualisation de l'enseignement et l'importance accordée à la lecture par les parents (Kunzman et Gaither, 2013). Une étude empirique portant sur trois groupes d'enfants canadiens, aléatoirement sélectionnés et dont les profils sociodémographiques des familles ont été contrôlés, apporte des nuances sur l'effet de l'approche pédagogique (Martin-Chang, Gould et Meuse, 2011). Sur les éléments mesurés (lecture, déchiffrement, compréhension, calcul, sciences, sciences sociales et art), les enfants instruits en famille à l'aide d'un curriculum structuré performaient le plus, suivis par les enfants scolarisés, et enfin, par les enfants instruits en famille de type *unschoolers* (sans programme structuré). Cela suggère qu'une forme radicale d'*unschooling* donnerait des résultats académiques inférieurs au même âge (5 à 10 ans). Toutefois, ce classement est basé sur l'acceptation de critères évaluatifs de type « scolaires », notamment sur des connaissances et des objectifs communs entre l'école et l'apprentissage en famille de type structuré. Le fait qu'une éducation de type *unschooling* ne partage pas ces mêmes objectifs mais vise des objectifs plus globaux, par exemple maintenir la curiosité et l'enthousiasme de l'enfant, questionne alors la pertinence du choix de critères sociétaux, issus de la forme scolaire, pour évaluer la progression de l'enfant au lieu de critères individualisés (Neuman et Guterman, 2016).

Quant aux études post-secondaires, une revue de littérature d'une centaine de sources en conclue que le vécu aux études post-secondaires est similaire à celui vécu par les jeunes ayant été scolarisé à l'école (Snyder, 2017). Les jeunes instruits en famille sont acceptés dans les collèges étasuniens les plus prestigieux et ont des résultats valables à des tests standardisés de type SAT et ACT. Leur moyenne universitaire est comparable ou supérieure dans l'ensemble des disciplines, et ce, jusqu'en dernière année. Toutefois, quelques ajustements initiaux semblent leur poser des défis, comme les dates butoirs, la diversité des styles d'enseignement des professeurs et les exigences de ces derniers. L'intégration à la vie sociale sur le campus est similaire malgré quelques jeunes qui rapportent une certaine timidité au début et montrent une participation semblable aux activités extracurriculaires.

En plus de la réussite académique, la socialisation est l'un des éléments le plus questionnés par la société et scientifiquement controversés. Une récente revue de littérature distinguent trois dimensions relatives au concept de socia-



lisation et rapportent les résultats d'études existantes, sans qu'une tendance claire ne puisse être constatée puisque certaines études semblent se contredire (Kunzman, 2017). La première réfère aux interactions personnelles qui visent à connaître les habiletés de l'enfant à interagir avec aisance avec les autres. Si certaines études montrent un développement comparable des habiletés sociales des enfants instruits en famille par rapport à leurs homologues scolarisés, la plupart souffrent de biais méthodologiques (observations faites par les parents, échantillons petits et non représentatifs). D'autres ont rapporté une plus grande isolation sociale et un manque d'intérêt à interagir avec les pairs.

Sur une plus grande échelle, la *Cardus Education Survey* (Pennings et coll., 2012) rapporte des résultats contradictoires : d'anciens adultes instruits en famille, majoritairement membres de la communauté chrétienne, mentionnent, d'une part, se sentir impuissants à gérer les problèmes de la vie courante et manquer d'objectifs clairs, et, d'autre part, ont des scores plus bas en ce qui concerne le taux de divorce, et plus hauts quant à leur perception d'être préparés pour leurs relations personnelles, d'amitié, familiales et pour leur vie religieuse et spirituelle.

La seconde dimension réfère à l'exposition à des croyances et des valeurs, en vue de développer une personnalité sociale et éthique, un sens d'autodétermination et une propension à l'autonomie. Certains auteurs regrettent que le style parental autoritaire chez des parents religieux et conservateurs compromette le développement de l'autonomie de l'enfant, en ne l'exposant pas à une variété de culture, tandis que d'autres études ont relevé que les enfants instruits dans des familles religieuses rencontraient effectivement des individus d'influence éthique ou sociale différente de leurs parents, que ceux-ci y soient opposés ou non (Kunzman, 2017). Par ailleurs, l'analyse de la *National Survey of Youth and Religion Database* (É-U) par Uecker (2008) ne montre pas de différence statistique sur l'engagement et le comportement religieux entre les enfants scolarisés et instruits à la maison, ce qui suggère le profil religieux des parents a une influence supérieure au choix éducatif.

Finalement, l'engagement civique constitue la dernière dimension et réfère à la participation des futurs citoyens dans la société démocratique et à l'acceptation d'une diversité de valeurs. Selon Hamlin (2019), utilisant les statistiques de la *National Household Education Survey* (É-U) (McQuiggan, et coll., 2017), les familles sont plus impliquées dans des activités culturelles par rapport aux familles dont les enfants fréquentent l'école, mais Putman (2000, dans Kunzman, 2017) se questionne quant à la diversité sociale et culturelle de telles communautés. Tandis que la *Cardus Education Survey* (Pennings et coll., 2012) montre une implication inférieure dans les affaires publiques mais un volontariat supérieur dans les congrégations religieuses. Toutefois, les possibilités d'engagement volontaire sont différentes dans un contexte d'apprentissage en famille, les regroupements de famille, discutés à la section sur le contexte collectif, pouvant constituer des modèles d'engagement civique (Brabant, 2013).

## CONCLUSION

L'apprentissage en famille apparaît comme une option éducative récente malgré le rôle historique de la famille, marginale malgré le poids politique du mouvement et controversée malgré des résultats académiques et sociaux, s'opposant ou se contredisant. Plus généralement, certains auteurs tendent à s'entendre sur le fait que la pratique de l'apprentissage en famille donne des résultats de tendance comparable à l'école, en somme, complexes. Par ailleurs, de par la diversité des profils familiaux sur les plans culturel, socioéconomique et idéologique, des tensions au sein de la pratique, entre les chercheurs et avec la société en général, le contexte social prend la forme d'une nébuleuse qui contribue à questionner la vision, la place, la forme de l'éducation dans la société démocratique contemporaine.

Finalement, quoique qu'il semble se développer positivement dans les dernières années, le corpus scientifique actuel est insuffisant. Une élévation de la crédibilité des résultats et de la qualité de la conception des méthodologies de recherche permettrait de dépasser le stade des arguments rhétoriques et des plaidoyers en faveur ou en défaveur de cette option éducative pour en identifier les forces et les faiblesses.

## NOTES

1. Dans les espaces partagés, c'est-à-dire dans un local autre que le domicile des familles, les membres apportent et s'échangent du matériel (livre, ressources pédagogiques, jeux, etc.) et des activités, jeux et discussions libres s'élaborent. Dans les « écoles de mamans », une maman enseigne à l'ensemble des enfants un sujet ou une matière qu'elle maîtrise, que ce soit chez elle ou ailleurs.

## RÉFÉRENCES

- Alarcon, P. A. (2010). Recognizing and regulating home schooling in California: Balancing parental and state interests in education. *Chapman Law Review*, 13, 391-416.
- Allan, S. et Jackson, G. (2010). The what, whys and wherefores of home education and its regulation in Australia. *International Journal of Law & Education*, 15(1), 55-77.
- Apple, M. W. (2006). *Educating the "right" way : markets, standards, God, and inequality* (2e éd.). New-York, NY: Routledge.
- Barone Kolenc, A. (2017). Legal issues on homeschooling. Dans M. Gaither (dir.), *The Wiley handbook of home education* (p. 32-58). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Blok, H. et Karsten, S. (2011). Inspection of home education in European countries. *European Journal of Education*, 46(1), 138-152.
- Brabant, C. (2008). Homeschooling. Dans G. McCulloch et D. Crook (dir.), *International Encyclopedia of Education* (p. 297-298). Milton Park, Royaume-Uni : Routledge.
- Brabant, C. (2010). Pour une gouvernance réflexive de l'« apprentissage en famille ». Étude des processus d'apprentissage de trois groupes de parents-éducateurs au Québec. (Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Sherbrooke). Repéré à : <https://drive.google.com/file/d/1IKDvCYLhAPyr8erwg8gD2Uu5NfnBhsk/>
- Brabant, C. (2013). *L'école à la maison au Québec : un projet familial, social et démocratique*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Brabant, C. (2016). L'apprentissage de la participation à la réflexivité institutionnelle chez des intervenants en scolarisation à la maison. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(3), 69. doi: 10.7202/1040086ar

- Brabant, C. et Dumond, M. (2017). Home education in Canada. Dans M. Gaither (dir.), *The Wiley handbook of home education* (p. 271-302). Hoboken, New Jersey : John Wiley & Sons, Inc.
- Cooper, B. S. et Sureau, J. (2007). The politics of homeschooling: New developments, new challenges. *Educational Policy*, 21(1), 110-131. doi: 10.1177/0895904806296856
- Davies, R. (2015a). Home education: Then and now. *Oxford Review of Education*, 41(4), 534-548. doi: 10.1080/03054985.2015.1048119
- Davies, R. (2015b). A suitable education? *Other Education*, 4(1), 16-32.
- Dumond, M. (2016). *Les groupes de soutien d'apprentissage en famille (« école à la maison ») : production de normes sociales dans une perspective de gouvernance réflexive de l'éducation* (Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal, Montréal, Québec). Repéré à : <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/19468>
- Gaither, M. (2017a). *Homeschool: An American history*. (2e éd.). New-York : Palgrave Macmillan. doi: 10.1057/978-1-349-95056-0
- Gaither, M. (2017b). *The Wiley handbook of home education*. Hoboken, New Jersey : John Wiley & Sons.
- Gofen, A. et Blomqvist, P. (2014). Parental entrepreneurship in public education: A social force or a policy problem? *Journal of Education Policy*, 29(4), 546-569. doi: 10.1080/02680939.2013.858275
- Hamlin, D. (2019). Do homeschooled students lack opportunities to acquire cultural capital? Evidence from a nationally representative survey of American households. *Peabody Journal of Education*, 94(3), 312-327.
- Knowles, J. G., Marlow, S. E. et Muchmore, J. A. (1992). From pedagogy to ideology: Origins and phases of home education in the United States, 1970-1990. *American Journal of Education*, 100, 195-235.
- Kunzman, R. (2009). Understanding homeschooling: A better approach to regulation. *Theory and Research in Education*, 7(3), 311-330. doi: 10.1177/1477878509343740
- Kunzman, R. et Gaither, M. (2013). Homeschooling: A comprehensive survey of the research. *The Journal of Educational Alternatives*, 2(1), 4-59.
- Lois, J. (2017). Homeschooling motherhood. Dans M. Gaither (dir.), *The Wiley handbook of home education* (p. 186-206). Hoboken, New Jersey : John Wiley.
- McQuiggan, M., Megra, M. et Grady, S. (2017). *Parent and family involvement in education, from the national household education surveys program of 2016* (no NCES 2017-102). Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, US Department of Education.
- Martin-Chang, S., Gould, O. N. et Meuse, R. E. (2011). The impact of schooling on academic achievement: Evidence from homeschooled and traditionally schooled students. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 43(3), 195. doi: 10.1037/a0022697
- Martin-Chang, S. et Levesque, K. (2017). Academic achievement: Making an informed choice about homeschooling. Dans M. Gaither (dir.), *The Wiley handbook of home education* (p. 121-134). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Murphy, J., Gaither, M. et Gleim, C. E. (2017). The calculus of departure: Parent motivation for homeschooling. Dans M. Gaither (dir.), *The Wiley handbook of home education* (p. 86-120). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Neuman, A. et Guterman, O. (2016). Academic achievements and homeschooling—It all depends on the goals. *Studies in Educational Evaluation*, 51, 1-6.
- Noel, A., Stark, P., Redford, J. et Zukerberg, A. (2013). *Parent and Family Involvement in Education, from the National Household Education Surveys Program of 2012* (no NCES 2014-028.REV). Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, US Department of Education.
- Pattison, H. (2015). How to desire differently: Home education as heterotopia. *Journal of Philosophy of Education*, 49(4), 619-637.
- Pennings, R., Sikkink, D., Van Pelt, D., Van Brummelen, H. et Von Heyking, A. (2012). *A rising tide lifts all boats: measuring non-government school effects in service of the canadian public good*. Hamilton, Ontario: Cardus.

Planty, M., Hussar, W., Snyder, T., Kena, G., KewalRamani, A., Kemp, J., Bianco, K, et Dinkes, R. (2009). *The condition of education 2009* (NCES 2009-081). Washington, DC : National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Safran, L. (2010). Legitimate peripheral participation and home education. *Teaching and Teacher Education*, 26(1), 107-112. doi: 10.1016/j.tate.2009.06.002

Snyder, M. (2017). Homeschoolers and higher education. Dans M. Gaither (dir.), *The Wiley handbook of home education* (p. 157-185). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Stevens, M. I. (2001). *Kingdom of children: Culture and controversy in the homeschooling movement*. Princeton, NJ : Princeton University Press.

Uecker, J.E. (2008). Alternative schooling strategies and the religious lives of american adolescents. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 47, 563-584.

MARINE DUMOND est doctorante en administration de l'éducation à l'Université de Montréal. Ses travaux de maîtrise portaient sur les normes sociales au sein de groupes de soutien québécois d'apprentissage en famille et ses intérêts de recherche concernent sur la gouvernance de l'apprentissage en famille, et plus particulièrement, le rôle de l'intervenant ministériel chargé du suivi des enfants instruits en famille et les modalités de suivi des familles éducatrices. [marine.dumond@umontreal.ca](mailto:marine.dumond@umontreal.ca)

MARINE DUMOND is a doctoral candidate in educational administration at the Université de Montréal. Her Master's work focused on the social norms of Quebecois family learning support groups. Her current research interests focus on family learning governance, and more particularly, on the role of the ministry agent tasked with monitoring home-schooled children. [marine.dumond@umontreal.ca](mailto:marine.dumond@umontreal.ca)

# VALIDATION OF A TYPOLOGY OF NOVICE TEACHERS' SUPPORT NEEDS AND COMPARATIVE ANALYSIS BASED ON SOCIODEMOGRAPHIC CHARACTERISTICS

GENEVIÈVE CARPENTIER *Université de Montréal*

JOSÉPHINE MUKAMURERA *Université de Sherbrooke*

MYLÈNE LEROUX *Université du Québec en Outaouais*

SAWSEN LAKHAL *Université de Sherbrooke*

**ABSTRACT.** The first years of teaching are challenging. Knowledge of the kind of support new teachers require is essential. Existing typologies date back from the 1980s and the early 2000s. The aim of this article is twofold: 1) to validate a typology of novice teachers' support needs using confirmatory factor analysis and 2) to compare these needs in relation to different sociodemographic characteristics (gender, age, employment status, teaching level, and field of study). The quantitative data were drawn from a survey ( $N = 156$ ) of new teachers. The validated typology highlights five types of support needs. Some key differences emerge from the comparative analyses based on respondents' age, employment status, and field of study. The results presented could help serve as a framework for better targeting the support to be offered to beginning teachers

## VALIDATION D'UNE TYPOLOGIE DES BESOINS DE SOUTIEN DES ENSEIGNANTS EN INSERTION PROFESSIONNELLE ET ANALYSE COMPARATIVE SELON DES CARACTÉRISTIQUES SOCIODÉMOGRAPHIQUES

**RÉSUMÉ.** Les premières années en enseignement sont remplies de défis, et il s'avère essentiel de connaître la nature des besoins de soutien des enseignants débutants. Les typologies de besoins de soutien existantes datent principalement des années 1980 et du début des années 2000. L'objectif de cet article est double : 1) valider, à l'aide d'analyses factorielles confirmatoires, une typologie des besoins de soutien des enseignants débutants et 2) comparer les types de besoins de soutien ressentis par les enseignants débutants selon différentes caractéristiques sociodémographiques (le genre, l'âge, le statut d'emploi, l'ordre d'enseignement et le champ de formation). Les données de nature quantitative proviennent d'une enquête par questionnaire ( $N = 156$ ). La typologie validée met en évidence cinq types de besoins de soutien et quelques différences significatives ressortent des analyses comparatives selon l'âge, le statut d'emploi et le champ de formation des répondants. Les résultats présentés pourraient aider et servir de cadre pour mieux cibler le soutien à offrir aux enseignants débutants.

**N**ew teachers encounter a wide range of difficulties during the professional induction period. Indeed, early-career teachers may experience difficulties in their professional development, their socio-professional integration into a new

work environment, the administrative aspects of task assignment and hiring, and their affective and emotional needs (Auclair Tourigny, 2017; Desmeules & Hamel, 2017). Teaching is increasingly demanding and complex (Conseil supérieur de l'Éducation [CSE], 2014; Tardif, 2013). According to Brault-Labbé (2015), a key explanation is the large-scale integration of students with special needs' into regular classrooms. Indeed, more and more teachers experience serious challenges with providing differentiated instruction (D'Arrisso, 2017; Rousseau, Point, Vienneau, Desmarais, & Desmarais, 2017) and effective classroom management (Kidd, Brown, & Fitzallen, 2015). The lack of opportunities for both continuing education and professional resources is also a reason why teaching workloads feel heavier (Tardif, 2013). Difficulties encountered during induction can affect the quality of teaching and lead to consequences that include burnout and attrition (Forselle & Raptis, 2016).

The implementation of support measures for beginning teachers would appear to be beneficial for counteracting the challenges teachers face. Such measures have been gradually adopted in Quebec and numerous places across the world (Bland, Church, & Luo, 2014; Kutsyuruba & Walker, 2017). Many researchers contend that they help reduce the professional attrition rate, improve job satisfaction, and increase teaching quality and effectiveness (Smith & Ingersoll, 2004). To offer new teachers constructive assistance, several researchers underscore the importance of identifying their specific needs. Molner Kelley (2004) writes that new teachers' support needs have long been ignored in the field of education, and Mukamurera, Martineau, Bouthiette, and Ndoréaho (2013) argue that more research-based knowledge must be developed on this subject. Similarly, the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2012) indicates that new employees may have support needs in different areas. Accordingly, a number of researchers confirm the importance of considering the types of needs they experience during induction (Desmeules & Hamel, 2017; Forselle & Raptis, 2016; Kidd & al., 2015). Because teachers have a large variety of support needs (Auclair Tourigny, 2017; Brault-Labbé, 2015), and because it may be difficult to respond to them individually, many studies emphasize the need for generating a typology of support needs for novice teachers (Desmeules & Hamel, 2017; Forselle & Raptis, 2016; Kidd et al., 2015; OCDE, 2012). Existing typologies of new teachers' support needs (e.g., Bickmore & Bickmore, 2010; Gold, 1996; Hodson, 2006) tend to be outdated and removed from the realities of modern teaching, which has become ever more challenging and complex (CSE, 2014; Tardif, 2013). An updated typology rooted in antecedent research is necessary to provide an overview of the current types of support needs experienced by early-career teachers.

According to Veenman (1984), problems perceived by beginning teachers may also vary based on teachers' characteristics. In this regard, researchers have examined variables such as field of study (Welsh, 2012) and geography (Aspiros, 2009; Mason & Matas, 2015). Welsh (2012), along with Veenman (1984), deplors the paucity of studies on the sociodemographic variables likely to influence types of support needs and attests to the necessity of examining different variables, including new employees' age, field of study, and teaching experience. Thus, our aim is twofold: first, to validate a typology of new teachers' support needs and, second, to observe the possible differences between types of support needs based on five specific sociodemographic variables (gender, age, employment status, teaching level, and field of study). Among other benefits, this may help raise awareness the educational community to the overall support needs of new teachers and to the specific needs of certain groups of teachers.

## CONCEPTUAL FRAMEWORK

### *Different conceptualizations of teacher induction*

Teacher induction is a dynamic, interactive, and multidimensional process lasting approximately five years (Bland et al., 2014; De Stercke, 2014). Among the first models used, those developed by Füller (1969) and Nault (1993) present induction as a process consisting of successive stages. Both models have long served as a reference for teacher induction in Quebec. Although they continue to be relevant, current studies tend to emphasize the dynamic and multidimensional nature of induction, suggesting that induction for new teachers should instead be based on the different dimensions of the process (De Stercke, 2014; Jabouin, 2018; Mukamurera et al., 2013; Pogodzinski, 2012; Vallerand, 2008).

For instance, Vallerand (2008) focuses on novice teachers' life experience. She proposes four dimensions that highlight their subjective experience: (a) construction and consolidation of knowledge, (b) development of a relationship with others, (c) development of a professional identity, and (d) integration into the school culture. These dimensions are interrelated and contribute to the construction of the new teacher's life experience. Pogodzinski (2012) proposes a conceptual framework for teacher induction based on Bourdieu's social capital. The cornerstones are: (a) social context; (b) characteristics of new teachers, mentors, and colleagues; (c) compatibility among new teachers, mentors, and colleagues; and (d) frequency and content of interactions. The goal of their conceptualization is to inform school administrators about the key elements that can equip them in conducting successful teacher induction.

The model by Mukamurera et al. (2013) focuses on teacher induction as a whole and is structured around five dimensions. The first is employee induction, and refers to hiring practices and to the characteristics of the jobs held, for example, employment qualifying period and employment status (precarious, contract or permanent). The second dimension, specific assignment and task conditions, refers to the nature, components, and organization of the new teacher's task. Class specificities and the workload assigned to new teachers also relate to this dimension. Organizational socialization is the third dimension of the conceptual model. It refers to the integration of, and acclimatization to, different aspects of the work environment (physical, psychological, organizational, social, philosophical, and political). The fourth dimension is professionalism. New teachers must acquire, develop and master the professional knowledge and competencies specific to teaching. Finally, the personal and psychological dimension involves the affective and emotional aspects of induction, including emotional regulation and self-esteem. De Stercke (2014) affirms that "because of its structure and integrative strength, Mukamurera's model can reasonably be considered a new paradigm in the field of teacher induction" (p. 24). Many studies use this conceptual framework to observe the entire induction process (De Stercke, 2014; Desmeules & Hamel, 2017; Jabouin, 2018). To obtain an accurate picture of the type of support required by new teachers, a conceptual framework must consider teachers' overall experience. Desmeules and Hamel (2017) promote "the relevance of the multidimensional model for understanding and analyzing the teacher induction process" (p. 31). Accordingly, the conceptual model of Mukamurera et al. (2013) was chosen for this research.

### *Typologies of new teachers' support needs*

A few researchers have proposed typologies that better describe new teachers' overall support needs (Bickmore & Bickmore, 2010; Gold, 1996; Hodson, 2006). They mention cognitive and intellectual needs, including, notably, ongoing training and intellectual stimulation (Gold, 1996), pedagogical needs mainly associated with the development of professional competencies (Bickmore & Bickmore, 2010), affective or emotional needs encompassing various aspects of well-being and self-esteem (Bickmore & Bickmore, 2010), and social and psychosocial needs linked to socialization and the need to enter into relationship with others (Hodson, 2006).

The above proposals can be used to develop a further typology structured around the conceptual framework for teacher induction designed by Mukamurera et al. (2013). Indeed, certain types of support needs highlighted in the researchers' various typologies refer to the dimensions of induction. For example, the cognitive and intellectual needs discussed by Gold (1996) are included in the dimension related to professionalization in the conceptual



framework chosen. The affective or emotional needs of Bickmore and Bickmore (2010) fall within the dimension of personal and psychological needs. These typologies are interesting, to be sure; however, they were developed in different professional (secondary school teaching of science for Hodson, 2006) or geographical (United States for Bickmore & Bickmore, 2010, and Gold, 1996) contexts, while others date back a number of years (over 20 years for Gold, 1996). The educational system, job market, and teaching profession, on the other hand, have changed and grown more complex over the years (CSE, 2014; Tardif, 2013). The difficulties regarding differentiated instruction and classroom management identified by researchers (Auclair Tourigny, 2017; D'Arriçon, 2017; Rousseau et al., 2017), for example, are not explicitly included in existing typologies. As a result, we used existing typologies to fully consider new teachers' many difficulties while relying on the conceptual framework of Mukamurera et al. (2013) to validate an updated typology of their types of support needs. This new typology was then used to perform comparative analyses of support needs based on certain sociodemographic characteristics of new teachers. These include gender, age, employment status, teaching level, and field of study. The present article thus aims to validate a typology of support needs for new teachers and to discuss the results of the comparative analyses.

## METHODOLOGY

### *Data sources and description of sample*

This research used quantitative data drawn from a French-language survey conducted among two hundred and fifty teachers in Quebec in 2013 (Mukamurera and Martineau, 2013). The purpose was to draw a portrait of new teachers' support needs and of the kinds of support available to them during induction. Because this research was structured around teachers' support needs during the induction period, the data from a subsample of 156 teachers with a self-reported teaching experience of five years or less were analyzed.

The majority of the respondents were women (81.4%), which is a fair representation of the teaching profession (79%; ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2016). Most of the respondents were under 30 years old (66.4%), 57% were precariously employed, and 43% were employed full-time. With respect to teaching level, 58% of respondents were teaching elementary school, 26% were teaching secondary school, and 15% fell into the category "Other", grouping together general adult education, vocational training, and multiple assignments. In terms of field of study, the percentage of respondents with a BA was 49% in elementary education, 18% in secondary education, 14% in the teaching of a discipline or subject area

(physical education, English as a second language, and music), and 19% in special education. Respondents came from 36 different French school boards.

The analysis focused on one specific question: during your first years of teaching (1 to 5 years), what are (were) your specific support needs in terms of the following aspects of your teaching assignments and induction? Thirty-one items were listed from the literature review of Mukamurera and Martineau (2013), and respondents were asked to indicate whether they required little or no, moderate, or significant support regarding each item. It was also possible for participants to add support needs.

### ***Conception of typology of new teachers' support needs***

Discussions relied on numerous preliminary analyses, the difficulties experienced by new teachers, and the conceptual framework of Mukamurera et al. (2013) in order to divide support needs into groups. The associations are presented in Table 1. The first dimension of the conceptual framework chosen, job integration, corresponded to only one of the 31 needs identified. Next, none of the needs identified appeared correlated with the second dimension of induction, specific assignment and task conditions. Four support needs were associated with organizational socialization. Professionalism, the fourth dimension of the conceptual framework, was associated with numerous support needs. This may be explained by the many difficulties related to professional competencies experienced by teachers during induction (Bland et al., 2014; Veenman, 1984), with particular regard to planning, teaching and evaluating, classroom management, and differentiated instruction (Auclair Tourigny, 2017; D'Arriçon, 2017; Rousseau et al., 2017). To avoid over-simplifying the data and to ensure promising categories for future analyses (Field, 2013), support needs linked to professionalization were divided into three sub-categories. Five support needs were linked to teaching and evaluation, three to classroom management, and five to differentiated instruction. Finally, seven support needs seemed to correlate with the personal and psychological aspects of induction. The preliminary analyses did not allow us to connect all support needs identified with the dimensions of the conceptual framework chosen, as these items did not saturate for one particular dimension based on the rules of use for this type of analysis. Five support needs were put aside because they had no distinct link to a dimension of teacher induction.

TABLE 1. *Typology of novice teachers' support needs*

Organizational socialization	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Familiarization with the work environment</li> <li>· Integration into school team and cycle team</li> <li>· Learning and adapting to school culture</li> <li>· Knowledge of organizational expectations</li> </ul>
Teaching	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Appropriation and implementation of Quebec Education Program</li> <li>· Planning of teaching and learning situations</li> <li>· Assessment of students' learning</li> <li>· Use of different teaching methods</li> <li>· Pedagogical use of technologies for teaching and learning</li> </ul>
Classroom management	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Determining and applying problem-solving methods with students exhibiting problematic behaviours</li> <li>· Motivating students demonstrating little interest in subject or school work</li> <li>· Maintaining a climate conducive to learning in class</li> </ul>
Differentiated instruction	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Proposing suitable challenges to particularly advanced or gifted students</li> <li>· Meeting the needs of at-risk students</li> <li>· Promoting the pedagogical and social integration of students with handicaps, social maladjustments or learning difficulties</li> <li>· Presenting learning tasks and challenges for student with handicaps, social maladjustments or learning difficulties</li> <li>· Managing differences and paces of learning in the classroom</li> <li>· Using differentiated instruction</li> </ul>
Personal and psychological needs	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Reassurance and approval regarding teaching</li> <li>· Listening, empathy, and encouragement in difficult moments</li> <li>· Managing early career stress and difficult integration conditions</li> <li>· Personal development (self-knowledge, self-confidence, self-efficacy)</li> <li>· Developing a sense of belonging to the profession</li> <li>· Persevering in the teaching profession</li> <li>· Maintaining a positive relationship to the profession</li> </ul>

### *Analytical approach*

Factor analysis, a multivariate statistical technique allowing interrelated variables to be grouped together (Tabachnick & Fidell, 2013), was chosen to validate the typology developed. For this article, confirmatory factor analysis was used to validate the typology. To perform factor analysis, saturation and Cronbach's alpha must be interpreted (Field, 2013). Saturation represents the correlation between the variables and the factor. Saturation may vary from  $-1$  to  $1$ . The more the factor explains the variable, the more saturation approaches  $1$ . Whereas Corbière (2014) maintains that a saturation of  $0.40$  is an acceptable threshold, Tabachnick and Fidell (2013) propose a minimal threshold of  $0.50$ . A minimal threshold of  $0.50$  is thus used in this article. Cronbach's alpha, on the other hand, is a statistical index that varies between  $0$  and  $1$ , and allows us to evaluate the homogeneity, and thus the internal consistency, of a set of items that should apprehend a same phenomenon. A high value indicates great internal consistency (Tabachnick & Fidell, 2013). The minimal acceptable threshold is  $0.60$ , and a value of  $0.70$  is acceptable (Field, 2013).

The size of the sample required for performing a confirmatory factor analysis varies depending on the researchers. Some researchers find that a fixed number of participants is needed to obtain reliable and valid results. In this regard, Schermelleh-Engel, Moosbrugger, and Müller (2003) agree with many that the sample size must be at least  $100$ . Other researchers argue that an observable / individual ratio is more accurate for estimating the number of participants required. Thus, Tabachnick and Fidell (2013) write that a ratio of about  $1$  to  $5$  allows for valid results. Since we have  $31$  observables ( $31 \times 5 = 155$ ), our number of respondents ( $N = 156$ ) is considered suitable in the opinion of various researchers.

Before a confirmatory factor analysis is performed, certain premises must be verified. First, this analysis uses continuous ordinal variables suitable for factor analysis (Field, 2013). The Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) index thus varies from  $0$  to  $1$  and indicates whether correlations between pairs of variables can be explained by other included variables. The higher the KMO index, the better the quality of the inter-item correlations. While an index lower than  $0.50$  rules out factor analysis, an index higher than  $0.80$  is excellent. Furthermore, Bartlett's test of sphericity allowed us to verify the null hypothesis in which all correlations are equal to zero. The test value must be lower than  $0.05$ . We used a KMO index of  $0.881$ , which is excellent, and verified that the correlation matrix differed from the identity matrix (matrix with ones on the main diagonal and zeros elsewhere) based on Bartlett's test, which proved significant ( $\chi^2(465) = 3089.68; p < 0.000$ ). We were then able to perform a confirmatory factor analysis.

Once the confirmatory factor analyses were completed and the typology of new teachers' support needs validated, the second part of our analyses focused on examining for differences between the types of new teachers' support needs relative to specific characteristics. First, new teachers were classified according to certain sociodemographic variables (gender, age, employment status, teaching level, and field of study). Next, nonparametric tests using two independent samples (Mann-Whitney) or  $K$  independent samples (Kruskal-Wallis) were performed on the data to verify for significant differences between the groups. These nonparametric tests were necessary because, according to the distribution graph (Kolmogorov-Smirnova and Shapiro-Wilk), the data were not normally distributed, and group variances were not equal (Levene's test).

## FINDINGS

Table 2 presents the overall results of the confirmatory factor analyses on the typology. The percentages of variance and Cronbach's alpha are presented for each type of support needs. The saturation for each item is also highlighted. We point out that the set of saturations (from 0.61 to 0.87) is higher than the minimal threshold of 0.50 proposed by Tabachnick and Fidell (2013), and that the percentages of variance explained fluctuate between 47.730 and 69.958. The analyses enable the confirmation of a typology based on five types of support needs in the following areas: organizational socialization, teaching, classroom management, differentiated instruction, and personal and psychological needs. This typology was used to make comparative analyses of support needs relative to the five sociodemographic characteristics of novice teachers: gender, age, employment status, teaching level, and field of study.

Results of the comparative analyses regarding new teachers' different types of support needs, and the characteristics based on gender (male or female), employment status (precarious or full-time), and teaching level (elementary or secondary) reveal no significant differences. However, in terms of support needs related to organizational socialization, the results for employment status ( $p = .069$ ) and teaching level ( $p = .069$ ) approach the significance threshold. Detailed results are given in Table 3. The average rankings lead us to conclude that precariously-employed teachers and elementary school teachers have more support needs in terms of organizational socialization than full-time-employed and secondary school teachers.

Next, for comparative analyses regarding "age" and "field of study", a nonparametric test on  $K$  independent samples (Kruskal-Wallis) was used to verify for significant differences between the groups. The results are presented in Table 4.

TABLE 2. Results of confirmatory factor analyses

Types of support needs	Percentage	Support needs	Saturation	Cronbach's alpha
Organizational socialization	69.958	· Familiarization with the work environment	.87	.79
		· Integration into school team and cycle team	.83	
		· Learning and adapting to school culture	.80	
		· Knowledge of organizational expectations	.68	
Teaching	47.730	· Appropriation and implementation of Quebec Education Program	.72	.72
		· Plan teaching and learning situations	.75	
		· Assessment of students' learning	.66	
		· Use of different teaching methods	.74	
		· Pedagogical use of technologies for teaching and learning	.61	
Classroom management	66.864	· Determining and applying problem-solving methods with students exhibiting problematic behaviours	.85	.74
		· Motivating students demonstrating little interest in subject or school work	.83	
		· Maintaining a climate conducive to learning in class	.76	
Differentiated instruction	58.153	· Proposing suitable challenges to particularly advanced or gifted students	.65	.85
		· Meeting the needs of at-risk students	.75	
		· Promoting the pedagogical and social integration of student with handicaps, social maladjustments or learning difficulties	.76	
		· Presenting learning tasks and challenges to student with handicaps, social maladjustments or learning difficulties	.79	
		· Managing differences and paces of learning in the classroom	.79	
		· Using differentiated instruction	.81	
Personal and psychological support needs	62.463	· Reassurance and approval regarding teaching	.71	.90
		· Listening, empathy, and encouragement in difficult moments	.72	
		· Managing early career stress and difficult integration conditions	.78	
		· Personal development (self-knowledge, self-confidence, self-efficacy)	.81	
		· Developing a sense of belonging to the profession	.81	
		· Persevering in the teaching profession	.84	
		· Maintaining a positive relationship to the profession	.85	

TABLE 3. Results of comparative analyses of support needs regarding employment status and teaching level

		Employment status				Teaching level			
		Precarious	Full-time	U de Mann Withney	p	Elementary	Secondary	U de Mann Withney	p
Organizational socialization	Average rank	74.87	62.53	1921.500	,069	74.87	62.53	1921.500	.069
	n	78	60			78	60		
Teaching	Average rank	64.63	66.58	2025.500	,770	64.63	66.58	2025.500	.770
	n	72	58			72	58		
Classroom management	Average rank	69.92	67.85	2248.000	,760	69.92	67.85	2248.000	.760
	n	76	61			76	61		
Differentiation	Average rank	69.90	63.25	1957.500	,323	69.90	63.25	1957.500	.323
	n	75	58			75	58		
Personal and psychological support needs	Average rank	73.42	64.56	2047.000	,196	73.42	64.58	2047.000	.196
	n	77	61			77	61		

TABLE 4. Results of comparative analyses of support needs regarding age and field of study

Age		25 and –	26–27	28–29	30–34	35–39	40 and +	Kruskal Wallis	<i>p</i>
Organizational socialization	Average rank	46.57	69.19	73.40	76.23	92.86	91.50	10.386	.065
	n	14	36	46	28	7	14		
Teaching	Average rank	55.08	71.83	59.96	86.29	69.75	83.07	10.572	.063
	n	12	33	46	28	6	15		
Classroom management	Average rank	41.42	74.18	70.26	83.00	86.14	85.14	11.222	.047
	n	13	37	46	28	7	15		
Differentiated instruction	Average rank	52.54	71.72	59.12	86.96	82.17	84.80	12.932	.024
	n	13	34	46	27	6	14		
Personal and psychological support needs	Average rank	58.81	78.74	68.78	77.98	85.43	70.11	3.701	.593
	n	13	35	48	28	7	14		
Field of study		Elementary	Secondary	Teaching of a discipline	Special education			Kruskal Wallis	<i>p</i>
Organizational socialization	Average rank	61.23	81.85	62.94	60.56			5.780	.132
	n	64	23	17	25				
Teaching	Average rank	65.53	52.70	52.44	66.08			3.648	.302
	n	59	22	17	24				
Classroom management	Average rank	61.53	83.57	67.89	54.29			8.401	.038
	n	64	23	18	24				
Differentiated instruction	Average rank	68.37	70.78	63.47	36.34			14.602	.002
	n	63	23	16	22				
Personal and psychological support needs	Average rank	65.31	64.31	65.82	64.08			6.033	.998
	n	62	23	19	25				



First, as Table 4 makes clear, significant differences between the different age groups of the participants were observed for two types of support needs: classroom management ( $p = .047$ ) and differentiated instruction ( $p = .024$ ). Two other types of support needs approach the significance threshold: organizational socialization ( $p = .065$ ) and teaching ( $p = .063$ ). Second, there are salient differences as well between the different fields of study. These support needs correspond to classroom management ( $p = .038$ ) and differentiated instruction ( $p = .002$ ).

Regarding the types of support needs showing significant results, in order to identify the groups that differ, tests with two independent samples were performed using the nonparametric  $U$  of Mann-Whitney. In view of the large number of comparables, a Bonferroni correction ( $\alpha/\text{number of comparisons}$ ) was made (Field, 2013). Thus, for the “age” variable, a significance threshold of 0.003 was used because fifteen comparisons were made ( $0.05/15$ ); for the “field of study” variable, a significance threshold of 0.008 was retained because six comparisons were made ( $0.05/6$ ).

For the “age” variable, two-to-two comparisons do not reveal significant differences between age groups, despite the significant results of the Kruskal-Wallis test. On the other hand, certain results are close to the significance threshold. For support needs related to classroom management, we observe probable differences between new teachers who are 25 years old and under, and those between ages 30 and 34 ( $p = .004$ ), teachers between 35 and 39 ( $p = .008$ ), and, to a certain extent, those 40 years old and above ( $p = .015$ ). When observing average rankings, there is a possibility that new teachers 25 years old and under have more support needs related to classroom management than those over 30.

For the “field of study” variable, certain results are significant. In fact, support needs related to classroom management demonstrate salient differences between teachers with a degree in secondary education and those with a degree in special education ( $p = .005$ ). The average rankings indicate that teachers who studied secondary education have more support needs related to classroom management than those with a special education degree. Thus, for support needs associated with differentiated instruction, significant differences are observed between teachers with degrees in special education and elementary education ( $p = .000$ ), and those with a degree in secondary education ( $p = .002$ ). The difference closely approaches significance ( $p = .009$ ) for teachers with a BA in a specialized discipline. In all cases, teachers with a degree in special education have fewer support needs related to differentiated instruction.

## DISCUSSION

*What the typology reveals about existing typologies*

Our primary objective was to propose an updated typology of novice teachers' support needs in line with current research on professional induction. A typology of this kind necessitated taking into account the increasing complexity and intensification of teaching rooted in society's evolution and its expectations regarding teachers (CSE, 2014; Tardif, 2013). Our typology was validated using confirmatory factor analysis in keeping with the conceptual framework of Mukamurera et al. (2013) and the difficulties experienced by novice teachers. The analyses allowed us to validate a typology with five types of support needs. A comparison of the validated typology with the aforementioned typologies of identified support needs (Bickmore & Bickmore, 2010; Gold, 1996, Hodson, 2006) prompted several observations. The first two dimensions of the conceptual framework chosen, job integration, and specific assignment and task conditions, are not present in either the typologies identified or the one validated. However, other studies, including those by Desmeules and Hamel (2017), and Dufour, Portelance, Van Nieuwenhover, and Vivegnis (2018), reveal that the model's first two dimensions create many problems for new teachers. Indeed, it appears that many teachers experience support needs linked to these aspects of induction, particularly regarding the components and organization of tasks assigned to new employees (Forseille & Raptis, 2016), class specificities, employment status, and job security (Auclair Tourigny, 2017; Desmeules & Hamel, 2017). Furthermore, results presented by Brault-Labbé (2015) indicate that, in the opinion of a large majority of novice teachers, a stable, lighter or reduced task would facilitate induction. Thus, we recommend incorporating items pertaining to the support needs inherent in specific assignments and task conditions into a future questionnaire on the support needs of new teachers during induction. Further research could include an enhanced questionnaire allowing for the confirmation of a typology that considers all dimensions of professional induction.

Based on the analyses, support needs linked to organizational socialization concern the new teacher's familiarization with the work environment and integration into the school team. Lack of peer support and a sense of professional isolation are notable difficulties for a fair number of teachers during induction (Forseille & Raptis, 2016). This type of support need is partly underscored by Gold (1996), who points out teachers' need for friendship, collegiality, and interpersonal relationships, and by Feiman-Nemser (2003), who states that entry into a new environment goes hand in hand with a need for organizational acculturation. The typology validated in this article further emphasizes aspects that prove relevant in the current context of a vastly more complex school system and teacher induction. They

include the work environment, the organizational culture specific to each school, and professional mobility.

In the typologies of support needs reviewed, the issue revolves around cognitive and intellectual (Gold, 1996) or pedagogical (Bickmore & Bickmore, 2010) needs closely connected with everyday teaching practice. The typology validated in this article associates these needs with three types of support needs: teaching, classroom management, and differentiated instruction. Among the main difficulties shared by beginning teachers, several pertain directly to assessment, classroom management, and the behavioural management of students (Bland et al., 2014; CSE, 2014). Additional concerns involve proposing suitable challenges, adapting interventions to students' specific characteristics, and managing the different learning paces of students in the classroom (Auclair Tourigny, 2017; Rousseau et al., 2017). Our typology thus considers cognitive and pedagogical needs but refines their definition to provide a more accurate picture of the types of support needs experienced by teachers during induction.

The need for personal and psychological support is present to an extent in some of the typologies reviewed. Indeed, Gold (1996) discusses the needs for reassurance, attentive listening, and self-confidence to encourage the development of a sense of belonging to the teaching profession, while Bickmore and Bickmore (2010) distinguish between professional and personal needs. The current typology, however, enhances these types of support needs and better reflects the multiple realities of new teachers by validating the existence of additional, specific support needs: management of early career stress and difficult induction conditions; personal development, including self-knowledge and a sense of personal efficacy; perseverance; and maintenance of a positive relationship to the profession. In our opinion, this complies with the findings of several studies evoking the painful struggles of the first years of teaching as well as burnout and psychological distress in teachers in general and new teachers in particular (Auclair Tourigny, 2017; Guilbert & Périer, 2014; Tardif, 2013).

Finally, the typology validated in this article reiterates certain elements of the earlier typologies reviewed and improves upon them in light of the increasing complexity of professional induction and of teachers' work. We note, nevertheless, that the last three dimensions of the conceptual framework of Mukamurera et al. (2013) are those most heavily represented. The list of support needs identified by Mukamurera and Martineau (2013) should, in fact, be further developed and extended to include additional items corresponding to the support needs that correlate with the first two dimensions of the conceptual framework: job integration and specific assignment.

### *Discussion of comparative analyses*

To date, little research has focused on comparing new teachers' support needs during induction based on their sociodemographic characteristics. Veenman (1984) and Welsh (2012), however, recently argued that the issue merits our attention. To this end, comparative analyses were performed, and a discussion of the findings follows. First, results demonstrate that types of new teachers' support needs are not significantly different in terms of gender (male or female), employment status (precarious or regular) or teaching level (primary or secondary). For support needs regarding organizational socialization, however, results approach the significance threshold. In fact, precariously-employed teachers may experience more support needs in this regard than those with regular employment. Auclair Tourigny (2017) notes that, owing to their precarious status, some teachers may feel detached and unwelcome to fully participate in school life.

Regarding teaching level, primary teachers may have more support needs linked to organizational socialization than secondary teachers. Houlfort and Sauvé (2010) observe that secondary teachers are significantly less attached to their school team than primary teachers and are less involved in their school. According to these researchers, part of the reason for primary teachers' greater need for support in this regard is because organizational socialization is more important to them. It would be well to consider interviews with primary and secondary teachers to further discuss and better understand the distinction between these two teaching levels in terms of their daily experience.

With respect to the "age" variable, comparative analyses point to some related differences. Indeed, as regards support needs related to classroom management and differentiated instruction, the responses of teachers 25 years and under differed from those of new teachers 30 years and older. Although results for types of support needs pertaining to organizational socialization and teaching are not significant, they nevertheless approach the significance threshold. For these four types of support needs, new teachers under 25 have greater need for support than those 30 years old and over. Research by Duchesne (2008) on the professional transition to teaching reveals that those who choose teaching as a second career have different support needs but demonstrate good awareness of their strengths and limitations. Their past experiences have confirmed their ability to overcome difficulties, and they feel better equipped for success. Thus, the personal and professional life experience of teachers who start their careers later in life could partially explain these differences.

The "field of study" variable highlights salient differences regarding support needs related to classroom management between secondary school teachers

and those with a degree in special education. Thus, new secondary teachers feel a greater need for support in terms of classroom management than special education teachers. Although the issue of classroom management arises repeatedly, several researchers note that it becomes more pronounced at the secondary level for various reasons, notably students' age, and the physical and intellectual changes experienced by young people during adolescence (Vennman, 1984). As well, the report on special education and school adjustment developed by the Gouvernement du Québec (2014) highlights certain employment opportunities for teachers in special education: special instruction in classes with a limited number of students, remedial instruction for a few students at a time, and, to a lesser extent, regular teaching. It may therefore be assumed that special education teachers have different task conditions. This fact, together with the challenges of secondary school, could partially explain these results.

Still in relation to "field of study", teachers with a special education degree have systematically fewer support needs relative to differentiated instruction than those with a background in preschool and primary education, secondary education or a particular discipline. Several hypotheses may explain these results. With the growing integration of at-risk and special needs students (D'Arriçon, 2017), regular teachers are increasingly faced with students in difficulty and with greater cognitive diversity in the classroom. They consequently feel less qualified than their special education counterparts, who have the training to identify and to work with students of this kind. Furthermore, special education teachers very often teach special classes where fewer students exhibit problems similar to those in "language" or "behaviour" classes. These different hypotheses coincide with those of Noël (2014) and Paret (2015), and offer promising new avenues for research.

In summary, we note that early-career teachers often face common challenges and issues, among them teaching tasks that are increasingly demanding and complex, the integration of students in difficulty, and classes that present substantially greater challenges (Brault-Labbé, 2015; Desmeules & Hamel, 2017). Recent research generally confirms that the first years of teaching are difficult. In light of this discussion, avenues for reflection and future research are highlighted in the conclusion.

## **CONCLUSION**

The factor analyses performed first allowed us to confirm the typology of new teachers' support needs. The first dimension of teacher induction in the conceptual framework of Mukamurera et al. (2013), job integration, could not be validated in the analyses because only one support need in the survey correlated with it. The second dimension of the framework, specific assignment and task conditions, was not present because there were no

corresponding support needs. The three other dimensions of the framework were characterized by very strong saturations and significant Cronbach alphas. All the same, it would be highly interesting to conduct further interviews or a new literature review to identify additional support needs related to the first two dimensions of the model. In the process, confirmatory factor analysis could be re-performed to validate a typology of support needs that considers all dimensions of teacher induction.

Next, the comparative analyses reveal that some of new teachers' sociodemographic characteristics appear to influence the degree of importance and the intensity of the support needs they experience. Age and teaching level may in fact influence support needs related to organizational socialization and differentiated instruction, while field of study may influence those linked to classroom management and differentiated instruction. Given the paucity of research on the subject, some hypotheses were presented following the discussion. This represents the main limitation of our study. Additional interviews and studies may complement, clarify or qualify some of the results obtained.

Recent years have seen a growing interest in the creation of professional induction programs that respond to new teachers' support needs (Bland et al. 2014; Desmeules & Hamel, 2017; Forseille & Raptis, 2016; Kidd et al., 2015). The confirmation of a typology of support needs is the first step to better understanding the nature of such needs. What is more, the resulting knowledge could serve to improve initial training, thereby laying the groundwork for transition and induction, an undertaking rarely seen at the moment (Leroux, Dufour, Portelance, Meunier, Cividini & Carpentier, 2016). A more rigorous preparation could serve as a protective factor for new teachers. This typology might then serve as a framework for targeting measures that take into account the plural nature of support needs. As well, the findings may help those in charge of induction programs offer support measures consistent with teachers' different types of needs. Based on the typology validated in this article and the comparative analyses performed, it will be interesting to see if the support measures currently available to new teachers prove satisfactory. Thus, knowledge of the relevance of the measures offered and the ways they correspond to various types of support needs could enlighten decision-makers seeking to develop and implement induction programs that are of real benefit to novice teachers.

## REFERENCES

- Aspiros, G. (2009). *Les conditions d'insertion professionnelle des jeunes diplômés en éducation selon le type de région* (Unpublished Master's thesis). Université du Québec à Rimouski, Rimouski, Quebec.

Auclair Tourigny, M. (2017). *Besoins de soutien des enseignants du primaire québécois : analyse thématique de leurs perceptions en vue d'offrir des pistes d'amélioration pour quatre aspects de leur pratique professionnelle* (Unpublished doctoral dissertation). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Quebec.

Bickmore, D.-L., & Bickmore, S.T. (2010). A multifaceted approach to teacher induction. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1006–1014.

Bland, P., Church, E., & Luo, M. (2014). Strategies for attracting and retaining teachers. *Administrative Issues Journal: Education, Practice and Research*, 4(1), 9–19.

Brault-Labbé, A. (2015). *Rapport de l'étude de la réalité professionnelle des enseignants du primaire et impact perçu sur la persévérance et la réussite des élèves : perspectives comparées d'enseignants novices, en mi-carrière et seniors* (Report No. 2009-PE-130769). Quebec, Quebec: Fonds de recherche Société et culture du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation. (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante* (Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, et au ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science). Quebec, Canada : Gouvernement du Québec.

Corbière, M. (2014). Les analyses factorielles exploratoires et confirmatoires : illustration à l'aide de données recueillies sur l'estime de soi en tant que travailleur. In M. Corbière et N. Larivière (Eds.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes* (pp. 517-546). Quebec, Quebec: Presses de l'Université du Québec.

D'Arrisso, D. (2017). Portrait de la formation générale des jeunes au Québec. In J. Marcelin et C. Montmarquette (Eds.), *Le Québec économique 7. Éducation et capital humain* (pp. 93–118). Quebec, Quebec: Presses de l'Université Laval.

De Stercke, J. (2014). *Persévérance et abandon des enseignants débutants : la relève issue des Hautes Écoles* (Unpublished doctoral dissertation). Université de Mons, Belgium.

Desmeules, A., & Hamel, C. (2017). Les motifs évoqués par les enseignants débutants pour expliquer leur envie de quitter le métier et les implications pour soutenir leur persévérance. *Formation et profession*, 25(3), 19–35.

Duchesne, C. (2008). Transition professionnelle vers l'enseignement : conceptions et perspectives du soi. *McGill Journal of Education*, 43(3), 309–326.

Dufour, F., Portelance, L., Van Nieuwenhover, C., & Vivegnis, I. (2018). *Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale en enseignement*. Quebec, Quebec: Presses de l'Université du Québec.

Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25–29.

Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4<sup>th</sup> ed.). London, United Kingdom: Sage.

Forseille, A., & Raptis, H. (2016). Future teachers clubs and the socialization of pre-service and early career teachers. *Teaching and Teacher Education*, 59, 239–246.

Füller, F. F. (1969). Concerns of teachers': A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207–226.

Gold, Y. (1996). Beginning teacher support: Attrition, mentoring and inductions. In J. Sikula, T. J. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 548–594). New York, NY: Macmillan.

Gouvernement du Québec. (2014). *La situation des orthopédagogues au Québec*. Quebec, Quebec: L'Office des professions du Québec.

- Guilbert, P., & Périer, P. (2014). L'expérience des professeurs débutants : analyse des épreuves et enjeux de formation. *Formation et profession*, 22(1), 1-12.
- Hodson, D. (2006). Pour une approche plus critique au regard du travail pratique en science à l'école. In A. Hasni, Y. Lenoir, & J. Lebeaume (Eds.), *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences* (pp. 59-96). Sainte-Foy, Quebec: Presses de l'Université du Québec.
- Houlfort, N., & Sauvé, F. (2010). *Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement* (Report for CRIFPE). Quebec, Quebec: École Nationale d'Administration publique.
- Jabouin, S. (2018). *Trajectoires d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants originaires des Caraïbes et d'Afrique subsaharienne (NEOCAS) dans les écoles francophones de l'est de l'Ontario* (Unpublished doctoral dissertation). Université d'Ottawa, Ottawa, Ontario.
- Kidd, L., Brown, N., & Fitzallen, N. (2015). Beginning teachers' perception of their induction into the teaching profession. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(3), 154-173.
- Kutsyuruba, B., & Walker, K. D. (2017). *The bliss and blisters of early career teaching: A pan-Canadian perspective*. Burlington, Ontario: Word & Deed.
- Leroux, M., Dufour, F., Portelance, L., Meunier, H., Cividini, M., & Carpentier, G. (2016). Initiatives de milieux universitaires québécois visant à préparer les futurs enseignants à leur insertion dans la profession enseignante. Dans C. Van Nieuwenhoven et M. Cividini (dir.), *Quand l'étudiant devient enseignant : préparer et soutenir l'insertion professionnelle* (p. 165-184). Louvain-la-Neuve, Belgique : Les Presses universitaires de Louvain.
- Mason, S., & Matas, C.-P. (2015). Teacher attrition and retention research in Australia: Towards a new theoretical framework. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(11), 45-66.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2016). *Statistique de l'éducation*. Quebec, Quebec: Gouvernement du Québec.
- Molner Kelley, L. (2004). Why induction matters? *Journal of Teacher Education*, 55(5), 438-448.
- Mukamurera, J., & Martineau, S. (2013). Enquête auprès des enseignantes et enseignants débutants du Québec. Unpublished raw data.
- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M., & Ndoréaho, J.-P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Éducation et formation*, 299, 13-35.
- Nault, T. (1993). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire* (Unpublished doctoral dissertation). Université de Montréal, Montreal, Quebec.
- Noël, I. (2014). *Jeunes enseignants en transition entre formation et emploi : le défi de l'accueil d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers* (Unpublished Master's thesis). Université Fribourg, Suisse.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2012). *L'enseignement à la loupe. Enseignants débutants : quel soutien leur apporter ?* Paris, France: Auteur.
- Paret, N. (2015). *Les croyances sur l'enseignement et l'apprentissage des étudiants en formation des maîtres : enquête menant à une proposition d'intervention* (Unpublished Master's thesis). Université de Montréal, Montreal, Quebec.
- Pogodzinski, B. (2012). Considering the social context of schools: A framework for investigating new teacher induction. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(3), 325-342.
- Rousseau, N., Point, M., Vienneau, R., Desmarais, M.-É., & Desmarais, K. (2017). Les apports et les limites liés aux pratiques inclusives et la place de la collaboration dans ces pratiques : une métasynthèse. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 39(1), 100-200.



Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research*, 8(2), 23–74.

Smith, T., & Ingersoll, R. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681–714.

Tabachnick, B.-G., & Fidell, L.-S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6<sup>th</sup> ed.). Boston, MA: Pearson.

Tardif, M. (2013). Où s'en va la professionnalisation de l'enseignement? *Revue internationale en sciences de l'éducation et didactique*, 40, 43–60.

Vallerand, A.-C. (2008). *Mobilisation de stratégies chez les enseignants en insertion professionnelle* (Unpublished Master's thesis). Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, Quebec.

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178.

Welsh, H.-B. (2012). *Teacher induction: Exploring the satisfaction, struggles, supports, and perceptions of novice teachers* (Unpublished doctoral dissertation). University of Illinois, Urbana-Champaign, Illinois.

GENEVIEVE CARPENTIER, PhD, is an adjunct professor in the department of educational psychology and andragogy in the Faculty of Education of the University of Montreal. She is also an associate researcher at the Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) and at the Groupe pour l'évaluation des pratiques professionnelles (gEvaPP). She is the editor-in-chief of the professional journal *Vivre le primaire*. Her research interests focus on educational intervention, durable learning, teacher induction, and teachers' support needs. genevieve.carpentier@umontreal.ca

JOSÉPHINE MUKAMURERA, PhD, in psychopedagogy, is a full professor from the Faculty of Education at the Université de Sherbrooke. She is also a regular researcher of CRIFPE where she leads the axis "Teacher professional integration". Her research interests and expertise include beginning teachers' induction, induction programs, teacher professional development, as well as teachers' work and careers. Josephine.Mukamurera@USherbrooke.ca

MYLÈNE LEROUX, PhD, is a professor at Université du Québec en Outaouais. She is also an associate researcher at the Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Her research interests focus on teacher induction, teacher wellbeing and resilience, practical training, teacher reflection, and differentiated instruction. mylene.leroux@uqo.ca

SAWSEN LAKHAL, PhD, is an associate professor in the Department of Pedagogy at the Université de Sherbrooke. She acquired an MA in Instructional Technology and a PhD in Administration and Evaluation in Education at Université Laval. Her research interests include online learning, blended learning, and acceptance of ICT in teaching and learning. Her research program focuses on persistence in distance higher education programs and courses. She currently serves as an Associate Editor for the *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*. Sawsen.Lakhal@USherbrooke.ca

GENEVIEVE CARPENTIER, PhD, est professeure adjointe au département de psychopédagogie et d'andragogie de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal et chercheure associée au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) ainsi qu'au Groupe pour l'évaluation des pratiques professionnelles (gEvaPP). Elle est rédactrice de la revue professionnelle *Vivre le primaire*. Ses intérêts de recherche portent sur l'intervention pédagogique au primaire, l'enseignement durable, l'insertion professionnelle ainsi que les besoins de soutien des enseignants. [genevieve.carpentier@umontreal.ca](mailto:genevieve.carpentier@umontreal.ca)

JOSÉPHINE MUKAMURERA, PhD en psychopédagogie, est professeure titulaire à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Elle est également chercheure régulière au CRIFPE et directrice de l'axe "S'insérer dans l'enseignement : l'insertion professionnelle". Ses intérêts de recherche et d'expertise concernent principalement l'insertion professionnelle dans l'enseignement, les programmes d'insertion, le développement professionnel ainsi que le travail et la carrière des enseignants. [Josephine.Mukamurera@USherbrooke.ca](mailto:Josephine.Mukamurera@USherbrooke.ca)

MYLÈNE LEROUX, PhD, est professeure en formation pratique et responsable pédagogique des stages au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais. Elle est également chercheuse associée au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Ses intérêts de recherche portent notamment sur l'insertion professionnelle, le bien-être et la résilience des enseignants, la formation pratique, la réflexion sur la pratique, et la différenciation pédagogique. [mylene.leroux@uqo.ca](mailto:mylene.leroux@uqo.ca)

SAWSEN LAKHAL, PhD, est professeure associée au Département de pédagogie de l'Université de Sherbrooke. Elle a obtenu une maîtrise en technologie pédagogique et un doctorat en administration et évaluation en éducation à l'Université Laval. Ses intérêts de recherche incluent l'apprentissage en ligne, l'apprentissage mixte et l'acceptation des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage. Son programme de recherche se concentre sur la persévérance des étudiants dans les programmes et cours d'enseignement supérieur à distance. Elle est actuellement rédactrice adjointe du *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*. [Sawsen.Lakhal@USherbrooke.ca](mailto:Sawsen.Lakhal@USherbrooke.ca)

# COMMENT LES CONCEPTIONS DE LA PLANIFICATION DES COURS D'ENSEIGNANTS DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ÉVOLUENT-ELLES ? UNE ANALYSE LEXICALE

ANDRÉANNE GAGNÉ, *Université de Sherbrooke*

JEAN-LOUIS BERGER, *Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle*

**RÉSUMÉ.** La planification des cours constitue une compétence professionnelle cruciale de la profession enseignante. Des recherches ont mis en évidence l'évolution des conceptions des enseignants quant à la planification au cours de leur formation. Cet article se distingue puisqu'il positionne les conceptions des enseignants en formation par rapport à leurs formateurs et mentors, ainsi que leurs collègues chevronnés. Les résultats décrivent le lexique mobilisé par ces différents groupes et les changements inférés en cours de formation, ce qui permet de dégager des implications pour la formation et la recherche en enseignement.

## HOW VOCATIONAL TEACHERS' BELIEFS ABOUT INSTRUCTIONAL PLANNING EVOLVE? A LEXICAL ANALYSIS

**ABSTRACT.** Instructional planning is a core professional competence of teachers. studies illustrated the evolution of beliefs about instructional planning during their training. this paper offers another perspective by positioning teachers' beliefs during their training in comparison with teacher educators and experienced peers. the results describe the lexicon used by the different groups and its modification during the training. this allows offering implications for teacher training and research on teaching.

La planification des cours concerne le processus de préparation d'un cadre permettant de guider les actions de l'enseignant. Cette préparation implique des réflexions, des jugements et des prises de décision (Clark & Yinger, 1979). Riff et Durand (1993) en proposent la définition suivante : « l'activité d'anticipation de l'enseignant pendant la phase préactive, c'est-à-dire une série de processus grâce auxquels un individu se représente le futur, fait l'inventaire des fins et des moyens et construit un cadre anticipé susceptible de guider ses actions à venir » (p. 84). Différentes sources modèlent le processus de planification, notamment l'expérience d'enseignement, la matière enseignée et les contenus à enseigner, la formation à l'enseignement ou encore les conceptions pédagogiques <sup>1</sup> (Lé Van & Berger, 2018; Wanlin, 2009). Cet article porte sur la manière dont

les conceptions de la planification des cours d'un groupe d'enseignants de la formation professionnelle en Suisse évoluent au fil de la formation, ceci en comparaison avec les conceptions d'enseignants chevronnés et de formateurs d'enseignants. La focale sur les conceptions permet de comprendre comment les enseignants considèrent la planification de manière transversale aux divers domaines et contenus d'enseignement. Ces conceptions sont en elles-mêmes dignes d'intérêt en ce qu'elles jouent un rôle majeur dans le choix et l'application des pratiques de planification (König, 2012; Superfine, 2008; Wanlin, 2009 ; Wanlin, Berger, & Girardet, 2013). La description du lexique et l'interprétation des mondes lexicaux employés permettent d'exposer certaines tendances dans la centration de l'attention des enseignants en formation et l'amalgame entre le lexique des divers groupes considérés.

Le présent article s'appuie sur une étude qui se veut inédite par son plan de recherche et son approche analytique. Le plan de recherche inclut un groupe d'enseignants en formation interrogé à trois reprises, c'est-à-dire au début, à mi-chemin et à la fin de leur parcours de formation, quant à ses conceptions de la planification des cours. Deux groupes de comparaison, soit un groupe d'enseignants chevronnés et un groupe de formateurs d'enseignants et mentors, complètent les participants et permettent de porter des regards multiples et croisés sur leurs conceptions de la planification. L'approche analytique consiste en une analyse lexicale des réponses écrites par les divers groupes. Ces stratégies de collecte et d'analyse permettent d'interpréter les réponses des enseignants en formation non seulement en les comparant au fil du temps, mais aussi en les situant par rapport aux autres groupes. De plus, ce ne sont pas les réponses en elles-mêmes qui sont interprétées, comme le ferait une analyse thématique classique, mais leur contenu lexical et la forme du discours mobilisé.

## FONDEMENTS CONCEPTUELS ET ÉTAT DE LA RECHERCHE

### *L'importance de la planification des cours*

Dans le cadre de la profession enseignante, la planification constitue l'une des compétences professionnelles<sup>2</sup> essentielles, au même titre que les compétences en communication, gestion de classe, évaluation ou encore éthique (Gouvernement du Québec, 2001; Russ, Sherin, & Gamaron Sherin, 2016; Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation SEFRI, 2015). La pertinence de planifier est due aux objectifs de la profession, à la soumission à un curriculum, voire à la nécessaire structuration du travail enseignant au quotidien. Dans le cadre des formations à l'enseignement, le développement de compétences de planification des cours constitue ainsi un objectif majeur, qui se retrouve dans toutes les formations indépendamment de l'ordre d'enseignement et dans divers contextes culturels (Russ et al., 2016). Ainsi, ces compétences constituent une part importante de toute formation à l'enseignement; pour certains, il s'agit de la compétence la plus importante apprise dans ce cadre (Mutton, Hagger & Burn, 2011).

Planifier des cours relève d'une activité sollicitant une certaine réflexivité. En cela, elle incite l'enseignant à chercher une didactique appropriée et un matériel congruent avec les objectifs du cours et les contenus à enseigner. En d'autres termes, la planification vise à structurer et coordonner une série d'activités en une leçon cohérente qui favorise un apprentissage significatif chez les élèves (John, 2006); ainsi, est-elle associée à la qualité de l'enseignement (Fuchs, Fuchs, & Philipps, 1994; Ruys, Van Keer, & Aelterman, 2012).

### *L'évolution des conceptions sur la planification des cours*

Un certain nombre d'études ont cherché à comprendre comment les conceptions, connaissances et pratiques de planification des cours changeaient par la formation pédagogique (Baer et al., 2011; Blömeke et al., 2008; Brodhäcker, 2014; Jones & Vesilind, 1996; Vaudroz, Berger, Girardet & Aprea, 2015), par l'expérience d'enseignement (Broeckmans, 1986; Kagan & Tippins, 1992) ou par les deux (Lê Van & Berger, 2018; Mutton et al., 2011). Ces études révèlent que des changements conséquents se produisent durant la formation pédagogique, mais également lors des premières années dans la profession (Broeckmans, 1986; Kagan & Tippins, 1992). Selon l'étude de Baer et al. (2011) en Suisse, grâce à la formation, les futurs enseignants développent des compétences de manière régulière de la première à la dernière année de formation pour embrasser un niveau proche de celui d'enseignants chevronnés; la première année d'entrée dans le métier provoque une légère régression des compétences statistiquement non significative. Par ailleurs, la centration de l'attention de l'enseignant évolue également (Vaudroz et al., 2015). En effet, en début de formation une forte centration sur les contenus et la séquence d'activités est observée. L'importance accordée au choix du matériel et des tâches qui seront demandées aux élèves décroît durant la formation, alors que l'attention accordée aux connaissances préalables des élèves et aux méthodes didactiques s'accroît après une année de formation (Vaudroz et al., 2015). Ces derniers résultats sont corroborés par une étude des perceptions d'enseignants récemment certifiés en Angleterre (Mutton et al., 2011). Se fondant sur une étude de la formation enseignante en Allemagne, en Corée du Sud, à Taiwan et aux États-Unis d'Amérique, Blömeke et al. (2008) suggèrent que cette formation affecte de manière importante non seulement le développement des connaissances pour une planification des cours, mais aussi les critères perçus par les enseignants novices pour évaluer un plan de leçon. En d'autres termes, grâce à la formation, les enseignants présentent un bagage de connaissances accru sur la manière de planifier et mobilisent ce bagage de manière plus ample comme base de planification: ils considèrent les multiples aspects pertinents pour planifier, tels que les caractéristiques et connaissances préalables des élèves, les tâches et leur niveau de difficulté ou la façon de motiver les élèves.

En complément de ces conclusions, d'autres études ont examiné les conceptions de novices et d'experts concernant la planification des cours. Selon les résultats

de Koni et Kull (2018) auprès d'enseignants en Estonie, les enseignants novices ne perçoivent pas aussi clairement que leurs pairs experts les événements qui pourraient représenter des obstacles à l'atteinte des objectifs d'enseignement à long terme. Ils porteraient la focale principalement sur l'accomplissement d'objectifs immédiats ainsi que sur l'enseignement des contenus obligatoires. Les enseignants experts considéreraient la planification de manière plus flexible et moins rigide, laissant plus de place aux événements inattendus et à des modes de communications variés avec les élèves. D'après les conclusions de Ko (2012) dans le contexte des États-Unis d'Amérique, les novices auraient tendance à concevoir la planification comme consistant avant tout en le choix des contenus et la séquence d'activités à proposer aux élèves; ceci au détriment de la considération des objectifs de l'enseignement.

Kagan et Tippins (1992) ont investigué comment douze futurs enseignants au primaire et au secondaire évoluaient dans leur planification. Alors que ces deux catégories de futurs enseignants partaient d'un modèle linéaire : spécification des objectifs, sélection des activités d'apprentissage, organisation des activités d'apprentissage et choix des procédures d'évaluation, selon Tyler (1949/2013), elles ont montré que tous les enseignants au primaire en formation, estimant que la procédure linéaire ne leur permettrait pas de s'adapter adéquatement à leurs élèves, s'éloignaient de cette procédure en faveur d'une approche moins rigide et moins détaillée. Les auteurs ont également identifié deux formes d'évolutions chez les enseignants au secondaire. D'une part, la majorité d'entre eux renforçaient la linéarité de la structure afin de s'assurer, compte tenu des comportements des élèves jugés inadéquats, qu'ils n'omettent aucun contenu au moment d'enseigner. D'autre part, une minorité, dont le sentiment d'efficacité personnelle était plus élevé, adoptait une planification moins linéaire et détaillée renvoyant à leur envie de pouvoir s'adapter à la réalité de la classe et d'intervenir de manière davantage improvisée. Broeckmans (1986) identifie quant à lui, auprès de 18 futurs enseignants primaires, quatre types d'évolutions dans le processus de planification allant d'une procédure linéaire plus stricte à une procédure allégée résultant soit d'une augmentation du degré d'accointance du futur enseignant avec le contenu (p. ex.: un même texte utilisé pour des activités différentes) soit d'une accumulation d'expérience (p. ex. : avoir donné des leçons ayant utilisé des techniques pédagogiques similaires). Entre ces deux pôles, des raffinements des plans sont observés, soit par une modification des comportements des enseignants soit par des décisions stratégiques pour gérer les comportements des élèves. Il ressort donc des études de Kagan et Tippins (1992), ainsi que de Broeckmans (1986), que les conceptions pédagogiques et les pratiques planificatrices entretiendraient un lien dynamique : réciproque œuvrant pour leurs évolutions respectives.

### *Contexte de l'enseignement en formation professionnelle suisse et planification des cours*

La présente étude se déroule dans le contexte d'une formation à l'enseignement en écoles professionnelles en Suisse. Cette formation présente la spécificité d'être dispensée en cours d'emploi. Autrement dit, l'enseignant de la formation professionnelle est, dans un premier temps, engagé par une école professionnelle pour son expertise d'un métier, d'un domaine professionnel ou d'une discipline, puis il commence sa formation pédagogique après avoir enseigné un certain temps. Ce temps varie considérablement d'un enseignant à l'autre, pouvant s'étendre jusqu'à plusieurs années, en fonction de la charge de travail et de la stabilité de l'emploi. La formation se déroule en alternance, à raison d'un à deux jours par semaine, les autres jours étant consacrés à enseigner. Ainsi, l'enseignant alterne la fréquentation, en tant qu'apprenant, aux cours dispensés à l'institut de formation, et la dispense de cours en tant qu'enseignant. Au-delà des cours à l'institut de formation, un collègue enseignant expérimenté désigné par le titre de « mentor » assure un suivi et conseille l'enseignant en formation dans le cadre de l'école où ce dernier exerce.

La formation pédagogique en Suisse porte sur de multiples aspects notamment pédagogiques, didactiques, légaux, psychologiques et sociologiques. Le développement de compétences de planification des cours occupe une place significative parmi les objectifs de formation; ceci transparaît dans les « plans d'études cadres pour les responsables de la formation professionnelle » (Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation SEFRI, 2015), ainsi que dans le descriptif des modules de formation de l'institut qui met en œuvre ces plans d'études (Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle, 2008). L'objectif suivant est donné : Planifier, conduire et évaluer les unités de formation ou d'enseignement de manière adaptée à la situation et en rapport avec la pratique professionnelle des personnes en formation. Cet objectif est décliné en de nombreux points du descriptif des modules de formation. Globalement, il s'agit d'apprendre à planifier des séquences de formation selon les concepts de référence (ordonnances de formation<sup>3</sup> et plans d'études). Ces séquences de formation devraient tenir compte des éléments suivants: les compétences à acquérir, les pratiques professionnelles et les innovations récentes, ainsi que le niveau d'apprentissage des personnes en formation. De plus, la formation vise à enseigner à structurer les contenus de la branche enseignée de manière logique, tant sur le plan de la matière qu'au niveau didactique. Ceci comprend la structuration du contact avec les apprenties et les apprentis et avec des groupes en tant que processus interactif. Il s'agit également de savoir choisir et élaborer différentes méthodes d'enseignement en relation avec les objectifs et les contenus, ces méthodes devant viser à faciliter l'apprentissage en autonomie. Finalement, l'enseignant en formation apprend à subdiviser l'apprentissage en différentes phases (séquençage), sur le plan horaire et sur le plan didactique, ainsi qu'à prendre en considération les spécificités et les fonctions des différentes phases d'apprentissage.

Les écrits passés en revue ci-dessus (Baer et al., 2011; Blömeke et al., 2008; Brodhäcker, 2014; Broeckmans, 1986; Kagan & Tippins, 1992; Lê Van & Berger, 2018; Mutton et al., 2011; Vaudroz et al., 2015) révèlent qu'un certain nombre d'études ont porté sur l'évolution de la planification de cours, au niveau des pratiques, des connaissances, des compétences ou des conceptions. Bien que seule une partie de ces études ait porté sur les conceptions de la planification, elles informent néanmoins sur ces dernières. Spécifiquement, les études indiquent que, grâce à la formation, les enseignants passent d'une conception naïve selon laquelle planifier consiste à choisir et ordonner des activités à une conception plus élaborée considérant notamment les caractéristiques des élèves et les objectifs pédagogiques à poursuivre. Autrement dit, un élargissement des conceptions est observé.

Au niveau méthodologique, les études ont considéré uniquement les réponses (généralement à un questionnaire ou à des questions d'interviews) ou les productions d'un unique groupe d'enseignants. Autrement dit, les réponses n'ont, à notre connaissance, pas été comparées à celles d'autres groupes en vue de les situer et de les interpréter.

### ***But et questions de recherche***

Le but général de cette étude visait à comprendre comment évoluent les conceptions de la planification des cours d'enseignants pendant leur parcours de formation. Pour ce faire, une analyse lexicale de leur discours a été réalisée sur une situation hypothétique en comparaison avec des enseignants chevronnés et des formateurs d'enseignants. Les deux questions suivantes guidaient l'analyse des données:

- Quels lexiques mobilisent les enseignants en formation, leurs formateurs et leurs collègues chevronnés à travers leurs discours à propos de la planification des cours?
- Quels changements peut-on inférer du lexique mobilisé par les enseignants au cours de leur formation?

## **MÉTHODOLOGIE**

### ***Participants***

Les répondants se répartissent en trois groupes d'enseignants : 50 enseignants en formation (groupe central de l'étude), 93 enseignants chevronnés et 54 formateurs ou mentors d'enseignants. Le premier groupe, celui des enseignants en formation, a été interrogé à trois reprises sur une période de 22 mois, soit sur deux années de formation pédagogique dans l'une des écoles professionnelles de Suisse romande. De ce fait, ce groupe central est considéré comme trois sous-groupes comprenant à chaque fois les mêmes participants: a) les enseignants en début de formation, b) les enseignants à mi-chemin de leur



formation, c) les enseignants en fin de formation. Le second groupe regroupe des enseignants chevronnés, c'est-à-dire qu'ils disposent de plus de dix années d'expérience d'enseignement, qui sont titulaires d'une formation pédagogique et qui travaillent quotidiennement dans les écoles professionnelles. Quant au troisième groupe, il se compose de formateurs ou mentors d'enseignants, ces derniers se rattachent principalement à l'institut de formation et ils accompagnent les enseignants du premier groupe pendant leur formation.

### *Instrument*

Un questionnaire composé de diverses échelles et questions ouvertes a été rempli par tous les participants à l'étude. Dans le cadre de cet article, ce sont uniquement les réponses à la question ouverte suivante qui ont été exploitées : « Imaginez que vous aidez un-e enseignant-e de la formation professionnelle débutant-e qui vient de donner un certain cours pour la première fois. Il-elle évalue avec vous cette première leçon. Quelles questions lui poseriez-vous pour qu'il-elle puisse profiter de cette évaluation afin de préparer au mieux ses futurs cours? Formulez 10 questions centrales ».

Cette question était suivie d'un large espace incluant une numérotation permettant de distinguer les dix questions. Cette question a été inspirée de l'instrument *Pädagogisches Unterrichtswissen* de König et Blömeke (2010) qui vise à mesurer les connaissances des enseignants dans divers domaines<sup>4</sup>. La question cherche à révéler les aspects auxquels l'enseignant porte attention dans la planification de ses propres cours; pour les formateurs d'enseignants et mentors, elle vise à révéler les aspects qu'ils estiment plus importants dans la planification des cours.

### *Traitement des données avec le logiciel IRaMuTeQ*

Le corpus de données constitué a été soumis au logiciel d'analyse lexicométrique IRaMuTeQ<sup>5</sup>. IRaMuTeQ est appréhendé, à l'instar de Leblanc et Vautier (2015), comme un outil d'analyse textuelle structurant. La perspective adoptée lui confère un pouvoir exploratoire et descriptif (Lejeune, 2010). Il s'agit d'un type d'analyse portant sur le lexique dont le produit du traitement statistique se présente sous forme de synthèses ou de graphiques. Le logiciel en lui-même ne fournit aucune indication quant aux interprétations possibles de ces résultats. Par sa grande flexibilité, il offre un haut degré de liberté au chercheur (Ferrara et Friant, 2016), principalement en amont lors de la préparation du matériel et en aval lors de l'interprétation des résultats (Bonoli, 2014).

Concernant la phase préparatoire du matériau textuel analysé, elle a permis d'assurer sa qualité orthographique et d'introduire la variable du groupe auquel chaque répondant appartient. Par la suite, le logiciel a procédé au « nettoyage » (réduction de la casse et extraction des symboles) et à la lemmatisation<sup>6</sup> du texte. Par cette action, il distingue également les formes actives, dites aussi pleines (noms communs, verbes, adverbes et adjectifs), des formes supplémentaires ou

des mots-outils (pronoms et articles par exemple) pour lesquels la fréquence s'avère importante, mais dont l'intérêt descriptif est limité (Ratinaud, 2009). S'en est suivie la fragmentation du texte en unités d'analyse, chaque segment correspondant à une réponse donnée. C'est sur cette base que les analyses présentées subséquemment ont été réalisées.

### *Procédure d'analyse des données*

Afin d'identifier les différents groupes et sous-groupes, cinq codes ont été attribués. Les trois premiers réfèrent au groupe des enseignants en formation. Étant donné qu'ils ont répondu au questionnaire sur trois temps différents (début de formation, mi-parcours et fin de formation), cette codification a été retenue puisqu'elle permet d'explorer l'aspect évolutif de ce groupe. Un autre code réunit les formateurs d'enseignants et les mentors qui interviennent auprès des enseignants en formation et un dernier code comprend les enseignants chevronnés en formation professionnelle. Deux phases d'analyse (Ratinaud, 2009) ont été effectuées sur le corpus et elles ont mené aux résultats présentés subséquemment.

La première phase d'analyse exploratoire textuelle révèle des spécificités centrées sur les formes actives lemmatisées des mots. Elle offre un portrait pointu de la fréquence d'apparition des mots dans chaque groupe, ainsi que de leur fréquence relative entre les groupes. Ces informations permettent d'observer des nuances lexicales entre les groupes et les sous-groupes. Le corpus de données est divisé en 290 segments, soit le nombre de réponses analysées, ce qui comprend trois réponses pour chaque enseignant en formation interrogé, une réponse pour les formateurs ou mentors et une réponse pour les enseignants chevronnés. L'analyse dénombre au sein de ce corpus, après lemmatisation, 19 997 occurrences parmi le vocabulaire utilisé. 1278 formes actives et supplémentaires différentes avec en moyenne 69 % d'occurrences par texte ont été trouvées. 519 mots, nommés apax, n'auront trouvé aucune occurrence, ce qui signifie qu'ils apparaissent une seule fois.

La seconde phase a consisté en une analyse factorielle des correspondances (AFC) selon la variable du groupe. IRaMuTeQ propose une illustration graphique des cooccurrences dans les textes suivant leur indice de chi<sup>2</sup>. Les résultats se présentent sur deux axes constituant autant de facteurs déterminés par l'AFC sur lesquelles se répartissent les mondes lexicaux selon la variable sélectionnée. La représentation (figure 2) proposée permet d'observer la répartition des groupes et sous-groupes, soit les rapprochements et les oppositions des mondes lexicaux significatifs de chacun d'eux.

## **RÉSULTATS**

Cette partie expose les résultats de l'analyse exploratoire sur les spécificités du lexique présent dans le corpus : d'abord sur les fréquences brutes puis sur les

fréquences relatives des mots. Par la suite, cette section traite de l'AFC : en premier lieu selon les divergences observées et enfin selon les correspondances. Ces résultats mettent en évidence des tendances textuelles au sein des groupes et des correspondances ou divergences entre eux. Ces tendances attirent l'attention sur des fréquences concernant les mondes lexicaux employés par les répondants et par les sous-groupes que forment les enseignants en formation.

### *Un vocabulaire commun à tous les groupes*

L'analyse statistique des formes actives des mots les plus fréquemment utilisés par l'ensemble des répondants, indépendamment de leur groupe d'appartenance, révèle sept mots particuliers employés en matière de planification de cours (sur un total de 1080 mots). Le tableau suivant présente ces mots, avec ceux qui peuvent être considérés comme des synonymes s'il y en avait, et montre leur fréquence d'apparition dans tous les groupes confondus. Ces rangs demeurent stables même en omettant les mots pouvant avoir le même sens que le lemme principal. Il s'agit de noms communs, car aucun adjectif ne se situait parmi les mots les plus utilisés et les verbes à l'infinitif seuls n'apportaient pas d'indications supplémentaires.

Rang	Lemmes principaux et synonymes	Fréquences brutes des formes actives tous groupes confondus	Total	Effectif par rapport au total des formes actives (fréquences relatives)
1er	Cours ou leçon	379 +229	608	56,3
2e	Élève, apprenant ou étudiant	281 +103 +33	417	38,6
3e	Objectif	247	247	22,9
4e	Classe	92	92	8,5
5e	Temps	86	86	8
6e	Plaisir	61	61	5,6
7e	Évaluation	38	38	3,5

TABLEAU 1. *Formes actives les plus fréquemment rencontrées dans tous les groupes confondus concernant la planification de cours*

Ainsi, lorsqu'ils rédigent une série de questions visant à évaluer la planification d'un cours, les enseignants (en début, milieu et fin de formation), les formateurs et les mentors, ainsi que les enseignants chevronnés de la formation

professionnelle concentrent leurs propos d'abord en abordant le cours dans son ensemble. Ensuite, ils s'orientent vers les élèves plus spécifiquement et sur les objectifs poursuivis. Puis, dans une moindre mesure, ils s'intéressent à la classe, au temps et au plaisir, ainsi qu'à des dimensions comme l'évaluation, mais de manière moins marquée puisque les fréquences ne dépassent pas 40 occurrences (fréquence relative inférieure à 3,5). Ces données descriptives nous informent quant à la centration de l'attention des répondants. Cependant, elles ne fournissent pas d'information sur le sens donné à chacun des lemmes.

Ce vocabulaire rallie tous les groupes et sous-groupes concernant la planification de cours. Ces mots transcendent les groupes, car ils se retrouvent tant chez les enseignants tout au long de leur formation, que chez les formateurs et les mentors ou les enseignants chevronnés. Cependant, leur importance relative varie entre les groupes, ce que la section suivante expose plus en détail.

### Des spécificités propres au vocabulaire de chacun des groupes

Toujours à partir de l'analyse statistique textuelle spécifiquement sur la variable du groupe, les résultats obtenus et indiqués dans la figure 1 permettent, après transformation sur une base commune pour être comparés (fréquences relatives), d'observer les nuances entre les quantités d'utilisation d'un même mot par les différents groupes. Ces 15 noms communs présentés à titre d'exemple, d'une liste de 272 mots incluant des verbes à l'infinitif, s'avèrent ceux obtenant la plus haute fréquence lorsque triés en fonction du groupe des enseignants en début de formation. Ce groupe sert d'exemple, mais le même exercice a été réalisé pour chacun des groupes et, comme précisé dans la section précédente, l'ordre des résultats reste similaire.

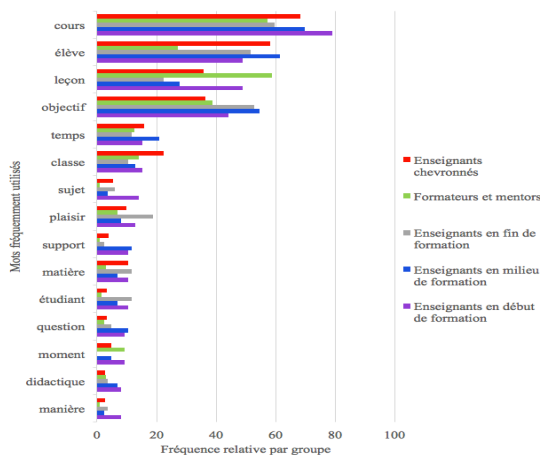


FIGURE 1. Fréquence relative des 15 mots (noms communs) les plus utilisés par les enseignants en formation aux trois temps de mesure et par les deux autres groupes.

Certains mots se distinguent dans chacun des groupes, par leur fréquence relative. Les lemmes « cours », « sujet » et « manière » caractérisent le discours des enseignants en début de formation. Les analyses effectuées révèlent aussi que pour les enseignants en milieu de formation, il s'agit plutôt des lemmes « élève », « objectif » et « temps » qui se distinguent par leur fréquence relative, alors qu'en fin de parcours académique « plaisir » et « étudiant » se démarquent. Le mot « plaisir » devient largement plus fréquent en fin de formation, bien plus qu'il ne l'est dans les questions des enseignants chevronnés et des formateurs. Quant aux formateurs et aux mentors, leur monde lexical comprend plus souvent les termes « leçon », « apprenant », « activité » et « apprentissage » que les autres groupes. Enfin, les enseignants chevronnés ont formulé des questions comprenant plus fréquemment le mot « classe » que leurs collègues, aucun autre mot ne se distingue par sa fréquence relative pour ce groupe.

En ce qui concerne les comparaisons de ces fréquences relatives, le lemme « cours » se révèle par exemple, quoique fréquemment rencontré dans le discours de tous les groupes, très présent dans celui des enseignants au début de leur formation. S'ensuivent les enseignants à mi-parcours de leur formation et les enseignants chevronnés qui l'utilisent aussi fréquemment, puis les enseignants en fin de formation dont les questions font moins appel à ce terme. Ici, le groupe des formateurs et des mentors se distingue, car si ceux-ci utilisent aussi moins le mot « cours », ils font plutôt usage du terme « leçon » dont le score relatif est plus important que dans tout autre groupe. D'ailleurs, la fréquence relative du mot « leçon » semble diminuer chez les enseignants en cours de formation. Enfin, en considérant les fréquences relatives pour les enseignants à tout moment de leur formation, il apparaît, entre autres, que le mot « objectif » revient plus fréquemment dans les questions qu'ils ont formulées que dans celui de leurs formateurs, mentors ou collègues chevronnés. On observe un accroissement de l'utilisation du mot « objectif » au fur et à mesure de la formation, la différence avec les formateurs et les enseignants chevronnés devenant plus marquée.

Après s'être concentré sur les mots fréquemment employés par les participants, et avant d'en arriver aux résultats de l'AFC, il peut s'avérer pertinent de s'intéresser aux phénomènes opposés. En effet, l'absence de certains mots dans un groupe apporte d'autres informations. Il apparaît que le groupe des enseignants en début de formation ne fait pas usage des termes « apprenti », « enseignement » et « ambiance ». Ces mêmes enseignants au milieu de leur formation modifient leur discours en laissant tomber les mots: « discipline », « difficultés » et « pédagogiques », ainsi que « problème ». Enfin, à la fin de leur formation d'enseignant, ce sont « différemment » et « dynamique » qui ne trouvent plus du tout leur place dans leurs propos. Quant aux formateurs et aux mentors, les lemmes « planification » et « programme » ne sont pas répertoriés. Cet aspect peut sembler curieux puisqu'il s'agit de formuler

des questions qui visent à améliorer la planification de cours. Pour leur part, les enseignants chevronnés utilisent l'ensemble du lexique. Ces premières observations sur les tendances lexicales des différents groupes peuvent être affinées grâce à l'AFC et sa représentation graphique, constituant la deuxième phase d'analyse.

Analyse factorielle des correspondances

IRaMuTeQ permet de réaliser une AFC des corrélations entre les formes lexicales actives présentes dans le discours et la variable « groupe » sélectionnée. La figure 2 expose ce croisement des données et les mots s'affichent proportionnellement à la typicité du mot par rapport aux différents groupes. De plus, les axes interprétés ci-après illustrent la répartition selon deux facteurs résumant 61 % de l'information traitée. Le logiciel IRaMuTeQ dégage cette figure à partir d'analyses statistiques; il revient aux chercheurs d'interpréter ces axes, en s'appuyant sur les informations statistiques d'un côté, dont une partie est reprise par la taille des mots dans la figure, et sur une appropriation attentive du corpus de l'autre.

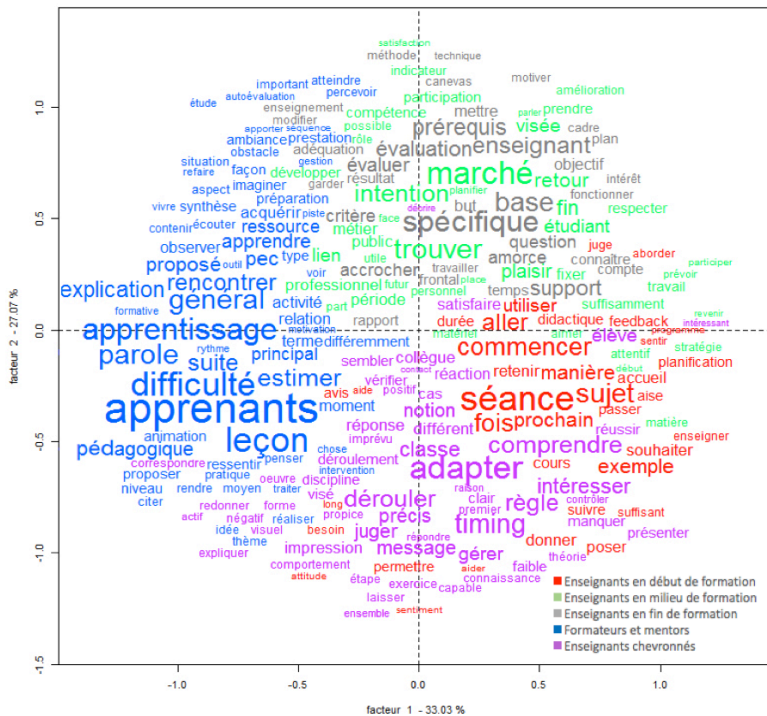


FIGURE 2. Analyse factorielle des correspondances selon la variable du groupe

Les axes de la figure 2 opposent les mondes lexicaux associés plus significativement aux différents groupes à propos des questions formulées concernant la

planification de cours. Sur l'axe horizontal, le groupe des formateurs et mentors d'enseignants et des mentors en bleu s'oppose à celui des enseignants en début de formation en rouge. En effet, les formateurs et mentors se distinguent par un discours marqué par l'usage de mots comme « apprenants », « apprentissage », « difficulté », « leçon » et « pédagogique ». Ce discours apparaît plus conceptuel que celui mis de l'avant par les autres groupes d'enseignants en milieu de formation en vert et en fin de parcours en gris, ainsi que celui des enseignants chevronnés en violet situés à mi-chemin de cet axe horizontal. Les mots situés dans le haut de la figure 2 semblent révéler des conceptions en contraste à celles révélées par les mots situés dans le bas de la figure. Notamment, les premiers réfèrent à des aspects que l'on pourrait qualifier d'introspectifs, liés aux émotions, au bien-être ou encore à la motivation : « satisfaction », « motiver », « participation », « ambiance », intérêt », « plaisir », « amorce ». Les seconds concernent des aspects plus opérationnels et relatifs aux préoccupations de l'enseignant : « discipline », « règle », « juger », « précis », « timing », « poser ». Ces deux ensembles de mots sont associés à des groupes différents : les premiers aspects aux enseignants en milieu et fin de formation; les seconds aux enseignants chevronnés principalement.

La figure 2 illustre aussi certaines convergences. D'abord, l'amalgame des mots en vert et en gris, soit des enseignants à mi-chemin et en fin de parcours de formation indique des questions rédigées avec un vocabulaire semblable, voire partagé. La position du groupe en rouge est intéressante, car elle se situe entre le lexique des enseignants plus avancés dans leur formation (en vert et en gris) et celui des collègues chevronnés (en violet) qu'ils côtoient depuis qu'ils ont commencé à enseigner, donc avant même le début de leur formation. Quant à lui, le lexique des enseignants en début de formation proche de leurs collègues chevronnés évoluerait, selon l'axe vertical de la figure 2, à l'opposé de ces derniers pendant la formation.

## DISCUSSION

Cruciale à l'activité d'enseignement, la planification des cours occupe une place importante dans la tâche des enseignants de tout ordre (Russ et al., 2016). Cet article concerne les enseignants des écoles de formation professionnelle en Suisse. Par une démarche d'analyse textuelle sur dix questions rédigées par des enseignants en formation, leurs collègues chevronnés et leurs formateurs et mentors, il a été possible de situer et d'interpréter comment ils conçoivent la planification de cours et comment ces conceptions évoluent en cours de formation.

### *Interprétation de la terminologie utilisée par les participants*

Essentiellement, la description du champ lexical mobilisé par les participants a mis en évidence un lexique propre à la planification de cours. La dispense du cours, les élèves et les objectifs poursuivis demeurent les éléments principaux,

s'ensuivent la réalité de la classe, la gestion du temps et la priorité accordée au plaisir d'enseigner et d'apprendre. Enfin, dans une moindre mesure, les sujets comme l'évaluation occupent une place dans le discours des enseignants. Ainsi, au-delà d'un lexique spécifique à la planification des cours, nombre d'aspects associés à cette planification sont évoqués, ce qui révèle une complexité certaine dans les conceptions des enseignants qui associent à la planification nombre d'activités et de considérations diverses.

L'analyse des résultats issus de l'AFC révèle certaines spécificités du discours des enseignants selon les différentes étapes de leur formation, de même que pour leurs collègues chevronnés ou leurs formateurs et mentors. À la lumière de la figure 2, il ressort que l'axe horizontal répartit les groupes selon qu'ils utilisent un lexique, vers la gauche, plus conceptuel (académique, théorique) ou vers la droite, plus empirique (pragmatique). À la verticale, la partie supérieure de l'axe concerne le recours à un vocabulaire plus introspectif (subjectif) par rapport au vocabulaire plus opérationnel (concret, objectif) dans la partie inférieure. De sorte que, le groupe des formateurs et mentors qui recouvre presque toute la longueur verticale de l'image adopte à la fois un lexique permettant l'introspection sur l'action et l'opérationnalisation dans l'action par rapport à la planification des cours. Cette flexibilité rappelle l'aspect réflexif et décisif évoqué par Clark et Yinger (1979) ou Fuchs, Fuchs et Philipps (1994) concernant la tâche de planification, ce qui cadre avec le rôle formatif qui leur est attribué. L'émergence d'un lexique introspectif révèle l'importance de conceptions de la planification de type affectif. Ces conceptions suggèrent que la planification est bien plus qu'une tâche cognitive et rationnelle comme elle est souvent décrite. En effet, nombre de facteurs liés aux émotions, au bien-être ou à la motivation y joueraient un rôle. Bien qu'une étude ait révélé que la valeur attribuée à l'activité de planification ainsi que le sentiment d'efficacité personnelle à planifier sont associés à la façon dont les enseignants préfèrent planifier (Berger & Aprea, 2014), encore peu d'études se sont penchées sur le rôle des conceptions affectives de la planification.

Par rapport à l'axe horizontal de la figure 2, les groupes des enseignants chevronnés (partie inférieure de la figure) et des enseignants en formation en milieu et fin de formation (partie supérieure de la figure) se trouvent à mi-chemin entre le pôle conceptuel, principalement investi par les formateurs, et celui pragmatique plus marqué chez les enseignants novices. Cette répartition peut exprimer la dualité entre les milieux de formation des enseignants et les milieux de pratique commune à la formation professionnelle. Ainsi, l'appartenance à un groupe professionnel plus marquée dans le lexique des formateurs et des enseignants novices semble s'estomper au fil de la formation. Certains mots sont partagés entre les groupes, quoique d'autres restent beaucoup plus utilisés par certains.



### *Évolution ou changement en cours de formation*

De manière générale, il ressort de l'analyse textuelle descriptive des variations selon l'avancement de la formation ou du rôle occupé. Rejoignant les constats de Mutton et al. (2011), ainsi que de Vaudroz et al. (2015), il s'avère que les différents groupes analysés ne portent pas leur attention sur les mêmes éléments de la planification de cours. Les enseignants en formation évoluent d'une centration sur le cours et la manière de dispenser la matière, sans pour autant parler d'enseignement, vers l'élève et les objectifs à atteindre par rapport au temps imparti. Ceci suggère une considération croissante des interactions entre les contenus à enseigner et les publics d'élèves, signe d'une complexification des conceptions de la planification des cours. Par ailleurs, il semble s'opérer une décentration chez les enseignants en milieu de formation par rapport à la gestion de la classe et aux difficultés pédagogiques des élèves. Quant aux enseignants en fin de formation, ils se préoccupent davantage du plaisir de leurs élèves, ainsi que du leur. Ceci indique une nouvelle dimension dans les conceptions de la planification, l'intégration du subjectif, notamment le soi et la motivation. La centration croissante sur les objectifs pourrait régresser plus tard dans la carrière si l'on considère que le groupe des enseignants chevronnés évoque plus faiblement les objectifs. Ces résultats corroborent les observations de diverses études (Vaudroz et al., 2015; Ko, 2012). De plus, ils vont dans le sens attendu par la formation (Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation SEFRI, 2015).

En comparaison, leurs collègues chevronnés montrent qu'avec l'expérience ils décentrent légèrement leur attention de l'élève pour embrasser la classe de manière plus globale. Il y a donc bien un changement qui s'opère par rapport à la centration de l'attention des enseignants tout au long de la formation, et même par la suite. Il semble toutefois qu'il y ait, eu égard aux constats de Baer et al. (2011), une certaine marche arrière à la fin de la formation. L'amalgame entre les lexiques des enseignants en début de formation et celui des enseignants chevronnés montre ce mouvement de retour vers un lexique commun après au moins dix ans de pratique.

Ce qui retient également l'attention, c'est la relative homogénéité entre les lexiques employés par les enseignants en formation et les enseignants chevronnés par rapport au groupe des formateurs et mentors. Ces derniers, comme le montre également la figure 2 (en mauve), utilisent un lexique différent et celui-ci ne semble pas parvenir à pénétrer celui de leurs collègues en formation de manière durable. Ce constat est à interpréter au regard de la situation spécifique de formation: les enseignants en formation sont déjà responsables de classes et disposent d'une certaine expérience d'enseignement. Ainsi, les différences avec les enseignants chevronnés ne sont probablement pas aussi importantes que si ces enseignants se formaient préalablement à leurs débuts dans la profession. Comment interpréter la distance entre les conceptions

révélées par les termes employés par les enseignants et ceux employés par les formateurs et mentors? Cette distance pourrait refléter des différences dans les sources de ces conceptions : la pratique de l'enseignement pour les premiers et des connaissances plus formalisées pour les seconds. Les conceptions des enseignants en formation et chevronnés se rapprocheraient de ce que certains ont désigné par les termes de « connaissances artisanales » (*craft knowledge*; Grimmett & MacKinnon, 1992). Autrement dit, les conceptions des enseignants auraient été développées par l'enseignant lui-même, grâce à une articulation entre connaissances spécifiques à la profession et expérience en classe. Les conceptions des formateurs et mentors seraient fondées sur d'autres sources telles que des modèles ou des notions théoriques, voire une base de connaissances scientifiquement fondée.

## LIMITES

L'utilisation d'IRaMuTeQ s'est avérée pertinente pour examiner et mettre en perspective des relations (Ferrara et Friant, 2016) : sur le plan synchrone, soit entre les groupes formés, et sur le plan asynchrone, par rapport à la chronologie textuelle du groupe des enseignants en formation (Leblanc et Vautier, 2015). Avant d'aller plus loin, il convient de souligner certaines limites par rapport aux interprétations présentées.

Sur le plan ergonomique, l'outil requiert une certaine aisance avec les technologies et l'acquisition de connaissances préalable à son utilisation. De même, bien que les analyses demandées au logiciel soient produites automatiquement et qu'elles incluent des représentations graphiques, le temps consacré à la démarche d'analyse demeure comparable à d'autres stratégies en recherche qualitative. Comme le constatent Ferrara et Friant (2016), l'utilisation de ce type de logiciel ne permet pas d'épargner du temps en raison de la mise en forme assez laborieuse du texte. À postériori, il apparaît nécessaire de souligner la partialité des analyses produites (Bonoli, 2014). Les implications présentées subséquentement tiennent explicitement compte de ce constat.

L'analyse textuelle du discours revêt l'inconvénient principal qu'elle décontextualise les propos. Le seul recours à des fréquences statistiques ne suffit pas à donner un sens aux données qualitatives analysées. De ce fait, un retour systématique au matériel original (Leblanc et Vautier, 2015) se révèle essentiel pour avancer des interprétations et requestionner les données. La fonction du « concordancier » s'est avérée particulièrement utile pour y parvenir (Arnoult, 2015). Cette dernière permet d'afficher l'ensemble des segments, sous forme de verbatim, contenant un même lemme et d'en saisir les différents contextes d'utilisation. En aucun cas, le chercheur ne peut faire l'économie de l'appropriation du corpus original et du contexte des propos tenus.

Sur le plan méthodologique, soulignons que le groupe des enseignants en formation était représenté pour trois temps de mesure, au début, au milieu et

en fin de parcours de formation. Ces groupes ont été considérés comme trois échantillons indépendants, malgré qu'ils ne le soient pas au niveau statistique. De plus, les analyses et les conclusions s'appuient sur une unique question à laquelle les participants ont tous répondu. Cette question nécessitait un certain effort réflexif pour produire une réponse écrite. Les réponses reflètent des conceptions qui peuvent s'avérer différentes des actions ou des questions qui seraient véritablement posées par les participants s'ils se trouvaient dans une situation telle que décrite (Crahay, 2002). Enfin, la question demeurant relativement large, ce ne sont possiblement pas uniquement des éléments relatifs à la planification qui en sont sortis, mais aussi des conceptions pédagogiques plus générales, mais néanmoins considérées par les répondants comme pertinentes pour planifier. Ceci pose d'ailleurs la question de la délimitation des conceptions de la planification par rapport à d'autres activités d'enseignement.

#### IMPLICATIONS POUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ET POUR LA RECHERCHE SUR LA PLANIFICATION DES COURS

Par rapport aux prescriptions de la formation, il semble que le processus distinctif d'entrée dans la profession des enseignants de la formation professionnelle contribue à montrer l'importance de la compétence de planification de cours. Il apparaît clairement que les enseignants novices s'approprient le lexique de leurs collègues chevronnés dès leur début dans la profession. Ces conceptions construites en milieu de pratique sont mobilisées tout au long de la formation, pas seulement dans les cours traitant de cette activité, ce qui témoigne de la transversalité de cette compétence. Les changements perçus montrent que le lexique employé par les enseignants en milieu et en fin de formation ne se rapproche que partiellement de celui des formateurs. Ce constat laisse supposer que les cours poursuivis à l'institut de formation influencent, dans une modeste mesure, également le lexique des enseignants.

À la lumière des constats concernant la dissemblance entre le discours des différents groupes d'enseignants, la formation semble, selon les indices lexicaux, ne pas avoir l'impact escompté qui aurait consisté en un rapprochement plus conséquent. Pourtant, plusieurs des termes utilisés rejoignent les éléments clés des orientations des instituts de formation concernant la planification des cours comme le déroulement du cours et des activités, les objectifs établis, les méthodes d'enseignement et les résultats obtenus. Il y a également des changements dans la centration des enseignants qui s'opèrent, mais le lexique utilisé demeure distinct, notamment en ce qui concerne les formateurs et les mentors qui ont pour rôle d'accompagner les enseignants en formation. Toutefois, les différences constatées chez les formateurs et mentors par rapport aux enseignants en formation et aux enseignants chevronnés offrent-elles un terrain d'échange aux enseignants pour prendre du recul et réfléchir sur leur pratique? Contribuent-elles à la dualité entre les milieux de formation et de pratique qui se perpétue en formation professionnelle? Montrent-elles plutôt

un fossé que les formateurs et les enseignants ne parviennent pas à franchir pour partager et construire leurs connaissances et conceptions professionnelles par rapport à la planification de cours? Autant de questionnements pour de futures études sur la planification des cours et son apprentissage.

#### NOTES

1. Les conceptions des enseignants, désignées par les termes « teachers' beliefs » dans la littérature scientifique anglo-saxonne, sont définies comme des « contenus mentaux, ayant trait à l'enseignement, compilés dans des schémas ou des concepts, pouvant prendre la forme de propositions ou d'assertions » (Crahay, Wanlin, Issaieva, & Laduron, 2010, p. 86).
2. Selon Altet (2001), les compétences professionnelles constituent « l'ensemble des savoirs, savoir-faire, savoir-être, mais aussi les faire et être nécessaires à l'exercice de la profession enseignante » (p. 33).
3. En droit suisse, les ordonnances sont des textes législatifs qui stipulent des règles d'application des lois fédérales.
4. Au contraire des concepteurs du test, qui attribuent des scores aux réponses selon la diversité des aspects mentionnés pour constituer un indicateur des connaissances sur la planification des cours, nous traitons les réponses comme reflétant des conceptions de la planification sans chercher à utiliser une procédure quantitative.
5. Les concepteurs d'IRaMuTeQ reprennent la méthode d'un autre logiciel d'analyse lexicométrique payant: ALCESTE (Ratinaud et Déjean, 2009). L'acronyme signifie Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires (Loubère et Ratinaud, 2014; Ratinaud, 2009, Ratinaud et Marchand, 2012). L'interface R renvoie vers un langage de programmation et un environnement logiciel de traitement statistique des données et de production graphique. Décrit comme un outil complémentaire à l'analyse qualitative des données, il s'inscrit parmi les logiciels d'analyse automatique selon la typologie de Roy et Garon (2013). Cette typologie des logiciels destinés à assister l'analyse de données verbales les ordonne selon le niveau d'intervention du chercheur pendant les opérations d'analyse. Elle oppose IRaMuTeQ, où le chercheur agit peu pendant les opérations, à des logiciels d'analyse manuelle comme NVIVO ou QDA Miner par exemple.
6. L'opération de lemmatisation, au choix dans le logiciel, vise à rapporter chaque mot à sa forme canonique, soit la plus habituelle, en grammaire. Les verbes se retrouvent donc à l'infinitif, les noms au singulier et les adjectifs au masculin singulier.

#### RÉFÉRENCES

- Altet, M. (2001). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels* (pp. 27-40). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Arnoult, A. (2015). Réflexion méthodologique sur l'usage des logiciels Modalisa et IRaMuTeQ pour l'étude d'un corpus de presse sur l'anorexie mentale. *Nouvelles perspectives en sciences sociales: Revue internationale de systémique complexe et d'études relationnelles*, 11(1), 285-323.
- Baer, M., Kocher, M., Wyss, C., Guldemann, T., Larcher, S., et Dörr, G. (2011). Lehrerbildung und Praxiserfahrung im ersten Berufsjahr und ihre Wirkung auf die Unterrichtskompetenzen von Studierenden und jungen Lehrpersonen im Berufseinstieg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 85-117.
- Berger, J.-L., & Aprea, C. (2014). Unterrichtsplanung und planungsbezogene Überzeugungen von angehenden Lehrpersonen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 14(4), 25-29. (Special issue: Planungskompetenz. Guest editors: A. Seel & C. Aprea).
- Blömeke, S., Paine, L., Houang, R. T., Hsieh, F. J., Schmidt, W. H., Tatto, M. T., ... et Santillan, M. (2008). Future teachers' competence to plan a lesson: First results of a six-country study on the efficiency of teacher education. *ZDM*, 40(5), 749-762.

- Bonoli, L. (2014). L'évacuation de l'interprétation: un regard épistémologique sur les logiciels d'analyse textuelle. Dans Debono, M. (dir.), *Corpus numériques, langues et sens: enjeux épistémologiques et politiques* (pp. 83-94). Bruxelles : GRAMM-R.
- Brodhacker, S. (2014). *Unterrichtsplanningkompetenz im Praktikum: Einflussfaktoren auf die Veränderung der wahrgenommenen Kompetenz von Studierenden*. Münster, Allemagne : Waxmann Verlag.
- Broeckmans, J. (1986). Short-term developments in student teachers' lesson planning. *Teaching and Teacher Education*, 2(3), 215-228.
- Clark, C. M. et Yinger, R. J. (1979). Three studies of teacher planning. *Research Series*, 55, 3-31.
- Crahay, M. (2002). Enseigner, entre réussir et comprendre. Théories implicites de l'éducation et pensée des enseignants experts. Essai de recadrage socio-constructiviste. Dans M. Bru et J. Donnay (dir.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (pp. 107-132). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, E. et Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 172, 85-129.
- Ferrara, M. et Friant, N. (2016). Comprendre les réactions aux réformes en Belgique francophone à travers les médias écrits grâce à l'analyse lexicométrique avec le logiciel IRaMuTeQ. *Actes du colloque Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles 2016*, 1-9.
- Fuchs L. S., Fuchs, D. et Phillips, N. (1994). The relation between teachers' beliefs about the importance of good student work habits, teacher planning, and student achievement. *The Elementary School Journal*, 94(3), 331-345.
- Gouvernement du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement professionnel: Les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Grimmett, P. P. & MacKinnon, D. P. (1992). Craft knowledge and the education of teachers. *Review of Research in Education*, 18, 385-456.
- Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (2008). *Diplôme pour enseignant-es en écoles professionnelles : descriptif des modules de formation*. Renens, Suisse : Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle.
- John, P. D. (2006). Lesson planning and the student teacher: re-thinking the dominant model. *Journal of Curriculum Studies*, 38(4), 483-498.
- Jones, M. G. et Vesilind, E. M. (1996). Putting practice into theory: Changes in the organization of preservice teachers' pedagogical knowledge. *American Educational Research Journal*, 33(1), 91-117.
- Kagan, D. M. et Tippins, D. J. (1992). The evolution of functional lesson plans among twelve elementary and secondary student teachers. *The Elementary School Journal*, 92(4), 477-489.
- Ko, E. K. (2012). What is your objective? Preservice teachers' views and practice of instructional planning. *International Journal of Learning*, 18(7), 89-100.
- Koni, I. et Krull, E. (2018). Differences in novice and experienced teachers' perceptions of planning activities in terms of primary instructional tasks. *Teacher Development*, 22(4), 464-480.
- König, J. (2012). (dir.). *Teachers' pedagogical beliefs. Definition and operationalization – connections to knowledge and performance – development and change*. Münster, Allemagne: Waxmann.
- König, J. et Blömeke, S. (2010). Pädagogisches Unterrichtswissen (PUW). *Dokumentation der Kurzfassung des TEDS-M Testinstruments zur Kompetenzmessung in der ersten Phase der Lehrerbildung*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Lê Van, K., & Berger, J.-L. (2018). Apprendre à planifier ses cours: évolution, sources de changement et processus d'apprentissage. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 40(1), 243-263. <https://bop.unibe.ch/sjer/article/view/5061>
- Leblanc, J.-M. et Vautier, C. (2015). Proposition de protocole pour l'analyse des données textuelles: pour une démarche expérimentale en lexicométrie. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 11(1), 25-63.
- Lejeune, C. (2010). Montrer, calculer, explorer, analyser. Ce que l'informatique fait (faire) à l'analyse qualitative. *Recherches qualitatives*, 9, 15-32.

Loubère, L. et Ratinaud, P. (2014). Documentation IRaMuTeQ 0.6 alpha 3 version 0.1. Récupéré à [http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/documentation\\_19\\_02\\_2014.pdf](http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/documentation_19_02_2014.pdf)

Mutton, T., Hagger, H. et Burn, K. (2011). Learning to plan, planning to learn: the developing expertise of beginning teachers. *Teachers and Teaching*, 17(4), 399-416.

Ratinaud, P. (2009). IRAMUTEQ: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires. Récupéré à <http://www.iramuteq.org/>

Ratinaud, P. et Déjean, S. (2009). IRaMuTeQ: implémentation de la méthode ALCESTE d'analyse de texte dans un logiciel libre. Modélisation Appliquée aux Sciences Humaines et Sociales [MASHS], Toulouse. [http://reperer.no-ip.org/reperer/Members/pratinaud/mes-documents/articles-et-presentations/presentation\\_mashs2009.pdf.1](http://reperer.no-ip.org/reperer/Members/pratinaud/mes-documents/articles-et-presentations/presentation_mashs2009.pdf.1)

Ratinaud, P. et Marchand, P. (2012). Application de la méthode ALCESTE à de «gros» corpus et stabilité des «mondes lexicaux»: analyse du «CableGate» avec IRaMuTeQ. *Actes des 11e Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles*, 835-844.

Riff, J. et Durand, M. (1993). Planification et décision chez les enseignants. Bilan à partir des études en éducation physique et sportive, analyses et perspectives. *Revue française de pédagogie*, 103, 81-107.

Roy, N. et Garon, R. (2013). Étude comparative des logiciels d'aide à l'analyse de données qualitatives: de l'approche automatique à l'approche manuelle. *Recherches qualitatives*, 32(1), 154-180.

Russ, R. S., Sherin, B. L. et Gamoran Sherin, M. (2016). What constitutes teacher learning? Dans D. H. Gitomer et C. A. Bell (Dir.), *Handbook of research on teaching* (5e édition, pp. 391-438). Washington, DC: American Educational Research Association.

Ruys, I., Van Keer, H. et Aelterman, A. (2012). Examining pre-service teacher competence in lesson planning pertaining to collaborative learning. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 349-379.

Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation SEFRI (2015). Plans d'études cadres : responsables de la formation professionnelle. Berne, Suisse : SEFRI.

Superfine, A. C. (2008). Planning for mathematics instruction: A model of experienced teachers' planning processes in the context of a reform mathematics curriculum. *The Mathematics Educator*, 18(2), 11-22.

Tyler, R. W. (1949/2013). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.

Vaudroz, C., Berger, J.-L., Girardet, C., & Aprea, C. (2015, Janvier). Apprendre à préparer ses cours: comment les croyances, connaissances et styles de préparation de cours des enseignants en école professionnelle changent-ils suite à une formation pédagogique ? In E. Issaieva (Chair), *Se former, enseigner et évaluer ? Analyses du travail enseignant à la lumière des contraintes et des savoirs pédagogiques*. Symposium présenté au colloque scientifique international « Condition(s) enseignante(s), Conditions pour enseigner. Réalités, enjeux, défis. ». Université Lumière Lyon II, 8, 9, 10 janvier.

Wanlin, P. (2009). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. *Revue française de pédagogie*, 166, 89-128.

Wanlin, P., Berger, J.-L., & Girardet, C. (2013, August). The relation between teachers' beliefs and practice in course planning. Paper presented at the 15th Biennial Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction, Munich, Germany, August 27-31.

ANDRÉANNE GAGNÉ est professeure et coresponsable de la formation pratique et des stages au baccalauréat en enseignement professionnel à l'Université de Sherbrooke. Ses activités d'enseignement convergent autour des dynamiques d'insertion professionnelle et de construction identitaire des enseignants de la formation professionnelle. Ses intérêts de recherche portent également sur l'accompagnement des enseignants et le rôle des formateurs en formation initiale à travers une perspective de partenariat université-milieu scolaire. [andreeanne.gagne4@usherbrooke.ca](mailto:andreeanne.gagne4@usherbrooke.ca)

JEAN-LOUIS BERGER est professeur et responsable du champ de recherche « Processus d'apprentissage et soutien » à l'institut fédéral des hautes études en formation professionnelle en Suisse. ses intérêts de recherche portent sur le développement professionnel du corps enseignant, la qualité de la formation professionnelle en alternance, les croyances motivationnelles des enseignants et des élèves, ainsi que sur l'autorégulation de l'apprentissage. [jean-louis.berger@iffp.swiss](mailto:jean-louis.berger@iffp.swiss)

ANDRÉANNE GAGNÉ is a professor and co-director of professional development and field experiences in the bachelor of professional teaching program at the university of sherbrooke. her teaching activities center around the dynamics of the professional development of professional educators, both in terms of professional integration and identity construction. her research interests include the mentorship of new teachers, and the role of educators in initial training through university- school setting partnerships. [andreeanne.gagne4@usherbrooke.ca](mailto:andreeanne.gagne4@usherbrooke.ca)

JEAN-LOUIS BERGER is a professor and responsible for the “Learning process and support” research field at the Swiss Federal Institute for Vocational Education and Training in Switzerland. His research interests include the professional development of teachers, the quality of professional training in apprenticeships, the motivational beliefs of teachers and students, and the autoregulation of learning. [jean-louis.berger@iffp.swiss](mailto:jean-louis.berger@iffp.swiss)

# LE CONSEILLER PÉDAGOGIQUE EN TANT QU'AGENT DE CHANGEMENT : COMPÉTENCES ET LEADERSHIP TRANSFORMATIONNEL

CLAUDE LACHAÎNE *Conseil scolaire de district catholique de l'Est ontarien*

CLAIRE DUCHESNE *Université d'Ottawa*

**RÉSUMÉ.** Les conseillers pédagogiques participent à la mise en œuvre des orientations du ministère de l'Éducation et de celles de leur conseil ou commission scolaire en matière d'enseignement afin de répondre aux besoins d'innovation, de communication et de collaboration des apprenants du 21<sup>e</sup> siècle. Outre leurs connaissances pédagogiques, leur propension pour l'innovation et leurs habiletés relationnelles, ils sont peu préparés à exercer leur fonction d'agent de changement auprès de leurs collègues enseignants. Cet article fait état des résultats d'une recherche visant à comprendre de quelles façons se manifeste le leadership transformationnel de conseillers pédagogiques au regard de leur rôle d'agent de changement. Des entretiens semi-dirigés auprès de sept conseillers pédagogiques et de quatre directrices de services pédagogiques provenant de quatre conseils scolaires francophones de l'Ontario ont permis de dégager des liens entre les compétences qu'ils mobilisent pour guider les enseignants vers un changement de pratique et les manifestations du leadership transformationnel telles qu'élaborées par Bass (1998).

## THE EDUCATIONAL CONSULTANT AS AN AGENT OF CHANGE: SKILLS AND TRANSFORMATIONAL LEADERSHIP

**ABSTRACT.** Educational consultants participate in the implementation of Ministry of Education policies and those of their school board in matters of education in order to meet the needs of innovation, communication and collaboration of 21<sup>st</sup> century learners. Despite their pedagogical knowledge, their propensity for innovation and their interpersonal skills, however, they are unprepared to fulfill their position as an agent of change with their teaching colleagues. This article presents the results of research aimed at understanding the ways in which the transformational leadership of educational consultants is manifested in terms of their role as agents of change. Semi-structured interviews with seven educational consultants and four directors of pedagogical services from four French-language school boards in Ontario revealed links between the skills they mobilize to guide teachers towards a change in practice and the manifestations of transformational leadership as developed by Bass (1998).



## INTRODUCTION

Afin de contribuer pleinement à la société d'aujourd'hui dans un contexte de mondialisation et de haute technicité, les élèves canadiens doivent développer des compétences en constante évolution en vue de satisfaire les attentes de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) en matière de formation de base (C21 Canada, 2012; OCDE, 2015). Cependant, les systèmes éducatifs peinent à suivre le rythme de cette évolution sociale, et ce, en raison des attentes et des responsabilités attribuées au personnel scolaire qui ne cessent d'augmenter. Une solide formation initiale ne peut à elle seule assurer la formation d'enseignants compétents (ministère de l'Éducation de l'Ontario [MEO], 2014). Il importe que les organisations scolaires développent des stratégies qui non seulement valorisent le développement professionnel mais permettent aux enseignants de se former tout au long de leur vie (MEO, 2014; OCDE, 2005; Webster-Wright, 2009). Traditionnellement, plusieurs systèmes d'éducation à travers l'Europe et l'Amérique du Nord font appel aux services de conseillers pédagogiques afin d'assurer la formation continue des enseignants (Alin, 2008; Duchesne, 2016; Mizell, 2007). Plus spécifiquement en Ontario, la responsabilité du développement professionnel des enseignants relève des conseils scolaires et des directeurs d'école. Les conseillers pédagogiques font cependant partie de l'équipe d'accompagnement qui assure l'instauration d'un tel dispositif (MEO, 2013), et leur tâche première est de soutenir le personnel enseignant en transition vers la mise en œuvre de nouvelles pratiques pédagogiques.

### *Recrutement et formation des conseillers pédagogiques*

Les conseillers pédagogiques (ci-après CP) sont recrutés parmi les enseignants chevronnés qui sont réputés manifester une bonne compréhension de la réalité de la salle de classe composée d'enfants ou d'adolescents (Duchesne, 2016; Dugal, 2009). D'autres éléments tels que la capacité d'innovation, l'aptitude pour la communication, et les habiletés personnelles et relationnelles sont également pris en considération en plus de la discipline d'expertise de la personne (Dugal, 2009; Harrison et Killion, 2007; Lessard, 2008). Les CP semblent assurer le développement de leurs compétences par l'apprentissage vicariant ou directement par la pratique du métier (Duchesne et Gagnon, 2013; Gagnon, 2010). Une formation appropriée destinée aux CP est cependant jugée primordiale puisqu'ils occupent des fonctions différentes de celles de l'enseignant et que le recours à une gamme de compétences en tant que formateurs d'adultes leur est nécessaire pour travailler auprès de cette population apprenante (Draelants, 2007; Dugal, 2009).

### ***Rôles, tâches et défis des conseillers pédagogiques***

Le CP doit tout d'abord accompagner les enseignants vers un changement de pratique. Cependant, pour ce faire, ses rôles comme ses tâches sont multiples et complexes, car il doit composer avec les demandes ministérielles et les plans d'action des conseils scolaires. De plus, le CP doit s'insérer dans des cultures particulières, propres à chaque environnement et à la population enseignante qu'il accompagne. La nature de ses rôles, généralement mal définie, génère alors une certaine ambiguïté (Draelants, 2007; Fullan et Knight, 2011; Psencik, 2015). Plusieurs auteurs répertorient les rôles des CP et, bien que les dénominations choisies soient différentes, des catégories similaires reviennent (Awad, 2015; Dugal, 2009; Knight, 2011). Le classement de huit rôles suggéré par Duchesne (2016), soit l'expert de contenu, le conseiller, le formateur, l'accompagnateur, le collaborateur, le praticien réflexif, le gestionnaire et l'agent de changement, nous est d'un grand intérêt puisqu'il est issu d'une recherche portant sur le sentiment d'efficacité personnelle conduite auprès de 11 CP de l'Ontario lors de laquelle des méthodes de collectes et d'analyse de données qualitatives et interprétatives ont été utilisées. Ainsi, pour agir selon ces multiples rôles et faire face aux défis qu'il rencontre, le CP doit pouvoir se référer à des savoirs relationnels, des savoirs de formateur d'adultes et des savoirs d'agent de changement (Lessard, 2008, cité dans Duchesne, 2016). La résistance aux changements du personnel scolaire, les croyances et les convictions autant profondes que personnelles à propos de l'éducation, et la clarté des communications entre les CP et les enseignants constituent d'autres défis qu'il doit aussi relever (Draelants, 2007; Duchesne, 2016; Knight, 2011). Il est par ailleurs important de noter qu'aux plans organisationnel et syndical, les CP de l'Ontario conservent le même statut que les enseignants qu'ils accompagnent. Les CP doivent donc pouvoir développer des relations de confiance, s'assurer le maintien d'une compréhension de la réalité du terrain dans leur discours comme dans leurs pratiques et instaurer un certain pouvoir d'influence auprès des enseignants.

### ***Le conseiller pédagogique en tant qu'agent de changement***

Le rôle d'agent de changement constitue le noyau central de l'identité professionnelle du CP, car, à ce titre, il n'exerce pas directement l'autorité; sa tâche est plutôt de s'assurer que des conditions favorables sont mises en place pour que les enseignants s'approprient le changement de pratique souhaité de manière engagée et critique (Lessard, 2008). Certaines compétences professionnelles sont nécessaires pour soutenir un changement, et ce, davantage lorsque celui-ci est prescrit. Le rôle de l'agent de changement est de mobiliser son entourage (Havelock et Zlotolow, 1995). Or, le CP qui agit à cet égard doit d'abord assurer la cohérence entre les modèles théoriques et les stratégies proposées ainsi que la réalité de la salle de classe. Par ailleurs, il doit

être capable de guider, d'inspirer et de susciter l'engagement des enseignants qu'il accompagne (Lafortune, 2008). Mettre l'accent sur l'apprentissage, soutenir un questionnement collaboratif mettant au défi raisonnement et pratiques de même qu'assurer l'efficacité du leadership pédagogique sont également des conditions nécessaires à un changement de pratique durable (Katz et Dack, 2013). Selon Leithwood, Day, Sammons et Hopkins (2006), lorsqu'il est question d'influence et de distribution du leadership, les enseignants accordent généralement leur confiance à un leader qui démontre ses compétences et son intérêt pour l'organisation, qu'il occupe un poste d'autorité ou non. Les CP jouent un rôle de premier plan auprès des enseignants qui préparent les élèves à relever des défis et à vivre des succès dans un monde en perpétuelle transformation (Dedering, Goecke et Rauh, 2014). La formation continue collective des enseignants est dès lors essentielle pour amener un changement de pratique durable en classe. Il est ainsi permis de se demander comment les CP exercent les compétences d'agent de changement qui s'apparentent à celles attendues de la part des leaders (Landry, 2012). Bien que la combinaison de plusieurs types de leadership soit probablement utilisée lorsqu'il s'agit de mettre en place les changements de pratique prescrits, le leadership transformationnel capte particulièrement notre attention dans le cas du CP. En effet, l'autorité du leader transformationnel, jugée démocratique, est tout d'abord basée sur la compétence, le dévouement, l'authenticité et la capacité de transcender sa vision pour ainsi influencer le comportement des enseignants accompagnés, ce qui s'apparente aux aptitudes mentionnées précédemment à propos du CP dans son rôle d'agent de changement (Avolio, 2011; Bass, 1998; Gendron et Lafortune, 2009). La paucité des écrits au sujet du rôle d'agent de changement des CP ne fait qu'alimenter la pertinence de se pencher sur l'étude des compétences en leadership déployées par des CP, qui arrivent justement à mener des changements de pratiques durables auprès des enseignants. Conséquemment, l'étude dont il est question dans cet article vise à répondre à la question de recherche suivante : comment se manifeste le leadership transformationnel exercé par des CP au regard de leur rôle d'agent de changement auprès des enseignants des conseils scolaires de l'Ontario?

## L'AGIR COMPÉTENT ET LE LEADERSHIP TRANSFORMATIONNEL

Tout d'abord, nous nous appuyons sur les travaux de Le Boterf (2015) pour circonscrire le concept d'*agir compétent*. Par la suite, nous approfondirons le concept de *leadership transformationnel* tel que proposé par Bass (1998).

### *L'agir compétent*

Dans son modèle de *l'agir compétent en situation de travail*, Le Boterf (2015) nous invite à considérer la compétence comme un processus mis en œuvre par un individu qui agit de façon pertinente, cohérente et responsable, et qui

prend en compte les conséquences de ses actes dans diverses circonstances. L'individu qui s'engage dans un tel processus doit savoir jumeler ses connaissances, ses habiletés, son mode de raisonnement, ses ressources, sa créativité et son intuition afin de prendre des décisions face aux imprévus et à la complexité des systèmes (Le Boterf, 2011, 2015).

Le Boterf propose un modèle dans lequel trois facteurs sont mobilisés de façon cohérente afin de permettre à l'individu d'agir avec compétence en situation de travail : le *savoir-agir*, qui entraîne la mobilisation et la combinaison des ressources de l'individu; le *vouloir-agir*, qui se réfère à la motivation personnelle de l'individu et au contexte dans lequel il intervient; ainsi que le *pouvoir-agir*, qui renvoie aux contextes et aux conditions sociales qui rendent possibles la prise de responsabilités aussi bien que de risques de la part de l'individu (Le Boterf, 2015). Dans le cadre de notre recherche, nous avons tenté de mieux comprendre l'agir-compétent dans l'exercice du leadership transformationnel des CP qui accomplissent leur fonction première : accompagner leurs collègues enseignants vers un changement de pratique durable.

### **Le leadership transformationnel**

Le concept de leadership transformationnel a d'abord été élaboré par Burns en 1978 dans les milieux politiques. Par la suite, dans leur modèle « Full range of leadership », Bass et Avolio (1994) proposent trois styles de leadership, soit le leadership *transactionnel*, le leadership de type *laisser-faire* et le leadership *transformationnel* (ci-après LT). Les CP ont possiblement recours, selon les tâches qu'ils effectuent, à l'un ou l'autre de ces trois types de leadership. Cependant, puisqu'ils n'assument pas de fonctions de supervision du personnel et que nous nous intéressons particulièrement à l'agir compétent du CP au regard du rôle d'agent de changement qui lui est attribué dans une structure horizontale de leadership, c'est-à-dire sans hiérarchie, nous avons choisi d'explorer les composantes associées au LT telles que définies par Bass (1998). Il s'agit de l'un des rares modèles de leadership dont la validité a été démontrée dans des études touchant aux domaines des affaires, de la défense nationale et de la santé ainsi qu'en référence aux systèmes organisationnels (Landry, 2012). Il a été introduit au monde de l'éducation par Leithwood, Jantzi et Steinbach (1999), et son apport à la compréhension des comportements des gestionnaires en milieux scolaires est jugé significatif (Dussault, Valois et Frenette, 2007).

Le leader transformationnel vise essentiellement à orienter les collaborateurs d'un même système vers un but commun afin de servir l'organisation au-delà de leurs intérêts personnels (Alegre et Levitt, 2014; Bass, 1998; Kirkbride, 2006). On retrouve chez l'individu qui fait preuve de LT la capacité de communiquer avec confiance ses valeurs et sa vision de même que le savoir-

faire pour engager et motiver ses collègues de travail. Selon Bass (1998), l'intégrité, la confiance, la loyauté et l'engagement sont au cœur de la démarche du leader transformationnel en ce sens que ce meneur, totalement dévoué, accepte de se montrer vulnérable en se prêtant à la critique et en corrigeant ses erreurs.

Bass (1998) propose quatre composantes au LT, soit les *considérations individualisées*, *l'inspiration et la motivation*, *la stimulation intellectuelle*, et *l'influence charismatique*. Ces composantes ont guidé notre étude, puisque plusieurs rapprochements entre les compétences déployées par le leader transformationnel, l'agent de changement et le CP peuvent être observés.

**Considérations individualisées.** Le leader transformationnel fait preuve de *considérations individualisées* lorsqu'il est à l'écoute des besoins de chaque individu et qu'il favorise une communication bidirectionnelle dans le but de promouvoir l'émancipation de chacun. Ce leader confiant et disponible fait preuve d'empathie, reconnaît et valorise les divergences en termes de besoin et de capacité entre les membres de son équipe de travail, en plus de leur offrir soutien et encouragement. Il porte une attention particulière au développement professionnel des personnes qui l'entourent en créant des occasions d'apprentissage à leur juste mesure, et ce, dans un climat où l'individu est considéré de manière holistique. Ceci s'apparente à plusieurs des rôles du CP décrits par Duchesne (2016) alors que ce dernier doit s'adapter à un public dont les besoins professionnels sont diversifiés. Dionne, Savoie-Zajc et Couture (2013), pour leur part, avancent le fait que l'individu qui accompagne les communautés d'apprentissage, comme c'est le cas du CP en Ontario, doit faire preuve d'empathie, de compréhension et d'humour. Enfin, Knight (2011) précise que le CP aurait avantage à manifester une certaine humilité au cours des dialogues qu'il instaure afin de créer un climat permettant à chacun de s'exprimer librement et d'ainsi favoriser le processus décisionnel collectif.

**Inspiration et motivation.** *L'inspiration et la motivation* sont décelées chez le leader qui sait encourager une vision positive de l'avenir. Enthousiaste et engagé, il fait les premiers pas et prend parfois certains risques afin d'être proactif dans la résolution de problèmes, ce qui lui permet d'accroître considérablement la confiance qu'on lui accorde. Cette composante nous semble observable chez le CP lorsque celui-ci se montre curieux à l'égard de pratiques innovantes et qu'il adhère de façon réfléchie aux changements souhaités par l'organisation scolaire, puisqu'il démontre ainsi son désir d'apprendre et de collaborer avec son équipe de travail vers l'atteinte d'un objectif commun.

**Stimulation intellectuelle.** Le leader transformationnel favorise la *stimulation intellectuelle* par son questionnement. Il encourage l'innovation et la créativité, de même qu'une pratique réflexive pour que les collaborateurs analysent et

réévaluent les solutions en vue d'atteindre un objectif. Lorsqu'il est stimulé intellectuellement, chaque membre d'une équipe tend à se surpasser de sorte que l'empressement pour mener au changement est créé. Le CP, dans son rôle d'agent de changement, doit trouver des méthodes innovantes, et constamment assurer les liens entre la théorie et les pratiques à instaurer afin d'approfondir les réflexions, de générer de riches échanges et, conséquemment, de conduire ses équipes de travail à l'identification des meilleures solutions (Davies, Herbst et Reynolds, 2008; Patterson, Grenny, McMillan et Switzler, 2009; West et Cameron, 2013).

*Influence charismatique.* Le leader transformationnel qui présente la composante d'*influence charismatique* est un leader intègre, respecté à qui l'on fait confiance. On dit qu'il est persévérant, déterminé et qu'il possède de grandes capacités. L'individu qui exhibe une influence charismatique est perçu comme un modèle, et ses collaborateurs s'identifient à lui pour généralement adopter ses pratiques ou son attitude. L'excellence du rendement et de l'expertise dans un domaine disciplinaire font généralement partie des critères d'embauche du CP (Duchesne, 2016). En plus de ses qualités d'enseignant et d'animateur, on doit reconnaître au CP ses connaissances et ses *savoirs de conseilance* (Lessard, 2008), lui procurant l'estime des membres de ses équipes de travail. De plus, un CP honnête et fiable saura construire sa propre crédibilité pour ainsi établir des relations professionnelles empreintes de confiance (Draelants, 2007; Lessard, 2008; Psencik, 2015).

Tout comme Duchesne (2016), qui souligne que le CP, dans son rôle d'agent de changement, favorise la transformation d'attitudes chez les enseignants, Leithwood (2012) soutient que le leader transformationnel cherche constamment à favoriser le développement professionnel des enseignants, et à soutenir le développement et le maintien d'une culture de collaboration. De plus, il croit que la résolution des problèmes en équipe mène à des solutions plus efficaces. C'est ce qu'avance la théorie de Bass (1998), qui stipule qu'au final, le leader transformationnel accompagne ses collaborateurs dans un processus de changement afin qu'ils deviennent eux-mêmes, de ce fait, des leaders.

## MÉTHODOLOGIE

Cette recherche qualitative interprétative s'inscrit dans un paradigme constructiviste de type exploratoire puisqu'elle visait à approfondir notre compréhension des manifestations de LT par des CP œuvrant dans le système scolaire de l'Ontario.

### *Le recrutement des participants*

Nous avons opté pour un échantillonnage théorique (Savoie-Zajc, 2011) mixte (Creswell, 2003) composé de sept CP et de leurs quatre directrices de services

pédagogiques respectives (ci-après DSP). Après avoir obtenu l'autorisation déontologique des conseils scolaires ciblés de même que de notre institution universitaire pour mener la recherche, le recrutement des participants s'est effectué parmi quatre des douze conseils scolaires francophones de l'Ontario. L'étude a été menée auprès de sept CP, soit six femmes et un homme. Les DSP des quatre conseils scolaires visés ont recommandé des candidats CP dont le profil, à leur avis, correspondait le mieux aux caractéristiques découlant des quatre composantes du modèle de Bass (1998) présentées précédemment. Dans le but de réduire le biais de sélection, un tableau décrivant ces caractéristiques leur a été fourni. Au moment de la collecte de données, les participants possédaient de dix à trente années d'expérience dans le domaine de l'éducation, dont deux à quatorze années en tant que CP et deux à dix ans en tant que DSP.

### *Collecte de données*

L'entrevue semi-dirigée a été choisie comme outil de collecte de données car, comme l'explique Savoie-Zajc (2011), l'exercice se voulait une interaction verbale entre les chercheuses et les participants. L'intention était de dégager les compétences déployées et de déceler les manifestations du LT par les CP pour ainsi mieux comprendre le phénomène étudié. Les entrevues, enregistrées sur support audionumérique et d'une durée d'environ soixante-quinze minutes, ont été réalisées en personne ou à distance. Le guide d'entrevue a été développé dans le but de saisir les manifestations du LT à partir de ses quatre composantes en laissant toutefois l'espace au participant pour exprimer son point de vue personnel sur les thèmes abordés.

Dans le cas des DSP, un questionnaire électronique, incluant des questions à développement à propos de l'exercice du LT et de la mise en œuvre de ses quatre composantes effectuée par le CP, a servi d'instrument de collecte de données. L'information colligée auprès des DSP a permis d'appuyer les propos des CP à l'égard de leurs manifestations de LT, ce qui nous a permis d'enrichir notre compréhension en ce qui a trait aux compétences déployées par le CP qui réussit à mettre en œuvre un changement de pratique auprès des enseignants qu'il accompagne.

### *Analyse des données*

L'analyse des verbatim à l'aide du logiciel NVivo 10 s'est, en premier lieu, effectuée par la création de codes dans le but de guider l'interprétation des données. Ces codes ont été regroupés et mis en relation avec les composantes du leadership transformationnel de Bass (1998) et avec le concept d'agir compétent en situation de travail de Le Boterf (2015). Cette méthode a été utilisée afin d'extraire des unités de sens, de les mettre en relation pour les comparer et de les regrouper en catégories pour ensuite en dégager les significations.

## PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Dans cette section, les manifestations du *leadership transformationnel*, telles qu'élaborées par Bass (1998), et de *l'agir compétent en situation de travail* des CP, à la lumière des travaux de Le Boterf (2015), seront présentées et mises en relation dans le but de comprendre les processus mis en place par les CP dans leur exercice du leadership en tant qu'agents de changement.

### *Leadership transformationnel*

Puisque nous nous intéressons particulièrement à l'agir compétent du CP au regard du rôle d'agent de changement qui lui est attribué dans une structure horizontale de leadership, les quatre composantes du leadership transformationnel, soit *l'inspiration et la motivation*, la *stimulation intellectuelle*, les *considérations individualisées*, et *l'influence charismatique* donnent des pistes de réflexion quant à la façon dont se manifeste le leadership du CP dans son rôle d'agent de changement.

*Inspiration et motivation.* D'emblée, les CP interrogés, ainsi que les DSP, ont mentionné à plusieurs reprises l'importance d'innover, de collaborer, d'encourager la prise de risque, de motiver et, afin d'assurer leur crédibilité, de mobiliser les compétences requises tant du point de vue de la discipline d'expertise que de l'accompagnement professionnel. Andrée<sup>1</sup> (CP) mentionne : « Pour les gens qui sont indécis, je me base sur les recherches et je suis capable, avec ma passion ... d'encourager les gens à essayer. » Ils accordent également beaucoup d'importance à certains facteurs pour expliquer la réussite d'un changement de pratique durable tels que partager une vision commune avec toute l'équipe, offrir une structure d'accompagnement adéquate en temps et en fréquence, et établir une collaboration étroite avec la direction de l'école. Leur passion pour la pédagogie et leur façon d'amener les équipes de travail à prendre conscience de l'impact du changement sont sources d'inspiration pour leur entourage. Lorsque questionnée sur la façon dont elle devient source d'inspiration, Évelyne (CP), pour sa part, répond : « Quand je parle de pédagogie, quand les gens voient l'innovation ou le changement et le désir d'amélioration qui m'habite, je pense que c'est ça qui inspire plusieurs personnes. » Toutes ces caractéristiques font partie du bagage du CP dans le but de mobiliser les enseignants non seulement vers un changement de pratique mais également dans un effort de développer leurs propres aptitudes au leadership.

*Stimulation intellectuelle.* L'utilisation d'une pratique réflexive a fait l'unanimité chez les participants. Lysanne (DSP) résume bien cette idée : « Les activités planifiées permettent d'amener le personnel à réfléchir sur leurs pratiques. Les activités comprennent plein de défis et permettent l'erreur. » De plus, tous les participants ont mentionné que le questionnement et l'analyse de données pour identifier les besoins d'apprentissage et résoudre les problèmes



sont non seulement très efficaces pour engager les enseignants accompagnés mais sont au cœur du travail de collaboration et essentiels dans la mise en œuvre d'un changement de pratique. Frédérique (CP) mentionne à ce propos : « On n'est plus à l'heure de la mécanique d'enseignement », opinion que partagent la plupart des participants.

Un autre point soulevé par l'ensemble des CP est leur rôle de catalyseur, puisqu'ils tentent d'engager les équipes-école dans une démarche de changement de pratique. Pour ce faire, ils doivent constamment développer leurs propres connaissances et habiletés, ce que chacun a exprimé prendre plaisir à faire. Myriam (CP) explique que : « les enseignants ont juste besoin qu'on leur présente de nouvelles idées et qu'on crée des opportunités. De mettre en place juste certains éléments puis de faire cheminer les gens dedans, puis de finalement s'effacer en arrière de ça. » La stimulation intellectuelle doit être omniprésente dans le travail des CP rencontrés, car ces derniers estiment devoir accompagner les enseignants dans un processus de résolution de problèmes où les solutions ne sont pas données mais bien développées dans un esprit de collaboration et d'innovation.

*Considérations individualisées.* Cette idée d'amener l'individu accompagné à développer son autonomie et sa responsabilisation prend racine dans l'évaluation des besoins et du soutien offert à chacun. Selon les participants, *considérer les besoins individuels* veut dire être flexible et capable de s'adapter; d'ailleurs, certains ont mentionné avoir développé ces compétences avec les années et à travers les expériences vécues. Afin d'amener un changement de pratique, les CP participants, tout comme les DSP, ont mentionné que diverses mesures de soutien sont offertes afin d'appuyer le développement des connaissances et des compétences, d'atteindre l'objectif personnel de chacun, d'offrir un soutien ponctuel ou émotionnel lorsqu'un enseignant a un besoin particulier, d'encourager la motivation afin de poursuivre la mise en œuvre du changement souhaité, et d'appuyer les enseignants par une structure d'accompagnement adaptée. Lorsque les participants ont évoqué ce dernier point, ils ont mentionné que le contexte dans lequel ils travaillaient peut être favorable ou non au changement de pratique. Ils ont souligné devoir, conséquemment, offrir une structure d'accompagnement « sur mesure » qui convient aux besoins de l'enseignant, mais que ce n'est pas toujours possible. À ce propos, Danièle, une DSP, évoque les interventions de la CP qu'elle a recommandée comme participante à la recherche : « Elle accompagne beaucoup le personnel. Elle accueille les questions, les suggestions et travaille avec eux afin que les enseignants puissent cheminer. Une de ses plus grandes forces, c'est le monitoring et les suivis. » Toutes ces formes de soutien doivent être offertes dans un climat de travail harmonieux, et, pour ce faire, les participants ont souligné l'importance d'investir temps et efforts dans le développement de relations de travail positives, de prendre en compte

l'expertise des enseignants qu'ils accompagnent et, surtout, de respecter leur cheminement.

**Influence charismatique.** Les participants ont fait allusion à de multiples reprises au fait que le développement de solides liens de confiance est essentiel et qu'un contexte favorable à leur leadership doit comprendre d'abord et avant tout le partage d'une vision commune et la capacité de collaboration, caractéristiques qui sont reliées à l'*influence charismatique*. Par ailleurs, selon les témoignages reçus, le climat de travail doit être sans jugement, et il faut soutenir le cheminement graduel des enseignants sur une période de temps adéquate. De plus, ils ont affirmé devoir agir en tant que modèles, en étant prêts eux-mêmes à prendre des risques et en faisant preuve d'intégrité. Frédérique (CP) affirme ici : « il faut vraiment être capable d'instaurer un climat de confiance. Veux, veux pas, il faut que tes "babines suivent tes bottines"... quand t'es leader, il faut être capable de faire ce que tu demandes aux autres de faire. » Natasha (CP) ajoute : « On doit se mettre en position vulnérable, avouer qu'on ne sait pas et, en plus, prendre le risque. » Les participants ont fait ici référence à leur capacité d'influencer les enseignants vers un changement de pratique en développant des relations de confiance basées sur le respect, l'intégrité et l'authenticité, et en modélisant eux-mêmes la prise de risque vers un tel changement.

### ***Agir compétent en situation de travail***

Tel que mentionné plus tôt, Le Boterf (2015) nous invite à considérer la compétence comme un processus mis en œuvre par un individu qui agit de façon pertinente, cohérente et responsable dans diverses circonstances. Pour ce faire, il suggère que la compétence, dans une situation professionnelle, combine trois facteurs : le *savoir-agir*, le *vouloir-agir* et le *pouvoir-agir*.

Le processus d'analyse engagé au cours de cette recherche a permis de mettre en lumière les compétences déployées par les CP dans leur rôle d'agent de changement relevant des trois facteurs précédemment évoqués et de les mettre en relation avec les quatre composantes du LT de Bass (1998). La figure qui suit permet de voir l'interrelation entre les deux modèles.

Les prochains paragraphes fourniront une explication plus approfondie sur l'articulation de ces relations.

**Savoir-agir.** Outre les compétences générales mentionnées par les sept CP participants, certains *savoir-agir*, comme encourager la prise de risque, pousser et déstabiliser, innover, diriger, agir en tant que modèle avec intégrité, offrir un soutien sur le plan des pratiques pédagogiques et de façon personnalisée auprès d'une population adulte, ont également été soulevés. Assurer une pratique réflexive et respecter le cheminement des participants sont deux *savoir-agir* qui se sont imposés dans chacune des entrevues avec les CP et qui

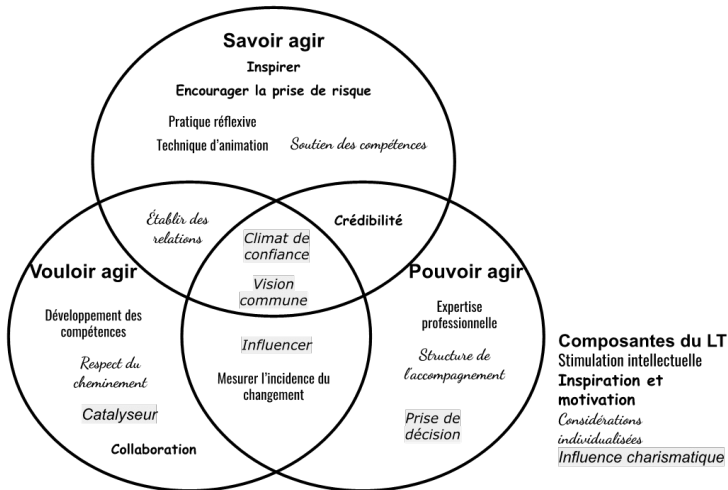


FIGURE 1. Exemple de l'interrelation entre le Leadership transformationnel de Bass (1998) et l'Agir compétent en situation de travail de Le Boterf (2011)

ont également été jugés essentiels par les DSP, comme en témoigne Anne : « les CP utilisent le questionnement et la pratique réflexive de façon constante. » Myriam (CP) confirme clairement cette idée : « je dois poser les bonnes questions pour faire réfléchir, pour faire avancer les gens. » Natasha (CP) va encore plus loin en ajoutant :

j'aime leur retourner leurs questions pour voir d'où part leur besoin et essayer de creuser, car je pourrais répondre à leurs questions sans comprendre d'où ça vient et peut-être ne pas cheminer dans le sens dont la personne a besoin.

Les participants ont en outre exprimé que le CP doit savoir combiner et mobiliser les ressources appropriées, telles que leurs connaissances et leurs savoir-faire, afin de mettre en œuvre un amalgame de *savoir-agir* pertinents pour accompagner les équipes de travail vers un changement de pratique.

**Vouloir-agir.** Même si le CP possède le *savoir-agir* pour certaines compétences, selon le modèle de Le Boterf (2011), il doit également *vouloir* les mettre en action. Les sept CP participants ont souligné l'importance d'investir temps et efforts pour établir des relations de confiance et un climat de collaboration conduisant les équipes de travail vers une vision commune pour résoudre les problèmes. Certains d'entre eux ont souligné l'importance de croire dans la bonne volonté de tous les enseignants, bien qu'ils doivent parfois composer avec diverses formes de résistance. Tous les CP participants ont exprimé vouloir constamment parfaire leurs connaissances et leurs habiletés dans le

but d'agir en tant que catalyseurs pour ainsi influencer les changements de pratique et pour pouvoir s'adapter aux besoins de chaque enseignant accompagné, tout en respectant à fois leur niveau de cheminement et de compétence. À cet égard, Natasha (CP) explique : « J'apprends beaucoup par moi-même et je pense que j'essaie de toujours me questionner dans ma façon de faire. » France (CP), de son côté, mentionne : « on apprend et, après ça, on va le travailler avec les enseignants, ça nous aide à grandir professionnellement. » Cette motivation personnelle pour soutenir les enseignants et cette quête à parfaire ses habiletés s'avèrent être deux caractéristiques s'étant déclarées chez l'ensemble des participants.

**Pouvoir-agir.** Les CP ont tous mentionné l'importance d'établir leur crédibilité à partir de leur *savoir-agir* et de leur *vouloir-agir* afin de *pouvoir agir*, et ce, non seulement auprès des enseignants accompagnés mais également auprès des directions des écoles au sein desquelles ils assurent un accompagnement. *Pouvoir-agir* semble être source de préoccupation pour les CP consultés, et c'est probablement pour cette raison qu'ils en ont parlé davantage. Tout d'abord, les participants, incluant les DSP consultées, ont mentionné que le CP doit collaborer étroitement avec la direction d'école et que, lorsque cette dernière n'est pas pleinement engagée ou le CP et la direction d'école ne partagent pas une vision commune, le changement de pratique est plus difficile à mettre en place et sera probablement éphémère. Partager une vision commune avec l'équipe de travail, œuvrer dans un climat de confiance et sans jugement, de même que posséder l'expérience professionnelle considérée suffisante par les personnes accompagnées, sont des facteurs favorables à leur leadership et au changement de pratique. À l'opposé, les directives imposées « d'en haut », la mauvaise réputation de certains CP auprès des enseignants ainsi que la planification du changement à des moments inopportuns au calendrier scolaire peuvent être défavorables au leadership ou au changement recherchés.

Tous les CP participants ont aussi largement parlé de l'influence de la structure d'accompagnement dans la mise en place d'un changement de pratique durable. Ils ont souligné que les périodes de l'année de même que la durée et la fréquence de l'accompagnement offert constituaient des facteurs d'importance. Ils ont également insisté sur le fait que le déploiement de la structure d'accompagnement (formation en groupe, co-enseignement, modelage, pratique réflexive, etc.) de même que le type de regroupement (un à un, en équipe de collaboration, etc.) doivent préférablement être déterminés avant d'offrir le service aux enseignants qu'ils accompagnent. Ainsi, la pluralité des contextes mentionnés ci-haut ajoute une certaine complexité au travail des CP au plan du *pouvoir-agir* puisqu'ils doivent alors prendre en compte les besoins des enseignants et de leurs milieux afin de leur répondre au meilleur de leurs capacités.

## DISCUSSION

Cette section se propose d'offrir des pistes de réponse à la question de recherche posée initialement : comment se manifeste le leadership transformationnel exercé par des CP au regard de leur rôle d'agent de changement auprès d'enseignants des conseils scolaires de l'Ontario? Les résultats de l'analyse des données seront par ailleurs examinés à la lumière des écrits qui prévalent dans le domaine.

### *Liens entre le rôle d'agent de changement et le leadership transformationnel*

Les participants ont confirmé qu'une gamme de compétences leur sont nécessaires pour mener un changement de pratique et que ces dernières ne se rattachent pas nécessairement à une seule modalité d'exercice, mais bien qu'elles se chevauchent au sein des divers rôles qu'ils ont à jouer. Tout comme pour le leader transformationnel, les CP doivent identifier les besoins, communiquer clairement, établir des relations positives, collaborer avec divers intervenants et inviter ceux-ci à adopter une pratique réflexive dans le but de résoudre les situations professionnelles problématiques auxquelles ils font face. L'une des particularités du rôle d'agent de changement est qu'il doit assurer la cohérence dans la mise en œuvre des orientations systémiques et, de surcroît, favoriser la transformation de l'attitude des enseignants à cet égard. Cet aspect relève des fonctions du leader transformationnel puisque, pour partager une vision commune avec leurs différentes équipes de travail, les CP ont indiqué qu'ils contribuaient à des prises de décision complexes. En effet, ces derniers prennent part à l'évaluation des besoins des élèves d'une école par l'analyse des résultats d'apprentissage de ceux-ci, et ils identifient des solutions possibles qui requièrent la consultation de plusieurs acteurs, tels que les enseignants, les directeurs d'école et les experts de matière (Rehman et Waheed, 2012).

Les CP ont attribué le succès de la mise en œuvre d'un changement de pratique à l'utilisation d'une démarche réflexive, au développement de bonnes relations, au travail collaboratif, au partage d'une vision commune et à l'engagement de la direction de l'école, ce qui témoigne des manifestations des quatre composantes du LT. Pour réussir, ils ont précisé que leur influence était surtout attribuable au modelage effectué afin d'assurer le passage de la théorie à la pratique et à l'incitation des personnes accompagnées à voir différemment.

Cinq des CP rencontrés ont affirmé que leur plus grande satisfaction survenait lorsqu'une équipe d'enseignants qu'ils avaient accompagnée mettait en œuvre de nouvelles pratiques de façon autonome et que le temps était alors venu pour eux de se retirer. Ce phénomène confirme les observations de Havelock et Zlotolow (1995), qui affirment que le but ultime de l'intervention de l'agent de changement est non seulement d'appuyer et

d'assurer l'intégration du changement dans la pratique mais également d'encourager les équipes de travail à chercher et à trouver, de façon autonome, des solutions aux problématiques rencontrées. Cette idée rejoint les propos de Bass (1998), qui stipule qu'au final, le leader transformationnel accompagne ses collaborateurs jusqu'à ce qu'ils deviennent eux-mêmes des leaders.

Selon les CP qui ont témoigné de leur expérience, la légitimité qui est essentielle à leur fonction (Draelants, 2007) se construit non seulement à partir de leur expertise dans un champ donné et de leurs aptitudes à la formation des adultes, mais aussi par leur intégrité et par la passion qui les anime, de même qu'en déployant des efforts constants pour améliorer leurs compétences et pour adapter leurs pratiques aux besoins de la population auprès de laquelle ils interviennent. Or, tel qu'il a été mentionné plus tôt, le leadership transformationnel se fonde justement sur la compétence, le dévouement, l'authenticité et la capacité du leader à transcender sa vision pour ainsi insuffler le changement (Avolio, 2011; Bass, 1998).

### ***La manifestation d'une réflexion critique dans ses pratiques***

Lorsqu'ils ont été questionnés à propos des défis rencontrés dans leurs fonctions, les CP ont évoqué, outre l'influence des contextes, le manque d'engagement manifesté par les enseignants qui n'adhéraient pas au changement prescrit, l'insuffisance des ressources leur permettant d'offrir un accompagnement de qualité, le manque de formation qui leur est offert, les limites associées à l'image qu'ils projetaient, leur réputation en raison de leur statut de CP auprès des enseignants accompagnés de même que les difficultés de communication occasionnellement rencontrées. Ces contraintes requièrent la mobilisation de l'ensemble des compétences du CP et l'incitent à une réflexion critique constante, ce que nous n'avions pas soupçonné au départ. Par exemple, cinq des sept CP rencontrés ont souligné l'importance de mesurer l'incidence des changements prescrits sur la réussite des élèves dans le but d'en évaluer la pertinence ou de suggérer des façons d'ajuster le tir lorsque leur accompagnement ne produit pas l'impact souhaité.

Alors que les points soulevés s'insèrent dans le modèle de l'agir compétent en situation de travail de Le Boterf (2015), la *manifestation d'une réflexion critique dans ses pratiques* apparaît dans les propos des participants comme un élément essentiel pour faire face aux défis rencontrés lors de la réalisation de leurs tâches.

### ***L'influence des contextes d'intervention***

L'influence des contextes d'intervention sur le leadership du CP et sur les changements de pratique s'est imposée tout au long des entrevues semi-dirigées et s'est avérée source de préoccupation pour l'ensemble des

participants. Que ces contextes aient été décrits comme étant favorables ou non, ils sont tous reliés aux conditions nécessaires à une collaboration efficace telles que décrites par Sharatt et Planche (2016), c'est-à-dire un climat de travail positif, des relations basées sur la confiance, un partage des croyances à propos des pratiques à adopter et un temps suffisant dévolu au travail collaboratif. D'ailleurs, lorsque consultés au sujet des difficultés rencontrées dans leur travail, les participants se sont surtout exprimés à propos des problèmes relevant de la structure d'accompagnement, du manque de collaboration avec la direction d'école, des changements de pratique imposés par l'organisation éducative sans oublier la résistance opposée par les enseignants lorsque ces derniers ne croient pas à la pertinence ou à l'efficacité des changements attendus. Selon Lessard (2008), le CP, en tant qu'agent de changement, doit s'assurer que des conditions favorables soient mises en place pour que les enseignants s'approprient le changement de manière engagée et critique. Les participants ont admis qu'ils ne disposaient pas de toutes les solutions possibles aux défis rencontrés, mais qu'ils étaient tout de même en mesure d'exercer un pouvoir d'influence sur leurs différents contextes d'intervention de multiples façons en mettant en œuvre certaines de leurs compétences essentielles au LT, notamment en faisant preuve de clarté dans leurs communications de même qu'en manifestant de l'ouverture et une écoute attentive afin d'identifier et de répondre aux besoins exprimés dans les milieux. Les DSP ont reconnu chez les CP participant à la recherche non seulement ces compétences, mais également leur sens de l'initiative, leur capacité d'engager les personnes, leur crédibilité et leur influence dans la prise de décision lors de partenariats avec les directions d'école. Ces savoir-, vouloir- et pouvoir-agir s'apparentent aux compétences nécessaires au leadership transformationnel si l'on considère que ce dernier exerce une influence certaine sur le climat de travail et sur la motivation des collaborateurs, dans ce cas-ci les enseignants, à s'engager dans un processus de changement de pratique (Leithwood et coll., 2006).

### *Formation en leadership*

Nous avons établi que, lorsqu'ils arrivent en poste, les CP possèdent habituellement certaines compétences, telles que le sens de l'innovation, l'expertise disciplinaire, l'aptitude pour la communication et les habiletés relationnelles (Draelants, 2007; Dugal, 2009; Knight, 2011). Cependant cette liste n'est pas exhaustive puisque la sélection s'opère essentiellement en fonction des succès qu'ont connus ces enseignants auprès de leurs élèves. Outre le soutien occasionnel d'un mentor au début de leur fonction de CP (Duchesne et Gagnon, 2013), il semble que ces derniers construisent les compétences nécessaires à ce travail complexe à partir de l'éventail des expériences vécues et à travers la diversité des formations professionnelles reçues au fil des ans. Les participants ayant eu l'occasion de recevoir de la

formation sur l'enseignement à une population adulte reconnaissent la richesse de telles occasions de développement professionnel pour parfaire leur pratique. Toutefois, aucun des participants n'a fait mention de formation en leadership ou en ce qui concerne le processus de changement dans les organisations scolaires. D'ailleurs, ils ont très peu parlé de leur leadership en tant que tel. Certains ont même mentionné leur absence de familiarité avec le vocabulaire associé à ce concept. C'est à travers les entretiens de recherche qu'ont émergé les compétences qu'ils utilisent pour engager les enseignants dans un changement de pratique, ce qui nous a permis de recenser les manifestations du LT qu'ils exerçaient. Étant donné la proximité des compétences nécessaires au CP et au leader transformationnel, nous croyons que le soutien au développement des compétences du LT permettrait au CP d'être mieux outillé pour faire son travail et, conséquemment, de mener des changements de pratique qui soient durables. Diverses formations pourraient être considérées à cet égard, par exemple : des ateliers lors d'occasions de réseautage avec d'autres CP en province, des colloques ou instituts d'été, ainsi que le développement d'une formation accréditée par une université ontarienne pour soutenir les changements de pratique. Nous estimons qu'un appui au développement des compétences de LT, notamment lorsque le CP arrive en poste, permettrait certainement à ce dernier de prendre conscience de son rôle d'agent de changement dans une structure hiérarchique latérale et d'ainsi soutenir le développement d'un agir compétent.

## CONCLUSION

Cette recherche à laquelle ont participé des CP et des DSP travaillant dans quatre des douze conseils scolaires francophones de l'Ontario avait pour objet de comprendre l'exercice du leadership transformationnel des CP au regard de leur rôle d'agent de changement auprès des enseignants. L'étude de ce phénomène s'est en premier lieu fondée sur une recension de la littérature à propos du LT et du rôle d'agent de changement des CP. L'analyse des données recueillies a démontrée qu'afin d'accompagner les enseignants vers des changements de pratiques durables, les CP ont recours à un agir compétent qui manifeste plusieurs éléments essentiels des quatre composantes du LT telles que décrites par Bass (1998).

Notre étude a été réalisée au sein de quelques conseils scolaires seulement. Elle demeure exploratoire et ne nous permet pas d'établir que les expériences de la population consultée sont à l'image de celles de l'ensemble des CP francophones de l'Ontario. D'ailleurs, le choix des candidats recommandés par les DSP demeurent sous l'interprétation qu'ont faite ces derniers des critères de sélection des participants. Cependant, les résultats suggèrent des pistes de compréhension non négligeables qui nous ont permis d'ouvrir la voie sur un sujet encore peu étudié, soit les manifestations du leadership transformationnel dans la pratique des CP en tant qu'agents de changement.



## NOTES

1. Des pseudonymes ont été utilisés pour préserver l'anonymat de tous les participants.

## RÉFÉRENCES

Alegre, A. et Levitt, K. (2014). The relation between emotional intelligence and transformational leadership: What do we really know? *International Leadership Journal*, 6(2), 61-101.

Alin, C. (2008). Le travail réel du conseiller pédagogique. Dans N. Wallian, M.-P. Poggi et M. Musard (dir.), *Co-construction des savoirs : les métiers de l'intervention dans les APSA* (p. 129-146). Besançon, France : Presses universitaires de Franche-Comté.

Avolio, B. (2011). *Full range leadership development* (2<sup>e</sup> éd.). Washington, DC : Sage.

Awad, N. (2015). *Knowledge transfer intervention theory: A model grounded in the strategies used by intermediate agents in the context of education* (Thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada). Repéré à [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/11595/Awad\\_Nathalie\\_2015\\_these.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/11595/Awad_Nathalie_2015_these.pdf?sequence=4&isAllowed=y)

Bass, B. M. (1998). *Transformational leadership: Industrial, military, and educational impact*. Mahwah, NJ : Erlbaum.

Bass, B.M. et Avolio, B.J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA : Sage.

Burns, J.M. (1978). *Leadership*. New York, NY : Harper & Row.

C21 Canada. (2012). *Transformer les esprits : l'enseignement public du Canada une vision pour le XXI<sup>e</sup> siècle*. Repéré sur le site de C21-Canadians for 21st Century Learning & Innovation à <http://www.c21canada.org/wp-content/uploads/2012/11/C21-Shifting-Minds3.0-FRENCH-Version.pdf>

Creswell, J. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2<sup>e</sup> éd.). Thousand Oak, CA : Sage.

Davies, A., Herbst, S. et Reynolds, B. (2008). *Transforming barriers to assessment for learning*. Courtenay, BC : Connections.

Dederig, K., Goecke, M. et Rauh, M. (2014). Professional background and working practices of consultants in school development: Initial empirical findings from Germany. *Journal of Education Change*, 16(1), 27-52. <https://doi.org/10.1007/s10833-014-9241-1>

Dionne, L., Savoie-Zajc, L. et Couture, C. (2013) Les rôles de l'accompagnant au sein d'une communauté d'apprentissage d'enseignants. *Canadian Journal of Education*, 36(4), 175-201.

Draelants, H. (2007). Entre le pair et l'expert, trouver la distance qui convient : une question de légitimation pour le conseiller pédagogique. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 38(1), 163-182. <https://doi.org/10.4000/rsa.525>

Duchesne, C. (2016). Complexité et défis associés aux rôles de conseiller pédagogique des paliers d'enseignements élémentaires et secondaires. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 51(1), 635-655. <https://doi.org/10.7202/1037363ar>

Duchesne, C. et Gagnon, N. (2013). Les sources du sentiment d'efficacité personnelle des conseillers pédagogiques en tant que formateurs d'adultes. *Canadian Journal of Education*, 36(4), 202-227.

Dugal, J. (2009). Attitudes dans les entretiens conseils et formation des conseillers pédagogiques. *Travail et formation en éducation [En ligne]*, 1-17.

Dussault, M., Valois, P. et Frenette, É. (2007). Validation de l'échelle de leadership transformatif du directeur d'école. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 13(2), 37-52.

- Fullan, M. et Knight, J. (2011). Coaches as system leaders. *Educational Leadership*, 69(2), 50-53.
- Gagnon, B. (2010). Le conseiller pédagogique, un partenaire pour vivre les changements en éducation au Québec. *Vie pédagogique*, 153, 13-18.
- Gendron, B. et Lafortune, L. (2009) *Leadership et compétences émotionnelles : dans l'accompagnement au changement*. Québec, QC : Les presses de l'Université du Québec.
- Harrison, C. et Killion, J. (2007). Ten roles for teacher leaders. *Educational Leadership*, 65(1), 74-77.
- Havelock, R. et Zlotolow, S. (1995). *The change agent's guide* (2<sup>e</sup> éd.). Englewood Cliffs, NJ : Educational Technology.
- Katz, S. et Dack, L. (2013). *Intentional interruption : Breaking down learning barriers to transform professional practice*. Thousand Oaks, CA : Corwin.
- Kirkbride, P. (2006). Developing transformational leaders : The full range leadership model in action. *Industrial and Commercial Training*, 38(1), 23-32. <https://doi.org/10.1108/00197850610646016>
- Knight, J. (2011). What good coaches do. *Educational Leadership*, 69(2), 8-22.
- Lafortune, L. (2008). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement : un référentiel*. Québec, QC : Les presses de l'Université du Québec.
- Landry, R. (2012). *Un processus de construction de l'identité professionnelle de directions d'établissement scolaire à travers leur leadership pédagogique par une méthodologie axée sur une pratique réflexive guidée* (Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Canada). Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/5794/>
- Le Boterf, G. (2011). Apprendre à agir et à interagir en professionnel compétent et responsable. *Éducation Permanente*, 188, 97-112. Repéré sur le site de l'Université de Sherbrooke à [https://www.usherbrooke.ca/ssf/fileadmin/sites/ssf/Perspectives\\_SSF/article\\_entretien\\_Guy\\_Le\\_Boterf\\_sur\\_professionnalisation.pdf](https://www.usherbrooke.ca/ssf/fileadmin/sites/ssf/Perspectives_SSF/article_entretien_Guy_Le_Boterf_sur_professionnalisation.pdf)
- Le Boterf, G. (2015). *Construire les compétences individuelles et collectives* (7<sup>e</sup> éd.) Paris, France : Eyrolles.
- Leithwood, K. (2012). *Le cadre de leadership de l'Ontario 2012 : une discussion relative aux fondements de recherches*. Repéré sur le site de l'Ontario : L'institut de leadership en éducation à [https://www.education-leadership-ontario.ca/application/files/4414/9677/0529/CLO\\_2012\\_une\\_discussion\\_au\\_sujet\\_de\\_la\\_recherche\\_vFINALE\\_26\\_octobre.pdf](https://www.education-leadership-ontario.ca/application/files/4414/9677/0529/CLO_2012_une_discussion_au_sujet_de_la_recherche_vFINALE_26_octobre.pdf)
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, A. H. et Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning* (Publication n°800). Repéré sur le site de Semantic Scholar à <https://pdfs.semanticscholar.org/172c/73f5aa16a26bb37ba77b913fb0699d4a7a76.pdf>
- Leithwood, K., Jantzi, D. et Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Philadelphie, PA : Open University Press.
- Lessard, C. (2008). Entre savoirs d'expérience des enseignants, autorité ministérielle et recherche : les conseillers pédagogiques. Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard et L. Paquay (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (p. 169-181). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO). (2013). *Cadre d'efficacité pour la réussite de chaque élève à l'école de langue française*. Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/SEF2013Fr.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO). (2014). *Plan axé sur les résultats publiés 2014-2015*. Repéré à <https://www.edu.gov.on.ca/fre/about/annualreport/EDUplan2015Fr.pdf>

Mizell, H. (2007). Narrow the focus, expand the possibilities: Educate teachers, administrators, policy makers, and system leaders on what high-quality professional learning is – and isn't. *Journal of Staff Development*, 28(3), 18–22.

Organisation de coopération et de développements économiques (OCDE). (2005). *Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Repéré à <http://www.oecd.org/fr/edu/scolaire/lerolecrucialdesenseignantsattirerformerretenirdesenseignantsdequalite-rapportfinal.htm>

Organisation de coopération et de développements économiques (OCDE). (2015). *Des écoles pour les apprenants du XXI<sup>e</sup> siècle*. Repéré à [https://read.oecd-ilibrary.org/education/des-ecoles-pour-les-apprenants-du-xxie-siecle\\_9789264232396-fr#page1](https://read.oecd-ilibrary.org/education/des-ecoles-pour-les-apprenants-du-xxie-siecle_9789264232396-fr#page1)

Patterson, K., Grenny, J., McMillan, R. et Switzler, A. (2009). *Conversations cruciales*. Bruxelles, Belgique : Ixelles.

Psencik, K. (2015). The character of a coach: Success depends on trustworthiness. *Journal of staff development*, 36(1), 52–57.

Rehman, R. R. et Waheed, A. (2012). Transformational leadership style as predictor of decision making styles: Moderating role of emotional intelligence. *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences*, 6(2), 257–268.

Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative / interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd.). Saint-Laurent, QC : ERPI.

Sharratt, L. et Planche, B. (2016). *Leading collaborative learning: Empowering excellence*. Toronto, ON : Corwin.

Webster-Wright, A. (2009). Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of Educational Research*, 79(2), 702–739. <https://doi.org/10.3102/0034654308330970>

West, L. et Cameron, A. (2013). *Agents of change: How content coaching transforms teaching and learning*. Portsmouth, NH : Heinemann.

CLAUDE LACHAÎNE présente un parcours professionnel éclectique comptant une quinzaine d'année dans le domaine des sciences de la santé en tant qu'ergothérapeute, passant ensuite au domaine de l'éducation. Plusieurs expériences se sont offertes dans ce domaine entre l'enseignement en salle de classe, conseillère pédagogique, agente du rendement des élèves au Ministère de l'Éducation de l'Ontario et maintenant en tant que directrice adjointe d'une école secondaire francophone de l'est ontarien. [claudelachaine@csdceo.org](mailto:claudelachaine@csdceo.org)

CLAIRE DUCHESNE est professeure titulaire à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, en Ontario. Ses intérêts de recherche portent sur les questions associées à la formation et à l'apprentissage des adultes, particulièrement en ce qui a trait à l'apprentissage transformateur, aux transitions professionnelles et à l'interculturalité. Elle a conduit des recherches sur l'insertion professionnelle et l'accompagnement des enseignants issus de l'immigration et, plus récemment, sur l'insertion professionnelle des nouveaux professeurs d'université. Elle est également membre du Groupe de recherche sur la formation et les pratiques en santé et en service social (Grefops) en contexte francophone minoritaire. [claire.duchesne@uOttawa.ca](mailto:claire.duchesne@uOttawa.ca)

CLAUDE LACHAÎNE has followed an eclectic career path, with approximately fifteen years in the health sciences field as an occupational therapist before entering the education field. She has since accumulated experience in a variety of roles, including classroom teacher, pedagogical advisor, student achievement officer at the Ontario Ministry of Education, and now as the vice-principal of a francophone secondary school in Eastern Ontario. [claudelachaine@csdceo.org](mailto:claudelachaine@csdceo.org)

CLAIRE DUCHESNE is a professor in the Faculty of Education at Ottawa University in Ontario. Her research interests focus on questions relating to adult training and learning, particularly transformative learning, career transitions, and interculturality. She conducted research on the professional integration and support of immigrant teachers and, more recently, on the professional integration of new university professors. She is also a member of the Groupe de recherche sur la formation et les pratiques en santé et en service social (Grefops) in francophone minority contexts. [claire.duchesne@uOttawa.ca](mailto:claire.duchesne@uOttawa.ca)

# RELATIONS ENTRE DISCIPLINES SCOLAIRES ET « ÉDUCTIONS À » : PROPOSITION D'UN CADRE D'ANALYSE<sup>1</sup>

JOHANNE LEBRUN *Université de Sherbrooke*

PATRICK ROY *Haute école pédagogique Fribourg*

FATIMA BOUSADRA *Université de Sherbrooke*

SERGE FRANCO *Université de Montpellier*

**RÉSUMÉ.** Ce texte pose les bases conceptuelles d'un cadre d'analyse des relations entre les disciplines scolaires, notamment celles des sciences de la nature et des sciences humaines, et les « Éductions à », afin de mener des analyses comparatives de curriculums dans le monde francophone. Le texte évoque d'abord les principales caractéristiques des « Éductions à » pour ensuite circonscrire les zones de tensions qui découlent de leur prise en charge par les disciplines scolaires. L'assise conceptuelle présentée subséquentement conduit à dégager quatre configurations théoriques pouvant soutenir l'analyse des relations entre les disciplines scolaires et les « Éductions à » sur le plan des finalités éducatives, des apprentissages visés, du statut du savoir disciplinaire et des dispositifs de formation privilégiés.

## RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL DISCIPLINES AND “ÉDUCTIONS À”: PROPOSAL OF AN ANALYSIS FRAMEWORK

**ABSTRACT.** This text lays the conceptual foundations for a framework to analyse the relationships between school disciplines, particularly those in the natural sciences and the humanities, and “Éductions à” in order to conduct comparative analyses of curricula in the French-speaking world. The text first discusses the main characteristics of “Éductions à” and then circumscribes the areas of tension that arise from their handling by school disciplines. The conceptual basis presented subsequently leads to the identification of four theoretical configurations that can support the analysis of the relationships between school disciplines and “Éductions à” in terms of the educational purposes, targeted learning, status of disciplinary knowledge, and preferred modes of instruction.

**Au** cours des deux dernières décennies, les nouvelles demandes sociales ont entraîné une prolifération des « Éductions à » dans les curriculums des systèmes éducatifs à travers le monde, du moins dans les pays industrialisés sous l'égide de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE; Audigier, 2006). La liste de ces « Éductions à », réactualisée à partir des orientations définies par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) pour la décennie 2005-2014, est imposante : éducation relative à l'environnement, éducation

en vue d'un développement durable, éducation à la biodiversité, éducation à la citoyenneté, éducation à la santé, éducation aux médias, etc.<sup>2</sup>

Ces « Éductions à » présentent des caractéristiques distinctes des disciplines scolaires. À l'instar de Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre et Lahanier-Reuter (2010), nous définissons les disciplines scolaires comme des constructions sociales caractérisées par un ensemble de contenus, de dispositifs, de pratiques et d'outils articulés autour de trois ensembles de finalités :

1) propres à la discipline (apprendre à maîtriser ses contenus, apprendre à penser, à agir, à discourir d'une certaine manière...); 2) propres à l'école et à l'ensemble des disciplines (avoir des comportements respectueux, construire une distance réflexive, débattre et argumenter avec raison et dans le respect des autres...); 3) excédant le cadre scolaire (devenir citoyen, épanouir sa personnalité, accéder à différents univers culturels, préparer le devenir professionnel...). (p. 85)

En d'autres termes, les disciplines visent à construire une nouvelle façon d'interroger le monde (initiation aux principes d'intelligibilité des disciplines), à développer des apprentissages transversaux d'ordre intellectuel, méthodologique et social, et à outiller l'élève pour faire face à la vie courante et professionnelle. Outre la poursuite de ces trois ensembles de finalités, les disciplines scolaires se caractérisent notamment par une certaine permanence dans les curriculums, par une distribution dans plusieurs filières de formation, par des temps horaires officiels, par des évaluations institutionnelles et par leur présence dans la formation à l'enseignement.

De leur côté, les « Éductions à » sont insérées dans les curriculums de manière différenciée selon les États autant sur le plan de leur dénomination que sur celui de leur positionnement par rapport aux disciplines scolaires. Par exemple, au Québec et en Suisse romande, les « Éductions à » se positionnent de manière transversale par rapport aux disciplines scolaires<sup>3</sup> alors qu'en France, malgré les réorientations des programmes de l'école primaire et du collège datant de 2015 (ministère de l'Éducation nationale, 2015a, 2015b, 2015c) et du socle commun de connaissances, de compétences et de culture<sup>4</sup> (ministère de l'Éducation nationale, 2015d), elles se trouveraient encore largement intégrées aux disciplines scolaires. De nombreux auteurs (p. ex. Fabre, 2014; Hertig, 2011; Lange et Victor, 2006; Sauvé, 2006; Simonneaux et coll., 2006) s'accordent pour dire que les « Éductions à » sont hautement polysémiques. À titre d'exemple, dans le champ de l'éducation relative à l'environnement, Sauvé (2006) relève l'existence de 15 courants distincts. Dès lors, elles posent un véritable problème à tout didacticien qui tente d'explorer leurs ancrages possibles avec les savoirs disciplinaires (Alpe et Barthes, 2013; Audigier, 2012a, 2012b; Hasni, Benabdallah et Dumais, 2016; Lange et Victor, 2006; Simonneaux et coll., 2006).

Dans le cadre de ce texte, nous nous intéressons plus spécifiquement aux relations entre les disciplines scolaires des sciences de la nature et des sciences humaines,<sup>5</sup> et les « Éducatons à ». Ces relations apparaissent centrales pour certains organismes internationaux comme l'UNESCO (2017a, 2017b), qui, par exemple, dans le champ de l'éducation en vue d'un développement durable (EDD), insiste fortement sur l'importance de mettre en relation les problématiques d'EDD et les disciplines scolaires. En effet, la prise de conscience de la nature transversale et interconnectée des 17 défis du développement durable<sup>6</sup> récemment fixés par cet organisme pour l'ensemble des États-nations a conduit à affirmer que l'EDD nécessite la mobilisation des disciplines scolaires. Dans son document *Textbooks for Sustainable Development: A Guide to Embedding*, l'UNESCO (2017b) plaide en faveur d'une approche intégrée de l'EDD par le recours à des approches multi- et interdisciplinaires, et fournit de multiples exemples de problématiques pouvant être traitées en s'appuyant sur les mathématiques, les sciences, la géographie et les langues.

Si les sciences de la nature et les sciences humaines sont deux ensembles de disciplines scolaires qui contribuent à la formation des élèves en investiguant des réalités considérées distinctes et interdépendantes (naturelles, humaines et sociales), elles ont en commun le fait qu'elles s'appuient sur un rapport empirique au monde (Hasni, 2011; Jorion, 2009; Sgard, Audigier et Tutiaux-Guillon, 2013), et sur l'établissement de faits et leur interprétation, tout en véhiculant des enjeux sociaux (Hasni et Lebeaume, 2010; Lenoir, 1992). En ce sens, ces deux ensembles de disciplines englobent des matières fondamentales, car elles constituent les matériaux indispensables à la conceptualisation et à la construction d'une vision du monde, et accordent ainsi la priorité au développement du savoir, particulièrement de type conceptuel, ce qui n'exclut nullement l'apprentissage des savoir-faire méthodologiques et techniques et des savoir-être sociaux et intellectuels qui leur sont attachés. Ce rapport empirique au monde représente un terrain fertile pour la prise en considération des problématiques sous-jacentes aux « Éducatons à ». Qu'on pense aux tandems souvent établis entre l'enseignement des sciences et l'éducation à l'environnement et à la santé ou encore à l'association entre l'enseignement de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté, à la démocratie et à la paix.

L'objectif de ce texte est de poser les bases conceptuelles d'un cadre d'analyse des relations entre ces disciplines scolaires et les « Éducatons à » afin de mener des analyses comparatives de curriculums dans le monde francophone. À cette fin, le texte évoque d'abord les principales caractéristiques des « Éducatons à » pour ensuite circonscrire, sur la base des réflexions précédentes, les zones de tension qui découlent de leur prise en charge par les disciplines scolaires. L'assise conceptuelle présentée subséquemment conduit à dégager quatre configurations théoriques pouvant caractériser les relations

entre les disciplines scolaires et les « Éductions à », notamment sur le plan des finalités éducatives poursuivies, des types d'apprentissages visés, du statut du savoir disciplinaire et des dispositifs de formation privilégiés.

### **CARACTÉRISTIQUES DES « ÉDUCTIONS À »**

Les « Éductions à » possèdent un ensemble de caractéristiques qu'il convient d'évoquer afin d'éclairer les problématiques qui entourent leur prise en considération par les disciplines scolaires. Parmi ces caractéristiques, au moins quatre méritent d'être évoquées.

#### ***Les « Éductions à » : des références multiples***

Les « Éductions à » émanent des instances internationales, prennent en charge des questions de société et véhiculent de forts enjeux politiques à travers un curriculum caché (Barthes, 2017a, 2017b; Barthes et Alpe, 2013).<sup>7</sup> Elles constituent des entités particulières par le fait qu'elles « se différencient des disciplines par l'absence de référent académique et donc de curriculum clairement établi » (Lange et Victor, 2006, p. 87), et par le fait qu'elles mobilisent « des savoirs non disciplinaires ayant une acception à caractère juridique, issus de compromis politiques et donc, par essence, polémiques, mouvants et objets de controverses » (Lange et Victor, 2006, p. 89). Lange (2006) parle de savoirs incertains, hybrides et complexes. Pour Lebeaume (2004), les « Éductions à » « ne concernent pas spécifiquement des savoirs au sens strict, mais également des valeurs éthiques ou politiques et des comportements » (cité dans Fabre, 2015, p. 26). En ce sens, elles renvoient davantage à des pratiques de référence (celles du médecin, de l'homme politique, de l'expert...) qu'à des savoirs disciplinaires. Harlé (2010) abonde dans le même sens en soulignant que la référence aux savoirs savants qui représente une évidence pour les disciplines scolaires comme les mathématiques a été complétée par la référence à des pratiques sociales dans le cas de nouveaux enseignements promus par les « Éductions à ».

#### ***Les « Éductions à » : entre une perspective d'adaptation et une perspective de remédiation***

Les motifs évoqués dans le discours officiel et dans le discours scientifique pour justifier le développement du champ des « Éductions à » font tantôt appel à une perspective d'adaptation face à la mouvance des réalités actuelles, tantôt à une perspective de remédiation aux réalités actuelles considérées comme problématiques et requérant des changements ou, à tout le moins, une distanciation critique par rapport à celles-ci. Par exemple, Meirieu (2001), sur la base de la typologie de Guilbert et Gauthier (1999), évoque quatre justifications divergentes pour l'introduction de l'éducation à l'environnement dans le monde scolaire (préoccupation contemporaine,



inculcation de comportements, introduction à une approche systémique, fonction critique sociale). Autre exemple, au Québec, le Domaine général de formation (DGF) « Orientation et entrepreneuriat » précise la nécessité d'outiller l'élève face « au rythme des changements de plus en plus nombreux et rapides qu'entraîne le développement économique et social » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 45) alors que le DGF « Environnement et consommation » est plutôt situé sur le terrain d'une distanciation critique « à l'égard des sollicitations qui appellent à la consommation de biens et services de tous ordres, incluant les médias, et d'en mesurer l'impact sur l'environnement, sur les rapports sociaux et sur son propre bien-être physique et psychique » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 46). Dans bien des cas, il s'agirait de remédier aux erreurs du passé et aux problèmes du présent pour penser et construire un avenir viable ou un vivre ensemble plus harmonieux. Lebeaume (2004) soulève cette temporalité en soulignant que les « Éductions à » correspondent à une projection dans l'avenir avec les incertitudes de cet horizon. Cette perspective est largement véhiculée dans la documentation officielle et d'accompagnement portant sur l'éducation en vue d'un développement durable en Suisse. Dans l'introduction du guide didactique *Apprenons à construire l'avenir par l'éducation en vue d'un développement durable*,<sup>8</sup> Künzli David, Bertschy, de Haan et Plesse (2010) font référence à la multiplicité des études scientifiques dressant un sombre tableau de l'état actuel de la planète et à la nécessité de revoir nos actions en vue de construire un avenir plus viable.

### **Les « Éductions à » : entre une perspective normative et une perspective réflexive**

Audigier (2006) soutient que les « Éductions à » visent le développement de comportements sociaux et d'attitudes. Lebeaume (2004) relève qu'elles visent la transformation des pratiques sociales. Au Québec, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 2007) attribue aux DGF une place importante pour la construction des systèmes de valeurs. Pour le CSE (2007), ces domaines sont « imprégnés d'une disposition à proposer des valeurs, disposition dont on ne trouve pas forcément l'équivalent dans l'étude des disciplines spécialisées » (p. 9). Si la perspective comportementale associée aux « Éductions à » semble faire consensus dans le discours officiel, elle n'éclaire pas pour autant la question fondamentale de la visée première devant présider à ce développement, et encore moins la nature des savoirs devant appuyer le choix des attitudes et des comportements. En fait, comme le précise Audigier (2009) dans le cadre d'une réflexion sur l'éducation à la citoyenneté, deux interprétations distinctes du mot citoyen se côtoient de manière confuse en éducation. La première postule que le citoyen est un sujet de droit, organisateur et régulateur de la vie sociale, ce qui sous-tend une éducation critique centrée notamment sur un noyau juridique et politique.

La seconde réduit le citoyen à des principes de tolérance et de respect des règles. Cette deuxième interprétation traduirait des préoccupations face à la montée de la violence et des comportements inadéquats : « Pour restaurer le lien social, pacifier les relations entre les individus, faire reculer la violence dans la société et dans l'école, il suffirait d'être citoyen » (Audigier, 2009, p. 10). Cette visée de pacification sociale, généralement désignée de manière plus neutre par le vocable du développement du vivre-ensemble, laisse peu de place à la distanciation critique. De leur côté, Hasni (2010) et Hasni et coll. (2016) mettent en évidence l'existence de deux pôles quant aux visées de l'éducation à l'environnement et à la santé, l'un centré sur l'adhésion des élèves à des positions et à des conduites proposées par des acteurs externes, et l'autre visant la prise de position et/ou de décisions par les élèves sur la base de l'analyse et de la confrontation de différentes positions (voir Figure 2, p. 11). Ces propos trouvent un écho dans l'ensemble du champ des « Éductions à » : s'agit-il de former un citoyen qui recycle, qui économise l'eau à la maison, qui adopte de saines habitudes de vie ou qui milite pour la paix et la justice sans remettre en cause le type de développement économique de sa société d'appartenance, ou de former un citoyen qui s'appuie sur la rationalité scientifique,<sup>9</sup> mais aussi sur ses valeurs pour interroger et déterminer ses comportements, et pour se distancier, au besoin, des choix sociétaux actuels? Ces questions qui touchent les finalités normatives ou réflexives associées aux « Éductions à » ne sont pas banales et sans conséquence pour la construction d'une société démocratique. Selon les visées retenues, les « Éductions à » contribuent à produire des citoyens se distinguant non seulement par leurs attitudes, leurs comportements et leurs valeurs, mais aussi par leur pouvoir d'action sur des problèmes sociaux en vue de construire un monde meilleur. À ce sujet, Westheimer et Kahne (2004a, 2004b) définissent trois profils de citoyen pouvant soutenir une société démocratique efficace dont le pouvoir d'action est variable : 1) le citoyen personnellement responsable (« *personally responsible citizen* »), qui a un bon caractère, est honnête, responsable, respectueux des lois, et démontre un sentiment d'appartenance à une communauté (pouvoir d'action faible); 2) le citoyen participatif (« *participatory citizen* »), qui est engagé activement dans des débats citoyens et qui assume son leadership au sein d'organisations bien établies structurellement (pouvoir d'action moyen); et 3) le citoyen centré sur la justice (« *justice-oriented citizen* »), qui interroge de manière critique les organisations et qui a le pouvoir de les modifier, et ce, afin d'éviter qu'elles reproduisent les modèles d'injustice favorisant l'accroissement des inégalités sociales au fil du temps (pouvoir d'action fort).

### **Les « Éductions à » : entre des dispositifs disciplinaires et non disciplinaires<sup>10</sup>**

Pour d'aucuns, le traitement des « Éductions à » requiert des dispositifs qui dépassent les cadres disciplinaires alors que d'autres soulignent la nécessité d'un fort ancrage disciplinaire. À titre d'exemple, dans le cas de l'EDD, Lange

et Martinand (2007) insistent sur le fait que les didactiques disciplinaires ne sont pas fondamentalement opératoires et qu'elles n'offrent pas tous les repères possibles. Ils proposent alors de recourir à des dispositifs non disciplinaires pour les aborder :

C'est un véritable changement de conception, et pour les disciplines, un changement de rôles et donc de contenus, qu'exige la problématique du DD à l'école. C'est donc un point de vue curriculaire, qui ne préjuge ni des contenus ni des formes scolaires (Martinand, 2006, Lebeaume, 2003) que nous proposons de porter sur cette question de l'EDD : doit en effet être posé le problème de dispositifs éducatifs non disciplinaires qui subordonnent des moments disciplinaires. (Lange et Martinand, 2007, p. 1)

Pour leur part, Éthier et Lefrançois (2016), Hasni (2010), et Hasni et coll. (2016) considèrent que les actions des élèves menées dans le traitement des problématiques d'« Éducatifs à » ne peuvent être dissociées de l'acquisition et/ou de la mobilisation des savoirs disciplinaires. Il est de même pour Gremaud et Roy (2017), qui ont développé la matrice interdisciplinaire, un outil à fort ancrage épistémologique afin de soutenir, chez les enseignants, le travail de problématisation d'une question socialement vive (QSV) dans le cadre d'une EDD. Utilisé en amont d'une démarche d'investigation interdisciplinaire s'inscrivant dans une perspective d'instruction et de socialisation émancipatrice (Roy et Gremaud, 2017), cet outil force la mise en relation entre le monde réel et le monde théorique (constitué en particulier des savoirs à enseigner), et permet le passage d'une thématique à une problématique par la construction d'un « îlot interdisciplinaire de rationalité » au sens de Fourez (1997).<sup>11</sup> Son élaboration consiste à faire émerger un ensemble de questions fécondes pertinentes structurées autour de savoirs disciplinaires du plan d'étude, lesquels sont mis en relation au sein d'une trame conceptuelle donnant lieu à une représentation interdisciplinaire de la QSV (Hertig, 2011).

La nature des dispositifs privilégiés s'avère cruciale. Selon Audigier (2006), les « Éducatifs à » ont pour caractéristiques communes de privilégier des dispositifs pédagogiques axés sur l'expérience du sujet. Si pour Moniot (2001), « l'enseignement n'est pas là pour bannir le sens partagé, mais pour le faire entrer en partenaire actif et responsable » (p. 71), il n'en demeure pas moins qu'une forte revendication des savoirs expérientiels de l'élève dans la plupart des curriculums peut entraîner un risque de dérive. En effet, cela peut ouvrir la porte à la prise en considération de problématiques sociales en lien avec des QSV qui incitent les élèves à mener des débats idéologiques sans appui sur des données objectives, ce que relèvent notamment les travaux de Fabre, Weil-Barais et Xypas (2014), de Lebrun et Hasni (2010), et de Lebrun, Morin et Bousadra (2016). Orange (2013), en s'appuyant sur les travaux de Bachelard, rappelle que l'accession à une culture scientifique présuppose une rupture par rapport aux savoirs quotidiens ou de sens commun.<sup>12</sup> Astolfi

(2008) abonde dans le même sens en relevant que l'accès à la culture ne peut se faire que par un accès aux paradigmes disciplinaires : « Il n'y a pas de véritables savoirs sans accès aux paradigmes disciplinaires, chacun étant original par le fonctionnement du langage qui y prévaut et par les formes de raisonnement qui y sont valides » (p. 32). Et il ajoute que les savoirs disciplinaires se présentent comme « des conquêtes de l'esprit, qui supposent un renoncement aux évidences du sens commun et à ses réponses "prêtes à penser" » (p. 32). Ainsi, nous rejoignons les propos de ces auteurs sans pour autant dire qu'il s'agit de recourir à des dispositifs mobilisant uniquement des savoirs disciplinaires pour traiter des problématiques d'« Éducatons à ». Les savoirs disciplinaires ne peuvent à eux seuls apporter des réponses à des problématiques d'« Éducatons à ». La mobilisation de savoirs d'action « en acte » (Barbier, 1996), même si ceux-ci restent tacites pour les élèves, est souvent nécessaire. Ainsi, nous considérons, à la suite d'Astolfi (2008), que « les disciplines ne relèvent pas d'un quadrillage ni d'un découpage du territoire de la connaissance, avec ses bornes de voisinage et ses points de friction. Chacune crée les conditions de possibilité d'une pensée nouvelle "sans frontières" et ouvre sur un "Nouveau Monde théorique" » (p. 32).

### DISCIPLINES SCOLAIRES ET « ÉDUCTIONS À » : DES FINALITÉS<sup>13</sup> EN TENSION

Force est de constater qu'en raison de leurs caractéristiques, les « Éducatons à » posent de nombreux défis aux disciplines scolaires qui ont pour mandat de les actualiser. Pour reprendre les propos d'Hasni (2010), les relations entre les disciplines et les « Éducatons à » se heurtent à plusieurs difficultés : « la difficulté de l'articulation entre le disciplinaire et le social, entre l'instruction et la socialisation, entre l'universel et l'utile » (p. 209). La problématique de la tension entre les finalités apparaît cruciale puisque la conception des finalités conduit à privilégier certains apprentissages, dispositifs, etc., et, de là, des relations spécifiques entre les disciplines scolaires et les « Éducatons à ».

Rappelons que les disciplines scolaires représentent des constructions sociales se situant à la confluence d'un espace théorique de référence (relatif aux savoirs savants) et d'un espace extrascolaire marqué par les attentes et les demandes sociales (Hasni, 2010). En d'autres mots, les disciplines scolaires sont conçues en « tant que produit d'une interaction entre les disciplines scientifiques, la société et l'école » (Hasni, 2000, p. 115) s'organisant autour de la poursuite de finalités disciplinaires, transversales et sociales. Par ailleurs, Audigier (2001), qui s'appuie sur les travaux de Boltanski et Thévenot (1991), et de Derouet (1992), souligne qu'une discipline scolaire doit s'ancrer à quatre pôles de légitimité : ceux de la légitimité scientifique (le vrai), de la légitimité sociale (l'utile), de la légitimité pédagogique (l'efficace) et de la légitimité axiologique (le juste). Selon, notamment, Alpe et Barthes (2013), et

Lebrun, Oliveira et Moisan (sous presse), les finalités transversales et extrascolaires sont alors conçues comme découlant des finalités propres à la discipline. Dit autrement, l'utile et le juste, voire l'efficace, par la filiation revendiquée entre les démarches d'apprentissage et celles des scientifiques (p. ex. méthode historique en histoire, démarches d'investigation en sciences), découleraient du vrai, donc de la référence scientifique. Or, la prise en considération des « Éducatons à », qui se situent résolument du côté de l'espace extrascolaire et des demandes sociales, ébranle fortement cet équilibre et ramène avec insistance la question des tensions entre l'instruction et la socialisation.

Présentées de manière simplifiée par rapport à des travaux approfondis sur cette question (p. ex. Lenoir, Adigüzel, Lenoir, Libâneo et Tupin, 2016; Lenoir et Tupin, 2012a, 2012b), l'instruction et la socialisation peuvent s'inscrire en relative complémentarité dans une optique où cette première est conçue comme une alphabétisation intellectuelle pouvant faciliter une intégration progressive au corps social. La socialisation renvoie alors à une appropriation de l'héritage scientifique et culturel ainsi qu'à une mobilisation (usage privé et citoyen) des savoirs disciplinaires dans des situations de la vie sociale. Dit autrement, de l'alphabétisation intellectuelle découle une alphabétisation sociale par l'apprentissage d'un langage conceptuel commun propice au dialogue et à l'intégration sociale. Il s'agit ici de viser la formation de la raison par l'entremise des savoirs disciplinaires renvoyant à une culture considérée comme universelle, ainsi que le souligne Trouvé (2010). Selon Lenoir et Tupin (2012a) : « L'instruction, qui ne peut se confondre avec la seule transmission d'informations, se caractérise par sa démarche rationnelle qui sous-tend l'acquisition de savoirs formalisés (disciplinaires) à travers une émancipation du jugement (Péna-Ruiz, 2005) et des apprentissages instrumentaux qui y sont associés » (p. 11). La situation est toute autre dans une perspective de socialisation axée sur l'inculcation et l'adhésion non critique aux normes et valeurs sociales jugées incontestables, une perspective véhiculée par les « Éducatons à » selon plusieurs auteurs (Audigier, 2006; Lebeaume, 2004; Lenoir, 2016), qui peut conduire à viser l'acquisition de compétences méthodologiques et sociales vidées de tout contenu pour former le citoyen aux impératifs économiques et sociaux (Trouvé, 2010). Des tensions peuvent émerger entre les visées, par exemple, de pacification sociale éventuellement associée à l'éducation à la citoyenneté ou encore à l'adoption de saines habitudes de vie en lien avec l'éducation à la santé, et la conceptualisation et distanciation critique sous-jacente aux finalités disciplinaires propres aux sciences de la nature et aux sciences humaines.

Les travaux de Lenoir (Lenoir, 2006, 2009, 2012; Lenoir et Tupin, 2012a) mettent en évidence que « la conception de l'instruction et la socialisation constituent les paramètres qui permettent de caractériser, lors de l'analyse

critique de la documentation gouvernementale, les conceptions des finalités d'un système d'enseignement plus ou moins inculcatrices et conditionnantes ou à caractère émancipatoire » (Lenoir, 2009, p. 114 ; voir Figure 1). À l'idée de conditionnement, cet auteur associe celle d'instrumentalisation, qui dénoterait une centration « sur les moyens au lieu de fins et sur des solutions techniques aux problèmes de toutes sortes » (Barrow, 2002, p. 16).

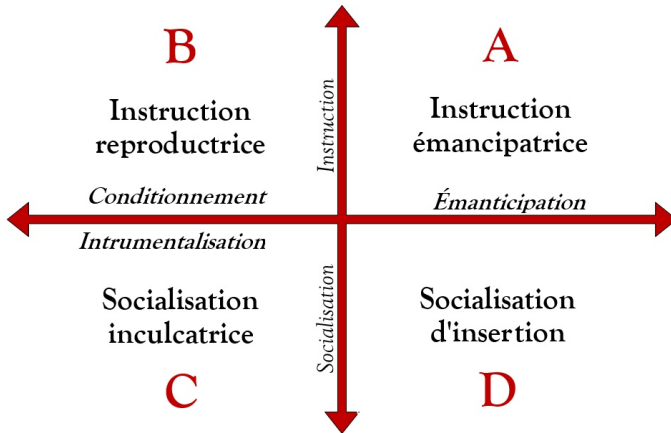


FIGURE 1. Les paramètres en tension de la conception de l'instruction et de la socialisation (Lenoir, 2009, p. 82)

En s'appuyant sur ces tensions, des chercheurs, notamment Jickling et Wals (2008), Hasni (2010), et Hasni et coll. (2016), ont élaboré des configurations théoriques associant de manière plus ou moins explicite les pôles de la Figure 1 à certaines des « Éducatons à ». Nous reprenons ici la configuration issue des travaux de Hasni (2010), qui prend en considération la place des savoirs scientifiques en association avec l'action dans l'éducation à l'environnement (ERE) et l'éducation à la santé (ES; Figure 2). Aux pôles des deux axes aa' et bb', il s'agit de visions centrées soit uniquement sur les savoirs ou uniquement sur l'action, avec à chaque fois un rôle différent accordé aux élèves : recevoir un savoir prédéterminé (a) ou participer à sa construction (a'); appliquer des actions recommandées et jugées les plus appropriées (b) ou participer au choix des actions à privilégier (b').

Les différentes configurations théoriques présentées dans la Figure 2 induisent des variations dans : 1) les finalités prioritaires; 2) les apprentissages disciplinaires visés; 3) le statut du savoir disciplinaire; 4) le type de dispositif de formation privilégié; et 5) l'exploitation ou l'ancrage des disciplines aux problématiques sous-jacentes aux « Éducatons à ».

La prise en considération de ces variations requiert cependant des aménagements aux propositions théoriques de Lenoir (2009), Hasni (2010) et Hasni et coll. (2016). La proposition de Lenoir (2009), de nature

sociologique, ne prend pas en considération de manière explicite les disciplines scolaires. Si la proposition de Hasni (2010), et Hasni et coll. (2016) rejoint de plus près nos préoccupations didactiques, elle demeure néanmoins implicite sur le plan des finalités éducatives, des dispositifs de formation et de la prise en considération de savoirs autres que scientifiques. Par ailleurs, il nous semble important de mettre en avant un cadre d'analyse général qui va au-delà d'un tandem discipline scolaire / « Éducation à » spécifique. En effet, nous postulons que ce n'est pas le type d'« Éducation à » en tant que tel qui commande des disciplines scolaires particulières, mais plutôt la nature des problématiques considérées à des fins d'étude en classe. Ainsi, il s'avère réducteur d'associer l'éducation à la citoyenneté avec l'histoire, l'éducation en vue d'un développement durable avec les sciences de la nature, l'éducation à la santé avec l'éducation physique ou encore l'éducation aux médias avec l'informatique.

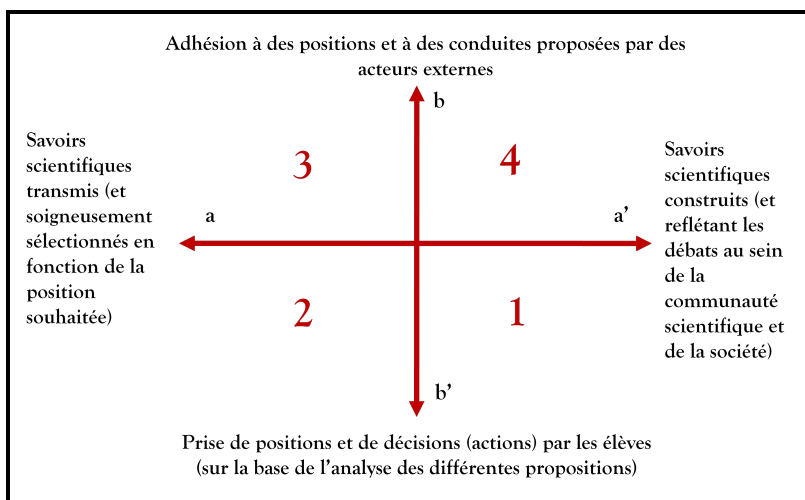


FIGURE 2. Différentes configurations théoriques de la place des savoirs scientifiques et de l'action dans l'ERE et l'ES (Hasni, 2010; Hasni et coll., 2016)

**Quatre configurations théoriques possibles des relations entre disciplines scolaires et problématiques liées aux « Éducatons à »**

Sur la base des deux cadrages conceptuels présentés précédemment ainsi que sur ceux de Reuter et coll. (2010) quant au construit de discipline scolaire, la Figure 3 présente quatre configurations théoriques des relations entre disciplines scolaires et « Éducatons à » découlant du croisement de deux axes polarisés. L'axe horizontal polarisé entre le normatif et le réflexif reprend, mais sous un vocable différent, les éléments de la Figure 1 (conditionnement/émancipation) et de la Figure 2 (adhésion et prise de position) qui renvoient



FIGURE 3. Quatre configurations théoriques possibles des relations entre disciplines scolaires et problématiques d'« Éducatifs à »



aux visées de formation de l'école. L'axe vertical renvoie à la catégorisation de la référence des savoirs mobilisés : référence disciplinaire d'un côté, référence sociale de l'autre. La question de la référence permet de mettre en exergue la tension entre les pôles universel/particulier. En effet, la référence disciplinaire est posée comme ayant une portée universelle alors que la référence sociale est propre à un ensemble de personnes ou de choses et s'inscrit dans un contexte socioculturel spécifique. Ainsi, les savoirs mobilisés peuvent être de nature disciplinaire ou, à l'opposé, provenir de pratiques sociales de référence, donc davantage reliés à des façons de faire et à des actions.

Les quatre configurations qui résultent du croisement de ces axes sont caractérisées selon les paramètres suivants : le type de finalité privilégié, les apprentissages disciplinaires visés, le statut du savoir disciplinaire, les dispositifs de formation et, finalement, la fonction des problématiques liées aux « Éducatons à » dans l'enseignement disciplinaire. Évidemment, ce type de catégorisation polarisée est éminemment réducteur et porteur de généralisations qui pourraient s'avérer abusives. Il importe ainsi de préciser que cette esquisse se veut uniquement une structure de référence destinée à soutenir l'analyse et à situer sur un large spectre la ou les configurations disciplines scolaires / « Éducatons à » qui se dégagent des curriculums.

Dans une perspective d'instruction émancipatrice privilégiant la rationalité<sup>14</sup> disciplinaire, les principes d'intelligibilité et les démarches à caractère scientifique propres aux disciplines scolaires sont aux premières loges. Les disciplines scolaires interviennent pour éclairer les problématiques liées aux « Éducatons à » sur la base de leur mode spécifique d'appréhension du monde qui représente des « structures structurantes » (Bourdieu, 1980, p. 88). Les disciplines scolaires sont conçues comme des moyens permettant aux élèves de dépasser leurs savoirs expérientiels et de sens commun<sup>15</sup> pour construire une culture universelle, qui renvoie à une alphabétisation intellectuelle. Faire entrer les élèves dans une culture universelle, c'est faire en sorte qu'ils puissent apprendre « à utiliser les outils d'élaboration de la signification et de construction de la réalité, pour qu'ils parviennent à mieux s'adapter au monde dans lequel ils se trouvent et pour les aider à lui apporter les améliorations qu'il requiert. » (Bruner, 2008, p. 36). Cela rejoint les propos de Rey (2005) qui rappelle

[qu']il ne faut pas croire que les savoirs scolaires viennent répondre à des besoins qui existeraient dans la vie sociale. Ils sont plutôt là pour créer des besoins, pour ouvrir à chacun des nouvelles manières de voir le monde que la simple fréquentation de la vie sociale ne suffit pas à donner... Ils instituent de nouveaux usages du monde, une nouvelle approche des réalités, à la fois de nouveaux problèmes et de nouvelles solutions (p. 56)

Dans cette configuration, il s'agit de partir de problématiques à priori adisciplinaires pour construire et/ou mobiliser des savoirs disciplinaires pertinents susceptibles de les élucider sous un angle disciplinaire spécifique. Ce mouvement bidirectionnel entre le réel et le disciplinaire présuppose un important travail d'axiologisation et de didactisation,<sup>16</sup> et des dispositifs de formation articulant les registres empirique et théorique (Martinand, 1994) dans des situations d'enseignement-apprentissage ouvertes et complexes (Wiggins, 1998) intégrant, par exemple, des dimensions en lien avec la problématisation (p. ex. Dewey, 1993; Fabre, 1999, 2005a, 2005b, 2006, 2009, 2011; Fabre et Orange, 1997; Hasni et Samson, 2008; Lebrun, 2013; Lebrun et Niclot, 2012), la contextualisation (p. ex. Anciaux, Forissier et Prudent, 2013; Demers, Lefrançois et Éthier, 2014; Hasni, 2011) ou des approches interdisciplinaires (p. ex. Hasni, Lenoir et Froelich, 2015; Lenoir, Hasni et Froelich, 2015). Dans cette perspective qui privilégie les finalités disciplinaires, les démarches d'apprentissage à caractère scientifique représentent à la fois un objet d'apprentissage et un dispositif de formation.

À la différence de la configuration précédente, l'instruction reproductrice postule un certain dogmatisme ou scientisme qui conduit à poser le savoir disciplinaire comme univoque et indiscutable. Il est à noter qu'il ne s'agit pas nécessairement d'une conception épistémologique liée aux statuts du savoir scientifique. Des arguments d'ordre psychologique (p. ex. âge des élèves) ou d'ordre didactique (p. ex. les difficultés à enseigner un savoir présenté comme relatif et évolutif) peuvent être sous-jacents à cette configuration. Quoi qu'il en soit, il en résulte une culture universelle posée comme préexistante à l'apprentissage et à même d'expliquer, voire de résoudre, les problématiques abordées par les « Éducatifs à ». En conséquence, les « Éducatifs à » représentent un terrain d'application et d'exemplification de la validité des savoirs disciplinaires. À la limite, le registre théorique se confond avec le registre empirique, voire est posé comme préexistant dans le réel.

Dans la perspective de socialisation d'insertion, les problématiques associées aux « Éducatifs à » représentent des lieux de construction et/ou de mobilisation de plusieurs types de savoirs, dont les savoirs disciplinaires, afin de développer des apprentissages transversaux. Les savoirs disciplinaires peuvent alimenter les réflexions sur les enjeux, mais de concert avec d'autres types de savoirs. En ce sens, les disciplines scolaires ont pour objectif, pour reprendre les propos de Meirieu (1999), de former l'agilité de l'esprit. Si le registre empirique représente le point de départ, le registre théorique n'est pas exclu. Cependant, il renvoie davantage à des assises conceptuelles en lien avec la pensée critique ou l'argumentation, par exemple, ou encore à des pratiques de référence comme celles des politiciens plutôt qu'à des référents théoriques disciplinaires. En ce sens, la gymnastique mentale (Meirieu, 1999) repose davantage sur une logique pédagogique (p. ex. jeux de rôle, débats)

que didactique. Le juste et l'efficace prennent ici le pas sur le vrai.

Enfin, la socialisation inculcatrice, qui repose sur un certain militantisme, renvoie à une subordination des finalités disciplinaires aux finalités extrascolaires. Dans ce cas de figure, les disciplines scolaires intègrent étroitement les « Éducatons à ». La déclaration de Lucerne sur l'enseignement de la géographie pour le développement durable de l'Union géographique internationale (Commission de l'enseignement de la géographie, Union géographique internationale [UGI], 2007) illustre cette perspective. Dans le sillage de la décennie 2005–2014, dédiée par les Nations Unies à l'enseignement pour un développement durable, la Commission sur l'enseignement de la géographie de l'UGI a proposé « que le paradigme de développement durable soit intégré dans l'enseignement de la géographie à tous les niveaux et partout dans le monde » (s.p.) et a développé un socle de compétences en ce sens. Les pôles de légitimité du juste et de l'utile deviennent ainsi le critère du vrai. De même, les problématiques liées aux « Éducatons à » deviennent ainsi des objets d'études.

Certes, ces quatre configurations sont très générales, mais, face au caractère polysémique des « Éducatons à », dont le traitement peut aller, selon Fabre (2014), « du réductionnisme scientifique à l'hypertrophie de la dimension axiologique ou au moralisme des bonnes pratiques » (p. 1), le spectre d'analyse doit demeurer large et englobant. Il doit toutefois être décliné sous forme opératoire et contextualisé dans une grille d'analyse qui prend en considération la spécificité de chaque curriculum analysé. En conséquence, il importe d'abord de circonscrire les conceptions des « Éducatons à » avant de s'attarder aux relations entre les disciplines scolaires et ces « Éducatons à ». Précisons également qu'il ne s'agit nullement de nier l'existence de spécificités disciplinaires, bien que l'angle d'analyse proposé vise avant tout à investiguer la présence ou non d'une tendance forte transcendant ces spécificités.

## **DISCUSSION ET CONCLUSION**

Dans ce texte, nous avons posé les bases conceptuelles d'un cadre d'analyse des relations entre les disciplines scolaires, notamment celles des sciences de la nature et des sciences humaines, et les « Éducatons à », afin de mener des analyses comparatives de curriculums dans le monde francophone. Les quatre configurations théoriques possibles des relations entre disciplines scolaires et problématiques d'« Éducatons à » pourraient également servir à l'analyse du discours officiel relatif à certaines « Éducatons à » dans la documentation officielle, par exemple celui véhiculé par l'UNESCO sur l'EDD. Enfin, nous pensons que cette modélisation pourrait servir de base de réflexion pour l'élaboration d'un cadre conceptuel et méthodologique pour l'analyse de pratiques d'enseignement d'une « Éducation à » spécifique.

Comme nous l'avons souligné, les « Éducatons à » émanent des instances internationales, prennent en charge des QSV et véhiculent de forts enjeux politiques. Les relations entre disciplines scolaires et problématiques d'« Éducatons à » se situent donc sur un terrain hautement mouvant. L'existence même d'une longue liste d'« Éducatons à » (Barthes, Lange et Tutiaux-Guillon, 2017) et la prise en considération de problématiques contemporaines par ces éducatons interpellent à une recomposition des disciplines scolaires (Audigier, Sgard et Tutiaux-Guillon, 2015; Sgard et coll., 2013). Cependant, une telle recomposition ne doit pas ébranler les disciplines scolaires sur le plan épistémologique, en particulier les sciences de la nature et les sciences humaines quant à leur rapport commun qu'elles entretiennent au monde empirique (Sgard et coll., 2013) :

Ces sciences reposent sur la construction du problème étudié en référence à un état du savoir, l'enquête (sens du terme *historia* en grec), le recueil et la construction de données, leur traitement, l'interprétation, l'écriture; elles s'inscrivent dans des communautés scientifiques et politiques qui ont une histoire, ont accumulé des résultats, des controverses, etc. Elles nous disent, à leur manière, le monde dans lequel nous vivons, le monde de la nature et le monde de la société pour reprendre cette distinction. (p. 6)

La prise en considération des « Éducatons à » par les disciplines scolaires sous-tend un délicat rééquilibrage de leurs finalités éducatives. Faire fi des finalités extrascolaires associées aux « Éducatons à », c'est remettre en cause la légitimité même de leur inscription dans les cursus scolaires. Subordonner les finalités disciplinaires aux finalités extrascolaires conduit à nier en partie leurs principes d'intelligibilité pour les mettre au service de causes diverses, plaçant ainsi l'élève en situation de manier des savoirs disciplinaires sans connaître les enjeux et les postulats qui les fondent. Tenter la conciliation des finalités disciplinaires avec les finalités extrascolaires présuppose d'allier la structure structurante, le noyau dur cognitif des disciplines scolaires qui permet de comprendre et reconstruire le réel (Dorier, Leutenegger et Schneuwly, 2013) sur une base raisonnée au particulier et au local, donc à extraire l'universel du particulier. Au-delà des discours officiels sur le caractère transversal des « Éducatons à », sur leurs relations de proximité avec les disciplines scolaires, se profilent des enjeux éducatifs fondamentaux. Dans le traitement de toute problématique d'« Éducation à », la recherche d'un juste équilibre entre une instruction émancipatrice et une socialisation d'insertion ne serait-elle pas la voie à suivre?

## NOTES

1. Ce texte a été rédigé dans le cadre de trois recherches subventionnées : CRSH 2016-2020 (Dir. : J. Lebrun) Contextualisation des apprentissages en sciences et technologies et en sciences humaines au primaire : quels liens avec la vie hors de l'école?; Swissuniversities 2018-2021 (Dir. : P. Roy et P. Hertig) Approches de la complexité dans le contexte d'une éducation en vue d'un développement durable; CRSH 2015-2018 (Dir. : F. Bousadra) Les

- pratiques industrielles dans le curriculum des sciences et technologies au secondaire au Québec : quoi, pourquoi et comment?
2. Dans le *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « Éducatons à »* (Barthes, Lange et Tutiaux-Guillon, 2017), récemment paru aux Éditions L'Harmattan, on traite d'une vingtaine d'« Éducatons à ».
  3. Le positionnement de certaines « Éducatons à » peut s'avérer plus complexe. C'est le cas de l'éducation à la citoyenneté, qui se positionne de manière hybride par rapport aux disciplines scolaires. Au Québec, elle s'inscrit à la fois dans un rapport de transversalité aux disciplines avec le domaine général de formation « Vivre ensemble et citoyenneté » pour toute la scolarité obligatoire, et de manière intégrée au sein de l'histoire au primaire et au 1er cycle du secondaire. En Suisse romande, elle s'inscrit également à la fois dans un rapport de transversalité aux disciplines par la thématique de formation générale « Vivre ensemble et exercice de la démocratie », et de manière intégrée dans le domaine des sciences humaines et sociales au sein d'une discipline scolaire à part entière : la citoyenneté.
  4. Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture concerne les élèves âgés de 6 à 16 ans. Entré en vigueur en 2016, il identifie les connaissances et les compétences indispensables qui doivent être acquises à l'issue de la scolarité obligatoire.
  5. Dans le cadre de ce texte, le terme « sciences de la nature » renvoie à une grande diversité de disciplines scientifiques portant sur l'étude de la nature. À l'école, les sciences de la nature recouvrent traditionnellement les sciences de la vie et de l'environnement (écologie, biologie, etc.), les sciences de la Terre et de l'Univers (astronomie, géologie, etc.), et les sciences de la matière (chimie, physique, etc.). Outre l'enseignement des sciences naturelles, les curriculums proposent généralement un enseignement intégré ou non de la technologie en tant que discipline portant sur l'étude des artefacts construits par les Hommes. Quant au terme « sciences humaines », il renvoie à l'enseignement de la géographie et de l'histoire.
  6. Les objectifs sont présentés à l'adresse Internet <http://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/objectifs-de-developpement-durable/>.
  7. Nous ne nions pas que les disciplines scolaires peuvent véhiculer également des enjeux politiques. À ce sujet, l'ouvrage classique *La géographie, ça sert, d'abord, à faire la guerre* de Lacoste (1976) constitue un exemple emblématique.
  8. *Apprenons à construire l'avenir par l'éducation en vue d'un développement durable* est le résultat d'une collaboration internationale entre des responsables du programme allemand Transfer-21 et les responsables du projet de recherche suisse « Éducation au développement durable dans le degré élémentaire » (BINEU), 2001-2007.
  9. Il s'agit ici de s'appuyer sur les savoirs scientifiques avec leurs trames conceptuelles et leurs démarches spécifiques.
  10. À l'instar de Lenoir (2014), nous définissons le dispositif comme « un cadre d'action régulateur du processus d'apprentissage » (p. 274).
  11. Pour Fourze (1997), l'interdisciplinarité, c'est « l'utilisation des savoirs disciplinaires pour la construction d'une représentation d'une situation qui soit adaptée au contexte, aux projets poursuivis, et aux interlocuteurs avec qui on veut communiquer » (p. 78).
  12. Si dans les disciplines des sciences de la nature ou des sciences humaines il est possible d'identifier clairement des obstacles épistémologiques à dépasser en vue de la construction des savoirs disciplinaires, ce n'est pas nécessairement le cas dans les problématiques d'« Éducatons à », qui se caractérisent par leur multidimensionnalité et dépassent les frontières disciplinaires.
  13. Par « finalité », nous entendons, à la suite de Legendre (2005), un « énoncé de principe indiquant l'orientation générale de la philosophie, des conceptions et des valeurs d'un ensemble de personnes, de ressources et d'activités » (p. 672). Par rapport à un but, qui est un lieu, un état, un effet, etc., à atteindre au terme d'un processus intentionnel, les finalités apparaissent « plus abstraites et plus générales » et elles « indiquent une direction plus

qu'un aboutissement » (Bru et Not, 1987, p. 287).

14. Le terme est ici employé dans un sens générique en dépit des distinctions importantes existant entre, notamment, le rationalisme de Bachelard, de Popper, etc.
15. « À la différence de la connaissance scientifique (et philosophique) qui a comme idéal la vérité indubitable, le sens commun est la cognition de l'agir, un type de connaissance qui s'oriente vers un autre idéal de vérité que le savoir théorique. Car le sens commun est par sa nature avant tout un savoir pratique, qui peut ensuite avoir une application dans le savoir scientifique et philosophique : il assure le fondement de la connaissance discursive » (Gueorguieva, 2004, p. 6). Pour plus d'information sur la distinction entre savoirs disciplinaires et savoirs de sens commun, voir l'article de Lefrançois, Éthier et Demers (2011).
16. Le travail d'axiologisation renvoie au choix « des contenus recelant certaines valeurs en jeu dans les rapports de l'élève au savoir, des élèves entre eux, des élèves à l'enseignant, des savoirs au projet de la société » (Gueorguieva, 2004) alors que le travail de didactisation consiste « à rendre opérationnelles les situations d'apprentissage, par les choix opérés dans la logique des contenus, dans les matériels proposés, dans les tâches à effectuer, dans les consignes données, dans les critères d'évaluation » (Develay, 1995, p. 26).

## RÉFÉRENCES

Alpe, Y. et Barthes, A. (2013). De la question socialement vive à l'objet d'enseignement : comment légitimer des savoirs incertains? *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 29, 33-44.

Anciaux, F., Forissier, T. et Prudent, L. F. (2013). *Contextualisations didactiques, approches théoriques*. Paris, France : L'Harmattan.

Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs : disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris, France : ESF.

Audigier, F. (2001). Les contenus d'enseignement plus que jamais en question. Dans C. Gohier et S. Laurin (dir.), *Entre culture, compétence et contenu. La formation fondamentale un espace à redéfinir* (p. 141-192). Montréal, QC : Les Éditions Logiques.

Audigier, F. (2006, 22-24 juin). Que faire des nouvelles « demandes sociales »? Ou les curriculums chahutés. L'exemple des « Éducatifs à... », et autres « Domaines de formation ». Dans R. Malet (resp.), *Actes du colloque international de l'Association Francophone d'Éducation Comparée (AFEC)* (p. 42-51). Lille, France. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:4832>

Audigier, F. (2009). L'école et l'éducation à la citoyenneté : le choix de miser sur l'école. *Formation et Profession*, 16(1), 9-16.

Audigier, F. (2012a). Les « éducations à... », quels significations et enjeux théoriques et pratiques? Esquisse d'une analyse. *Recherches en Didactiques-Les Cahiers Théodile*, 13, 25-38.

Audigier, F. (2012b). Les éducations à... et la formation au monde social. *Recherches en Didactiques*, 14, 47-64.

Audigier, F., Sgard, A. et Tutiaux-Guillon, N. (2015). *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation. Fragmentations, recompositions, nouvelles alliances?* Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Barbier, J.-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris, France : Presses universitaires de France.

Barrow, R. (2002). Or what's heaven for? The importance of aims in education. Dans R. Marples (dir.), *The aims of education* (2<sup>e</sup> éd., p. 14-22). New York, NY : Routledge.

Barthes A. (2017a). Curriculum caché. Dans A. Barthes, J.-M. Lange et N. Tutiaux-Guillon, (dir.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « Éducatifs à »*. Paris, France : L'Harmattan.

Barthes, A. (2017b). Quels outils curriculaires pour des « Éducatifs à » vers une citoyenneté politique? *Éducatifs*, 17(1), 25-40.

- Barthes A. et Alpe Y. (2013). Le curriculum caché du développement durable à travers les analyses curriculaires. Actes du Colloque international L'éducation au développement durable : appuis et obstacles. *Penser l'éducation. Hors-Série*, 485-502.
- Barthes, A., Lange, J.-M. et Tutiaux-Guillon, N. (2017). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « Éducatons à »*. Paris, France : L'Harmattan.
- Boltanski, L. et Thévenot, L. (1991). *De la justification : les économies de la grandeur*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris, France : Éditions de Minuit.
- Bru, M. et Not, L. (1987). *Où va la pédagogie du projet?* Toulouse, France : Éditions universitaires du Sud.
- Bruner, J. (2008). *Culture et modes de pensée*. Paris, France : Retz.
- Commission de l'enseignement de la géographie, Union géographique internationale (UGI). (2007). *Déclaration de Lucerne sur l'enseignement géographique pour le développement durable*. <http://www.iguce.org/charters.htm>
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2007). *Soutenir l'appropriation des compétences transversales et des domaines généraux de formation* (avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport). <http://www.cse.gouv.qc.ca/FR/PUBLICATIONS/index.html?l=FR>
- Demers, S., Lefrançois, D. et Éthier, M.-A. (2014). Conceptualiser l'histoire ouvrière au primaire. Expérience d'apprentissage de l'histoire locale. Dans M.-C. Larouche et A. Araújo-Oliveira (dir.), *Les sciences humaines à l'école québécoise. Regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention* (p. 49-81). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Derouet, J. (1992). *Les savoirs entre pratique, formation et recherche*. Paris, France : Institut national de recherche pédagogique.
- Develay, M. (1995). Le sens d'une réflexion épistémologique. Dans M. Develay (dir.), *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines, une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 17-31). Paris, France : ESF.
- Dewey, J. (1993). *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Dorier, J.-L., Leutenegger, F. et Schneuwly, B. (2013). Introduction. Le didactique, les didactiques, la didactique. Dans J.-L. Dorier, F. Leutenegger et B. Schneuwly (dir.), *Didactique en construction, construction des didactiques* (p. 7-35). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Éthier, M.-A. et Lefrançois, D. (2016). L'éducation à la citoyenneté doit s'incarner dans une discipline. Dans A. Hasni, J. Lebrun et Y. Lenoir (dir.), *Les disciplines scolaires et la vie hors de l'école. Le cas des « Éducatons à » au Québec. Éducation à la santé, éducation à l'environnement et éducation à la citoyenneté* (p. 93-118). Saint-Lambert, QC : Groupéditiions.
- Fabre, M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Fabre, M. (2005a). Deux sources de l'épistémologie des problèmes : Dewey et Bachelard. *Les Sciences de l'éducation—Pour l'Ère nouvelle*, 38(3), 53-67.
- Fabre, M. (2005b). La problématisation : approches épistémologiques. *Les Sciences de l'éducation—Pour l'Ère nouvelle*, 38(3), 7-10.
- Fabre, M. (2006). Qu'est-ce que problématiser? L'apport de John Dewey. Dans M. Fabre et E. Vellas (dir.), *Situations de formation et problématisation* (p. 17-30). Bruxelles, Belgique : DeBoeck.
- Fabre, M. (2009). Qu'est-ce que problématiser? Genèses d'un paradigme. *Recherches en Éducation*, 6, 22-31.
- Fabre, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique : la carte et la boussole*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Fabre, M. (2014). Les « Éducatons à » : problématisation et prudence. *Éducation et Socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 36, 1-14.

- Fabre, M. (2015). Conférence de plénière : « Éducation à » et problématisation. Dans J. M. Lange (resp.), *Les « Éducatons à » : Un (des) levier(s) de transformation du système éducatif?* [symposium] (p. 25-35). Colloque Les « Éducatons à », Université de Rouen, France.
- Fabre, M. et Orange, C. (1997). Construction des problèmes et franchissements d'obstacles. *Aster*, 24, 37-57.
- Fabre, M., Weil-Barais, A. et Xypas, C. (2014). *Les problèmes complexes flous en éducation. Enjeux et limites pour l'enseignement artistique et scientifique*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Fourez, G. (1997). Qu'entendre par « îlot de rationalité »? Et par « îlot interdisciplinaire de rationalité? » *Aster*, 25, 217-225.
- Gouvernement du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. École primaire*. Québec, QC : ministère de l'Éducation du Québec.
- Gremaud, B. et Roy, P. (2017). La matrice interdisciplinaire d'une question scientifique socialement vive comme outil d'analyse a priori dans le processus de problématisation. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 22, 125-141.
- Gueorguieva, V. (2004). *La connaissance de l'indéterminé : le sens commun dans la théorie de l'action* [thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus<sup>UL</sup>. <http://www.theses.ulaval.ca/2004/21927/21927.html>
- Guilbert, L. et Gauthier, B. (1999). L'émergence d'un nouveau paradigme: la réflexivité et la pensée critique dans une perspective renouvelée en ERE. *Éducation relative à l'environnement : Regards-Recherches-Réflexions*, 1, 211-217.
- Harlé, I. (2010). *La fabrique des savoirs scolaires*. Paris, France : La Dispute.
- Hasni, A. (2000). Penser les disciplines de formation à l'enseignement primaire, c'est d'abord penser les disciplines scolaires. *Éducation et Francophonie*, 28(2), 100-120.
- Hasni, A. (2010). L'éducation à l'environnement et l'interdisciplinarité : de la contextualisation des savoirs à la scolarisation du contexte? Dans A. Hasni et J. Lebeaume (dir.), *Nouveaux enjeux de l'éducation scientifique et technologique : visées, contenus, compétences et pratiques* (p. 179-222). Ottawa, ON : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Hasni, A. (2011). Problématiser, contextualiser et conceptualiser en sciences : point de vue d'enseignants du primaire sur leur pratique de classe. Dans A. Hasni et G. Baillat (dir.), *Pratiques d'enseignement des sciences et technologies : regards sur la mise en œuvre des réformes curriculaires et sur le développement des compétences professionnelles des enseignants* (p. 105-140). Reims, France : Éditions et presses universitaires de Reims.
- Hasni, A., Benabdallah, A. et Dumais, N. (2016). L'éducation à la santé dans les manuels de sciences et technologies au secondaire au Québec. Visées, savoirs et actions en jeu. Dans A. Hasni, J. Lebrun et Y. Lenoir (dir.), *Les disciplines scolaires et la vie hors de l'école. Le cas des « Éducatons à » au Québec. Éducation à la santé, éducation à l'environnement et éducation à la citoyenneté* (p. 33-67). Saint-Lambert, QC : Groupéditions.
- Hasni, A., Lenoir, Y. et Froelich, A. (2015). Mandated interdisciplinarity in secondary school: the case of science, technology and mathematics teachers in Québec. *Issues in Interdisciplinary Studies*, 33, 144-180.
- Hasni, A. et Lebeaume, J. (2010). *Nouveaux enjeux de l'éducation scientifique et technologique : visées, contenus, compétences et pratiques*. Ottawa, ON : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Hasni, A. et Samson, G. (2008). Développer les compétences en gardant le cap sur les savoirs. Première partie : place de la problématisation dans les démarches à caractère scientifique. *Spectre*, 37(2), 26-29.
- Hertig, P. (2011). Le développement durable : un projet multidimensionnel, un concept discuté. *Formation et pratiques d'enseignement en questions. La revue des Hautes écoles pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 13, 19-38.
- Jickling, B. et Wals, E.-J. (2008). Globalization and environmental education: Looking beyond sustainable development. *Journal of Curriculum Studies*, 40(1), 1-21.



- Jorion, P. (2009). *Comment la vérité et la réalité furent inventées*. Paris, France : Gallimard.
- Künzli David, C., Bertschy, F., de Haan, G. et Plesse, M. (2010). *Apprenons à construire l'avenir par l'éducation en vue d'un développement durable. Guide didactique pour repenser l'enseignement primaire*. Berlin, Allemagne : Freie Universität Berlin.
- Lacoste, Y. (1976). *La géographie, ça sert, d'abord, à faire la guerre*. Paris, France : La découverte.
- Lange, J. M. (2006). Enseigner des savoirs incertains, hybrides et complexes : quelles mutations professionnelles pour les enseignants? *Spirale*, 58, 145-158.
- Lange, J.-M. et Martinand, J.-L. (2007, octobre). *Éducation au développement durable et éducation scientifique : balises pour un curriculum* [communication orale]. REF, Sherbrooke, QC.
- Lange, J. M. et Victor, P. (2006). Didactique curriculaire et « éducation à... la santé, l'environnement et au développement durable » : quelles questions, quels repères? *Aster*, 28, 85-100.
- Lebeaume, J. (2003). Construction de la technologie pour l'école moyenne en France : un aperçu historique. *Revue canadienne d'éducation/Canadian Journal of Education*, 3(1), 83-99.
- Lebeaume, J. (2004). *Éducatons à... et formes scolaires* [document de travail]. ENS Cachan-INRP.
- Lebrun, J. (2013). Quelle problématisation dans les manuels scolaires québécois du primaire en sciences humaines? *Revue canadienne d'éducation/Canadian Journal of Education*, 36(4), 299-326.
- Lebrun, J. et Hasni, A. (2010). Éduquer à l'environnement sans savoir sur la société : le cas des manuels scolaires québécois du primaire en sciences et technologies. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 32(2), 275-292.
- Lebrun, J., Morin, M.-P. et Bousadra, F. (2016). Le traitement des domaines généraux de formation dans les manuels scolaires québécois du primaire en sciences humaines et sociales, sciences et technologies et mathématiques : convergences et divergences. Dans A. Hasni, J. Lebrun et Y. Lenoir (dir.), *Les disciplines scolaires et la vie hors de l'école. Cas des « Éducatons à » au Québec : éducation à la santé, éducation à l'environnement et éducation à la citoyenneté* (p. 11-32). Saint-Lambert, QC : Groupéditons.
- Lebrun, J. et Niclot, D. (2012). La problématisation des apprentissages en enseignement de l'histoire-géographie : quels cadres de référence, quels fondements? Numéro thématique. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 15(1), 3-86.
- Lebrun, J., Oliveira, A. et Moisan, S. (sous presse). Finalités disciplinaires et extrascolaires dans l'enseignement des sciences humaines et sociales : une difficile conciliation. Dans Y. Lenoir, J. Bourque, A. Hasni, R. Nagy et M. Priolet (dir.), *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*. Saint-Lambert, QC : Groupéditons.
- Lefrançois, D., Éthier, M. A. et Demers, S. (2011). Savoirs disciplinaires scolaires et savoirs de sens commun ou pourquoi des « idées vraies » ne prennent pas, tandis que des « idées fausses » ont la vie dure. *Les ateliers de l'éthique/The Ethics Forum*, 6(1), 43-62.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> éd.). Montréal, QC : Guérin.
- Lenoir, Y. (1992). De la fonction sociale des sciences humaines au primaire—Réaction à l'article « Les sciences humaines : une solution à la violence? ». *Traces (Revue de la société des professeurs d'histoire du Québec)*, 30(2), 16-20.
- Lenoir, Y. (2006). Du curriculum formel au curriculum enseigné : comment des enseignants québécois du primaire comprennent et mettent en œuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire. *Raisons éducatives*, 10(10), 119-141.
- Lenoir, Y. (2009). En éducation, tout commence par la fin..., mais de quelle fin est-il question? Le cas du Québec. *Revue de l'Institut de sociologie*, 1(4), 101-130.
- Lenoir, Y. (2012). Instruction, socialisation et interculturel : des concepts en tension. Dans Y. Lenoir et F. Tupin (dir.), *Instruction, socialisation et approches interculturelles : des rapports complexes* (p. 11-22). Paris, France : L'Harmattan.

- Lenoir, Y. (2014). *Les médiations au cœur des pratiques d'enseignement-apprentissage : une approche dialectique. Des fondements à leur actualisation en classe. Éléments pour une théorie de l'intervention éducative*. Saint-Lambert, QC : Groupéditions.
- Lenoir, Y. (2016). Les « Éductions à » pour quelles finalités? Dans A. Hasni, J. Lebrun et Y. Lenoir (dir.), *Les disciplines scolaires et la vie hors de l'école. Cas des « Éductions à » au Québec : éducation à la santé, éducation à l'environnement et éducation à la citoyenneté* (p. 141-172). Saint-Lambert, QC : Groupéditions.
- Lenoir, Y., Adigüzel, O., Lenoir, A., Libâneo, J. C. et Tupin, F. (2016). *Les finalités éducatives scolaires. Une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques. TOME 1 : Fondements, notions et enjeux socioéducatifs*. Saint-Lambert, QC : Groupéditions.
- Lenoir, Y., Hasni, A. et Froelich, A. (2015). Curricular and didactic conceptions of interdisciplinarity in the field of education: A socio-historical perspective. *Issues in Interdisciplinary Studies*, 33, 39-93.
- Lenoir, Y. et Tupin, F. (2012a). *Instruction, socialisation et approches interculturelles : des rapports complexes*. Paris, France : L'Harmatan.
- Lenoir, Y. et Tupin, F. (2012b). *Les pratiques enseignantes entre instruire et socialiser : regards internationaux*. Québec, QC : Presses de l'Université de Laval.
- Martinand, J. L. (1994). La didactique des sciences et de la technologie et la formation des enseignants. *Aster*, 19, 61-75.
- Martinand, J. L. (2006). Didactique et didactiques. Esquisse problématique. Dans J. Beillerot et N. Mosconi (dir.), *Traité des sciences et pratiques de l'éducation* (p. 353-367). Paris, France : Dunod.
- Meirieu, P. (1999). L'aventure des savoirs. *Sciences humaines*, 24.
- Meirieu, P. (2001). *Éduquer à l'environnement : Pourquoi? Comment? Du monde-objet au monde-projet* [communication orale]. Deuxième sommet francophone d'éducation à l'environnement, PLANET'ERE, UNESCO, Paris, France.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2015a). *Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2)* (Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015). <http://eduscol.education.fr/pid34139/cycle-2.html>
- Ministère de l'Éducation nationale. (2015b). *Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3)* (Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015). <http://eduscol.education.fr/pid34150/cycle-3.html>
- Ministère de l'Éducation nationale. (2015c). *Programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4)* (Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015). <http://eduscol.education.fr/pid34185/cycle-4.html>
- Ministère de l'Éducation nationale. (2015d). *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture* (Bulletin officiel spécial n°17 du 23 avril 2015). <http://eduscol.education.fr/cid86943/le-socle-commun.html#lien0>
- Moniot, H. (2001). La question de la référence en didactique de l'histoire. Dans A. Terisse (dir.), *Didactique des disciplines. Les références au savoir* (p. 65-75). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Orange, C. (2013). L'apprentissage des sciences : entre contextes et abstraction? Dans F. Anciaux, T. Forissier et L.-F. Prudent (dir.), *Contextualisations didactiques* (p. 189-224). Paris, France : L'Harmatan.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2017a). *L'éducation en vue des objectifs de développement durable. Objectifs d'apprentissage. Éducation 2030*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002475/247507f.pdf>
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2017b). *Textbooks for sustainable development. A guide to Embedding*. [http://mgiep.unesco.org/wp-content/uploads/2017/07/COMPLETE-GUIDEBOOK\\_Textbooks-for-Sustainable-Development\\_2.pdf](http://mgiep.unesco.org/wp-content/uploads/2017/07/COMPLETE-GUIDEBOOK_Textbooks-for-Sustainable-Development_2.pdf)
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2010). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Rey, B. (2005). *Faire la classe à l'école élémentaire* (4<sup>e</sup> éd.). Paris, France : ESF.

Roy, P. et Gremaud, B. (2017). Une démarche d'investigation interdisciplinaire pour traiter des problématiques d'EDD dans une perspective d'instruction et de socialisation émancipatrice. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 22, 99-123.

Sauvé, L. (2006). Complexité et diversité du champ de l'éducation relative à l'environnement. *Chemin de Traverse*, 3, 51-62.

Sgard, A., Audigier, F. et Tutiaux-Guillon, N. (2013, 9-11 septembre). *Sciences de la nature et sciences du monde social : quelles recompositions disciplinaires pour former au monde de demain?* [texte de cadrage]. Réseau Éducation et Formation, Genève, Suisse.

Simonneaux, J., Lange, J. M., Girault, Y., Victor, P., Fortin-Debart, C. et Simonneaux, L. (2006, 12-13 octobre). Multiréférentialité et rationalité dans les « éducations à... ». Dans P. Mardelle (resp.), *Le développement durable sous le regard des sciences et de l'histoire: de la réflexion aux pratiques éducatives et de formation* [colloque]. IUFM Nord-Pas de Calais, IUFM Poitou-Charentes, EPISTÉMÉ Bordeaux, Arras, France.

Trouvé, A. (2010). *Penser l'élémentaire : la fin du savoir élémentaire à l'école?* Paris, France : L'Harmattan.

Westheimer, J. et Kahne, J. (2004a). Educating the "good" citizen: Political choices and pedagogical goals. *PS: Political Science & Politics*, 37(2), 241-247.

Westheimer, J. et Kahne, J. (2004b). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.

Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.

JOHANNE LEBRUN est professeure titulaire retraitée de la faculté d'Éducation de l'Université de Sherbrooke. Elle a codirigé et dirigé le Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences (CREAS) pendant de nombreuses années. Didacticienne des sciences humaines au primaire, ses travaux de recherche portent notamment sur les finalités disciplinaires et les dispositifs de formation dans l'intervention éducative. [johanne.lebrun@usherbrooke.ca](mailto:johanne.lebrun@usherbrooke.ca)

PATRICK ROY est doyen de la recherche et responsable de l'Unité de recherche Enseignement et apprentissage des disciplines scientifiques (UR EADS) à la Haute école pédagogique Fribourg. Il est professeur HEP en didactique des sciences à temps partiel. Ses travaux de recherche portent essentiellement sur les démarches à caractère scientifique et technologique, l'Éducation en vue d'un développement durable, les approches interdisciplinaires, les pratiques d'enseignement et le développement professionnel des enseignants au sein de Communautés Discursives de Pratiques Professionnelles (CDPP) impliquant divers collaborateurs. [roy@eduf.ch](mailto:roy@eduf.ch)

FATIMA BOUSADRA est professeure agrégée au département de pédagogie de l'Université de Sherbrooke et directrice du Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences (CREAS). Outre le champ de la didactique des sciences, ses travaux de recherche portent sur l'enseignement et l'apprentissage des savoirs scolaires issus de l'ingénierie industrielle et sur le développement professionnel des enseignants de sciences et technologies. [fatima.bousadra@usherbrooke.ca](mailto:fatima.bousadra@usherbrooke.ca)

SERGE FRANC est maître de conférences retraité de l'Université de Montpellier. Affilié au Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation (LIRDEF), il s'intéresse à l'approche curriculaire et aux « Éductions à » dans une perspective didactique, notamment dans le domaine de la biodiversité, la nature et l'environnement. Ses travaux de recherche portent essentiellement sur la multidimensionalité des apprentissages dans ce domaine de connaissance. [serge.franc@umontpellier.fr](mailto:serge.franc@umontpellier.fr)

JOHANNE LEBRUN is a retired full professor in the Faculty of Education at the University of Sherbrooke. She co-directed and directed the Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences (CREAS) for many years. Pedagogical expert of humanities at the primary level, her research work focuses in particular on disciplinary purposes and training systems in educational intervention. [johanne.lebrun@usherbrooke.ca](mailto:johanne.lebrun@usherbrooke.ca)

PATRICK ROY is dean of research and head of the research unit Enseignement et apprentissage des disciplines scientifiques (UR EADS) at the Haute école pédagogique Fribourg. He is a part-time HEP professor in science didactics. His research focuses on science and technology approaches, education for sustainable development, interdisciplinary approaches, teaching practices and teacher professional development within the Discursive Communities of Professional Practices (CDPP) involving various collaborators. [royp@eduf.ch](mailto:royp@eduf.ch)

FATIMA BOUSADRA is an associate professor in the Department of Pedagogy at the Université de Sherbrooke and director of the Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences (CREAS). In addition to the field of science pedagogy, her research focuses on the teaching and learning of disciplinary knowledge from industrial engineering and the teachers' professional development in science and technology. [fatima.bousadra@usherbrooke.ca](mailto:fatima.bousadra@usherbrooke.ca)

SERGE FRANC is a retired lecturer at the Université de Montpellier. Affiliated with the Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation (LIRDEF), he is interested in the curriculum approach and "Éductions à" from a pedagogical perspective, particularly in the field of biodiversity, nature, and the environment. His research focuses on the multidimensionality of learning in this field of knowledge. [serge.franc@umontpellier.fr](mailto:serge.franc@umontpellier.fr)

## FINDING AUTHENTICITY THROUGH STORY-TELLING: REFLECTIONS FROM A HIGH SCHOOL CLASSROOM

JOEY YUNG-JUN LIU *Chapman University*

**ABSTRACT.** This piece is an auto-biographical reflection on my year-long experience creating a new course called *Oral Interpretations and Expressions*. Teaching the course allowed me to find an authenticity and identity in my work, which had been eluding me as I conformed to administrative norms in education. Through the practice of story-telling in spoken word poetry, my students and I found healing and transformation. This note invites the reader to consider how story-telling might be used in their own teaching spaces to empower a deeper connection to authenticity within themselves and their students.

### ACCÉDER À L'AUTHENTICITÉ PAR LA COMMUNICATION NARRATIVE : RÉFLEXIONS D'UNE CLASSE AU SECONDAIRE

**RÉSUMÉ.** Cet article expose les réflexions tirées de l'expérience vécue lors de la création d'un nouveau cours intitulé *Oral Interpretations and Expressions*. Enseigner ce cours m'a permis d'accéder à une forme d'authenticité et d'identité qui m'échappait dans ma vie professionnelle lorsque que je me conformais aux normes administratives en éducation. Grâce à la communication narrative sous la forme de poésie parlée, mes étudiants et moi avons découvert la guérison et la transformation. Cette note encourage le lecteur à évaluer de quelle manière la communication narrative peut être utilisée dans leur pratique enseignante pour permettre une connexion plus profonde à l'authenticité, en eux et chez leurs étudiants.

When I entered my teaching career as a secondary language arts teacher, I made demands of myself to be loving, committed, patient, effective, creative, and authentic. Over my years in the classroom, striving for authenticity has been my tireless endeavor. Too often, though, I feel that the love I profess for my students is far more illusory than real. With the demands placed on me by my administration and district, I have struggled to reconcile what I believe to be the best for myself and my students. Challenging those demands has led to frequent insecurity in my job position, and, over time, I have noticed a watering down of my teaching practice as I grow increasingly accustomed to jumping through bureaucratic hoops.

Engaging in critical reflection has felt like an unshakeable curse: I am afflicted by the discomfort of knowing that what I am doing may not be authentic enough to someone in the room, even if, most often, that person is me. Yet grappling with authenticity, and then surrendering to moments just as they are, has helped me honour some of the most powerful experiences in my teaching life. Authenticity, for me, is the sense of harmony and ease I experience when my actions and words are aligned with my desires, beliefs, and identity. Authenticity as an educator is similar to Freire's (2005) idea of coherence, in which a teacher's words and actions do not contradict one another. For my students to truly learn from me and with me, I needed to allow a deeper, more honest expression of myself to emerge. Moments of authenticity can be raw and uncomfortable. The impact of those moments with my students, when they occur, are whole and profound. As we embarked on a year-long exploration of story-telling, courageous conversations, celebration of vulnerability, and surrendering to an uncharted and interconnected process of creation and human expression, I made my peace with my quest for authenticity. This note is an account of that quest.

#### TEACH WHAT YOU WANT TO LEARN

The opportunity for me to create a new elective course allowed me to deeply grapple with finding authenticity. My principal asked me to teach a new visual and performing arts class with an emphasis on language arts. I chose a course in the school catalog called Oral Interpretations and Expressions because it most resembled the type of units I would design, ones that explored creative writing, poetry, and the power of oral messages. I have always looked for opportunities to incorporate dialogue and story-telling into my curriculum because I share Margaret Wheatley's (2002) belief that "human conversation is the most ancient and easiest way to cultivate conditions for change—personal change, community, and organizational change" (p. 3). At the time, many of my students were showing an interest in developing their creative writing and public speaking skills.

I didn't realize how deeply I would have to engage with vulnerability. I was engulfed with excitement, blind to any risk. My joy lay in the opportunity to break free of the restrictions and expectations that had slowly drained my enthusiasm in core content classes. Even if I was only one step ahead of my students in learning the material, I knew that I would be learning something meaningful and interesting to me, that the journey would be worth it.

#### STORY-TELLING

I began the class with story-telling. Paolo Freire (1996) wrote that "education is suffering from narration sickness" (p. 52), crushed by a dominant narrative that does not reflect the truths of most learners. I was convinced that the

story-telling I built into every class I taught was part of the remedy to the sickness we feel when the story of school doesn't look or sound like us. In the course, I asked students to consider the oral traditions of their ancestors and to dig deeper into uncovering their own identities. I asked them to write and present on their culture, however they chose to define it. I wanted my students to discover not only that stories make up our understanding of the world, but also to identify what those stories were and whose voice was telling each story. Ultimately, I wanted my students to decide who they were as story-tellers and what stories they would choose to tell themselves.

I noticed a considerable amount of discomfort as they struggled to define their identity in writing. At the time, I didn't have the tools to help them through their emotions, since I was still grappling with my own reservations about how vulnerable I would allow myself to be. Though I felt confident of my story-teller's voice among an audience of peers, I had not yet reconciled my story-teller identity with my position as a teacher—which always seemed to be inhibited by administrative regulation. I wasn't sure what stories I could tell, if any, within a classroom.

It wasn't until we began writing our stories in poetry that I realized the extent to which I was holding back. I was choosing to avoid vulnerability and, ultimately, defaulting into the inauthenticity that I had been so excited to escape when I first began the course. My students were more interested in exploring poetry—specifically slam poetry—than anything else. Yet I was not prepared to teach them much about the medium. I had never been a slam poet before. In fact, it had been years since I had even written poetry for myself. Ashamed and nervous, I receded deeper into inauthenticity as I avoided admitting my lack of experience with the content. I faked a command over poetry writing exercises liberally borrowed from spoken word curriculum books, and I did the same with the performance tips I gleaned from slam poetry performance videos on YouTube.

I mastered the charade enough to keep the class going, but, once again, when faced with moments of despair from students who were breaking down under the weight of their own vulnerability or confronted with resistance from students who were too uncomfortable to dig deeper into their own secret stories, I had no authentic wisdom to offer them. I was still writing poems addressed to large, impersonal audiences. I never exposed memories. I never wrote to heal from my own wounds. My secrets stayed well hidden in my closet. I wouldn't even allow them to touch the surface of paper for my own eyes to read.

Yet I continued to ask my students to explore their identities and lived experiences and to write their truths unashamedly. Somehow, despite my own hypocrisy, my students took the lead in boldly breaking the barrier of

personal truth-telling. Perhaps this is because they were more fearless than I. Perhaps they felt they had less to lose. Perhaps it was because I had held an unwavering expectation that, if I loved them and cheered for them enough, they would speak their truths in ways that I was not ready to do. As Jeff Duncan-Andrade (2007) explains, “the people that we love can demand levels of commitment from us that defy even our own notions of what we are capable of” (p. 634). In this instance, faith and love worked. My students overcame their fears and committed themselves to a process of uncovering their truths.

The first poems my students wrote in this course were response poems to the oral traditions they uncovered in their personal inquiry of their own culture. We allowed space for culture to be defined individually. We came to realize that, to be authentic, we also needed to allow space for each of us to feel differently about our connection to our culture, or lack thereof. Maya’s (2016) poem was especially memorable for all of us in that class. In her voice, we heard a break and an emotion that many of us were still keeping at bay. Her poem invited us into her conflict with her own culture and stories of origin. The authenticity in her voice demanded that we listen and consider our own truths a little more closely.

### ***Maya’s Culture Response Poem***

There are empty spaces in this body where an origin story is supposed to be.  
I have never been enough of one thing  
to take a pin to a map and tell you exactly where this skin was derived from.  
I never been enough of one thing  
for it to be wholesome enough to make a fist clasped around it and show  
you.  
I have never been enough of one thing  
because when my mother left the ice caps for my father,  
and then when my mother left me to go back home,  
I was too small to know that the color of this skin and these almond shaped  
eyes spell out Inuit.  
I was too small to know that it equates to anything more than the packages  
of whale meat received from the family up north,  
anything more than my mother’s bloody fingers crafting fish bone jewelry.  
I have never been enough of one thing  
because when my mother left the ice caps,  
she came with but a single thread wrapped around her pinky finger



all the way from here to Nome, Alaska,  
and that's exactly how fragile the connection feels.  
So I'm not enough of one thing  
because when my mother left me to go back,  
she took that single thread and raveled it around her pinky finger until she  
was home,  
and maybe that's why I don't know anything,  
my mother took the whole origin story, got up, moved away, followed her  
thread back home,  
forgot about me, never said goodbye, died, and took the whole damn thing  
with her.  
And so there are empty spaces in this body where an origin story is  
supposed to be.

*Maya-Jacinta Birdie Griego, age 17 (2016)<sup>1</sup>*

## **A PEDAGOGY OF LOVE**

I had come into teaching proclaiming that love was the way; teaching for me was always an act of love (Darder, 2011). And yet, in my quiet, inner dialogue with my critical consciousness, I battled doubts which questioned if love was enough, if my loving students was self-serving, if love for other people's children could be authentic, and if creating spaces of love in places where love was a scarce resource was even possible. Despite these inner insecurities, I couldn't shake my need to make love fit in my pedagogy and in daily classroom happenings. Sometimes, that meant simply drowning out my doubts with bold proclamations to my students about love and the transformational, healing power I believed it to carry.

In Oral Expressions, this love transformed us. My students began to believe that there was enough love in that room for them to start putting their fears on paper. Soon, they began to trust that love was enough for them to speak their secrets aloud. Sometimes students would break down and cry as they began to test the space of vulnerability outside their comfort zone. In these moments, I would simply say, "Whoever needs to show him or her love right now, go do that," and at least five or six students would rush up from their seats to embrace the crying student in a group hug. I showed my students a ritual I had learned while volunteering in schools in Tanzania called "pasha." Whenever a student was brave enough to answer aloud in front of the class, we would rub our hands together and say, "pasha, pasha, pasha," and then hold our hands out in front of our bodies in the direction of the student to indicate making a fire and sending it over to them. When I brought this

practice into my Oral Expressions class, the metaphorical fire evolved from one of reward for volunteering an answer into a fire of love and encouragement whenever anyone found themselves in a moment of vulnerability while in front of the class.

## GET FREE

During these tender and surprising moments, I privately approached my own fear of vulnerability. As I continued to lead students in writing exercises and to write alongside them, I challenged myself to quietly listen to the secret stories that were asking me to be acknowledged and honored. I borrowed a phrase from a fellow poetry teacher to “get free,” which meant to allow whatever word, memory, thought, or feeling that passed through our heads and hearts to flow through our hands onto our papers. We would honor these memories and feelings, developing them into entire stories within our poetry. We first worked the stories out in our own consciousness, then we invited our learning communities and audiences into our process when we were ready. We learned to trust this process and the love we held in this space.

Eventually, the journey I was traveling on with my students brought me the courage to face my fears of vulnerability. I realized that, as a teacher, I am first a human. As a human, I am no different from my students. I am here to learn too. I began to write and share poems that helped me process grief, anger, confusion, and trauma. I waited to share the poems with my students until I knew I was free, not needing validation or comfort.

Our initial attempts at vulnerability in story-telling had led many of us to tell very one-sided stories that overly portrayed negative emotions. Our poems felt moody and angry, and some students were turned off by the process. But, as we dug deeper, and I continued to ask for a fuller exploration from myself and my students, we began to process our stories with gentler hands and more patient eyes. We began to understand that humans are complex and so are our stories, that many times pain and joy exist side by side, sometimes even in the same breath. And, as we learned to tell those stories, we began to realize the power of healing and teaching in voicing our poems. We told our stories louder, more assured of their truth and importance. My own stories emerged differently: lighter, rounder, yet still honest—in fact, more honest.

### *Autobiographical Poem*

We were three small children

We were small

Our hands were small

Our toothbrushes were small

Our fears were small  
Our small was home.

She was always too big for us.  
She didn't fit into our playhouse  
She was too big to skate on our pond.  
She tried anyways  
She cracked the ice  
She didn't care  
Our bodies were too small for the conversations her hands tried to have  
with our small skins every time the sun was up or the moon was out  
She was too big so conversations always felt like fire alarms  
She was always crying  
Her tears were too big for our teacups  
so she put each oversized teardrop in the freezer  
then wedged each frozen one under our small tongues  
We stretched our lips over iciness smally  
We never got candy  
Candy would have been small like we were  
And we were too small.

We were too small to know she was too big.  
So we always left the door unlocked to our small playhouse every time the  
moon was out  
We had a small thought that maybe one day  
She'd figure out a way in.  
And when she did  
Maybe she'd stop crying so much  
Maybe she's only crying because she's so cold out there  
covered in icy water from a cracked pond  
Holding frozen teardrops in hands too big to know that frozen teardrops  
are not suppers for small children

If she finds a way in, we thought  
We will have a small toothbrush waiting  
Come on in, Mom  
Our small is home.

*Author (2017)*

## TELL YOUR TRUTH

Since the beginning of the year, I had spoken to my students about a quote that I hung on the front wall of my classroom from a spoken word piece by educator Clint Smith (2014): “Read critically, write consciously, speak clearly, tell your truth.” These words guided me throughout the year. Despite the doubts and unknowns, with love for one another and trust in the process, we arrived at authenticity and empowerment through our reading, writing, and speaking.

When the time came for our first poetry performance, my students were nervous about remembering their lines and how the audience would receive them. I was too. But I was confident that we only needed to do one thing to be successful that night: tell our truth. I let my students know that it didn’t matter if they forgot their lines because they were the authors of their own stories, and their hearts and their voices would always know what to do. We only needed to remember why we were speaking in the first place. We spoke to heal, to illuminate, to inspire, to liberate, and to bring together.

Parents, teachers, students, and friends witnessed my students standing as a true community of learners who loved one another and believed in the importance of each of their stories. When students experienced stage fright or became emotional on stage, my students used “pasha” to comfort them. My student emcees spontaneously taught the audience how to participate in our pasha ritual and invited them to send their love and positive energy to our poets, reminding them that to share these stories was an act of bravery. The response from our audience that night was a true testament to the truth-telling my students engaged in. People noted that they had never seen such a loving act before, had never witnessed teenagers truly supporting one another through such vulnerability. Others shared how the poems inspired them or helped them through a similar struggle in which they had felt isolated until they heard the poets sharing their stories. My students and I learned more deeply the power of our voices. We were part of the timeless elevation of human connection through spoken words. Nothing felt more authentic.

## KEEP IT GOING

As I continue to teach the class with a new group of students, I remind myself of the ongoing nature of learning and transformation. I am careful not to manufacture past successes or expect similar outcomes. I must remain open to the newness of stories as they are embodied in each new student I meet and dialogue with. And I must also challenge myself to be new as a storyteller, not inventing stories or even lesson plans for the sake of entertainment or novelty, but to be still enough in my heart to hear new revelations about who I am and how I fit into this world, and to tell those truths in simple, honest ways.

To other educators struggling to find their own voice and authenticity in work that demands us to be too many things to too many people at once, I invite you to honour your struggle. Name it. Write about it. Give it time. Set it free. It is a necessary struggle. We have a human need to be heard and to feel real. Neither are possible all the time. But there is always a story in that struggle to find our voice and our authenticity. If there is a story, there is a way to honour our experiences and to connect with one another. Learn this with your students. Paulo Freire (1996) wrote that “to speak a true word is to transform the world” (p. 68). The truth is often uncomfortable and elusive, but, when we honor it with our voice and our stories, it is inevitable that we will heal ourselves and transform those around us. Take courage and speak your truth.

## NOTES

1. Included with permission and blessing by the author of the poem. The author also wishes to be identified using her real name.

## REFERENCES

- Darder, A. (2011). Teaching as an act of love: Reflections on Paulo Freire and his contributions to our lives and our work. *Counterpoints*, 418, 179–194.
- Duncan-Andrade, J. (2007). Gangstas, wankstas, and ridas: Defining, developing, and supporting effective teachers in urban school. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20(6), 617–638.
- Freire, P. (1996). *Pedagogy of the oppressed*. London, United Kingdom: Penguin Books.
- Freire, P. (2005). *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare teach*. Cambridge, MA: Westview Press.
- Griego, M. (2016) Culture response poem. Unpublished poem.
- Smith, C. (2014). *Clint Smith: The danger of silence* [Video file]. Retrieved from [https://www.ted.com/talks/clint\\_smith\\_the\\_danger\\_of\\_silence](https://www.ted.com/talks/clint_smith_the_danger_of_silence)
- Wheatley, M. J. (2002). *Turning to one another: Simple conversations to restore hope to the future*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.

JOEY YUNG-JUN LIU is currently an English Learner coordinator and teacher in the Corona Norco district and a Ph.D. in Education student emphasizing in Culture and Curriculum Studies at Chapman University. Her areas of academic interest include decolonizing, place-based, and community-grown education, critical mothering, and oral and visual storytelling. She is currently working on her dissertation study, a participatory film created by and with community members of several decolonizing, place-based, "alternative-autonomous" learning places around the world. In speaking and writing, Joey often still joins her voice to those of her students in the Oral Expressions course, her fellow educator-learners, community-builders, movement-makers, and some of the best poets and human beings she knows. Together, they are passionate about sharing their learnings through speech, art, and poetry to encourage "others" towards collective radical healing and transformation for a more just and equitable future. joey.jun.liu@gmail.com

JOEY YUNG-JUN LIU est coordonnatrice des étudiants apprenant l'anglais et enseignante au sein du district Corona Norco. Elle est aussi doctorante en éducation à la Chapman University en études de la culture et des programmes. Ses recherches portent sur la décolonisation, l'éducation axée sur les lieux ou la communauté, les enjeux liés à la maternité, ainsi que la communication narrative sous des formes orales ou visuelles. À l'heure actuelle, l'auteure travaille sur son mémoire, un projet participatif de création de film par et avec des membres de diverses communautés ayant vécu la décolonisation, et appartenant à des lieux d'apprentissage alternatifs et autonomes situés un peu partout autour du monde. Par la communication orale ou écrite, Joey joint sa voix à celles de ses étudiants au sein du cours *Oral Expressions*, à celles de ses pairs enseignants-apprenants, ainsi qu'à celles de bâtisseurs communautaires, de créateurs de mouvements, et à certains des meilleurs poètes et êtres humains qu'elle connaît. Ils sont tous passionnés de partager leurs connaissances en recourant au discours, à l'art et à la poésie, et encouragent les « autres » à recourir à une guérison et à une transformation radicales et collectives pour créer un avenir plus juste et équitable. joey.jun.liu@gmail.com

ERICKSON, M. *Class War: The privatization of childhood*. Brooklyn, NY: Verso. (2015). 230 pp. \$18.95 (Paperback). (ISBN 978-1-78168-948-6).

Megan Erickson's *Class War* is an in-depth analysis of the ways that liberal delusions of meritocracy maintain separate and unequal educational systems in the United States. These delusions, when combined with the fetishization of individual choice and its conflation with freedom, create choices only for those wealthy enough to pay for them. Erickson begins by exposing the increasing commercialization and inequality of contemporary American child-rearing. She details not only the excesses of upper-middle-class and wealthy parents for whom childhood and education are now individually curated experiences but of the middle-classes who in their scramble to secure the best for their offspring, often and perhaps unintentionally further the very social inequalities many profess to stand against. For those laboring under the delusion that increased educational opportunity can fix inequality, Erickson provides a well-needed remedy. *Class War* maps the ways that class and racial oppression are reproduced through education and provides a set of principles for what education liberated from not just corporatization, but capitalism can be.

Bringing her unique perspective as an educator in New York City Public Schools, one of the most highly segregated, unequal public-school systems in America and building on investigative work by journalists like Nikole Hannah-Jones, Erickson shows how private education, school choice policies, and funding structures produce *de facto* class and racial segregation. The result is that today, American students have not only separate and unequal school facilities, but also different security protocols, curricula, expectations, and sources for blame (Hannah-Jones, 2014). In one system, the children of the middle and upper classes often attend highly funded public schools in areas with high property values, charter schools with highly selective admissions standards, or private schools. In a separate system, poor, working-class and lower-middle-class children attend public schools with varying degrees of underfunding, in neighborhoods with low property values and a high proportion of renters, large class sizes, underpaid educators and a

general lack of resources. Importantly, Erickson emphasizes that these issues exist because segregation, discriminatory housing policies, and wealth inequality continue to worsen because of neoliberal school reform. These reform efforts, including school choice policies, divert attention and funding away from public education undermining the system they claim to reform.

Erickson has reframed the discussion about U.S. education in a way not addressed by liberal educational reformers pushing school choice policies, by technocrats with venture-capital-funded online educational programs, or by conservatives advocating for private education to replace an educational system they have carefully worked to underfund so that they declare public education a failure. *Class War* is not merely a catalog of the failures of these reform efforts and the adverse effects of meritocratic delusion; it is also a vision for an educational system that serves all children with compassion. She sees a future in which children are taught by well-compensated empathetic teachers and school staff in high quality, well-funded public schools. This is the vision that educators and support staff have been fighting for in recent waves of teacher strikes, kicked off by wildcat strikes in West Virginia chronicled by another former educator, Eric Blanc, in *Red State Revolt* (2019).

Continuing in the tradition of progressive education scholarship popularized by Marxist economists Samuel Bowles and Herbert Gintis' (1976) ground breaking work, *Schooling in Capitalist America*, Erickson argues that education reform cannot be limited to schools themselves but must include the external hierarchies that education reproduces. While school choice policies, corporatization efforts, and state-funded finance adjustments purport to fix an educational system that mirrors the class, sex, and racial oppression in the society around it under capitalism, Erickson reminds us that it is not, and cannot be, the remedy for that system. She is clear that the remedy requires us to remake the systems and institutions that reinforce inequality, treating housing as a universal right, removing private property taxes from funding streams, subsidizing childcare, and creating a national healthcare system that cares for all Americans.

Unlike other contemporary educators recording resistance to neoliberal education reform as Micah Uetricht did in *Strike for America*, Erickson reminds us that even if schools and educators win the kinds of battles educators and school staff are fighting for in the waves of recent strikes, it will do little to bridge the gap between rich and poor students if we do not address the broader systemic injustices that produce (and reproduce) inequality. U.S. education policy has been carefully shaped over the last hundred years to create the current two-tiered system we have today, divided not only by race but by class.

Erickson does not just expose efforts to resist corporatization, white supremacy, class oppression, and the myths of meritocracy on education — she provides a courageous vision for the future of U.S. education liberated from capitalism. The innovation of *Class War* is that it is both a chronicle of our systemic ills and



a manifesto for our future. Its strength lies in Erickson's ability to blend the two forms providing us with a map of our past and present, but more importantly, an inspiring blueprint for the creation of a genuinely equitable education system. *Class War* is an excellent primer for students or new education researchers working outside the dominant framework of education reform interested in education policy at the intersection of racial segregation and class inequality in the U.S. It offers both an overview of how economic inequality functions in various aspects of the education system, and how this inequality interacts with existing class and racial segregation.

SAM TRAVES *McGill University*

#### REFERENCES

- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York, NY: Basic Books.
- Hannah-Jones, N. (2014). *Segregation Now*. ProPublica. Retrieved March 3, 2019 from: <https://www.propublica.org/article/segregation-now-full-text>
- Uetracht, M. (2014). *Strike for America: Chicago Teachers Against Austerity*. London, UK: Verso.
- Blanc, E. (2019). *Red State Revolt: The Teachers' Strike Wave and Working-Class Politics*. London. UK: Verso.

ALBERO B., SIMONIAN S., ENEAU J. (Dir). *Des humains et des machines. Hommage aux travaux d'une exploratrice*. Dijon : Éditions Raison et Passions, 2019.

L'ouvrage dirigé par Brigitte Albero, Stéphane Simonian et Jérôme Éneau n'est pas seulement l'hommage annoncé à Monique Linard, professeure émérite de sciences de l'éducation et de la formation à l'Université Paris-Ouest-Nanterre, ancienne directrice d'un laboratoire de sciences humaines et sociales consacré à la formation et aux technologies de l'information et de la communication. Cet ouvrage est aussi un état des lieux de 597 pages composé par quarante-deux contributions de chercheurs francophones de plusieurs disciplines, concernant l'action humaine médiée par les technologies, en particulier la formation et les apprentissages. Pour Brigitte Albero, les travaux de Monique Linard, qui ont couvert quatre vagues technologiques durant les cinq dernières décennies – image, film, vidéo, informatique –, ont ouvert une voie qui consiste à placer au centre de l'action éducative la médiation humaine en tant que processus-clé à tous les âges de la vie. Elle met en évidence une proposition fondatrice de Monique Linard qui consiste à placer de manière centrale l'activité humaine dans toute étude des technologies, afin d'éviter de se laisser entraîner dans la course folle des innovations, au point de perdre la capacité de réfléchir aux missions éducatives premières ou de subordonner l'action éducative aux demandes d'efficacité immédiate.

Au fil de ses sept parties, l'ouvrage semble suivre une direction en quatre moments, bien que ceux-ci ne soient pas explicités. Il s'ancre premièrement dans la vie et l'œuvre de Monique Linard dans leurs aspects généraux (partie 1 « Hommage à une exploratrice » et partie 2 « Un positionnement épistémologique entre connaissance et action, sujets et artefacts »), pour ensuite opérer une focalisation sur le modèle de formation *Hélices*, qui fait l'objet de plusieurs analyses dans la partie 3 (« *Hélices* : un modèle de l'activité humaine »). Un troisième moment réunit des approches critiques ou comparatistes (partie 4 « Entre recherche et intervention : des concepts intermédiaires » ; partie 5 « Mythes et limites de la vidéoscopie » ; partie 6 « Préoccupations praxéologiques en éducation et en formation »). Enfin, un quatrième et dernier moment propose une ouverture

prospective des travaux de Monique Linard au regard des enjeux des temps actuels et futurs (partie 7 « Perspectives de la recherche » et « Conclusion »).

Si l'ensemble de l'ouvrage tient sa cohérence de son sujet ( les travaux d'une chercheuse reconnue ) et d'un objet thématique ( sa manière de valoriser la dimension humaine dans les technologies éducatives ), les changements fréquents de points de vue et la brièveté des articles (souvent moins de dix pages) donnent une impression kaléidoscopique qui correspond au souci d'exhaustivité. Dans cet ensemble d'une grande richesse mais un peu touffu, on trouve de véritables perles qu'il n'est pas possible ici de commenter toutes, en relation avec les positions pionnières de Monique Linard. Parmi elles, l'article de Catherine Roby, « Penser le rapport entre science et société », évoque la constitution historique du lien longtemps peu questionné entre science, technique et progrès, et il montre comment, au XX<sup>e</sup> siècle, la technique fut reléguée hors des sphères nobles de la culture, avant le renversement de perspective opéré par la sociologie des sciences dans les années soixante-dix qui se mit à penser les sciences et les techniques dans leurs dimensions politiques et économiques, sociales et éthiques. Jacques Audran revisite cette histoire en mettant d'abord l'accent sur la rupture de la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle (avec les crises économiques, les guerres, les génocides, la bombe atomique) qui a durablement assombri l'image d'une technique présentée comme inhumaine, puis sur le changement de perspective qui a permis de passer de la technique aux technologies, qui sont « la part humaine de ce qui est technique » (p. 92-93). Il faudrait également saluer le texte de Teresa Yurén sur les enjeux éthiques de la relation entre formation et technologies et aussi la mise en perspective historique proposée par Georges-Louis Baron. À ces éclairages spéculatifs, l'ouvrage ne pouvait manquer de proposer une articulation dynamique avec les dispositifs et plus généralement la praxis des techniques éducatives, en s'inspirant de la démarche de l'« exploratrice » Monique Linard. Et ce pari est tenu, notamment autour du modèle *Hélices*, imaginé par Monique Linard à partir de 1989 pour tenter de surmonter un certain nombre de confusions, notamment celle qui confond les concepts d'information externe et la connaissance subjectivée par le sujet dans des situations déterminées. Ce modèle, qui comprend l'axe diachronique du pilotage de l'action et l'axe synchronique lié à la mobilisation hiérarchique des dispositifs mobilisés, trace un pont entre l'engagement des acteurs de la formation et l'appropriation des techniques (André Zeitler). Entre recherche d'intelligibilité et opérationnalisation pratique des interventions en éducation et formation, une série d'articles de la quatrième partie développe des concepts intermédiaires, tels que dispositif, médiation ou médiatisation, ingénierie, agentivité et activité (notamment Pascal Marquet). On lira avec intérêt les limites signalées par Monique Linard elle-même par certaines techniques pédagogiques, telles que la vidéoscopie, notamment dans la formation des professionnels de l'éducation (Jérôme Guérin, Serge Leblanc) et de la santé (Catherine Archieri, Joris Thievenaz), mais on s'attardera surtout sur les perspectives ouvertes dans la septième partie et dans la conclusion, à

propos des collectifs pour apprendre (Jean Heutte) et les conditions d'émergence de nouveaux systèmes d'interaction entre l'humain et la machine (Catherine Garbay). Enfin, il faut souligner la présence d'une bibliographie globale pour tous les articles et d'un glossaire qui a présidé à l'harmonisation des notions et des concepts de tous les textes. L'ouvrage présente enfin la publication de trois textes inédits de Monique Linard particulièrement contemporains.

Au total, cet ouvrage foisonnant pose de nombreuses questions qui nous interpellent, à l'heure où l'intelligence artificielle gagne des secteurs de l'activité humaine de plus en plus nombreux. Or les machines pour apprendre « ne doivent pas juguler l'imagination des humains, leur besoin de liberté et de dialogue au risque sinon de transformer nos sociétés en territoires proprement invivables » (Françoise Thibault, p. 463), et nous laisserons le dernier mot à Monique Linard elle-même (1987, p. 27), qui préconise la prise en compte « fondamentalement incarnée et multidimensionnelle de l'activité humaine ».

*BRUNO GARNIER Université de Corse*

#### RÉFÉRENCE

Linard, Monique (1987). Nouvelles technologies et représentation cognitive : vers une pédagogie de l'incertitude. Actes du colloque de l'AECSE *Culture technique et formation*, Nancy : PUN.